



“EXPERIENCIAS DOCENTES, TECNOLOGÍAS Y PRÁCTICAS EMERGENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA”



REVISTA

MOMENTO PEDAGÓGICO

Enero-Abril 2023. Número 55 Vol. 1

Revista Momento Pedagógico
Revista de la Unidad UPN
098 Oriente
Número 55 Vol.1
Enero-Abril 2023

Directorio

Rectora UPN
Rosa María Torres
Hernández

Secretaría Académica
María Guadalupe Olivier
Téllez

Directora de Difusión
Abril Bolívar Jiménez

Directora de Unidades
Maricruz Guzmán Chinas



Directora de la Unidad 098
Leticia Gutiérrez Bravo

Contenido

Presentación

Javier Hernández Corichi

Dissertare [Ensayos]

La infantilización como causa y el imaginario social como efecto. La realidad de las maestras de educación preescolar: “niñas grandes”

Enya Eryn Luna Juárez
Ilse Victoria Ramírez de la Cruz
Paloma Celeste Sánchez Pérez
Págs. 1-12

Las resonancias históricas de las maestras de educación preescolar: la cartografía de la desvalorización, el silencio y la invisibilización

Jesús Castañeda Macías
Nadia García Hernández
Guadalupe Melissa Gabriela Fuentes Delgado
Págs. 13-25

La afectividad: un factor que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Adrián Contreras Magaña
Maritza Meza Huerta
Págs. 27-35

La inexistencia del marco normativo-legal para la protección de la educadora de nivel preescolar en el ámbito privado: los riesgos de la profesión docente

Jenny Anabel Figueroa Gómez
Págs. 37-44

Vestigium [Reportes de investigación]

Prácticas universitarias de planeación didáctica para atención de la violencia virtual en Telesecundaria

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Geovanni Sol Valdivia
Págs. 45-59

Comité Editorial

Abel Pérez Ruiz
Daniel Gómez Macedo
Gabriela Acosta Espino
Ivonne Cárdenas Guzmán
Javier Hernández Corichi
Leticia Gutiérrez Bravo

Sección Educación y Género

Laura Eugenia Ortiz
Madariaga

Sección Reseñas

Rosa Emilia Valdés
Carrasco

Edición Gráfica

Abel Pérez Ruiz
Iván Velázquez Sánchez

Contacto

rmomento@upn.mx

Resignificación de la práctica docente en preescolar al adecuar los recursos tecnológicos en tiempos de pandemia

Patricia Sandoval Sandoval
Págs. 60-80

Reconfiguración de los imaginarios sociales en torno a la práctica profesional de preescolar a través del modelo híbrido en tiempos de pandemia

Giovanna Guerrero Marín
Págs. 81-92

Diálogos [Diálogos sobre género]**Reflexiones en torno a la educación desde una perspectiva de género en el contexto de la pandemia por Covid-19**

Laura Ortiz Madariaga
Christian López Gutiérrez
Págs. 93-104

Entrevista**Entrevista al Ing. Heriberto Prieto Zamudio**

Por Javier Hernández Corichi
Págs. 105-109

** Los puntos de vista y enfoques expuestos en el presente número son responsabilidad exclusiva de cada autor y autora. El Comité Editorial parte del principio de la libertad de expresión en éste y otros temas de interés académico.

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS número 55 volumen 1, enero-abril 2023. Momento Pedagógico es una publicación cuatrimestral editada por la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional, Calzada de la Viga 1227, Colonia Militar Marte, Alcaldía Iztacalco, C.P. 08830. Página electrónica: <http://momento.upnvirtual.edu.mx>

Editor responsable: Leticia Gutiérrez Bravo. Reserva de Derechos: 04-2021- 030909533200-102. Responsable de la última actualización de este número: Abel Pérez Ruiz. Calzada de la Viga 1227, Colonia Militar Marte, Alcaldía Iztacalco, C.P. 08830. Fecha de última modificación 1 de julio de 2022.

Presentación

¿De todo lo que sabemos dónde lo depositamos, con quién lo compartimos y cómo surte efecto? ¿Dónde está el conocimiento demostrado cuando decimos que sabemos manejar la información y luego no se ve reflejado en la realidad? Desde la sociedad de la información el acceso al conocimiento es relativamente fácil, inmediato, ubicuo y económico. Para leer el periódico, para chatear con un colectivo de personas, para compartir un proyecto, para intercambiar experiencias y saberes, para admirar otras culturas sin limitaciones de tiempo, institucionales o geográficas. En este sentido vivimos en una era de cambio que está provocando una alteración radical en nuestra forma de pensar y actuar. Tal es así que vivimos en contextos de alta supercomplejidad matizados por el mercado capitalista, por el deterioro del cambio climático, por encontrar un punto favorable de Estado benefactor, por favorecer instituciones más honestas y transparentes, por trabajar en sociedad una educación diversa e inclusiva.

Consideramos la necesidad de involucrar tres tipos de sociedad: *Sociedad de Ignorancia*, *Sociedad del Desconocimiento* y *Sociedad de la Incultura*, desarrolladas por Antoni Brey, Daniel Innerarity y Goncal Mayos (2009), respectivamente; de los cuales presentaremos sus principales tesis, para saber dónde estamos pisando fuerte y de qué pie cojeamos. Si partimos sobre el argumento de Aristóteles, que estamos condenados a conocer, entonces habría que demostrar estas sociedades.

Iniciamos con que la Sociedad del Conocimiento que se ha convertido en una nueva utopía, en una esperanza, casi en la única expectativa colectiva que nos permite mirar hacia el futuro con cierta ilusión. La tecnología ha propiciado el surgimiento de una Sociedad de la Información, organizada topológicamente como la Sociedad en Red, tal como lo sostiene Manuel Castells. Efectivamente, la Sociedad del Conocimiento es una nueva etapa del sistema capitalista de libre mercado que aspira a poder seguir creciendo gracias a la incorporación de un cuarto factor de producción, el conocimiento, al clásico trío formado por la tierra, el trabajo y el capital.

La sociedad de la ignorancia. Las tecnologías que hoy articulan nuestro mundo y permiten acumular saber, nos están convirtiendo en individuos cada vez más ignorantes. En un mundo hiperconectado nuestra capacidad para acceder al conocimiento está condicionada por la acumulación de información y las propiedades del medio como herramienta de acceso al conocimiento. Nos hemos adentrado en una nueva época de dinámicas desbocadas, de crecimientos acelerados, de obsolescencia inmediata de cualquier novedad, de desmesura en las proporciones y los formatos, de "Tiempos Hipermodernos": hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto. La desconexión nos sigue afectando. Estamos desconectados de

determinadas áreas del saber. Tenemos una intoxicación por exceso de información, que se traduce en una dificultad creciente para discriminar lo importante de lo superfluo y para seleccionar fuentes fiables de información. Con el inmenso caudal de información que recibimos y que debemos gestionar amenaza con provocar nuevas formas de ansiedad.

Una parte cada vez más importante de nuestra identidad reside en el mundo virtual: creamos perfiles específicos en los lugares que visitamos con regularidad, construimos espacios donde depositamos y compartimos nuestras fotografías o explicamos hechos de nuestra vivencia individual y, en definitiva, vamos tejiendo una trama en la que también se van incorporando sentimientos y vínculos afectivos, tan reales como los que experimentamos en la realidad "normal". Todos somos una mezcla dinámica y cambiante de sabio, experto y masa. Uno de los rasgos esenciales de la masa es la ignorancia, pues masa es lo que resulta de extraer el componente de sabio y el de experto. En esta Sociedad de la Ignorancia no es que ésta se vea favorecida por las nuevas formas de comunicación y en la práctica ha sido aceptada y asumida con la categoría de normalidad. Cada vez hay más saber en las organizaciones, pero menos conocimiento en los individuos, más información en las memorias y menos en los cerebros humanos. El individuo se aleja progresivamente de su posición central, se diluye. Tenemos fe en avanzar por la senda del humanismo, pero nos encaminamos hacia una Sociedad de la Ignorancia que plantea una disolución del individuo y el fin de la parte más singular del sueño occidental. Por eso consideramos que lo más importante es, mejorar, integrarnos y trabajar en Comunidad.

La sociedad de la incultura. Estamos inmersos en un proceso malthusiano: con crecientes interrelaciones que genera la globalización e Internet, el crecimiento hiperbólico en la información disponible es muy superior al de la capacidad de los individuos para procesar dicha información. El ciudadano moderno siente una fuerte presión para que mantenga y acreciente su capacitación productiva, profesional, especializada y experta. A pesar que nadie duda del enorme incremento en el conocimiento colectivamente disponible por la humanidad, los individuos perciben que sus convicciones, certezas, verdades y consolidados valores "personales" han disminuido en número, en solidez y en seguridad. En plena "sociedad del conocimiento", una amenazante "alienación postmoderna" se presenta sobre la sociedad humana con mayor crecimiento cognitivo y con mayor indagación en la información, provocando una paralela y inapreciada "sociedad de la incultura". La sociedad, los valores y los saberes han perdido su anterior solidez y hoy se muestran fluidos, líquidos como ha teorizado Zygmunt Bauman. La sociedad contemporánea ha generado lo que llamamos "sociedad de la incultura". Nos referimos por ejemplo a la "sociedad del espectáculo" teorizada por Guy Debord y los situacionistas, la cultura "del simulacro" denunciada por Jean Baudrillard o la "era del vacío" analizada por Gilles Lipovetsky.

La sociedad del desconocimiento. Este tipo de sociedad implica una sociedad más consciente de su no-saber y que progresa. El sujeto aprende a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre. El no-saber es un problema y nos implica consecuencias, alcances, límites y fiabilidad del saber. Las sociedades se enfrentan al no-saber de diversas maneras. Desde el punto de vista social, las sociedades reaccionan con desacuerdo u oposición. Desde el punto de vista temporal, con entendimientos provisionales. Desde el punto de vista objetivo, con imperativos que tratan de protegerse frente a lo peor. Tal es así que, El saber se pluraliza y descentraliza, resulta más frágil y contestable. Es por ello apostar por las “tecnologías de la humildad”, una manera institucionalizada de pensar los márgenes del conocimiento humano: lo desconocido, lo incierto, lo ambiguo y lo incontrolable; reconociendo los límites de la predicción y del control, pues hay que reconocer la necesidad de puntos de vista plurales y aprendizaje colectivo, se necesita un tipo de ciencia que coopere con la política en la gestión de la incertidumbre.

Si reflexionamos sobre estos tres tipos de sociedades para trabajarlas en las instituciones como la escuela, la familia y los diferentes institutos de la sociedad, lograremos estar más atentos y seguros de participar. La ciudadanía del siglo XXI tiene que ofrecer solución a los problemas que estamos viviendo. En el aspecto educativo sabemos que tenemos brechas digitales fuertes. La cultura digital nos permitirá un avance significativo si trabajamos en proyectos y en comunión. Para el Sistema Educativo Nacional en México los retos de avanzar en una calidad se han visto un cuanto difícil, antes, durante y en pospandemia, tanto en lo presencial, lo híbrido o lo virtual.

Ha quedado claro que la virtualidad no es la mejor opción en términos de experiencias de vida y aprendizajes, particularmente en educación básica, además de que las condiciones de acceso a ella varían entre las familias. De acuerdo a la encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la educación (Ecovid-Ed) 2020 tenemos que el uso de herramientas tecnológicas era propiedad de algún integrante en la vivienda o se tuvo que recurrir a otros medios para acceder al equipo (renta o pago por su uso, o bien a préstamo). Si era propiedad de la vivienda, saber si fue de uso exclusivo del estudiante, dado que el no tener control absoluto sobre la herramienta para las clases o elaborar actividades escolares, definitivamente pone en otras circunstancias el acceso a la educación a distancia y el desarrollo de las tareas educativas.

Para el alumnado de nivel primaria, se identificó que para 74.6% tuvo que compartir el aparato o dispositivo para las clases, si bien era propiedad de la vivienda, se tuvo que compartir con alguien más; para 21% de ellos fue de uso exclusivo. Para el alumnado de secundaria se identifica una mejora importante en cuanto a la

condición de la exclusividad del aparato o dispositivo que se utilizó para sus clases o actividades escolares; sin embargo, sigue siendo mayor el porcentaje de quienes tuvieron que compartir con alguien más de la vivienda con 52.6%. Solo 43.2% tuvo uso exclusivo de la herramienta tecnológica que utilizó para atender su educación a distancia.

Los motivos específicos asociados a la COVID-19 por los que no se concluyó algún grado o nivel educativo fueron: perdió el contacto con maestras/maestros o no pudo hacer tareas (28.8%), alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o redujeron sus ingresos (22.4%), la escuela cerró definitivamente (20.2%) y carecía de computadora, otros dispositivo o conexión a internet (17.7%).

En este sentido observamos parte de las brechas digitales, que son resultado de la precariedad, desigualdad y el contexto social, y como bien dijimos atravesadas por los tipos de sociedad mencionadas anteriormente. ¿Qué necesitamos, mayor presupuesto, actualización y profesionalización de los maestros de todos los niveles educativos, mayor conectividad y alcance, que todos los alumnos tenga derecho a tener sus propio dispositivo, laptop o computadora? Sin duda, pero solamente es la parte material deseable, también lo que nos falta es reflexionar e incidir sobre la toma de decisiones sobre los tipos de conocimiento. No sólo le pertenece al Estado o Gobierno, ni a la escuela, sino a toda la sociedad. Insistimos. Nosotros no tenemos la respuesta, apreciado lector, los textos que aparecen a continuación ofrecerán una partícula de la realidad, tal vez algo de claridad, para iniciar y reconstruir.

Javier Hernández Corichi

CUADRO DE COLABORADORES



Adrián Contreras Magaña

Egresado de la Escuela Normal Superior de México con especialidad en el área de Ciencias Sociales. Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente Ciudad de México de la Maestría en Educación Básica. Docente en: Educación Secundaria desde el año 2000 a la actualidad, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente Ciudad de México.

Celeste Sánchez Pérez

Estudiante de 4to semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente, Egresada de la Licenciatura en diseño de moda en proceso de titulación por la Universidad de Londres

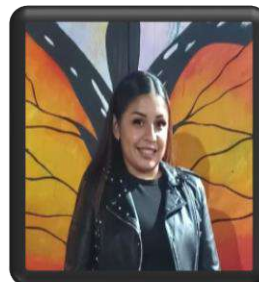


Geovanni Sol Valdivia

Estudiante de 8º semestre del Programa Educativo de Pedagogía en el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana. Región Xalapa. Educador Comunitario del CONAFE en nivel Secundaria en la localidad de Tlaltetela, Mpio. Ixhuacán de los Reyes, Líder Comunitario del CONAFE en Preescolar, Primaria en la localidad de Chichicazapan, Mpio. Ixhuacán de los Reyes

Guadalupe Melissa Gabriela Fuentes Delgado

Cursa el tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Pertenecer al Programa Institucional de Tutoría (PIT) en el marco de la línea de investigación: Estadística aplicada en estudios de género de Unidad UPN 098 Oriente de la Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional



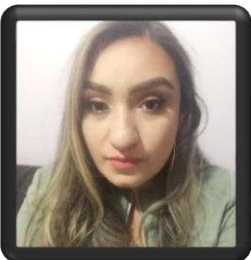


Ilse Victoria Ramírez de la Cruz

Estudiante de 4to semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente, egresada de la Licenciatura en derecho en proceso de titulación por la UNAM

Javier Hernández Corichi

Javier Hernández Corichi Doctor en Pedagogía por la UNAM. Actualmente es profesor del Instituto Politécnico Nacional, de la Escuela Superior de Economía y Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha impartido cátedra en todos los niveles educativos desde educación básica hasta nivel superior, cuenta con más de 25 años de experiencia, tanto en escuelas públicas y privadas. Miembro Académico de la Revista Carta Psicoanalítica, de la Universidad Veracruzana.



Jenny Anabel Figueroa Gómez

Licenciada en educación preescolar, con más de 12 años de experiencia frente a grupo, tanto en sector privado como público. Actualmente, combina su labor docente, con trabajo administrativo, además cuenta con carreras técnicas en computación y secretariado mismas que potencian su labor docente.

Jesús Castañeda Macías

Licenciatura en Sociología. Especialidad en Sociología de la Educación Universidad Autónoma Metropolitana. (UAM) Maestría en Educación Universidad Pedagógica Nacional (UPNLGAC: Política Educativa, Estadística aplicada en estudios de género, Práctica docente en Preescolar.





Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con la Maestría en Educación, y la Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Los temas de investigación que cultiva actualmente son: Estudio de las representaciones sociales, violencia escolar y violencia en redes sociales. Es Miembro de la (RENIRS-CEMERS/México). Integrante del COMIE: Área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas”. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-2).

Laura Eugenia Ortiz Madariaga

Estudió sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Posteriormente hizo su maestría en antropología en la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabajó el tema de las temporalidades y los espacios en mujeres de la ciudad de México para su tesis de doctorado en la UAM Iztapalapa. Ha impartido talleres a mujeres trabajadoras. Tiene estudios relacionados con mujeres que viven en condiciones de pobreza. Colaboró con Martha Shcteingart en un estudio para el Colegio de México llamado “Género, pobreza y ciudad”

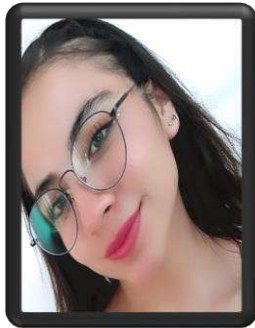
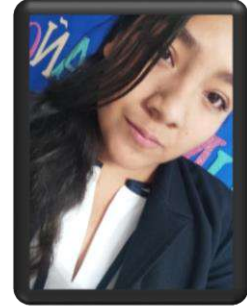


Luna Juárez Enya Eryn

Estudiante de 4to semestre de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 098 Oriente

Maritza Meza Huerta

Egresada de la Universidad pedagógica Nacional UPN 098 Oriente de la licenciatura en pedagogía, docente de tercer grado de preescolar, en el colegio Abraham Maslow en el municipio de Nezahualcóyotl Estado de México, curso de fundamentos del trastorno del espectro autista, y el de convivencia escolar pacífica e inclusiva en entornos virtuales y presenciales.



Nadia García Hernández

Actualmente cursando el tercer semestre de la Licenciatura en Pedagogía. Adscrita al Programa Institucional de Tutoría (PIT) en el marco de la línea de investigación: Estadística aplicada en estudios de género de Unidad UPN 098 Oriente de la Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional



Dissertare [Ensayo]

LA INFANTILIZACIÓN COMO CAUSA Y EL IMAGINARIO SOCIAL COMO EFECTO.

LA REALIDAD DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR:

“NIÑAS GRANDES.”

Enya Eryn Luna Juárez

Ilse Victoria Ramírez de la Cruz

Paloma Celeste Sánchez Pérez

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir las posibles características de la infantilización que constituyen el imaginario social de las maestras de educación preescolar. Debido a lo anterior, el artículo se estructura en dos apartados. El primero de ellos denominado *Educadoras: Mujeres eternamente niñas*, aborda los conceptos de orden teórico de infantilización, agencia social, madres públicas, desprofesionalización. En un segundo momento de orden contextual se visualizará en términos numéricos las escuelas, la matrícula y número de maestras en México, finalmente se hará un breve recorrido de la historia de la Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños, así como su perfil de egreso y rasgos deseables para observar la posible resignificación de las maestras de educación preescolar.

Palabras clave: imaginario social, infantilización, niñas grandes, madres públicas.

Introducción

La participación de las maestras de educación preescolar es sumamente importante en la sociedad, sin embargo el estigma que se tiene de lo que es ser una maestra de párvulos, generalmente se reduce a la “cuidadora de los infantes”. ¿Cómo es que la sociedad percibe a las maestras

de preescolar? ¿Qué es lo que en el imaginario social se dicta de cómo deben ser? Además de la invisibilización que se les da, también se minimiza su preparación y se les otorgan distintas características las cuales en el imaginario social se convierten en mujeres tiernas, dóciles,



delicadas e inocentes, la sociedad les exige el papel de ser mujeres eternamente niñas, o madres públicas. Es por esto, que resulta imperiosa la resignificación de cómo se perciben, de educadoras a docentes.

¿Maestras o Educadoras? Mujeres eternamente niñas

La percepción de la mujer en la sociedad a través del tiempo es la que refleja delicadeza, sencillez e inocencia, siendo ésta última una característica en los infantes, por lo que Luz López Rodríguez (2013, p.15) refiere que con base a la adjudicación de características infantiles se percibe a la mujer “sin capacidad de análisis o libre albedrío que le permita que sus opiniones sean consideradas de valor”. Por lo que se infiere que la infantilización consiste en tratar a adultos como niños, creando un ciclo de dependencia que promueve actitudes infantiles.

La sociedad entra en una dinámica de negación hacia la madurez física, se va a lo emocional, requiriendo mujeres eternamente activas, enérgicas, creativas e invalidan las opiniones de las mujeres en la esfera pública. Así, denota que lo infantil generalmente es usado para desvalorizar, esto a razón de que a niños y a niñas se les da un lugar mínimo en la sociedad, y para el caso de las profesoras de preescolar, se minimiza su mérito profesional.

La sociedad exige esta “perpetua infancia” al pedir a las mujeres estar en contacto con la “niña interna”, y generalmente esta visión viene de la mano con las niñas heridas, rotas que alguna vez fueron, y que tienen algunas situaciones sin resolver. Esta infantilización se produce en todas las esferas hasta volverla global (emocional, mental, capitalista, física) y explica el límite que las mujeres tienen para pensar, tomar decisiones, su necesidad constante de aprobación, de pertenencia y es de esta forma, que la valía femenina se va perdiendo.

La construcción de la infantilización en torno a la silueta de la Maestra de educación preescolar.

Históricamente el rol de las mujeres se concentra en el cargo y cuidado de los niños en el hogar, por lo que esta visión se traslada profesionalmente al cuidado de los infantes en el jardín de niños, limitando su capacidad a ser cuidadoras. Al respecto Maribel Vergara (2014, p.3) menciona que los “comportamientos considerados naturales al sexo femenino y señalados como deseables para ser maestra crean una imagen genérica para la educadora del nivel inicial, tomando mucha relevancia rasgos como: afectividad, entrega, paciencia, dulzura, honestidad y abnegación”.

Esto denota cómo la comunidad percibe actividades recreativas como



un actuar infantil, exigiendo una postura de inocencia a la educadora, pues al ser ella parte de estos ejercicios, también debe adoptar una identidad infantil, lo que lleva a crear una imagen de “Niña Grande”, quien guía a los de edad preescolar; lo que Cannella (1997) denomina como “una niña entre los niños” (Véase en Guevara, 2017).

Por su parte, Chapatto y Errobidar (2008) señala que la identidad de la Educadora Infantil:

...corresponde en el imaginario colectivo, a la imagen de una “maestra feliz”, con la de “niñez feliz”. Esto se muestra en la narrativa que recrea la cotidianidad del jardín infantil: actividades, rutinas, tradiciones, entre otras; sobre las cuales se naturaliza la vida del jardín y de las que participan los niños y que responden a la maestra con frases esperadas y con respuestas colectivamente homogéneas. Los colores, los elogios, las canciones, las actividades dan cuenta del jardín como un lugar de juego permanente, de recreación y alegría. Una maestra paciente, juguetona, y divertida (Véase en Vergara, 2014).

Este imaginario social, sobre el actuar esperado de las maestras de preescolar se interioriza a tal punto en que comienza a formar parte no solo de sus actos, sino de su pensar profesional, este proceso de construcción fue influenciado por condiciones socioculturales, mismo que se normalizó e incorporó en el desarrollo de la profesión, cayendo en una

especie de cautiverio, Lagarde señala que:

“Las mujeres son cautivas de los hombres y de los dioses, de la familia y de cualquier resquicio social. Las mujeres están prisioneras en el Estado. El principal carcelero de las mujeres son sus necesidades y su conciencia, es decir su subjetividad formada, apoyada y reproducida por el conjunto de relaciones y de instituciones económicas, sociales, jurídicas, religiosas, eróticas y políticas, que hacen a las mujeres cumplir un orden social convertido en un orden vital cósmico.” (Lagarde, 2015, p.149)

Las profesoras y la maternidad impuesta: madres públicas

No es novedad que a las mujeres se les impone el rol de madre en cada etapa de su vida, pues desde una edad temprana se estigmatizan juegos como la casita, la comidita, cuidar un bebé de juguete, encargarse de los hermanos menores, y en el ámbito laboral este estigma no es la excepción, como lo es el entorno educativo, pues en gran medida profesiones o carreras técnicas, como enfermería, secretariado, o pedagogía son atribuidas al género femenino; lo anterior, Marcela Lagarde lo define como “madres públicas”, que son:



Todas las mujeres que, a partir de sus funciones, de sus actividades, y de su trabajo, realizan la reproducción social en instituciones públicas.

Se les ve como madres porque:

- i) Ideológicamente, estas actividades sociales se consideran servicios - de servir.
- ii) Estas mujeres tienen un estatuto social y jurídico de trabajadoras, por el cual ocupan una posición subalterna en la sociedad de clases. (Lagarde, 2015, p.309).

Es importante recalcar, cómo parte del imaginario hacia la mujer, viene con una serie de requisitos que se espera de ella, pues desde su formación, se está preparando para servir a alguien más y es entonces que las profesoras de preescolar cargan con esta doble moral por parte de la sociedad en cuanto a cómo se les percibe, ya que deben tener el instinto materno cuando es necesario, pero al mismo tiempo, ese trabajo no es reconocido pues se piensa y se dice que la maestra sólo va a jugar con sus alumnos como “una niña más”.

En los medios y espacios públicos parece ser que las mujeres quedan atrapadas en una narrativa insistente de que los temas que les conciernen son unos cuantos, y no todos los que atraviesan a la sociedad en carácter de seres humanos, ciudadanas y agentes políticos, existiendo así, un impedimento de identificar lazos y alianzas con potencial de interpretar

con amplitud lo que pasa en ámbitos locales, y globales.

Al darles esta carga, se crea una minoración del actuar profesional, se está desestimando a las maestras de preescolar en su espacio público, reforzando la perspectiva de su posición inferior en el pensamiento social, a esto se le denomina desprofesionalización. En palabras de Luisa Benito y Marcos Chinchilla:

Desprofesionalizar implica reducir y eliminar las características que hacen de una profesión, precisamente una profesión: metodologías de intervención, conocimientos particulares, presencia de paradigmas epistemológicos y ontológicos que sustentan el cuerpo de conocimientos y la intervención, métodos de investigación de la realidad, capacidad de interpretación, identidad profesional, principios filosóficos y valores éticos, entre otros. (Benito & Chinchilla. 2005, p.1)

Es una iniciativa importante el reconocer la preparación profesional de la maestra de preescolar, separar la percepción de la mujer como madre-niña eterna de su forma de ejercer su profesión como lo que es. De esta manera, se cambia la perspectiva impuesta por las ideas patriarcales de cómo ver a la mujer y así lograr homogeneizar la percepción que se tiene de ella: su valor como individuo y como profesionista.



El rostro de la educación preescolar en México.

En este orden de ideas, la problemática de la infantilización de las maestras de preescolar se ha normalizado en la sociedad que invisibiliza la importancia de su profesionalización, inclusive se demerita al punto de que

en muchas ocasiones no se les reconoce como docentes; de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para 2021/2022, el total de maestros, escuelas y matrícula escolar en la entidad federativa es de:

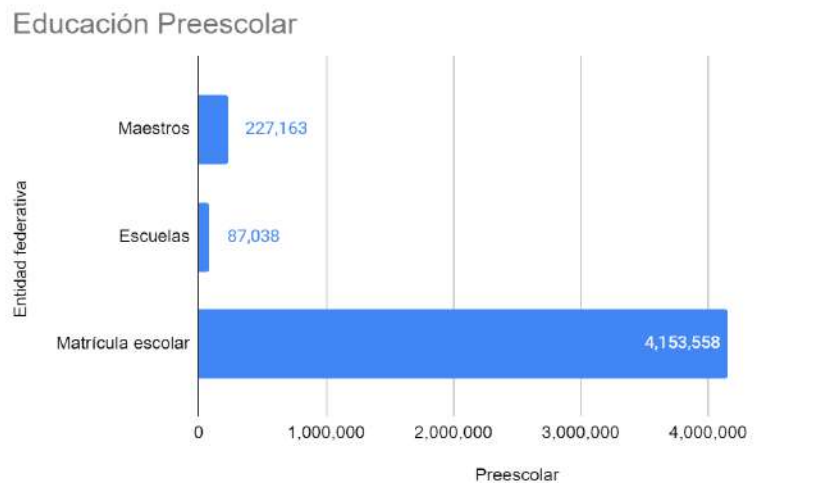
Tabla 1. Maestros, escuelas y matrícula escolar de nivel educativo preescolar por entidad federativa del ciclo escolar de 2021/2022

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)				
Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022				
Entidad federativa	Nivel educativo	2021/2022		2021/2022
		Maestros	Escuelas	Matrícula escolar
Estados Unidos Mexicanos	Preescolar	227,163	87,038	4,153,558
Aguascalientes	Preescolar	2,258	671	51,932
Baja California	Preescolar	4,822	1,424	91,837
Baja California Sur	Preescolar	1,285	424	23,927
Campeche	Preescolar	1,824	703	31,435
Coahuila de Zaragoza	Preescolar	5,234	1,811	127,747
Colima	Preescolar	1,282	417	21,797
Chiapas	Preescolar	13,492	7,259	277,389
Chihuahua	Preescolar	5,397	2,135	111,674
Ciudad de México	Preescolar	12,331	2,985	213,537
Durango	Preescolar	3,872	1,761	65,404
Guanajuato	Preescolar	10,596	4,183	225,035
Guerrero	Preescolar	10,088	3,907	164,471
Hidalgo	Preescolar	6,057	3,098	98,211
Jalisco	Preescolar	14,266	5,109	281,773
México	Preescolar	24,131	7,496	457,728
Michoacán de Ocampo	Preescolar	11,258	4,198	181,922
Morelos	Preescolar	3,057	1,218	55,231
Nayarit	Preescolar	2,341	1,116	42,968
Nuevo León	Preescolar	9,512	2,751	182,729
Oaxaca	Preescolar	10,641	4,749	155,630
Puebla	Preescolar	12,712	4,856	256,028
Querétaro	Preescolar	4,074	1,572	78,809
Quintana Roo	Preescolar	2,476	800	48,796
San Luis Potosí	Preescolar	6,607	3,022	110,127
Sinaloa	Preescolar	5,886	2,283	107,623
Sonora	Preescolar	4,388	1,572	82,512
Tabasco	Preescolar	4,887	2,059	106,853
Tamaulipas	Preescolar	5,785	2,224	92,595
Tlaxcala	Preescolar	2,407	824	48,413
Veracruz de Ignacio de la Llave	Preescolar	16,460	7,455	210,791
Yucatán	Preescolar	4,007	1,214	78,684
Zacatecas	Preescolar	3,730	1,742	69,950

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022).



Gráfica 1. Matrícula de Preescolar



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022)

Con base en lo anterior, los datos del censo en cuanto al total de escuelas, maestros y matrícula de alumnado, resalta que el total de niños y niñas matriculados es de 4,153,558, y sólo hay 227,163 maestros registrados por el INEGI, esto quiere decir que en un supuesto cada profesor tiene bajo su instrucción a 18 estudiantes, eso contando con que en cada estado hubiera la misma cantidad de maestros por alumnado, sin embargo, en términos reales, está un ejemplo en el estado de Coahuila: hay un total de 127,747 estudiantes y 5,234 maestros, por lo que, por cada 24 niños y niñas corresponde a un docente; esto refleja que la cantidad de alumnado sobrepasa a la matrícula de los profesores en múltiples regiones, sin

embargo, no se le toma la importancia necesaria al asunto, pues al haber una cantidad limitada de docentes, se corre el riesgo de que en las aulas se presenten cierto tipo de deficiencias en el aprendizaje, tomando en cuenta que el desarrollo de aprendizaje de niños y niñas es distinto, y habrá quienes requieran una atención diferente a otros.

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños: el recuento histórico de un espacio de formación profesional.

La educación preescolar tiene una historia de más de un siglo, en su mayoría, las bases de las técnicas pedagógicas aplicadas fueron



desarrolladas por Federico Fröebel (principios del siglo XIX). Hay una serie de conceptos que son la base que funcionan como la guía base de una labor educativa, entre ellas:

“Educación Natural, el juego y el juguete, las actividades en función de la madurez del niño, la música, el teatro, la literatura, la naturaleza y la inclusión de la familia en la educación del niño han sido rasgos de identidad en la formación de educadoras”. (AEFCM, s.f., p.2)

La base pedagógica de dicha institución nació con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros (ENM) en 1887 que comenzó con la escuela anexa de párvulos, aquí se señalaba la prioridad en implementar un plan educativo diferente para niños previo a sus estudios en primaria.

La Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México señala que durante la construcción de la identidad de la ENMJN, Rosaura Zapata, Bertha Von Glümer y Estefanía Castañeda jugaron un papel importante en los inicios de la profesión de la educadora, ellas recogieron del creador del Kindergarten*¹, este carácter femenino

y maternal en el trabajo de la profesora en esa época.

Retomando lo expresado por parte de la AEFCM:

“El perfil socioeconómico, educativo, cultural y humano de las estudiantes que han optado por formarse como educadoras, se modificó radicalmente a partir de 1984 con la implantación del nivel de licenciatura. El bachillerato como antecedente académico de la profesión docente, trajo como lógica consecuencia el aumento en la edad promedio de las estudiantes de primer ingreso (entre 18 y 20 años) y con ello el perfil de jóvenes adultas, en pleno ejercicio de sus derechos civiles y de su sexualidad, en una sociedad posmoderna heredera de una crisis económica omnipresente desde los años 70’s y de los movimientos sociales que sacudieron al mundo en 1968” (AEFCM, s.f., p.3).

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños se inauguró el 24 de febrero de 1948, teniendo como objetivo mejorar y estandarizar la

¹ En 1837 Fröebel abre la primera guardería, con la analogía de los niños como plantas cuidadas por el jardinero que sería el docente, de ahí el nombre de Kindergarten. En esta institución el niño se expresa a través de las actividades de percepción sensorial,

lenguaje y juego, dando origen a una propuesta metodológica que se caracteriza por la relevancia del juego en la primera infancia. (Villarreal, D. P. 2015, p.161)



formación de educadoras en el país, ya que hasta ese entonces era posible convertirse en maestra de preescolar con solo acreditar un curso posterior al bachillerato.

Su principal objetivo es brindar a sus estudiantes una sólida preparación profesional, humanística y con amplias bases culturales, artísticas y científicas que permitan a su alumnado y egresados adoptar actitudes reflexivas, críticas y creadoras para que a través de la práctica profesional puedan ser agentes de cambio social.

A lo largo del tiempo, los cambios sociales han demostrado que la educación preescolar tiene que adaptarse a las nuevas necesidades de las distintas generaciones, tanto de estudiantes como de profesoras, es por ello, que se menciona cómo la ENMJJN ha priorizado la modificación de sus planes de estudios según los actuales contextos culturales.

Marco de acción profesional: Plan de Estudios 2012 para la educación preescolar.

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE), es el órgano encargado de proponer y coordinar las políticas educativas formadoras de docentes, con la finalidad de lograr niveles de calidad y cobertura.

Ahora bien, la malla curricular del plan de estudios 2012, concibe a los cursos como nodos que articulan saberes, propósitos y metodologías que contienen actividades de tipo teóricas-prácticas. Se divide en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, práctica profesional y optativos.

Es de llamar la atención una de las materias implementadas en el quinto semestre de la carrera, denominada "Educación artística (música, expresión corporal y danza)", de la cual dentro de sus contenidos destaca un aprendizaje lúdico a través de canciones, misma que para el plan de estudios de 2022 ya no se refleja dentro de los mismos.

Con el nuevo Gobierno de México, la secretaria de Educación Pública, Leticia Ramírez Amaya resalta la importancia de la educación preescolar mediante juegos, cantos y expresiones artísticas, para un desarrollo adecuado de las y los niños, razón por la que se impulsa un nuevo plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, en la cual se busca una educación integral, por lo que ahora se divide en cuatro campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética,



naturaleza y sociedades y de lo humano y lo comunitario.

Ahora bien, con esta nueva transición al plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana, -la cual tiene como propósito brindar calidad en la enseñanza para todos los grupos de edad, así como una formación integral, pluricultural, colaborativo y equitativo-, también debe de priorizar y procurar la integración de sus profesores particularmente a las maestras de preescolar, visibilizando el poco valor que se les otorga a su profesión, para con ello, concientizar un cambio social, dejar de pensar que el preescolar es una especie de guardería y las profesoras unas maestras sustitutas.

El plan de estudios, toma especial atención a que el juego sea una parte esencial en el aprendizaje durante el preescolar, el tema a debatir es que el imaginario social tiene equívoco el concepto del juego al creer que esta herramienta de aprendizaje sólo la lleva a cabo el infante y no el profesional que los forma.

Perfil de egreso y rasgos deseables de las maestras de preescolar.

Por su parte los rasgos deseables a obtener al finalizar la licenciatura en preescolar, de acuerdo con el Diario Oficial de la Federación se agrupan en cinco campos: habilidades

intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

El primero que son las habilidades intelectuales específicas, se enfoca en la comprensión, análisis e investigación de materiales escritos, así como la resolución de problemas y la selección de información; la segunda a su vez habla de que la maestra requiere tener claro que su labor es de suma importancia para la sociedad, y propicia un desarrollo integral al infante; como tercer campo se centra en las capacidades didácticas donde sabe organizar, diseñar, y poner en práctica distintas estrategias pedagógicas, además de identificar las necesidades especiales de cada estudiante observando su contexto familiar, cultural y social. El cuarto, identidad profesional y ética, tiene como objetivo reconocer, y asumir valores y principios con relación a sus alumnos y su profesión, “asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional” (DOF, 2018.p 68). Por último, la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela, resalta y reconoce, respeta la diversidad cultural, social, étnica;



también identifica las problemáticas que se enfrenten en la comunidad y promueve el uso consciente de los recursos naturales.

La infantilización como imaginario social en la construcción de las eternas niñas grandes.

En el colectivo, se tiene una tarea imperiosa de encontrar maneras concretas para poder resignificar el rol de las maestras de preescolar y visibilizar la importancia de su hacer en la construcción de la sociedad. No se puede hablar de la escuela sin reconocer el quehacer docente y su calidad educativa. La educación preescolar tiene a las profesoras como protagonistas en la tarea de la transformación y enseñanza, rol que

cumplen gracias a su férrea disciplina y el amor por su trabajo, de la mano con una constante lucha en el mejoramiento de su actuar.

Sin embargo, como en la mayoría de los procesos sociales, siempre habrá quienes se concentran más en decir cómo las profesoras deben hacer las cosas en lugar de reconocer su labor.

Una iniciativa motivadora para la comunidad es no intentar dignificar a las maestras de preescolar, porque ellas ya están dotadas de dignidad, es resignificarlas, entenderlas y acompañarlas, reconocerlas como lo que son: profesionales de la educación, líderes en su campo, personas éticas y valiosas. **mp**

Fuentes de Consulta

Gobierno de México. (s.f.). ¿Quiénes somos? El surgimiento de una profesión histórica. pp. 2,3. Recuperado de <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENMJN/archivos/Resenia-Historica-ENMJN.pdf> [Consulta 23 de febrero de 2023]

Gobierno de México. (s.f.). Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños. Recuperado de <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENMJN/index.html> [Consulta 23 de febrero de 2023]

DOF (Diario Oficial de la Federación). (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestros de Educación Básica Anexo 3 Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Competencias Profesionales. pp. 67, 68



Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true [Consulta 23 de febrero de 2023].

Guevara, J. (2017). Divergencias de la definición del oficio docente en el espacio de las prácticas. Un estudio de caso sobre el nivel inicial. *Revista Páginas de educación*, 10 (2), pp. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v10n2/1688-7468-pe-10-02-00001.pdf> [Consulta 23 de febrero de 2023].

Lagarde, M. (2005) *Los cautiverios de las Mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. pp. 149, 309. Editorial: Siglo XXI [Consulta 21 de febrero de 2023]

López, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista electrónica senéctica*, (41), p.15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325006> [Consulta 21 de febrero de 2023].

Martin, J. (1975). La mujer, primera educadora. *Revista perspectivas*, V (3), pp. 384-388. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000015559_spa [Consulta 22 de febrero de 2023].

Väg, O. (1991). La investigación en historia de la educación preescolar: algunos asuntos a debatir. *eVSAL revistas*. 10, pp. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6910/6891> [Consulta 24 de febrero de 2023].

Moreno, A. (2016). *Controversias sobre la educación de la mujer en los años cuarenta entre la historia de la niña y la historia de la infantilización de la mujer*. (tesis de magister). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1026/TO-19281.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta 22 de febrero de 2023].

Páez, R. (2008). El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), pp. 123-139. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.pdf> [Consulta 24 de febrero de 2023].



Sáez, J. & Campillo, M. (2013). La pedagogía social como comunidad disciplinar: entre la profesionalización y desprofesionalización del campo. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), pp. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187091/154201> [Consulta 22 de febrero de 2023].

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2023). Boletín 29 Favorece Educación Preescolar diálogo y construcción de acuerdos entre pares desde los primeros años de vida. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-29-favorece-educacion-preescolar-dialogo-y-construccion-de-acuerdos-entre-pares-desde-los-primeros-anos-de-vida-sep> [Consulta 22 de febrero de 2023].

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2023). El surgimiento de una profesión histórica. Recuperado de: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENMJN/archivos/Resenia-Historica-ENMJN.pdf> [Consulta 24 de febrero de 2023].

Vergara, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), p. 3. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064795010> [Consulta 21 de febrero de 2023]

Villarroel, P. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, (19), p. 161. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096008> [Consulta 27 de febrero de 2023].



Dissertare [Ensayo]

LAS RESONANCIAS HISTÓRICAS DE LAS MAESTRAS DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR: LA CARTOGRAFÍA DE LA DESVALORIZACIÓN, EL SILENCIO Y LA
INVISIBILIZACIÓN

Jesús Castañeda Macías

Nadia García Hernández

Guadalupe Melissa Gabriela Fuentes Delgado

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo describir las etapas de resonancia histórica de las maestras de Educación Preescolar, esto con el propósito de delinear una cartografía caracterizada por la desvalorización, el silencio y la invisibilización. Del mismo modo, reflejar su constante lucha por hacerse visibles a lo largo de la historia. Para lograr tal efecto, el escrito se organiza en tres grandes etapas: 1) La génesis: El desarrollo profesional de las maestras en el México Independiente, 2) El papel de las maestras en el México Revolucionario, 3) La acción colectiva de las maestras de Educación Preescolar en el México Moderno.

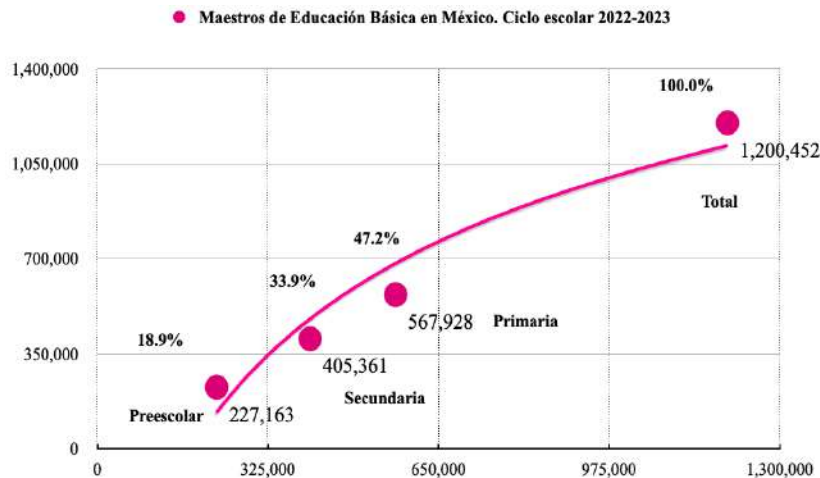
Palabras clave: resonancia histórica, maestras de educación preescolar, acción colectiva, invisibilización.

Introducción

En el campo de estudio de los movimientos sociales en México, poco espacio se le ha dado a la acción colectiva de las maestras de preescolar. Pueden encontrarse estudios muy bastos sobre movimiento magisterial y también sobre el movimiento feminista, sin

embargo, se encuentra una fuerte ausencia de la imbricación de ambos campos problemáticos que se refieran a este sector en particular del magisterio (Cfr, Olivier, 2023:12). Pese a este proceso de invisibilización en el ámbito de la investigación educativa, este peculiar sector del magisterio representa una cantidad relativamente importante de profesionales de la educación.

Grafica 1. Total de maestros de educación básica por nivel para el ciclo escolar 2022-2023



Fuente: Elaboración propia tomando como referente datos de la INEGI para 2023.

Como lo muestran las expresiones estadísticas; las maestras de Educación Preescolar representan un universo del 18.9% en términos relativos, es decir, 227,163 docentes de un total de 1,200,452 profesores. Dado el peso específico que representan las docentes de Educación preescolar (aproximadamente un 1/4 del magisterio nacional) es importante visibilizar las resonancias históricas que las han caracterizado a lo largo del tiempo.

Lo relevante de la resonancia histórica

En su texto titulado: "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68", Olivier & Tamayo (2017) desarrollan el

concepto de resonancia histórica que en palabras de los autores se traduce de la siguiente forma:

La resonancia histórica debe concebirse como la presencia multidimensional de acontecimientos por repercusión de otros, y en consecuencia se constituye como un conjunto de procesos sociales e históricos. Así como la acepción de resonancia, en el ámbito del sonido y de la música, es la prolongada articulación de sonidos. En lo social, es la prolongada articulación de eventos sociales e históricos en el tiempo. En ciertas fases, las resonancias van disminuyendo gradualmente, sin embargo, estas pueden sostenerse con diferentes magnitudes. Tales grados de resonancia se explican por



inflexiones que esta adquiere en determinados momentos. Es decir, por las curvaturas, redirecciones, debilitamientos y fuerzas que consigue o pierde con el paso del tiempo. Lo anterior implica que la concepción que entendemos aquí por resonancia no es lineal, ni unívoca. (Olivier & Tamayo, 2017: 235)

Viene al caso mencionar que las resonancias históricas serán de gran utilidad metodológica para delinear una cartografía caracterizada por la posible desvalorización, el silencio y la invisibilización. A razón de lo anterior es de suyo relevante describir las etapas de resonancia histórica de las maestras de educación preescolar con el propósito de visibilizar su agencia social y profesional.

La génesis: el desarrollo profesional de las maestras en el México Independiente

El naciente e inestable Estado México propició la creación de instituciones destinadas al desarrollo profesional de las mujeres con un marcado carácter instruccional. En esa tesitura la formación instruccional se estructuraba bajo cuatro grandes principios:

Deberes de lactancia y primeros cuidados de las madres con sus hijos; 2) Educación intelectual (las niñas deberían aprender en la escuela las

materias de bordado, costura, dibujo, música y quehaceres domésticos; 3) Educación moral (principios para normar la vida en familia y los deberes con el esposo e hijos; 4) Educación física (paseos de campo, principalmente) (Cfr, Fernandez citado por Moreno, 2020:8)

Estos principios rectores de la formación instruccional de las jóvenes de aquella época fueron el preámbulo de la publicación del "Semanario de señoritas mejicanas. Educación científica moral y literaria del bello sexo". En dicha obra se adjetiva a la mujer como modesta, recogida, amable, graciosa, bien instruida y verídica como la naturaleza (Cfr, García, 1841: 20).

Este fue el caldo de cultivo de la puesta en marcha de lo que en aquel momento tuvieron a bien llamar la "Escuela amiga" que centraba la atención bajo un modelo asistencialista en el cuidado de las niñas y los niños menores de seis años. A este espacio se le concibió históricamente como la primera guardería auto-sustentable en México en el año de 1837.

Para 1879 comenzó el reconocimiento a la primera infancia, todo ello, en el marco de acción de estudios e investigaciones en el campo de la psicología y la pedagogía a nivel internacional.



Gracias a este reconocimiento se creó el semanario “La Enseñanza objetiva”, en el cual, se publicaban las bases de los estudios del pedagogo alemán Federico Fröebel acompañados de la noción de kindergarten que para ese entonces fue difundida en México por Luis Felipe Mantilla.

Lo difundido por Mantilla fue retomado con mayor fidelidad en el semanario: “El Educador mexicano” a cargo del maestro Manuel Cervantes Imaz quien se encargaba de dar a conocer las innovaciones pedagógicas del viejo continente en nuestro país publicando varios ensayos donde exploraba las propuestas de Fröebel y Pestalozzi, y con ello, se establecía las bases de creación de la escuela de párvulos anexa a la Escuela Primaria Número 7 en la Ciudad de México. Así pues, estuvieron las condiciones objetivas para fundar formalmente las escuelas normales.

De este modo en 1889 como resultado de la política educativa se llevó a cabo la ampliación de la instrucción elemental en México. De manera simultánea la escuela de instrucción secundaria para señoritas se transformó en la normal para profesores; incluyendo en su nuevo plan de estudios una cátedra que instruyera a las futuras estudiantes en la educación para párvulos bajo la metodología de enseñanza fröebeliana.

El papel de las maestras en el México Revolucionario

Es así como en 1902 inicia la etapa de fortalecimiento y actualización académica de las primeras maestras de párvulos formadas en el extranjero (San Francisco, Nueva York y Boston). Rosaura y Elena Zapata y Estefanía Castañeda con el apoyo del entonces secretario de justicia e instrucción pública (Justino Fernández) experimentaron un proceso de observación en cuanto a la organización y funcionamiento de los kindergarten y los métodos enseñanza para párvulos influenciados por Fröebel y Pestalozzi.

Para 1905 Justo Sierra entonces secretario de estado impulsa el programa para la escuela de párvulos, cambiando la denominación por kindergarten. Con este proceso se da una expansión a lo largo del país de la mano de las maestras Castañeda y Zapata. Con esto se incrementó la demanda de maestras para atender los kindergarten, por tal motivo, se instruyó una serie de evaluaciones de orden pedagógico en los ámbitos teórico-práctico bajo el enfoque fröebeliano que consistía en narrar cuentos o tocar una melodía para los párvulos, y con ello, lograr el ingreso a la formación profesional correspondiente.



El tránsito de la historia muestra que en 1910 se funda el primer curso para maestras de párvulos dentro de la escuela nacional de profesores, con una duración de dos años, ofrecido a estudiantes con primaria concluida; en donde 26 estudiantes se formaron bajo la instrucción de Berta von Glümer.

Al inicio de la revolución mexicana el proyecto educativo impulsado por Díaz que pretendía homogeneizar al magisterio mediante la unificación de los planes de estudio de la enseñanza normal se convulsionó. En esta etapa turbulenta del país se puede observar el primer atisbo formal de acción colectiva de las maestras ya que bajo el contexto de inestabilidad política, social y sobre todo económica padecieron despidos injustificados, lo cual, fue un factor detonante para que se aglutinaran en torno a los grupos revolucionarios como escribanas.

En 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública a cargo de José Vasconcelos se impulsa una reforma constitucional que cambia el sentido de “instrucción por educación”.

Derivado de ello comenzó el apoyo a la educación preescolar con el objetivo de inculcar desde la base de las nuevas generaciones el nacionalismo oficial. Por tanto, se fusionaron, en una sola institución, las tres escuelas normales federales existentes en la Ciudad de México, en donde se impartía la

enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y profesional con una matrícula de 80 estudiantes, incluyendo el departamento de educadoras.

En 1926 se encomienda a la Escuela Nacional de Maestros generar el vínculo educativo entre las etapas de la educación preescolar y la educación primaria. Este preámbulo detono otro gran momento de acción colectiva de las maestras. En 1928 se crea la inspección general de jardines de infantes con el propósito de unificar a las educadoras en el marco de impulsar un proyecto educativo nacionalista y con ello se abandonó el termino kindergarten que de ipso facto paso a ser nombrando como jardín de niños.

Un hecho relevante de la acción colectiva de las maestras fue en la etapa cardenista.

Tomaron la decisión de participar y luchar por demandas para su propio nivel educativo, como fue su lucha férrea por la reincorporación de la educación preescolar a la Secretaría de Educación Pública, ya que por decreto presidencial del general Lázaro Cárdenas, los jardines de niños fueron enviados al Departamento de Asistencia Social Infantil de la Secretaría de Asistencia Pública, por considerar que este servicio era más asistencial que educativo; fue una



lucha permanente con estrategias políticas, académicas y sociales desde 1938 hasta 1942 en que lograron su propósito. (Cruz, 2017:57)

En el sector público de la educación preescolar la maestra Luz María Serradell funda la sociedad de educadoras mexicanas, bajo el lema: "Educadoras Unidas". La reciente sociedad tiene como objetivo defender los derechos laborales de las maestras dado el poco o nulo apoyo de la también recién creada Confederación Mexicana de Maestros, antecedente inmediato de la SNTE, sin duda alguna otro hecho que refleja la acción colectiva en el ámbito sindical y político de las maestras de educación preescolar. Serradell continuó su lucha y tras una intensa labor consiguió que las educadoras formarían parte del Sindicato de Maestros como observadoras, lo cual se visualizó como un logro sin precedentes. (Cfr, Zapata, 1950: 36)

Otro hecho relevante en el ámbito académico fue en 1944 bajo la guía de la maestra Serradell, quien fundó la revista mensual "Semillita" con apoyo del departamento de educación preescolar.

Dicha revista tiene como propósito describir los lineamientos y reformas del sistema educativo en los jardines de niños. Este trabajo académico lleva a la profesora Serradell a representar

al sector de la educación preescolar en el primer congreso nacional de enseñanza normal (Coahuila, 1944).

Resultado del atisbo de visibilización el departamento de educación preescolar se transformó en dirección general. Con ello la educación preescolar se extendió a nivel nacional abarcando a todos los jardines de niños federales, estatales e incorporados.

En un hecho inédito en 1948 el presidente Miguel Alemán Valdés declaró inaugurada la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENJMN). Bajo este contexto la ENJMN comienza a formar a la generación 1948-1950. Este hecho marcó un acto simbólico en las futuras maestras.

El uso de la bata y del uniforme, así como, el distintivo color rojo conformaron la simbología en la vestimenta de las educadoras que se convirtió en un acto identitario en aquella época. La onda expansiva que provocó la ENJMN fue prácticamente inmediata. En sus dos años de operación la institución se encontraba rebasada en su capacidad de recepción de matrícula.

Los rasgos característicos de la acción colectiva de las maestras en el México Moderno



En el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y con la expansión de la educación preescolar a cuestras y el conglomerado de las maestras que conforman a dicho sector la sociedad mexicana comienzo lentamente a visibilizarlas.

La historia siguió su curso y la dirección general de educación preescolar extendía a nivel nacional las acciones y los planes dirigidos hacia los Jardines de Niños con el objetivo de contar con una visión educativa homogénea y reguladora que articulará el funcionamiento del subsistema a nivel nacional.

Como consecuencia de la falta de recursos para la educación preescolar comienza un ejercicio álgido de acción colectiva de las maestras. Según nos muestra la historia, Othón Salazar desafió a la estructura de élite del entonces recién creado Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Para 1958 el movimiento magisterial reclamaba derechos laborales como el salario digno. A este respecto Cruz Guzmán manifiesta que: "Hubo educadoras que participaron en el movimiento magisterial de 1956-1958, al lado de Othón Salazar, incluso una educadora por primera vez fue electa para ocupar una cartera en el comité nacional del SNTE." (Cruz, 2017:57)

Para despresurizar el movimiento magisterial en 1960 el entonces presidente Adolfo López Mateos dota de instalaciones "propias" al sector normalista de la educación preescolar inaugurado "simbólicamente" el edificio de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Pese a esta expansión y la retórica discursiva de los presidentes en turno los ajustes presupuestales y el reordenamiento del modelo educativo nacional determinó la restricción de la matrícula a la ENJMN para evitar la asimetría entre egreso el egreso masivo y el número de plazas que la federación ofertaba para este sector.

Teniendo en cuenta este antecedente muchas egresadas de la ENMJN optaron por complementar su formación con alguna carrera universitaria. Bajo ese contexto surge el movimiento estudiantil de 1968. Dato importante en este punto es que no existen registro documentado de la participación de las estudiantes o egresadas de la ENMJN, lo cual, nos lleva a la siguiente interrogante: ¿Existe una participación de las estudiantes o egresadas de la ENMJN en el movimiento del 1968 o su participación fue invisibilizada por factores que constituyen el imaginario social de a la "Educadora"?

En los años setenta, específicamente en el periodo de acción gubernamental



del entonces presidente Luis Echeverría prevalecía un contexto económico adverso; el gasto acelerado y la deuda pública provocaron la devaluación de la divisa nacional hundiendo a nuestro país en una crisis económica de largo alcance.

Pese a la adversidad dentro del plano educativo el gobierno de Echeverría tenía como objetivo el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Echeverría impulsa los cambios en el normalismo mexicano, que posteriormente se verían plasmados en las reformas a los planes y programas que elevarían los estudios normalistas de preescolar a nivel superior.

Poco después en 1980 se presentó un nuevo programa de atención para las niñas y niños menores de seis años y con ello la Secretaría de Educación Pública transformó su ingeniería normativa dando como resultado el cambio en la categoría de "Preprimaria" por la de "Educación Preescolar".

La cultura magisterial con rasgos de autoritarismo y control impuesto a las educadoras resultó en un punto de acción colectiva enmarcado en la consolidación del bloque democrático de preescolar en 1982, en el cual, se observó un espacio de participación, reflexión, aprendizaje y comunicación entre las maestras.

El Bloque continuó hasta principios de 1985, la participación disminuyó poco a poco, hasta que llegó el momento que se enfrió el ánimo, la confianza y la presencia; se puede decir que esta experiencia fue la antesala para su participación en el movimiento magisterial de 1989. (Cruz, 2017:59.)

Este factor contextual exigía la transformación en la formación académica de las futuras maestras de educación preescolar, con ello en 1984 vía la formación de maestras de educación preescolar se elevó a la categoría de licenciatura. Por tanto, la Secretaría de Educación Pública establecía la necesidad de "un nuevo tipo de maestra".

Retomando la conformación del bloque democrático de preescolar Cruz Guzmán elabora una narrativa en cuanto al proceso de participación político-sindical de las maestras en el movimiento magisterial de 1989, mirando este suceso histórico-político como un acto de rebeldía en contra de la autoridad que les permitía expresar el malestar provocado por el autoritarismo ejercido durante décadas enmarcado en la desvalorización, el silencio y la invisibilización.

Para muchas maestras de preescolar fue una experiencia de vida, dejaron de ser las niñas buenas del sector magisterial, rompieron con el silencio



que las había caracterizado, tuvieron la fortaleza de enfrentar a las autoridades escolares, directoras, supervisoras y jefas de sector, ante sus regañones y amenazas de reportarlas y ponerlas a disponibilidad si participaban en los paros, de cancelar los interinatos en el caso de las que no tenían base. (Cruz, 2017:60)

En forma breve y concisa se puede advertir otra ruptura con los procesos de invisibilización social y profesional que caracterizaron la historia de las maestras, dado que fue un momento de suma importancia en donde su participación político-sindical les permitió retomar su agencia social como mujeres y maestras construyendo identidades colectivas en el marco de la dignidad.

En esta justa dimensión las maestras no sólo ganaron espacios de participación en el ámbito político-sindical y profesional, ganaron grandes dividendos de valoración personal como mujeres y docentes lo que les permitió romper con esquemas tradicionales de dominación tanto en el espacio privado como el espacio público.

En el plano personal, las educadoras construyeron nuevas concepciones de su ser mujer al reconocer que ellas tienen necesidades, sueños y derechos, rompieron con la imagen de ser mujeres abnegadas, que su mundo y lo

único y más importante era su casa, los hijos y el esposo. (Cruz, 2017:62)

Una vez más las maestras de educación preescolar arrebataron al imaginario colectivo la agencia social que les corresponde para hacerse visibles. En este punto, Cruz concluye lo siguiente:

La presencia de las maestras de educación preescolar en el movimiento magisterial generó su visibilidad y reconocimiento como actrices fundamentales en la vida de la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y al mismo tiempo la construcción de un nuevo imaginario de su ser educadoras al ser reconocidas como profesionales de la educación y mujeres inteligentes con la capacidad expresar sus ideas, emociones, sentimientos y conocimientos. (Cruz, 2017:63)

En cuanto al sexenio de Carlos Salinas de Gortari se trató de impulsar la modernización del país y el ámbito educativo no era la excepción a la regla. Esto se vio en términos concretos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, plasmado en la una nueva Ley General de Educación.

En el gobierno de Ernesto Zedillo (1996) se crea y opera el programa para la transformación y el



fortalecimiento académico de las escuelas normales (PTFAEN) el cual ampara las transformaciones curriculares que dieron pie a la actualización del personal docente de las escuelas normales en todo el país.

Resultado de la implementación del PTFAEN la dirección general de educación normal y actualización del magisterio (DGENAM) crea el programa interinstitucional de posgrado para fortalecer y consolidar las escuelas normales como instituciones de educación superior.

El impacto en la ENMJN fue profundo, dado que estimuló de forma inmediata la participación de la nacional sumándose a los esfuerzos institucionales encabezados por la DGENAM. Con ello se establece la división de estudios de posgrado con la especialización en investigación educativa para la docencia superior en 1997.

Este fue el preámbulo de creación del plan de estudios 1999 para la educación preescolar. Ante la necesidad que establecen los nuevos rasgos deseables del perfil de egreso la ENMJN comienza a operar la maestría en educación preescolar con intervención educativa.

Al inicio del siglo XXI, el normalismo comenzó a experimentar -una vez más- momentos complicados, tanto en

el gobierno de Fox como con la administración calderonista, esto bajo el apoyo de la dirigente sindical Elba Esther Gordillo presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Ya entrados en el sexenio de Felipe Calderón durante la ceremonia de inicio del ciclo escolar 2008-2009, la dirigente sindical expresó al presidente en turno desaparecer el normalismo público. “Queremos que las normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas”.

La reacción del normalismo mexicano no se hizo esperar ante tal desproporción y falta de sensibilidad y sentido común. En esta justa dimensión se observa otro momento de acción colectiva protagonizado por estudiantes de la ENMJN quienes a través de pancartas y movilizaciones manifiestan su enojo ante tal hecho. Provocando de manera simultánea la salida de su entonces directora por motivos políticos. Sin duda alguna los años 2013 y 2014 fueron años sumamente complicados para el normalismo mexicano. En 2013 el entonces presidente Peña Nieto promulgó las modificaciones al artículo 3o de la Constitución y a la Ley General de Educación.

Resultado de las modificaciones en la ingeniería constitucional se diseña y entra en vigor la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del



Servicio Profesional Docente. Con ello se desencadena una serie de movilizaciones dado que la percepción fue que el magisterio era culpable del rezago educativo. Otro factor detonante de la movilización fue la implementación de evaluación a nivel nacional sin previa capacitación y esto ponía en riesgo la estabilidad laboral de las docentes en activo.

Históricamente el normalismo mexicano ha sido flanco de ataques gubernamentales con el propósito de ir menguando su margen de acción. Pero un punto de quiebre coyuntural fue la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa que dentro del gremio desató luto e indignación. Las maestras en activo y las futuras maestras en formación dentro de la educación preescolar no se mantuvieron al margen de esta situación, provocando así, otro momento de acción colectiva dentro de este sector.

Fuentes de consulta

Blount, J. (2005). "Fit to teach: Same-sex desire, gender, and school work in the twentieth century", en: State University of New York Press, New York (EUA). Disponible en: https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=MQyPGJemqJ4C&oi=fnd&pg=PR7&ots=YjzVFhvMyy&sig=yI0B6j_KYZFbTtnx7ujowvDvCo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Recuperado 03/03/2022].

Cruz, G. R. M (2017). "El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar", en: González, V. R & Olivier, G (Coord)

La Escuela Normal para Maestras de Jardines de Niños se solidarizó al igual que el resto de las normales y bajo un repertorio de protesta caracterizado por el cierre de puertas en respaldo a sus compañeros desaparecidos en guerrero.

Durante los meses subsecuentes el performance político como mecanismo de apropiación del espacio público caracterizó la acción colectiva de las futuras maestras dentro de la ENMJN lo cual se tradujo en la creación artística plasmada en sus murales con los rostros de los 43 estudiantes de Ayotzinapa. Con ello se estableció un repertorio de protesta silencioso ante tal injusticia.

Sin duda alguna todos estos factores explicaron la molestia, indignación y enojo del magisterio que en 2018 volcó su apoyo político hacia el candidato que garantizará el quiebre de la reforma educativa de 2013 y re-dignificar al sector magisterial. **mP**



“Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación”, México, Editorial Terracota, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-AZC). Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Resistencias-y-alternativas-Definitivo.pdf> [Recuperado 13/03/2022].

Fernández, B. R. (1995). “Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud”, en: Síntesis Psicológica, Madrid. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=452492> [Recuperado 04/03/2022]

García, T.V. (1841). “Semanario De Las Señoritas Mexicanas: Educación Científica, Moral y Literaria Del Bello Sexo”. Vol. 2, Mexico. ISBN 9780270570748. Visualización en: <https://www.amazon.com.mx/Semanario-Las-Senoritas-Mejicanas-Cientifica/dp/1143970756> [Recuperado 01/10/2023]

Lara, M. A. (1993). “Inventario de masculinidad y feminidad”, en: (IMAFE), México. Disponible en: https://cedoc.semujeresdigital.cdmx.gob.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=18853&shelfbrowse_itemnumber=40453 [Recuperado 06/02/2022].

Lopez, R. S. L. (2013). “Identidades Docentes de nivel Preescolar, Género y Formación Docente inicial”, en: Universidad Jesuita de Guadalajara, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf> [Recuperado 07/02/2022].

López, O. (2006). “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, en: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf> [Recuperado 08/02/2022].

Moreno, E. (2020). “La historia de la ENMjN”. Edición conmemorativa del 72 aniversario, en Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños, Secretaría de Educación Pública (SEP) México. Disponible en: <http://revistavoces.net/historia-de-la-enmjn/> [Recuperado 07/01/2023].

Olivier, G. (2020). Estado del conocimiento de los movimientos sociales en México. Volumen I, México, Universidad Pedagógica Nacional/Red Mexicana de Estudios



de los Movimientos Sociales, A.C. Disponible en: <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/11/estado-del-conocimiento.pdf> [Recuperado el 25 de enero de 2023].

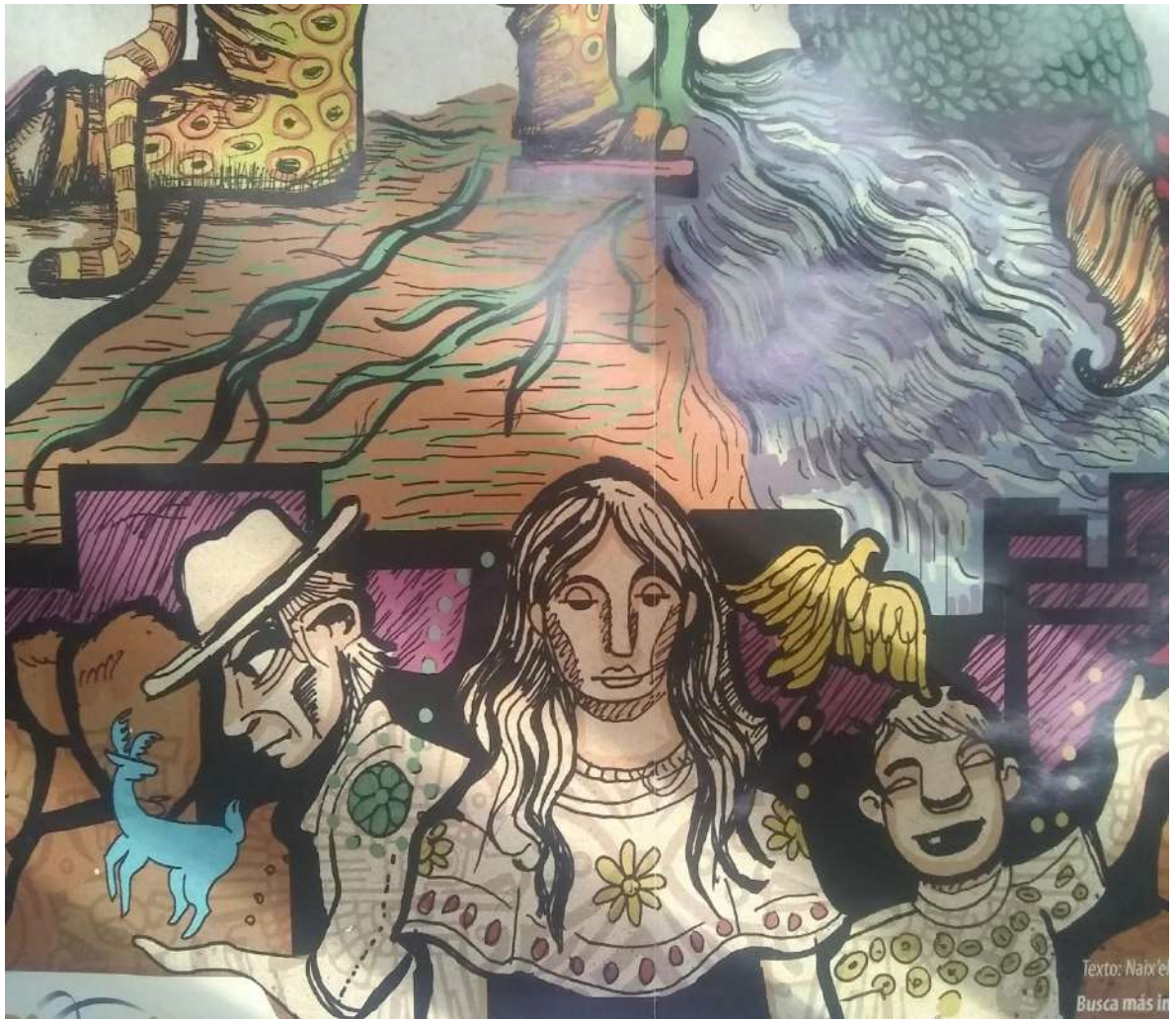
Olivier, G. & Tamayo, S. (2017). "Mujeres en el activismo político. Resonancias biográficas del movimiento del 68", en: Revista de historia y Ciencias Sociales, (Secuencia), Instituto de Investigaciones, Dr. José María Luis Mora, México. Disponible en: <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/1375/1626> [Recuperado 10/02/2022].

Páez, M. R. M. (2008). "El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños", en: Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Número 47, Colombia. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.pdf> [Recuperado 11/02/2022].

Rocha, S. T. & Díaz, L. R. (2005). "Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres", en: Anales de psicología, Volumen. 21, Número 1, Universidad de Murcia, España. Disponible en: https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/05-21_1.pdf [Recuperado 12/02/2022].

Touraine, A. (2007). "El mundo de las mujeres", Cap. VI, "De la experiencia personal a la acción colectiva". Barcelona. España. Editorial. Paidós. ISBN: 9788449320347.

Zapata, R. (1950). "La educación preescolar en México", en: Departamento de divulgación. Talleres gráficos de la nación. Secretaría de Educación Pública (SEP), Segunda edición, Baja California, México. Archivo histórico. Pablo L. Martínez.





Dissertare [Ensayo]

LA AFECTIVIDAD: UN FACTOR QUE INTERVIENE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Adrián Contreras Magaña

Maritza Meza Huerta

Resumen

El presente ensayo tiene como finalidad dar a conocer la importancia que tiene la afectividad no solo desde el proceso de aprendizaje, sino también desde el proceso de enseñanza, ya que tanto maestros como alumnos requieren poseer las habilidades afectivas para poder desarrollarse de una forma integral dentro de sus actividades escolares de manera afectiva y asertiva. Una educación afectiva coadyuba a una educación inclusiva, integral, de calidad y de excelencia, formando así a sujetos capaces de resolver cualquier conflicto cognitivo que se les presente en su vida académica y cotidiana.

Palabras clave: afectividad, enseñanza, aprendizaje, inclusión.

Generalidades sobre la afectividad

El término “afectividad” es un concepto conocido, pero poco utilizado, pues bien, es más común escuchar el término emociones, sentimientos o incluso socioemocional, por ello comenzaremos retomando algunas de las conceptualizaciones de dicho término.

Se puede definir a la afectividad como la capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas

principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones, pues bien, Vallejo Nagera considera la afectividad como “el modo en que nos afecta de manera interna, todo aquello que ocurre en nuestro entorno, que provoca en nuestro interior sensaciones que oscilan entre dos polos opuestos: amor- desamor, alegría-tristeza, aceptación-rechazo” (López y Ortiz, 2000 p. 85). Por ello se considera que la afectividad es una reacción a estímulos tanto internos como externos provenientes de los



distintos contextos del entorno que inciden en él sujeto.

De igual manera Baron (1996) ostenta que la “vida afectiva es el conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e inmediata (subjetividad), que influyen en toda su personalidad y conducta (trascendencia), especialmente en su expresión (comunicatividad), y que por lo general se distribuyen en términos duales, como placer dolor” (p. 44). Ante esto se podría definir a la afectividad como aquel conjunto de emociones, sentimientos y por ende estados de ánimo, lo cual puede ser considerado como reacciones ante los estímulos externos, o internos, cabe mencionar que no existe emoción sin sentimiento y este conlleva a un estado de ánimo, lo cual puede afectar o beneficiar en las actividades que realizamos a diario sin importar la etapa de desarrollo en la que nos encontremos.

Así mismo Piaget consideraba que la afectividad es “el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” (Carreto, M, 2005, p.8). Por lo cual, la afectividad y la cognición son indisociables y complementarias.

Por ello, la afectividad nos ayuda cuando se es consciente a determinar

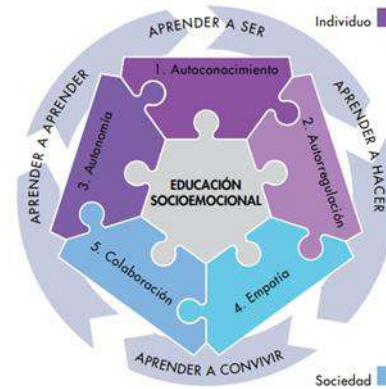
la forma de enfrentar las situaciones de nuestra vida diaria, nos permite dar sentido a lo que hacemos y a tomar decisiones, por lo cual, un manejo no adecuado de la efectividad puede repercutir de manera negativa en la vida de cualquier sujeto o al contrario si existe un manejo adecuado puede repercutir de forma positiva.

Afectividad: un enfoque pedagógico

Dentro del Plan y Programas de Estudio para la educación básica: Aprendizajes clave para la educación integral (2017) se encuentra un apartado de “áreas de desarrollo personal y social” el cual abarca la educación socioemocional, que propone cinco dimensiones que indisociablemente guían el enfoque pedagógico. Estas dimensiones favorecen las interacciones entre lo social, individual y ambiental, conllevando así a los alumnos y alumnas al desarrollo del aprender a ser, hacer, aprender a estar y a convivir. Así mismo da pauta a que el sujeto tenga un óptimo desarrollo personal, integral e inclusivo. Pues bien, hablar de lo afectivo es hacer relación al aspecto social, esto debido a que están las emociones intrapersonales e interpersonales, es decir, no todo tiene que ver con lo que pasa internamente sino también con lo externo por ello la importancia de retomar las dimensiones pedagógicas en conjunto las cuales son:



- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Autonomía
- Empatía
- Colaboración



INTERRELACIÓN ENTRE LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y LOS PLANOS DE INTERACCIÓN INDIVIDUAL Y SOCIAL

El autoconocimiento implica el hecho de conocerse a uno mismo en todas las dimensiones, lo cual es de suma importancia, pues para poder convivir y comprender a los demás primero hay que comprender lo que pensamos y sentimos, pues bien “implica conocerse y comprenderse a sí mismo, tomar conciencia de las motivaciones, necesidades, pensamientos y emociones propias, así como su efecto en la conducta y en los vínculos que se establecen con otros y con el entorno”. (SEP, 2017, p.539)

Pues bien, no olvidemos que un principio fundamental dentro de la educación debe contribuir al “desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”. (Delors. J. 1996). pues esto en conjunto le da al individuo la capacidad de pensamiento autónomo

y crítico, para así elaborar un juicio propio y actuar de la mejor manera ante las diversas circunstancias, así mismo dentro de un ámbito escolar esto da pauta a que tanto alumnos y alumnas, como docentes tengan una buena relación que se refleje en una óptima y deseable educación formal, pues bien, los docentes guían a los estudiantes en este desarrollo global, lo cual le permite conocer los gustos e intereses de su alumnado logrando hacer de la educación algo interesante.

Entendamos por autorregulación como esa capacidad de:

“regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, de tal suerte que se pueda comprender el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos que pueden llegar a tener en otras



personas y en uno mismo". (SEP. 2017).

Por lo cual, saber autorregular implica un conjunto de características mencionadas anteriormente que propician a un sujeto activo, participativo y de esta manera se vuelve el protagonista de su aprendizaje, pues bien "un estudiante autorregulado es aquel que -desde los puntos de vista metacognitivo, motivacional y conductual- es un participante activo en su propio proceso de aprendizaje" (Pereira, L. 2005).

Posteriormente está la autonomía, cuyo concepto es algo complejo debido a que no es algo innato, o bien, con lo que los seres humanos nacemos, más bien es algo que se va desarrollando conforme se va creciendo y aprendiendo, es decir, cuando nacemos no somos seres autónomos debido a que necesitamos de los otros para poder vivir, ya que para satisfacer las necesidades básicas requerimos la ayuda de terceras personas. Por ello definiremos a la autonomía como "la capacidad de la persona para tomar decisiones y actuar de forma responsable, buscando el bien para sí mismo y para los demás. Tiene que ver con aprender a ser, aprender a hacer y a convivir" (SEP. 2017, P. 547).

Cabe mencionar que uno de los principales objetivos de la educación es generar oportunidades de

aprendizaje para que los estudiantes se vuelvan autónomos, por ello el rol del docente es fundamental durante todo el proceso de formación, "el profesor en su rol de mediador debe facilitar la expresión de la autonomía, y reconocer que esta cumple un propósito fundamental para el aprendizaje y la maduración integral del individuo" (SEP, 2017, P. 550). Esto se logra por medio del respeto, el dialogo, la colaboración e incluso del trabajo en equipo, es necesario brindar una educación autónoma que pueda ser de calidad, ya que esto permitirá que la sociedad pueda ser más justa, empática e incluyente.

Así mismo la empatía juega un rol de suma importancia dentro de la sociedad, pues la empatía es aquella "fortaleza fundamental para construir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras, ya que nos permite reconocer y legitimar las emociones, los sentimientos y las necesidades de otros". (SEP.2017, p. 551). Pues bien, se podría decir que el ser empático es comprender las necesidades propias y de los demás, ya que esto permite una convivencia sana entre maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-padre de familia y padre de familia-alumno, por lo cual la empatía se puede definir en términos de una teoría multidimensional, debido a que:

Incluye componentes afectivos y cognitivos. Los componentes afectivos están relacionados con sentir las emociones de otras personas, mientras



que los cognitivos se ocupan de la habilidad para entender las causas de los estados emocionales de los demás (Fernández, I. 2015, p. 2).

Para poder ser empáticos es necesario conjuntar el yo, los otros y lo que compartimos que es el exterior, ya que el poder sentir las emociones propias y de los demás ayudan no solo a ser empáticos, sino a ser inclusivos y tolerantes, entender lo que pasa el otro y conocer el medio en el que se encuentra es fundamental.

Pues bien, se puede decir que “la idea de convivir con las y los demás, es un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que impiden la concertación. La educación tiene una doble misión: una es enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la otra es la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, J. 1996).

Para un óptimo proceso de enseñanza y aprendizaje es primordial el ejercicio continuo de una comunicación asertiva, pues esta, es punto clave dentro de la educación ya que permite solucionar problemas de manera eficaz, responsable e incluyente lo cual en conjunto se convierte en un pilar fundamental de la educación el cual es aprender a convivir y para esto se requiere de la colaboración que es:

“La capacidad de una persona para establecer relaciones interpersonales armónicas que lleven a la consecución

de metas grupales. Implica la construcción del sentido del nosotros, que supera la percepción de las necesidades meramente individuales, para concebirse a uno mismo como parte de una colectividad” (SEP. 2017, p. 557).

Desde tiempos remotos el ser humano se ha identificado como un ser social, pues bien, siempre se encontraban en conjunto y con ayuda de unos con los otros, recolectaban los víveres necesarios para sobrevivir, lo cual no está muy alejado de la realidad, ya que el ser colaborativo hace referencia justamente a la construcción del sentido de un nosotros, de un trabajo en conjunto o en equipo, por ende, está en las habilidades para la vida y en los pilares de la educación haciendo referencia a “aprender a vivir con los demás”.

El entorno en el que nos encontramos no es más que una construcción social por lo cual se requiere de la colaboración en conjunto de sujetos activos para formar la identidad de dicha sociedad, por lo cual, la colaboración siempre va acompañada de la socialización y la comunicación pues esto es fundamental a la hora de trabajar en equipo.

Un aspecto importante por resaltar dentro de la colaboración es la inclusión la cual se relaciona con el aprecio y el respeto, y, desde una perspectiva educativa se considera a la inclusión “como el proceso de



identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (UNESCO, 2006).

Como bien se sabe la educación es laica, gratuita y no discriminatoria, pues bien, la educación es un derecho no un privilegio y con la inclusión educativa, se busca formar ambientes educativos adecuados para todos los involucrados haciendo así “una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes” (UNESCO, 2006), y así mismo ir eliminando o mejorando a las llamadas barreras o dificultades de aprendizaje

El lograr que los estudiantes trabajen de forma colaborativa forma parte del trabajo docente pues es éste quien debe incitar a los estudiantes a forjar relaciones positivas y respetuosas en aras de construir una mejor sociedad con sentido humano.

Referentes teórico-conceptuales

El término de afectividad no es nuevo, se ha investigado desde hace ya varios años, para poder comprender la importancia de tal concepto dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, resulta necesario retomar a Jean Piaget quien fue un psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo quien trabajo principalmente con los niños, pues

tenía un gran interés en los procesos mentales que ocurrían durante la infancia de los individuos por lo cual es muy conocido por los procesos cognoscitivos.

Sin embargo, no solo investigo sobre lo cognitivo, pues bien, el relaciono la parte afectiva con lo cognitivo haciendo de esto algo indisociable, ya que “un niño con un nivel más elevado de habilidades sociales y emocionales (es decir, que es tranquilo, respetuoso y emocionalmente estable, en el caso de los descubrimientos antes mencionados) es más propenso a desarrollar la capacidad de desempeñarse bien en las pruebas de aptitud” (OCDE, 2016). Con lo mencionado anteriormente se puede decir que el estar afectivamente bien, le permite al sujeto desarrollar sus habilidades y por ende favorece en su proceso de aprendizaje.

Jean Piaget, consideraba que la afectividad es “el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa” (Carreto, M, 2005, p.8). Pues bien, nunca dejó de lado la estructura cognitiva de los sujetos, ya que para poder tener una reacción ante algo es necesario un estímulo, es decir, no existe emoción sin sentimiento por tanto se tiene que conocer que emoción es la que se está experimentando para poder saber que sentimiento es el que se va a presentar



para saber cómo actuar ante determinada situación.

Por ello se considera que el alumno debe ser un “constructor activo de esquemas y estructuras operatorias; elaborar interpretaciones propias de los contenidos en función de su competencia cognitiva (Díaz, F, 2006 p. 16). Mientras que el docente debe ser el “facilitador del aprendizaje y desarrollo; promotor de la autonomía moral e intelectual del alumno (Díaz, F, 2006 p. 16).

Otro teórico que se interesó por la parte afectiva fue Henry Wallon, él fue psicólogo, pedagogo y médico, y junto con Vygotsky fue considerado un gran representante de la psicología infantil. Wallon se dedicaba a realizar investigaciones a fin del desarrollo del niño, dentro de su teoría considero que existen diversos factores a combinar y diversos aspectos que resultan relevantes para el desarrollo del niño, entre ellos podemos mencionar lo motor, lo afectivo y lo cognitivo, ya que todos ellos son importantes para desarrollar las emociones, la percepción, el pensamiento y el lenguaje.

Wallon consideraba que la parte afectiva era observable y se desarrolla en conjunto con la motricidad, lo cognitivo y lo social, pues todo esto en conjunto manifiesta el rol tan importante que tienen las emociones y el tono muscular del niño, pues bien,

según Álvarez y Jurado (2017) considera que:

Son sin duda un punto de partida para la socialización con los demás: el tono muscular se evidencia en las emociones que posee cada individuo, de igual manera la postura se une al movimiento y la psiquis, todos los antes mencionado son elementos muy importantes de la psicomotricidad (p. 57).

Pues bien, los sentimientos y estados de ánimo pueden ser observables en las conductas, movimientos o gesticulación e incluso cambiantes según el contexto en el que se encuentre el sujeto y estos factores pueden repercutir de manera positiva o negativa, en el proceso de aprendizaje ya que el alumno no logra desarrollar sus habilidades de manera óptima, por otra parte en el proceso de enseñanza que el factor afectivo sea observable es de gran ayuda para los docentes, pues la observación puede ser un medio para identificar problemas dentro del salón de clases, tomando en cuenta que el contexto en el que se encuentra inmiscuido tiene mucho que ver con el comportamiento de los estudiantes.

Lo afectivo y lo social, son dos factores que influyen entre si al igual que lo afectivo y lo cognitivo, por lo cual Vygotsky también es una pieza fundamental dentro de la comprensión de la afectividad.



La teoría sociocultural expone la importancia que tiene el contexto social en el aprendizaje, pues bien, todos los contextos influyen en la forma de pensar y actuar de los sujetos, pues bien al nacer somos seres innatos que se van formando según lo que nos rodea, vamos adoptando y reproduciendo el aspecto cultural y tradicional, por ello la importancia de desarrollar las habilidades socioafectivas, pues bien, al ingresar a un centro educativo hay una gran diversidad, pues como comúnmente dicen, cada alumno y alumna es un mundo totalmente diferente, por lo cual se debe crear un ambiente lleno de respeto y empatía, para así poder establecer relaciones asertivas con los demás.

“Vygotsky, consideraba que la emoción era central tanto en el desarrollo como en el aprendizaje y la educación del individuo” (Carreto, M, 2005, P. 11). Se considera a la emoción como un aspecto central dentro del aprendizaje debido a que no se trata solo de saber cómo nos sentimos, más bien se trata de conocer y saber manejar nuestras emociones con base en las dimensiones pedagógicas, pues todas en conjunto guían al sujeto a una convivencia sana.

Por último es importante comprender que el individuo por naturaleza es un ser que requiere de relaciones con sus iguales, ya que estas son parte fundamental para su desarrollo integral (entendiendo por ello a las

áreas o dimensiones físicas, cognitivas, afectivas y psicológicas) en donde será de suma importancia el manejo correcto de las emociones y en donde la escuela, cumple con el papel de ser el espacio social donde el estudiante pueda desarrollar y potencializar dichos factores de tal manera que:

En la educación que imparta el Estado se promoverá un enfoque humanista, el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza” (Ley general, 2019, p. 22).

En el Plan y Programas de Estudio del 2011 se manejó bajo un enfoque basado en competencias, en el 2017 bajo un enfoque humanista, pues se buscaba comprender al sujeto emocionalmente y darle las herramientas necesarias para favorecer el sano desarrollo de las habilidades socioemocionales y así mismo:

Contribuir a desarrollar facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. (SEP, 2017, P. 25).



Actualmente las demandas sociales cambian constantemente por lo cual nada puede estar estático, por ello es importante “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo,

profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica” (Ley General, 2019, p. 7). Pues son ellos un pilar fundamental en la educación. **mP**

Fuentes de Consulta

Carreto, M. (2005). INTELIGENCIA Y AFECTIVIDAD Jean Piaget. Aique. Buenos aires. Recuperado de: <http://materiaapoioaotcc.pbworks.com/f/PIAGET+JEAN+INTELIGENCIA++Y+AFECTIVIDAD.pdf>

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Los cuatro pilares de la educación. Santillana. Madrid. 96-99

Fernández, I. (2015). Desarrollo de la empatía en edades tempranas. Trabajo fin de grado. Universidad del país Vasco. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17631/TFG%20Irati%20Fern%20E1ndez%20Tueros.pdf;jsessionid=DD4C646B6BA49D4254AACAC659646AAE?sequence=2>

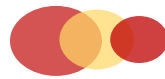
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (2019). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

OCDE. (2016). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades emocionales. RECUPERADO DE: <https://www.oecdilibrary.org/docserver/9789264253292es.pdf?expires=1631227920&&id=id&&accname=guest&&checksum=BF63EF4A96FDA4C9F3FADC2213846E09>

Pereira , L. (2005). La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. POLIS, Revista Latinoamericana, 4(11), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30541118>

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de: https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/EDUCACION_SOCIOEMOCIONAL.pdf

UNESCO. (2006). Educación inclusiva: Qué significa inclusión educativa? Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>





Dissertare [Ensayo]

LA INEXISTENCIA DEL MARCO NORMATIVO-LEGAL PARA LA PROTECCIÓN DE LA EDUCADORA DE NIVEL PREESCOLAR EN EL ÁMBITO PRIVADO: LOS RIESGOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Jenny Anabel Figueroa Gómez

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo enunciar la vulnerabilidad de las docentes de nivel preescolar, frente a posibles problemas legales que eventualmente podrían enfrentar si se presentara un accidente, abuso sexual, violaciones en alguno de sus educandos, por falta de protocolos dentro de la normatividad existente en las escuelas particulares de jardines de niños, que les provea de alguna protección. Con base a lo antes mencionado, el artículo se estructura en tres momentos. Primero en el impacto social en el ámbito educativo: el terreno de la práctica docente, en el cual observaremos a grandes rasgos aquellos cambios sociales y su reflejo en la educación específicamente en el aula de nivel preescolar privada donde se enuncia el contexto áulico actual. En segundo momento, los efectos de la inexistencia del marco normativo-legal ante la protección de las educadoras de nivel preescolar, el cual nos refleja vacíos en la normatividad, así como aquellos órganos o instancias que pueden afectarnos de manera sustancial y puedan llevarnos a un proceso jurídico. Y por último el tercer momento, la realidad de la educación y las posibles propuestas de acción, en este apartado se reflejarán los hallazgos y sugerencias para una práctica efectiva donde se pretende proteger desde el actuar docente dando así una conclusión a estas problemáticas que si bien acompañan a la docente día con día.

Palabras Clave: práctica efectiva, marco normativo legal, educación preescolar.

El impacto social en el ámbito educativo: El terreno de la práctica docente.

En la última década de este siglo hemos observado cambios importantes en los centros preescolares donde se refleja este mundo acelerado como lo menciona Concheiro (2016) en el que los padres

de familia cada vez están menos presentes en las instituciones educativas, en ocasiones se presentan únicamente en el periodo de inscripciones y los alumnos se encuentran a cargo de los abuelos o tíos. Vivimos en un mundo donde los abuelos crían y educan a sus nietos, se visualizan problemáticas familiares por esta falta de figura de autoridad en



los menores, en los cuales se presenta por mencionar alguno el síndrome del Emperador, es común en las escuelas privadas encontrar pequeños y pequeñas con este síndrome, por otro lado, debido a la pandemia cuentan con muy poca estimulación incluso de lenguaje, con esta revolución tecnológica donde los niños no saben que es convivir, jugar entre pares e incluso se encuentran atrofiados sus movimientos motrices por estar tanto tiempo en los videojuegos donde el sedentarismo ya se encuentra presente en los menores.

Dentro de las instituciones también comenzamos a vivir otro tipo de cambios donde interviene la inclusión de los menores con alguna NEE (Necesidad Educativa Especial) comenzamos a observar alumnos con alguna Capacidad Diferente y probablemente en algunas instituciones con alguna discapacidad, en algunas escuelas en específico sector privado se realizaron algunas modificaciones e incluso tuvieron que adquirir equipo necesario para cubrir las necesidades para este sector de alumnos, pero en algunos otros no se cuenta con la infraestructura incluso y lo más grave es que las maestras no cuenta con la capacitación y experiencia para tratar esta diversidad de alumnos y esto en lugar de ayudar puede incluso ser contraproducente tanto para el estudiante como para los docentes.

Se trata de ver realmente ahora qué sucede debido a estas condiciones, lo que viven las maestras de nivel preescolar ante estos escenarios cada vez más comunes en los preescolares privados y las problemáticas derivado de circunstancias que afectan la integridad de la educadora en diferentes aspectos incluso llegar a problemas legales.

Es por ello, que se realizó esta investigación recuperando dentro de la experiencia de maestras, lo que se vive dentro de los centros educativos y que poco se menciona, conocer y evidenciar las diversas problemáticas como un padre enfadado que llega a retar a la maestra, padres que no aceptan que los pequeños requieren de un especialista para atender como trabajo colegiado, la preocupación y a incertidumbre de esos padres son algunos de los acontecimientos que la docente enfrenta diariamente en el aula nos lleva a reflexionar sobre la fragilidad y lo expuestas que se encuentran las educadoras al realizar su práctica docente, ante un problema con el alumnado.

Profundizando en ello, la docente de nivel preescolar debe realizar diversas actividades que conlleven como fin el aprendizaje de su alumnado, como son: actividades pedagógicas, académicas y administrativas, añadiendo que en sector privado este, suele aumentar cuando se deben llevar a cabo actividades como evaluaciones cuantitativas, festivales en auditorios



entre otros, sumándole actividades personales, llega a ser fatigador físicamente pero existe algo más agotador que tiene que ver con lo emocional,

Con esto quiero dirigir la mirada, a aquellas situaciones que enfrentan las docentes como pueden ser: enfrentamientos con padres de familia derivados de diversos factores: académicos, conductuales o percances de cualquier índole incluso ante sus autoridades educativas.

En palabras de Cecilia Fierro (1999) se debe tomar la práctica docente como un conjunto de diversas dimensiones que serán en encrucijada un mirar para realizar una práctica docente efectiva y buscar una estabilidad que la hará fluir mucho mejor, sin embargo, cabe recalcar que esta investigación se enfoca en tres de ellas. La dimensión personal:

La práctica docente es esencialmente una práctica humana, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental...capaz de analizar su presente y de construir su futuro, en forma de en la que se enlaza su historia personal y su trayectoria profesional. (Fierro, 1999, p. 29)

Quien nos exhorta a ver al Profesor no únicamente en su ámbito laboral o académico sino en retrospectiva desde lo personal y su trayectoria con el fin del autoanálisis.

Hablar de la dimensión valoral que si bien, es el par perfecto de las demás dimensiones es un punto relevante, sobre todo en estas problemáticas que puedan suscitarse y que afecta a las docentes de manera inconsciente afectando su práctica docente “El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente.” (Fierro, 1999 p. 35). La dimensión institucional:

“forma parte de una cultura profesional; determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas; costumbres, tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela y que influyen, entre otros, en la manera en que cada maestro trabaja en su salón de clases y en los criterios de trabajo predominantes” (Fierro, 1999 p. 30)

Esta dimensión es la que nos muestra una deficiencia grave dentro de la gestión escolar y es la que se estudió primordialmente. En conjunto estas dimensiones son afectadas cuando existen problemáticas dentro del aula y en específico es muy delicado cuando hablamos de integridad de las y los infantes , esto nos invita a reflexionar, sobre la labor docente la



cual no se reduce a la guía de conocimientos, es responsable de cuidar la integridad de los párvulos durante la jornada escolar y muchas veces monitorear lo que sucede fuera de ella, a su vez a reconocer que en la escuela pueden suceder incidentes o accidentes los cuales no siempre se pueden prevenir esto a causa de diferentes factores, edad, inquietud, curiosidad, socialización.

Por otro lado, existe un sector de alumnos que se encuentran sin un diagnóstico médico que permita a las docentes entender ciertas conductas inapropiadas o extrañas basándonos en la campana de Gauss establecido en el aula y que muchas veces esta conducta es una alerta donde peligra tanto la integridad de él menor como la de sus compañeros e incluso de su maestra. Estas problemáticas son la causa principal, por la que las docentes, deberán levantar reportes e informar a los padres de familia los hechos que a su vez estos pueden ser mal interpretados por estos, así el actuar de los padres de familia es sumamente impredecible dependiendo el acto, la situación o incluso el estado de ánimo puede esto afectar a la docente según la respuesta del padre, madre o tutor del menor.

Incluso las docentes deben enfrentarse no nada más a problemáticas ante padres de familia, sino ante sus autoridades, además de las precarias condiciones laborales que enfrentan las docentes, dentro del sector privado

donde carecen de seguridad social, sueldos bajos, abuso en actividades, entre otros, además las autoridades las responsabiliza de dichas situaciones que a consecuencia de su actuar deben responder aun y cuando no sean responsables de grupo. Es preocupante que en los sectores educativos privados las autoridades en ocasiones llegan a abusar de su autoridad y exigen o responsabilizan a su personal docente incluso hasta monetariamente.

Cuando la educadora se encuentra en su jornada escolar como se mencionó anteriormente llegan a suceder riñas entre pares, incidentes, por ejemplo que se vacíen su botella de agua encima o se hagan del baño en los pantalones y en ocasiones suceden accidentes como: un choque entre pares, una caída etc., a esta edad recordemos que los riesgos también vienen de problemas desde el hecho que fantasean los menores incluso algunos llegan a incurrir a mentiras que si bien a mención de Laura Perales en 2013

“Desde la psicología evolutiva, la neurociencia o la teoría de la mente vemos que el niño, antes de los 3 años, no es capaz de realizar operaciones cognitivas superiores, como engañar, manipular o ponerse en el lugar de otra persona, sencillamente porque su cerebro superior aún no está desarrollado, además de encontrarse en la llamada fase egocéntrica en la que el mundo gira alrededor de ellos



al no entender tampoco la noción de "otro". (Perales, 2013 p. 1)

Pero, en alumnos preescolares que no les gusta posiblemente la tarea, pararse temprano e incurrir en inventar o incluso mentir para que no los lleven a la escuela sin conciencia al dimensionar la gravedad a dañar a un tercero. Definitivamente como padres deberán estar atentos a todo lo que sus hijos les comenten, pero en ocasiones no preguntan, no indagan más allá y pueden inculpar a docentes y perjudicar de una manera brutal.

Esta complejidad a la que también se enfrentan los padres y por su puesto es entendible debe ser tratada cuidadosamente. Con esto no se justifica el actuar de todo el gremio, si bien, existen docentes que no tienen vocación e incluso no deberían estar al cuidado de los niños, pero el sector que es dedicado le gusta, le apasiona trabajar con menores están en un punto frágil y por la edad de los menores es complicado prevenirlos son segundos en los que llegan a suceder estas problemáticas y para todos estos casos existen ciertos protocolos para poder llevar a cabo conforme la guía operativa.

Los efectos de la inexistencia del marco normativo-legal ante la protección de la educadora en la Educación preescolar.

La incógnita es saber si son suficiente estos protocolos para evitar problemáticas con los integrantes de la

comunidad educativa y la respuesta es no, las docentes de nivel preescolar diariamente se enfrenta ante este tipo de situaciones y en ocasiones lidiar con padres de familia y autoridades donde se debe dimensionar la edad de los menores su desarrollo incluso , batallar con cierta negligencia de algunos padres de familia, cuando como docentes observamos que los cuidados y la atención hacia sus hijos es nula, potencialmente esto puede escalar convirtiéndose en un problema, ya sea por las instancias correspondientes de la Secretaria de Educación Pública o en el Ministerio público puede suceder en cualquier momento y para eso no hay un protocolo.

Definitivamente cuando hablamos de normatividad, dentro de las instituciones educativas encontramos un sin fin de documentos para el cuidado de los estudiantes los derechos de los niños asociaciones que ayuden a velar la integridad de ellos incluso en el código civil y nuestra constitución, donde observamos letra muerta en apartados que se desconocen y que no dan un seguimiento a lo establecido en las leyes, pero lo que no se llega a encontrar es algún tipo de documentación oficial, reglamento o apartado para cuidar la integridad de la docente.

¿Por qué preocuparnos por la integridad de la docente? y la pregunta es porque no hacerlo,



ninguna persona está preparada para enfrentar problemas de tipo legal, muchas veces el miedo, la afectación emocional y la vulnerabilidad de pasar por un proceso jurídico es frustrante, en ocasiones pareciera que para los padres de familia incluso para la sociedad, el maestro es culpable hasta que se demuestre lo contrario, y no únicamente en casos extremos sino en aquellos que incluso no dejan fluir la estabilidad emocional en el aula por estar preocupándose por lo que suceda al finalizar las clases.

La dimensión personal es afectada por la dimensión institucional donde muchas veces no se cuenta con el apoyo a veces moral o incluso económico para poder realizar una defensa a cualquier acusación. Esto desde el conocimiento situado nos refleja que las docentes en sector privado sin generalizar, pero si especificando que ellas no cuentan con el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) donde esto las desprotege de una manera importante, cabe aclarar que el contar con él no significa que también las maestras de educación pública dejen de sentir lo antes mencionado y que una profesión tan noble como es trabajar con preescolares se pueda convertir en una pesadilla.

Existen dos vertientes desde que la docente es acusada, ya que esté puede ser por el Órgano Interno de la SEP, o de manera civil refiriéndonos al Ministerio Público. En el primer caso

se debe de tener a grandes rasgos conocimiento de cómo funciona de manera interna ya que dependiendo la queja puede detenerse desde supervisión o pasar al área jurídica y si fuese de manera civil este tiene que ser notificado y se acusa no a la ciudadana y se abre una carpeta de investigación.

Las consecuencias a estos enfrentamientos o procesos pueden variar, desde la salud física provocada de un estrés o un enfrentamiento con algún miembro de la comunidad educativa, depresión por la afectación emocional, incluso pueden terminar internadas en el hospital o ser privadas de su libertad.

Más allá de inmiscuirnos en materia de derecho es importante conocer lo básico y sobre todo como poder desde la práctica docente cuidarnos con las herramientas que tenemos que debemos o no debemos de hacer para sino prevenir del todo, pero si prepararnos y buscar seguridad dentro de nuestra práctica docente y normativa en caso de ser requerido.

Para ello, esta investigación tuvo lugar con apoyo de licenciados en derecho y sobre todo de un análisis del artículo tercero, código civil, reglamentos, guía operativa, Derechos de los niños y niñas entre otros. Esto me brindo la gran dicha de poder reflexionar acerca de las deficiencias de la práctica docente donde un factor tan importante como es el administrativo puede ser utilizado para una defensa



en cualquier de las dos vías mencionadas anteriormente ya que para el Jurídico de la SEP como ate el Ministerio Público el tener evidencia de nuestro actuar el procedimiento a seguir es sumamente necesario.

La realidad de la educación y las posibles propuestas de acción

El propósito de mi investigación es aportar sugerencias que nos servirán como herramientas e incluso defensa. Es indispensable conocer cuestiones básicas como: que el desconocimiento no nos exime de ninguna responsabilidad, el conocer nuestra normativa como: la guía operativa de escuelas particulares y marco para la convivencia sana y pacífica son algunos de los documentos esenciales para no incurrir a incumplimiento, muchas ocasiones como docentes nos atenemos a las indicaciones o hábitos que realizan en los jardines pero en casos legales el que no se lleven a cabo y sean responsabilidad del docente es una falta a la norma y esto puede ocasionar severos conflictos para una defensa. De igual manera se sugiere mirar bien el lugar en el que impartimos clases, el trabajar para una escuela que cuenta con bastantes irregularidades a futuro puede recaer en las docentes y en caso jurídico verifican la escuela desde su normativa de operación, permisos, seguros etc.

Esto me lleva a mirar los hallazgos de esta investigación que serán punto clave para prevenir. Cabe mencionar

que las docentes de nivel preescolar podemos tener acceso de manera personal a un seguro el cuál en debate debería existir dentro como obligación de la operación o nómina de las maestras de nivel preescolar pero muchas ocasiones se minimizan este tipo de riesgos. Cabe recalcar que para el jardín de niños también se puede adquirir y cuidara y guiara para cuestiones legales el cual como institución se protegería.

Indudablemente se observó que existen asociaciones para apoyar a las escuelas en cuestiones jurídicas para la operación en cuanto permisos, pero es nulo el apoyo a las docentes existe una asesoría la cual va dirigida para la protección del directivo las maestras son vistas como posibles demandantes dentro de esta institución.

Dentro de esta misma búsqueda vemos la contraparte donde ya existe un bufete de abogados para demandar escuelas o maestros donde analizan cada caso y en que ocasiones puede proceder una demanda y defensa de padres de familia. Dando mirar a la frecuencia con lo que esto ocurre en las aulas y lo preocupante que esto puede ser para las docentes de nivel preescolar.

El cambiar de visiones es fundamental todo lo que se hace dentro de la jornada trabajar y utilizar esas herramientas como lo que son un argumento para futuras problemáticas lo cual debe estar siempre firmado



bien redactado con nombre completos de los alumnos y nunca dejar pasar un incidente o accidente sin avisar a los padres de familia así como un sustento de toda las cuestiones laborales ante los superiores incluso avisos por escrito que suele ser cansado y en ocasiones pareciera extremistas este tipo de medidas, pero realmente existe muy poca cultura de la prevención y el tomar este tipo de medidas podrían evitarnos de tantas problemáticas incluso emocionales donde te dan esta

seguridad de tu actuar docente como respaldo.

Este artículo brinda la oportunidad de evidenciar está problemática y vacíos dentro de la normativa para prevención de las docentes de nivel preescolar, así mismo es un trabajo de primer momento que continuará con el objetivo de profundizar en esos análisis reflexivos de la normatividad, la afección a las Educadoras y las herramientas necesarias para una práctica efectiva. **mP**

Fuentes de Consulta

Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.

Fierro C., Fortuol, B., Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Carrizales, C. (2011). *Rasgos de un programa de investigación educativa para docentes*. México.

Perales L. (2014) Laura, *La teoría del niño manipulador. Frustración y límites*. Recuperado el 12 de septiembre del 2019 de https://www.crianzanatural.com/documentos/Teoria-nino-manipulador-frustracion-limites_art223



Vestigium [Investigación]

PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA PARA ATENCIÓN DE LA VIOLENCIA VIRTUAL EN TELESECUNDARIA

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Geovanni Sol Valdivia

Resumen

Se reporta una forma de trabajo desarrollado por estudiantes del Programa Educativo en Pedagogía, que aprendieron a realizar una planeación docente y la pusieron en práctica en algunas escuelas de la entidad veracruzana, se presenta de manera particular lo que imperó en las Telesecundarias. Su objetivo fue incidir en la reflexión y atención sobre el desarrollo de prácticas violentas en redes sociales, conocidas como “violencia virtual”. Se empleó la grabación como herramienta fundamental de compilación del trabajo realizado, así como de la transcripción de las experiencias vividas, para dar a conocer lo que aconteció en las aulas de Telesecundaria. Se concluye que es importante reflexionar sobre lo correcto e incorrecto en redes sociales y que es necesario dialogar con el estudiantado sobre las formas de violencia virtual y sobre posibles consecuencias futuras.

Palabras clave: telesecundaria, experiencias, violencia virtual.

Introducción

El Programa Educativo de Pedagogía, del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV), cuenta con la Experiencia Educativa “Planeación didáctica”, que forma y apoya a sus estudiantes en lograr planear actividades educativas y de aprendizaje para los diversos niveles educativos (primaria, secundaria,

bachillerato, universidad y posgrado). Su objetivo es reflexionar teórica, práctica y metodológicamente sobre la planeación didáctica. El diseño, selección de contenidos, actividades de trabajo, la preparación de material didáctico, los procesos de evaluación de actividades y el logro de objetivos son elementos fundamentales de los que debe adquirir un conjunto de



competencias y habilidades a lo largo de su formación como pedagogos.

El programa de la Experiencia Educativa de “Planeación didáctica” especifica que la importancia de la planeación radica en que el alumno pueda organizar su trabajo como docente frente a grupo, a través del diseño e implementación de una planeación didáctica de manera eficiente. La planeación didáctica ofrece garantías para alcanzar el éxito del docente en el interior del aula, así mismo trata de que éste logre alcanzar buenos resultados en un tiempo y espacio establecido, debe ser flexible, adaptado al contexto y ser eficiente, además de abordar un tema en específico que sea de interés y utilidad a los estudiantes que se encuentran en proceso de formación. Dicha experiencia se encuentra constituida por 2 horas teóricas y 4 horas prácticas, otorgando 8 créditos a los estudiantes.

En este caso y en articulación al Plan Nacional de Desarrollo que indica que

...las instituciones educativas deberán erradicar la violencia que se presenta al interior de las aulas y entornos, así como reforzar su papel en la prevención y atención de la misma, ya que una de cada cuatro mujeres ha sufrido violencia en el ámbito escolar y se manifiestan nuevas formas de violencia como sexting,

ciberbullying y ciber acoso. (2019, p. 94)

Esta propuesta se encuentra ligada al *Plan General de Desarrollo 2030 de la Universidad Veracruzana* (2017) y a las políticas de educación superior, así como al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Desde la UV, se revisó el Programa de Trabajo 2021-2025 del actual rector, Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez, denominado “Por una transformación integral”, en el cual se indica que se deben atender “las desigualdades sociales, educativas como la intolerancia... y la violencia” (UV, 2021, p. 12), y atender los temas centrales “Ciberbullying, cultura de la paz y no violencia” (UV, 2021, p. 35), como parte de sus ejes transversales, ya que la misión de esta institución de educación superior es formar profesionales con sentido humanista, que sepan prevenir y resolver desafíos en los ámbitos globales, nacionales y regionales.

A través de estos preceptos es que se planteó la posibilidad de visitar algunas escuelas de educación básica para aportar los conocimientos adquiridos, los contenidos abordados y el resultado que se desprende de una experiencia en el interior de las aulas universitarias, donde el eje temático y emergente fue la *violencia digital*, ya que cada día se percibe a esta como una realidad que acontece cuando se navega en Internet y se consultan diversas redes sociales, por ello



consideramos que mucho se puede hacer desde la universidad y que los estudiantes deben salir preparados para poder atender y contribuir a su solución, trabajando con estudiantes de nuevas generaciones, que muchas veces son inconscientes o desconocen los posibles efectos que derivan de generar violencia virtual en sus variadas expresiones y manifestaciones.

La planeación didáctica

Desde la perspectiva de los autores Islas, Trevizo y Heiras (2014), es necesario fortalecer la práctica docente en la formación universitaria. La planeación didáctica (Amaro de Chacín, 2011) es uno de los factores asociados al éxito en una intervención educativa, independientemente de la modalidad en que se lleve a cabo, es la mediación didáctica planificada y diseñada de manera inteligente y coherente, que permite al docente desarrollar las competencias de los estudiantes. Es importante el trabajo de planeación, ya que se planifican las actividades de cooperación y de colaboración en el aula (Guamán y Venet, 2019), lo principal es mejorar los ambientes escolares que permitan la construcción del conocimiento de los estudiantes, así mismo, que se pueda aprovechar el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para el beneficio de las metas de aprendizaje con el propósito global de crear un ambiente motivador (Cassani, 2021). La

planeación también requiere seleccionar un tema en particular, en este caso se seleccionó la *violencia virtual*, con el apoyo del Programa de Pedagogía (SEA), que dirige e impulsa al estudiante universitario a desarrollar una planeación didáctica y ponerla en práctica en el aula.

Respecto al problema de la violencia virtual, autores como Carrillo (2015), Velázquez y Reyes (2020), y Dorantes y Casillas (2021) han desarrollado investigación educativa en México, ellos mencionan que ya existe una clasificación amplia de este fenómeno, que daña a los estudiantes de diversos contextos escolares y niveles educativos, en esa tipificación destacan: *cyberbullying*, *grooming*, *sexting*, acoso cibernético, *bully*, violencia de género, violencia en el noviazgo a través de las redes sociales, el cortejo online, *dating violence*, invitación al sexo, propuestas indecorosas, mensajes en línea acosadores, llamadas o mensajes electrónicos de contenido sexual, hostigamiento, ciberacoso, *stalking* o acecho, etc. Por lo general pueden observarse en las plataformas conocidas, como Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, y TikTok; por lo que debemos preocuparnos y tomar medidas de acción para su prevención, pues el daño que sufran los estudiantes de cualquier nivel educativo nos afecta a todos los integrantes del sistema educativo nacional, estatal, etc.; convirtiendo a



los participantes de la comunidad estudiantil en seres humanos frágiles y vulnerables ante los ataques que cualquier usuario pudiera ejercer sin consentimiento de quien se agrede (la víctima).

La violencia virtual se ha convertido en un tema emergente, y debe ser reflexionado y abordado por el estudiantado que se forma en la universidad, con el fin de poderlo preparar a enfrentar lo que acontece en las aulas como nuevas formas de violencia, dentro de la cual estudiantes de todos los niveles –y sin duda de Educación Básica– se han visto amenazados. A lo largo de la experiencia, los estudiantes universitarios reflexionaron teóricamente sobre el problema de violencia que enfrentan hoy en día con las TIC, pues el uso inadecuado de varios de sus usuarios contribuye a variados actos de violencia, por lo que se revisaron materiales, libros, artículos y capítulos de libro con resultados de investigación que dieran cuenta de lo que experimenta el estudiantado actual, en los distintos niveles educativos, viéndose acosados e intimidados en las redes sociales, con contenidos no deseados (fotos o videos), comentarios, etc., que dañan psicológicamente. “La emergencia de las TIC, en términos técnicos, responde a cambios y transformaciones específicos en desarrollo de tecnología y ciencias duras...” (Espinosa, 2010, p. 9).

Para efecto de este documento, presentaremos algunas experiencias que se derivan de la Experiencia Educativa “Planeación didáctica” y su puesta en práctica en algunas escuelas del estado de Veracruz, particularmente presentamos el caso de dos escuelas Telesecundarias (Xalapa, y Veracruz), en las que se detectaron casos de violencia virtual y donde participaron estudiantes del Programa Educativo en Pedagogía (SEA) con una intervención, logrando que estudiantes de secundaria formaran parte de ésta de manera entusiasta, pero también que aprendieran a reconocer el problema y con ello modificar sus prácticas inadecuadas en las redes sociales. Evidentemente, es valioso que el estudiante universitario de Pedagogía se acerque a las aulas para fortalecer su proceso de formación como docente, pero más valioso es cuando éste incide de manera positiva en la búsqueda de una solución al problema. Se trabajó en el tema a lo largo de 4 semanas; durante los sábados, se preparó la planeación didáctica en un formato comprensible, así mismo cada estudiante eligió un tipo de violencia virtual predominante en redes sociales de su elección, con base en esto y en la creatividad se diseñó el material didáctico (físico o virtual), también se contó con un oficio de respaldo institucional, en el que se solicitaba permiso a las autoridades correspondientes de la escuela para acceder a trabajar con los estudiantes



de las Telesecundarias seleccionadas, posteriormente, se eligió un día y hora de la semana para poner a prueba lo aprendido en el aula universitaria. Cabe señalar que Vargas (2017) menciona que la importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de indirecta.

Para poder prevenir la violencia virtual se requiere, primero, de una concientización con madurez y responsabilidad, y dar cuenta que en la formación del Pedagogo se debe plantear como la tarea de poder saber cómo incidir en una institución educativa ante actos hoy denominados de violencia virtual, se trata de abordar, pero también de poder comprender una problemática de violencia actual que merece ser discutida e intervenida si es que se desea evitar su posible reproducción y efectos negativos en el estudiantado de hoy.

Metodología

Es importante destacar que se trabajó en el Bloque 4 durante el periodo febrero-julio 2022, en las semanas que comprenden del 11 de junio al 9 de julio del año 2022, fechas en que se llevaron a cabo las clases en la Experiencia Educativa de "Planeación didáctica" del SEA, durante los días sábados, y se abordaron aspectos

teóricos sobre la violencia virtual, el diseño de una planeación didáctica, logrando fortalecer un conjunto de competencias y habilidades que orientan sobre la violencia virtual y el buen uso de los medios informáticos.

Ante el escenario de las violencias virtuales, se consideró factible reflexionar desde los espacios universitarios sobre el tema y hacer conscientes de esta realidad a quienes se forman para ser futuros profesionistas de la Pedagogía. La Experiencia Educativa comprendió las siguientes actividades:

- Localizar una escuela de nivel básico (primaria o secundaria).
- Pedir permiso ante las autoridades (director, profesor responsable de grupo) de acceder para desarrollar una actividad frente a grupo con el estudiantado, por medio de oficio, con respaldo institucional.
- Contribuir a la docencia y abonar ante el tema de la violencia virtual.
- Entregar una carta de consentimiento informado al estudiantado, con fines de investigación y para poder garantizar el anonimato de los estudiantes.
- Emplear creatividad, imaginación y se flexibles en el trabajo desarrollado, garantizando que la actividad fuera exitosa.



- Elaborar una planeación didáctica con tema de interés relacionado a la “violencia virtual” y ponerla en práctica en el aula.
- Grabar y transcribir la sesión desarrollada en la escuela.
- Exponer la experiencia vivida en el aula y el aprendizaje adquirido.

De manera general, presentamos los datos de las escuelas Telesecundarias.

Tabla 1. Escuelas Telesecundarias

Localidad	Municipio	Modalidad	Elección de la escuela	Horario de trabajo
El Castillo-Tronconal	Xalapa, Ver.	Telesecundaria	Comodidad La mamá trabaja en la escuela	9:10-10:40
Valente Díaz	Veracruz, Ver.	Telesecundaria	Cercanía a la comunidad	9:00-10:00

Fuente: Elaboración propia.

Conozcamos dos de las experiencias desarrolladas en las escuelas mencionadas, cabe señalar que la fuente en ambas es la transcripción de la exposición del trabajo realizado por cada estudiante universitario en la Telesecundaria.

Primera experiencia escolar vivida:

Elegí ir a la escuela Telesecundaria que está en El Castillo-Tronconal, le pertenece al municipio de Xalapa. La elegí por comodidad, ya que mi mamá trabaja en esa escuela; pero yo hablé con la directora una semana antes, le expuse el tema de la violencia virtual y le platiqué lo que iba yo a trabajar con los adolescentes, y me dijo que sí; así que llegué el jueves

a desarrollar mi práctica. Llegué antes que los estudiantes, y como yo iba a ser el maestro en ese momento, preparé la presentación y puse un ejemplo para explicar, pues eso también importa para que te comprendan los estudiantes sobre lo que vas a hablar. Entonces, pasé a la Dirección con mi oficio y hablé con la directora, quien me firmó de recibido, y se lo entregué a la maestra del grupo para que supiera que ya estaba enterada la directora de la escuela Telesecundaria, y llegué directo al salón, me acomodé y empecé... Durante la primera hora que llegué a la escuela, pude empezar mi práctica docente a las 9:10, así empecé mi clase de 9:10 a 10:40. Yo empiezo hablando del tema de la violencia virtual y del



cyberbullying, les expliqué a los estudiantes qué es el *cyberbullying*, cuándo se da, y qué características tiene, para posteriormente pasar al tema del *sexting*, que es la difusión de contenido sexual. Los maestros de la Telesecundaria me dijeron que en esta escuela hay casos de este problema y que en varios grupos enviaban fotos de las alumnas y después las reenviaban entre los estudiantes, me decían que “ya era un problema, porque sí se veían afectados”... Les puse a realizar algo sencillo, les di una hoja en la que me tenían que poner su edad, el sexo, y escribir una definición de lo que era para ellos el *cyberbullying* o el *sexting* y la violencia virtual. Pero ¿por qué violencia virtual?, es porque regularmente es por donde se ejerce el *cyberbullying* y el *sexting*, es porque estas dos violencias son las que más se dan por las redes sociales y por el Internet.

Después de que escribieron lo que los estudiantes sabían de estos dos temas..., empecé a exponer... con conceptos y definiciones, posteriormente, presenté un video sobre el *cyberbullying*, que fue la segunda actividad que se desarrolló en el grupo, tratando de abrir la reflexión. Al proyectar el video, los alumnos ponían atención, pero al terminar, permitió que los estudiantes reflexionaran y vieran la relación que existía con los hechos que habían acontecido en la escuela, se trata de una pareja de novios que

están en el salón de primero B, así que la novia le envía una foto a su novio, y el novio hace un grupo de amigos a quienes le manda la foto de su novia, también lo hizo con sus compañeros, haciéndose la foto viral.

El video lo escogí porque trata de un tema similar... en el que el escenario es casi lo mismo que les pasó a los estudiantes de esa escuela Telesecundaria. Después de verlo, se puede uno dar cuenta de que dentro del salón de clases hay alumnos que no se llevan, unos están de un lado y otros del otro lado, además de que no se llevan entre ellos, hay quienes no se llevan con la estudiante (novia), quien ha sido víctima de violencia. Prácticamente lo que estamos haciendo en el salón es considerar que el envío de la foto ha sido un caso de *cyberbullying* y de *sexting*, ya que compartir una foto de una estudiante es violencia.

Les expliqué que estas acciones no son buenas, y que quien participa del *cyberbullying* o del *sexting* está causando un mal a otra persona que no lo merece. Después hicimos una reflexión, en donde cada quien decía qué consideraban que es lo que sucede cuando acontecen acciones de este tipo en redes sociales... fue importante hablar sobre la Ley Olimpia, entonces les expliqué que quien comete un acto indebido hacia una mujer o hacia su novia, hay sanción y que está establecida por la ley, donde se



dan de cuatro a ocho años de castigo, y de mil a dos mil unidades de medida de actualización que se debe pagar por el daño causado. Les expliqué qué es lo que lo hace delito y qué es lo que no lo hace un delito..., así fuimos reflexionando juntos sobre el tema, y les pedí no participar en actos de *cyberbullying* y *sexting*, porque no es algo bueno que tenga que vivir un estudiante en la escuela.

Esa parte también se expuso en el video y en las diapositivas, y se trataba de ver que nada debe incitarlos a hacer cosas así, ellos aprendieron que no deben participar de estas acciones negativas, y que entonces se tenía que evitar hacer cosas malas en las redes sociales porque dañan a los demás. El tema lo elegí porque a mí también me pasó algo así... platicué a los estudiantes que tuve una experiencia igual, yo la compartí sólo para hacerlos comprender que estaba mal, y que vieran que la etapa de la secundaria es difícil, en la que a muchos les cuesta trabajo adaptarse y encontrarse con ellos mismos, pero que es importante aprender a convivir, que no es necesario hacer daño a los demás y que es mejor dialogar. La siguiente actividad que desarrollé en el grupo fue el hacer carteles... les pedí que los hicieran y formé equipos de estudiantes que trabajaron con recortes de revistas, hicieron sus letreros especiales que

fueron construyendo con las ideas y pensamientos que consideraron como buenos para evitar la violencia. De un grupo salieron tres carteles que mostraban la importancia de no participar del *cyberbullying* y del *sexting*. Uno de los carteles se pegó en la Dirección, otro se pegó afuera del salón y el otro dentro del salón de este grupo. Cerramos la actividad con una reflexión general sobre lo que habíamos aprendido ese día y de lo importante que es el respetar a todos los compañeros. Finalmente, vi que la actividad les gustó a los estudiantes, a la maestra y a la directora, entonces me solicitaron que repitiera la actividad con otro grupo de la escuela en el horario de 1:10 a 2:10 de la tarde. En el segundo grupo también habían acontecido cosas similares, se trata de una estudiante con dislexia y un estudiante con Síndrome de Down, pero allí en un salón había una estudiante que no la querían los demás, porque ella (X) era quien había enviado fotos de estos dos estudiantes con discapacidad a los demás integrantes de la escuela, y varios estaban molestos con (X)... Más adelante repetí las actividades que realicé por la mañana con los demás estudiantes, así que trabajé el doble...

Como experiencia, puedo decir que me gustó mucho trabajar en el salón de la Telesecundaria, me gustó que me dijeran maestro, me gustó saber que cuando un



maestro está frente a grupo y hace su planeación didáctica se tiene que dar cuenta que al lugar al que va (escuela), debe adaptar su material didáctico, ya que el contexto y los alumnos hacen que se trabaje de una manera especial. La planeación implicó llevar el material, las cartulinas, el video, la presentación y preparar el tema que se iba a hablar; es importante pensar que se debe llevar las cartulinas a los alumnos para que trabajen, también contar con plumones, revistas, tijeras y Resistol, pues todo el material lo eché a la mochila y entonces me puse a repartirlo cuando hice los equipos de trabajo para elaborar el cartel. Fue interesante ver cómo empezaron hacer su material, ellos se encontraban reflexionando y elaborando frases en que estaban seguros la violencia no es buena, después vimos terminados los tres carteles en el piso, en la pared y en la mesa; posteriormente se decidió el lugar en el que les gustaría verlos, así que les dije: “entre todos vamos a definir el lugar en que vamos a poner cada cartel”... Entonces hablamos de lo que estaba pasando, y les dije: “permítanme decirles que ustedes han reflexionado sobre las cosas que no se deben hacer en las redes sociales”, que habíamos aprendido a resolver un problema y que justos habíamos trabajado de manera consciente sobre algo que había acontecido en esta escuela Telesecundaria... así fue como sucedió la historia de esta clase.

(Informante estudiante universitario sexo: masculino).

Segunda experiencia escolar vivida:

Yo hice mi intervención en una escuela Telesecundaria “La Patria es Primero”, que está en la localidad de Valente Díaz, la cual se encuentra por Tejería, Ver., y tuve que tomar dos camiones tanto de ida como de regreso, además de caminar como 1.7 kilómetros porque la localidad todavía no está pavimentada. Fue importante para mí hacer la práctica docente, para mí, es la primera vez que hago un trabajo como maestro, y yo vivo a un poquito más de una hora de distancia.

El grupo de estudiantes que atendí era entre trece a quince años, yo trabajé con los de catorce años, ya que eran los alumnos que estaban presentes. Hice mi práctica docente a las nueve de la mañana. Hablé sobre el tema del *cyberbullying*, la ciberseguridad y el buen uso de las redes sociales. Yo lo que quería era plasmar mi presentación con una exposición llena de evidencias que mostraran diversos ejemplos sobre los peligros y los tipos de violencia que existen en las redes sociales, pero al presentarme en el salón de clases y al conocer a los estudiantes, me fue interesante poder abordar una reflexión con ellos, por lo que comencé a preguntarles si ¿alguna vez, han hecho algo que no fuera lo correcto



en las redes sociales?, la pregunta fue importante pues se pusieron a pensar lo que iban a responder. Al iniciar la presentación, preparé una dinámica de trabajo que consistió en poder romper el hielo, me sirvió mucho para poder conocer el nombre de los estudiantes de telesecundaria, y al llamarles por sus nombres, me sería fácil poder dirigirme directamente con ellos. Llamarlos por su nombre permite que se capte su atención y hace que los estudiantes se sientan cómodos. Los estudiantes en el grupo contaban con 13 y 14 años de edad, y mostraban una actitud un poquito problemática, ya que eran inquietos, se paraban, jugaban, hablaban y no mantenían la calma.

Cuando yo me contacté con la maestra para poder hacer la plática con los estudiantes, me comentó que el tema del *cyberbullying* le parecía muy interesante, porque hay temas como éste del que no sabía cómo abordar con los estudiantes. Entonces durante toda la presentación estuvimos hablando sobre el *cyberbullying*, los tipos de violencia y de los peligros que existen en Internet. Fue una lluvia de ideas, estuvimos dando ejemplos y platicando sobre lo que actualmente acontece. La verdad, estaban muy interesados y ponían ejemplos de lo que acontece con las tendencias y temas que surgen en Internet, como *stickers*, el *trollismo*, el *ghosting*, los memes y el *cyberbullying*, todo eso hizo que se

admiraran y sorprendieran, porque no contemplaban fueran catalogados como tipos de violencia, pues comentaban incluso que eso lo veían muy normal; pues confesaron que a su propia maestra de grupo le hacen *stickers* de los que hacían comentarios. La maestra de grupo responsable se puso muy contenta de saber que mi práctica docente incluía una planeación con el tema de *cyberbullying*, que les que pusiera a reflexionar sobre lo que hacen. Les hablé sobre la ciberseguridad y de cómo mejorarla en sus dispositivos, y del buen uso de las redes sociales en todo momento en que se conectaran... surgieron algunos ejemplos, y realicé preguntas para ver si habían captado la información proporcionada, después tuvimos una ronda de preguntas con respuestas de verdadero o falso, para reafirmar lo aprendido. También les pregunté si alguien había sido víctima de algún tipo de las violencias mencionadas en las redes sociales, pues era importante hablar de ello, y saber que si se calla es posible ser cómplices, por lo que les indiqué que no fueran cómplices de situaciones violentas porque se puede hacer daño y no medir hasta dónde se puede llegar cuando se afecta a los demás. Les recomendé que denunciaran con sus maestros, si alguien les hacía daño, y que apoyaran a sus compañeros cuando vieran que pasa algo, pues a lo mejor no tienen el valor de hablar, pero es



importante hacerlo. Sugerí que para conocer más del *cyberbullying* debían revisar unos links que les compartí, que volvieran a revisar los textos que ocupé para realizar mi presentación. Al final de la clase, les di un folleto con una infografía sobre el *cyberbullying* que realicé y sobre las diferentes formas de violencia que se pueden generar cuando usas mal las TIC. Me interesaba que los estudiantes se quedaran con información en un formato físico para que después pudieran revisarlo y llevarlo a sus casas. El principal objetivo era que los estudiantes hicieran una reflexión sobre el *cyberbullying*, y que pensarán ¿alguna vez han hecho algo incorrecto en las redes sociales?, o bien qué acciones están haciendo a otras personas sin ser conscientes de lo que hacen. Les quería demostrar que todo lo que subimos a Internet lamentablemente está allí y cualquier persona puede ver y usarlo en otro momento para hacer cosas malas. Me interesaba decirles que en este momento en que están muy jóvenes, se encuentran desarrollándose y viviendo en el periodo de la globalización, de la innovación, y que justo es el momento en que empiecen a saber qué está bien, qué está mal, y que si piensan qué acciones hacen de manera correcta o incorrecta puedan evitar que algo que les afecte más adelante.

En el desarrollo de mi práctica docente en la escuela

Telesecundaria, me prestaron el video proyector, también me prestaron su computadora; porque es una Telesecundaria que sí tiene esos aparatos.

La experiencia vivida, en lo personal, considero que la principal enseñanza es la motivación, porque la verdad yo estaba muy nerviosa, y era la primera vez que estaba frente a grupo, es la primera vez que hago una práctica docente y yo no me veía como docente, a mí me gusta la Pedagogía, pero siempre de la parte de la gestión y administración educativa, por eso no me veía como maestra frente a grupo, y la verdad me sentí feliz al finalizar mi intervención porque me dejó mucha motivación, me dejó muchas ganas de seguir perfeccionando lo que puedo hacer con los estudiantes como maestra frente a grupo.

Hoy puedo conocer más técnicas y aplicar más metodologías en el aula, y sé que con cada tema se puede ir aprendiendo a hacer cosas diferentes para poder trabajar con los alumnos y para poder ser un buen docente. Me queda la satisfacción de saber que los estudiantes aprendieron del *cyberbullying*, y que fueron muy participativos, que se involucraron en mi actividad, también me agradó que me recibieran muy bien en la escuela Telesecundaria... Evidentemente hubo nervios, pero los nervios se



terminaron al momento en que comencé a hablar con los estudiantes del tema, al momento en que se interesaron y cuando hacían preguntas, y después de haber repasado tanto, estuve estudiado y me sentí verdaderamente preparada para estar con los estudiantes de la Telesecundaria.

Es superimportante la planeación didáctica, porque desde antes de entrar a la clase el maestro ya sabe el tiempo que se va a llevar para poder enseñar y para poder realizar cada una de las actividades programadas. Debe estar pendiente del tiempo que se lleva por cada tema que va a abordar, y ver que el tema planeado puede ser flexible, que puede incluso dialogar, buscar información o bien puedes llevarlo por otro camino en la clase de acuerdo con cómo se dirija, todo sin perder el control y seguir hablando del tema. Me gustó regalarles unos folletos con la infografía y la información del *cyberbullying*, también les regalé unas paletitas a los estudiantes al terminar la actividad. Fue importante prepararse, siento que, si yo no me hubiese preparado de esa manera, me hubiesen consumido los nervios. Hoy me siento como una nueva maestra, a lo mejor un profesor con mucha experiencia hubiese expuesto el tema muy fácil, pero en mi caso, que es la primera vez que estaba frente a un grupo de estudiantes y fui su maestra, logré vencer los nervios; me gustó que los maestros

de la escuela me llamaran colega y futura colega, eso también me dio seguridad como maestra; pero considero que lo importante para el trabajo de un maestro es la planeación didáctica, porque yo al llegar a la Telesecundaria ya tenía planeada mi clase... los sesenta minutos estaban planeados y divididos por tiempo, pero aun así logramos hablar del *cyberbullying*, y ver qué era el *ghosting* y el *stalking*. Todos los alumnos ya sabían lo que era el *cyberbullying* y el *stalking*, y al principio no lo veían como un tipo de violencia, pero pues sí los conocían. Después de hablar de lo que sucede y de reflexionar de qué es bueno o malo, eso fue lo más dinámico y lo que a mí me gustó también, porque sí es un reto el enseñarles algo que ya saben, pero que no saben cómo usarlo de forma correcta.

Me gustó la actividad en la escuela, lo bonito es que salió todo bien, y siento que tiene que ser para los alumnos... yo aporté mi actividad y abrí las reflexiones, hoy sé que el tema de *cyberbullying* fue de relevancia para los estudiantes, y sé que puede ser significativo más adelante. Me gustó mucho ver cómo se acomodaron a escuchar y cómo se puede platicar de esto para comprender el problema sin que hubiera alguna discusión; lamentablemente sí existe mucha violencia y podemos decir que existen ese tipo de cosas en las



redes sociales y que a muchos les ha hecho daño; se vio lo que no deberías hacer al estar usando las redes sociales. Pienso que es bastante importante generar conciencia sobre estos temas, para poder cambiar algo en la vida de los estudiantes y también me gustó que entre todos se puede lograr la armonía. (Informante estudiante universitario sexo: femenino).

Conclusión

Las violencias virtuales más comunes que acontecen en las escuelas son *cyberbullying*, *sexting*, envío de fotos, *stickers*, *trollismo*, *ghosting* y *stalking*. Evidentemente, hay que reconocer que muchos estudiantes son víctimas de violencia en redes sociales, y que la Ley Olimpia debe ser difundida con mayor intensidad, y abordar en las Escuelas de Educación Básica. Se requieren mayores prácticas de convivencia para prevenir cualquier posible delito o forma de violencia virtual.

En la formación del pedagogo, se reconoce:

- La importancia del quehacer docente.
- La relevancia de la planeación didáctica.
- La motivación por trabajo en el aula.

- La preparación de una clase: (tiempo, hora y minutos de desarrollo).
- El material didáctico: (infografías, carteles, folletos, trabajo en equipo)
- Los recursos tecnológicos: computadora, Internet, video proyector, diapositivas, videos y links con información pertinente.

Se logró valorar que es necesario:

- Reflexionar sobre lo correcto e incorrecto en redes sociales.
- Conocer las violencias actuales.
- Dar cuenta de que no se debe normalizar la violencia.
- La complicidad ante la violencia es un mal que tenemos aún que trabajar.
- Dialogar con el estudiantado sobre las formas de violencia virtual y posibles consecuencias de los actos inconscientes.
- Se debe enseñar a denunciar, ya que aún se calla la violencia virtual violentas
- Se requiere un trabajo profundo don el estudiantado de Telesecundaria, para evitar que les afecte.
- La ciberseguridad es un tema pendiente por trabajar con los estudiantes



La planeación didáctica sobre el tema del *cyberbullying* contribuyó:

- Generar conciencia en el estudiantado de Telesecundaria, sobre quienes padecen alguna discapacidad física, ya que las diferencias no son motivos para violentar a nadie.
- Cambiar la forma de pensar y actuar en la vida escolar y en la virtual de los estudiantes de Telesecundaria.

Finalmente, podemos decir que la experiencia docente del estudiante de Pedagogía frente a grupo, que pone en marcha una planeación docente, genera satisfacciones, motivaciones y un reconocimiento a los problemas que afectan actualmente al estudiantado de educación básica; pero también a descubrir la vocación del Pedagogo y el verdadero *ethos* docente. **mP**

Fuentes de Consulta

Amaro de Chacín, R. (2011). La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 129-160.

Carrillo, R. (2015). *Violencia en las Universidades Públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Cassany, D. (2021). *El Arte de Dar Clase*. España: Anagrama.

Dorantes, J. J., y Casillas, M. (2021). La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad. En J. J. Dorantes (comp.), *Investigaciones sobre violencia en la escuela* (pp. 25-49). Argentina: Brujas.

Espinosa, J. (2010). (coord.), *Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. México: Juan Pablos Editor.

Guamán G., V. J., y Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218-223. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrad>



Islas S., P., Trevizo N., M. O., y Heiras T., A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro Universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651961005>

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. México. Gobierno de México: Gaceta Parlamentaria. Año XXII. Palacio Legislativo de San Lázaro, martes 30 de abril 2019. Número 5266-XVIII.

Universidad Veracruzana. (2017). *Plan General de Desarrollo 2030*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/odontologia/files/2017/07/UV-Plan-General-2030.pdf>

Universidad Veracruzana. (2021). *Programa de Trabajo 2021-2025*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/comunicacionuv/files/2022/03/Programa-Trabajo-2021-2025-1.pdf>

Vargas M., G.. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68-74. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es

Velázquez, L. M., y Reyes, G. R. (2020). Voces de la Ciberviolencia. *Voces de la Educación*, 5(9), 63-75. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>



Vestigium [Investigación]

**RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PREESCOLAR AL ADECUAR
LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Patricia Sandoval Sandoval

Resumen

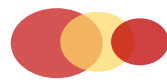
La reflexión llevada a cabo en dicho trabajo busca dar a conocer las implicaciones a las que se enfrentan las maestras de educación preescolar, para adecuar las nuevas tecnologías de la información y comunicación dentro de su práctica docente en tiempos del COVID-19 y Pospandemia, por tanto debido a dicha situación se llevó a cabo el cierre de todas las escuelas, por consiguiente el uso de los recursos tecnológicos de la comunicación e información fueron pieza clave para continuar con el proceso educativo brindándonos la oportunidad de vivenciar, las desigualdades en cuanto a conocimientos y recursos de cada sujeto inmerso en la labor educativa (administrativos, docente, padres de familia y niños), asimismo fue necesario resignificar los diversos factores que inciden en la labor docente en el proceso de enseñanza-construcción de aprendizaje, buscando a través de una formación continua generar cambios que nos permitan redireccionar y guiar la práctica a partir de contar con mayor conocimiento en cuanto al uso de los recursos tecnológicos para poder adecuarlos e ir respondiendo a las necesidades inmediatas de cada niño que se tiene a nuestro cargo brindando las herramientas para que se logre una educación integral de calidad.

Palabras clave: práctica docente, identidad docente, educación preescolar, TIC.

Introducción

Todo en la vida cambia y se transforma con el paso del tiempo incluso las ideas plasmadas en dicho

trabajo y creo que esa es la labor de la educación, generar cambio en los sujetos cognoscentes, pero es importante enmarca que no queremos como docentes promover cualquier cambio, sino que buscamos que este le



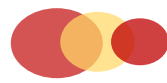
permita al niño adquirir conocimiento y experiencia para desenvolverse en total plenitud a lo largo de su vida dentro de los diversos contextos y en diversas circunstancias en las que se encuentren, lo cual recae e implica promover nuestro constante cambio como docentes a través de la implementación de una formación continua. Una breve mirada reflexiva de la historia de la educación preescolar a partir de las vivencias como maestra de educación preescolar.

Ser docente en el siglo XXI nos demanda echar una mirada a nuestro pasado y ver en retrospectiva nuestro presente, ¿cuál es la mirada que se tiene del docente? y ¿cuál es el papel que desarrollamos en nuestro día a día?, de esta idea es de donde parte dicha reflexión. La mirada que se tiene de los docentes depende de la época en la que estemos hablando, mirando a nuestro pasado podemos percatarnos de forma específica cómo era vista la docente de nivel preescolar, dado que diversas investigaciones nos mencionan que el papel de la maestra de nivel preescolar en sus inicios no tenía participación política sindical, “ser educadora significó más una cuestión de afecto que de conocimiento, al ser considerada “una segunda madre”, inteligente, prudente, bondadosa y enérgica, para incidir en la formación de los buenos hábitos de las niñas y los niños” (González, 2017, p. 56), tuvieron que

pasar por diversos movimientos para fortalecer su papel en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como docentes del nivel de educación preescolar.

Asimismo, el ser maestra mujer diferencio su trabajo dando su valor de acuerdo con sistemas de creencias y de género. Scott plantea la definición de género “como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Oresta, 2006, p.4), donde ubica a las mujeres en una posición de inferioridad en cuanto a habilidades y conocimientos encasillándolas en ciertas tareas de cuidados y área doméstica, delimitando de esta manera sus capacidades. Por tanto, el reconocimiento y proceso de incorporación de las educadoras en la vida sindical fue lento, el Movimiento Magisterial de 1989 genero su visibilidad y reconocimiento y fue necesario romper con muchas construcciones sociales, buscando contar con el derecho colectivo a una nueva identidad femenina y profesional transformando la mirada que se tenía de su labor para mejorar su calidad de vida.

Todo ello me lleva a reflexionar sobre la importancia de mi labor profesional que, aunque sigue contando con algunas desigualdades y



arbitrariedades (discriminación, abusos, un trato desigual, falta de reconocimiento profesional, etc.) hoy nos corresponde reconocer nuestro valor como maestra con múltiples capacidades y seguir encaminándonos a lograr el cambio mejorando nuestra calidad como profesionales de la educación de nivel preescolar.

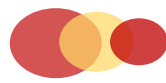
Es así que como docente del siglo XXI y después de los cambios dentro del ámbito educativo debido a la pandemia mundial por el COVID-19, nos enfrentamos a diversos retos, los cuales debemos de afrontar con una actitud positiva dejando a un lado los prejuicios y estereotipos entendidos como ideas creencias que se tienen dentro del contexto social sobre la labor que desempeña la maestra de educación preescolar, cambiando así los esquemas existentes, por ello nuestro papel como docentes hoy en día no es tanto enseñar, sino más bien ayudar a los niños a aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo para que construya su propio conocimiento y no se limite a realizar una recepción memorística y pasiva de la información.

Marco de los distintos contextos donde se desarrolla el problema de reflexión

La pandemia causada por el coronavirus (COVID-19) ha causado gran impacto alrededor del mundo trayendo consigo medidas talvez nunca imaginadas para los diversos contextos de nuestro entorno social a nivel mundial y nacional.

“El 11 de marzo de 2020 La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que la COVID-19, enfermedad identificada por primera vez en la provincia de Wuhan, China, y causada por el virus SARS-CoV-2, era considerada oficialmente una pandemia” (#Infancias Encerradas, 2022, p.8). En México el cierre de los planteles educativos se dio a partir del 20 de marzo del 2020 y por ende las diversas instituciones educativas empezaron a buscar estrategias para concluir el ciclo escolar, por ello la tarea de los docentes fue implementar diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje donde nos apoyamos en los recursos tecnológicos. De acuerdo con la presentación de resultados del INEGI del censo de la Ciudad de México, podemos darnos cuenta del crecimiento que sedio del uso de la TIC en la CDMX, durante el periodo del 2010 y 2020, el cual no fue tansignificativo pues aún un 40% de las viviendas no cuentan con dicho recurso.

El lugar donde se generará nuestro tema de reflexión es dentro de la Alcaldía Iztapalapa una de las 16 alcaldías de la Ciudad de México, en el



censo de población y vivienda realizado por el INEGI en el año 2020 registró una población de 1,835,486, en general es una delegación que cuenta con una población de nivel medio-bajo y bajo. Donde por años he desempeñado mi labor como maestra de nivel preescolar en diversas instituciones educativas, y de estos dos últimos años de experiencia es donde se genera el tema de interés dentro del Jardín de niños.

Preguntas que nos guían hacia nuestra problemática

Se presentan a continuación una serie de preguntas que nos permiten llegar a la formulación de la interrogante que guía nuestro trabajo de reflexión.

¿Qué factores inciden para que las maestras de educación preescolar adecuen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro de su práctica docente en tiempos de COVID-19 y Pospandemia?

¿Qué competencias son importantes desarrollar como maestras de preescolar para adecuar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación dentro de su práctica docente en tiempos de COVID-19 y Pospandemia?

¿Porque es importante como docentes de educación preescolar generar nuestra formación continua con base

del uso y manejo de las TIC en tiempos de COVID-19 y Pospandemia?

¿Qué recursos tecnológicos de la información y la comunicación son más apropiados para que las docentes incorporen en su práctica docente de nivel preescolar en tiempos de COVID-19 y Pospandemia?

¿Qué tan viable es la actualización docente, con base en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que generan las maestras de preescolar en tiempos de COVID-19 y Pospandemia?

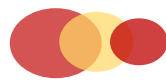
Planteamiento del Problema

En dicho apartado se presentará el planteamiento de nuestra problemática principal entendiendo que “El planteamiento del problema es la delimitación clara y precisa del fenómeno de investigación, realizada por medio de preguntas, lecturas, trabajo manual, encuesta piloto, entrevistas entre otros” (Dieterich, 2012, p.93).

Lo cual permite establecer la dirección, las limitaciones y alcances de nuestra reflexión e investigación, así como enmarcar nuestro objetivo.

Problemática

Las Implicaciones a las que se enfrentan las maestras de educación



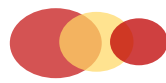
preescolar, para adecuar las nuevas tecnologías de la información y comunicación dentro de su práctica docente en tiempos del COVID-19 y Pospandemia

El impacto de los recursos tecnológicos en la Educación Preescolar

Hablar de las tecnologías hoy en día se ha vuelto algo común, ya que nos encontramos apoyándonos de algunas de estas (el Celular, lap top, Tablet, etc.) en nuestras actividades cotidianas y hoy como docentes sean vuelto una herramienta para que desarrollemos creativamente nuestra labor. De este modo nuestro papel como docente se enfrenta a varios cambios saliendo de lo rutinario o tradicional para adaptar nuestra practica a un nuevo contexto con el uso de los recursos tecnológicos, los cuales desde hace varios años han estado presentes en nuestra vida diaria y han evolucionado constantemente de tal forma que en los planes y programas educativos se hace mención de ellos, dentro del plan y programa de estudios 2017 “El currículo considera el uso de las TIC no solo desde la destreza técnica que implica su manejo con solvencia, sino, más importante que eso, su utilización con fines educativos” (SEP, 2017, pág. 129). Siendo este uno de los retos al que nos enfrentamos poniendo en evidencia nuestras competencias, habilidades y destrezas en el manejo y conocimiento de la TIC.

Asimismo, en pleno siglo XXI las TIC traen consigo una alfabetización digital que cada sujeto debe conocer para poder abordarlas con mayor eficacia dentro de nuestro día a día en los diversos ámbitos en los que nos desenvolvemos. Con ello, hoy en día las TIC hacen referencia a las nuevas tecnologías de información y comunicación, como lo son los videos, las computadoras, iPhone, el celular, las lap top, etc. Donde una de sus principales características es el concepto de “convergencia o, todo en uno”, que se refiere a que con cada uno de estos aparatos se pueden realizar múltiples funciones y desarrollar una gran cantidad de actividades prácticas en nuestra vida cotidiana, laboral y productiva” (Vega, 2009, p. 4). Dicha convergencia facilita el flujo de la información la cual debemos direccionar para un bien común, transformando nuestra practica educativa para estar a la par con los cambios tecnológicos que el campo educativo exige.

Con todo ello es necesario considerar que las TIC son herramientas, que evidencian la apropiación de cada persona volviéndose creadores, emisor de mensajes, y constructor de conocimiento, generando avances significativos de acuerdo con sus necesidades y/o competencias, naciendo así, navegadores, redes sociales, espacios como Blogger, etc. Por ello, el profesor ha de aprovechar las TIC disponibles como medio para



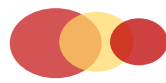
trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad local, nacional y mundial, promover la generación de soluciones creativas a problemas diversos y participar en comunidades colaborativas. Para ello, los niños deberán aprender habilidades para el manejo de la información y el aprendizaje permanente, por medio de las TIC y para utilizarlas. (SEP, 2017, p. 129).

Dicho planteamiento hoy en día como consecuencia de la pandemia suscitó una tendencia necesaria por introducir el uso de los recursos tecnológicos en la educación, como recursos que apoyen la práctica profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma de acuerdo a la modalidad a distancia surgida por la pandemia en primera instancia fue necesario definir los canales de comunicación con los padres de familia, de acuerdo al nivel preescolar más que en otro nivel debido a la edad de los niños son una pieza clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo, estos cambios implicaron trasladar el ambiente de aprendizaje dentro del entorno familiar, fue necesario contar con una comunicación constante en primera instancia con los padres buscando potenciar los vínculos colaborativos, permitiendo que el desempeño educativo del niño sea más satisfactorio, demostrando un mejor avance en cuanto al desarrollo

de sus capacidades, habilidades, actitudes, etc.

De la misma manera, como docentes contar con los adecuados recursos tecnológicos en casa, como internet y dispositivos electrónicos fue una herramienta de primera necesidad, en base a mi experiencia tuve algunos problemas con el internet, lo cual dificultaba que mi situación didáctica fuera fluida y los niños en ocasiones dispersarán su atención, asimismo debido a que los padres de familia trabajan y los niños se quedaban al cuidado de otro familiar como en mi caso de abuelos, tíos, o algún vecino, etc., los cuales no contaban con demasiadas habilidades digitales, esto implicó realizar explicaciones del uso de cómo se manejan los recursos tecnológicos como el celular o computadora de forma más detallada y personalizada.

De esta forma este es un factor que incide en nuestra labor como docentes en el ámbito educativo para que adecuemos las TIC dentro de nuestra formación, ya que como bien lo plantea Bauman (2016) si queremos estar actualizados necesitamos estar en constante cambio transformando en todo momento nuestros saberes, generando con ello ventajas y desventajas dependiendo de la actitud que tomemos para abordarlos. Es así como cada docente debe focalizar su continua formación visualizando las TIC como el conjunto de tecnologías



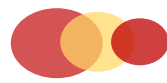
desarrolladas para generar y transmitir información tomando dentro de ellas como herramientas para nuestra labor educativa a las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) las cuales tratan de reconducir las TIC hacia un uso más pedagógico, permitiendo utilizar dichas herramientas con fines formativos, el trabajo colaborativo y la motivación al aprendizaje (Cabero, 2015, p22).

Encontrando como TAC al blog, Google, Twitter, YouTube, etc. todas las herramientas que podamos utilizar dentro de nuestra metodología de trabajo que nos facilite y enriquezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta múltiples factores como la edad de nuestros alumnos, su contexto, nuestra propia habilidad para manejarlas, etc. Con la globalización la movilidad se ha convertido en el "factor estratificador más poderoso y codiciado de todos" (Bauman, 2016, p. 16). Ya no existen distancias espaciales y temporales, pero con ello se han mantenido las elites y las clases inferiores a partir del cual se construyen y reconstruyen, a escala mundial, nuevas jerarquías sociales, políticas, económicas y culturales.

Retomando las estadísticas que nos señala el INEGI, nos podemos percatar que no todos tenemos un acceso igualitario a las tecnologías y con ellas a la información. Según la ENDUTIH

(2020) 72.0% de la población mexicana de seis años y más utilizó internet (84.1 millones). La cifra indica un avance de 1.9 puntos porcentuales con respecto a los datos de 2019 (70.1%). Asimismo 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019- 2020 (62.0% del total). De ellas, 740 mil (2.2%) no concluyeron el ciclo escolar: 58.9% por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos.

Pudiendo notar con dichos datos que no todos tenemos las mismas posibilidades de acceso a esta información, y esta desigualdad es motivada por muchos factores: unos geográficos, y otros económicos, culturales y educativos. La UNICEF aporta el dato siguiente que: En México, 50% de las niñas y niños entre 6 y 11 años son usuarios de internet o de una computadora. Asimismo el INEGI, en la encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, nos muestra porcentaje de viviendas con teléfono y población de 3 a 29 años, en donde realizaron gastos adicional para atender las clases a distancia debido a la COVID-19 quedando dicha información de la siguiente manera, teléfono inteligente 28,6%, contratar servicio de internet fijo 26.4%, silla, mesa o adecuar un espacio para el estudio 20.9%, computadora portátil o de escritorio 14.3%, gastos de recargas electrónicas



o fichas de internet 6.2%, televisión digital 5.2%, Tablet 5.1% y otra 6.8%.

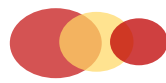
Como nos muestran las estadísticas, podemos darnos cuenta de las desigualdades sociales a las que nos enfrentamos tanto alumnos como docentes al no tener las mismas posibilidades de acceso al internet, recursos para adquirir diversos aparatos tecnológicos, falta de apoyo por parte de los padres al tener que trabajar, tengamos siempre presente que de acuerdo al nivel preescolar y nuestras vivencias que los padres son un agente clave para que el niño desarrolle su proceso formativo, pues debido a su edad ellos necesitaron de su apoyo para seguir sus clases desde casa, ya sea por el medio más apropiado a su contexto inmediato desde nuestra experiencia la labor docente se realizó a través de clases en línea.

Esto nos permitió aunado a todo lo antes comentado considerar que el uso de los recursos tecnológicos aplicados a la educación no deben reproducir las clases que se daban sin estas tradicionalmente donde solo haya cambiado su lugar de aplicación, por el contrario nuestra labor docente debe abrir un panorama que pueda responder a las necesidades de todos los niños con una variedad de metodologías, atendiendo a la diversidad, permitiendo presentar diversas formas donde el niño adquiera conocimientos a través de

despertar su interés y con ello su participación para querer trabajar en colaboración permitiéndole así acceder a mundos y situaciones que estarían fuera de su alcance en otras circunstancias, reformulando nuestra práctica para responder de esta manera a nuestra realidad de forma útil.

Aunado a todo ello, dar continuidad a la educación no parece fácil, cualquiera que sea la modalidad de trabajo: en línea, virtual, híbrida o presencial, requiere de un proceso de comunicación el cual tiene, recordémoslo, tres elementos; un emisor, un mensaje y un receptor. Y requiere que el receptor conozca los códigos del mensaje y esté interesado en lo que emite el emisor, dicha labor será trabajo del docente para generar un buen ambiente de aprendizaje.

Por ello desde mi perspectiva como maestra de educación preescolar, la relación con los niños es diferente que, dentro de otro nivel educativo, los niños de estas edades necesitan cercanía, sentirse protegidos y guiados, "la docente de preescolar establece una cercanía que es física (aspecto más evidente en la formación de los pequeños y que, al parecer, va disminuyendo en la relación con los adolescentes)". (Ricoeur, 2000, citado en Páez, 2008, p128). La comunicación no verbal que le brindamos al niño como docentes a través de gestos y posturas, le generan la seguridad de



sentirse acompañado en su proceso de aprendizaje ya sea de forma positiva o a la inversa.

Vygotsky nos recuerda que es el gesto corporal, esa mimesis que hace el niño del mundo, [...]. En este caso, el cuerpo de la maestra sirve de modelo a esa mimesis; el cuerpo de los niños se moverá como el de la docente, pero nunca igual que aquel. (Páez, 2008, p132). De igual forma es a través de la comunicación no verbal del niño, como podremos conocer sus necesidades, gustos, inquietudes, percibiendo sus semejanzas y diferencias entre pares, por tanto, a través del análisis como docentes podemos identificar y crear diversas estrategias didácticas que puedan mediante la mediación brindar las herramientas necesarias y significativas que estimulen el aprendizaje en las y los niños.

Por tanto considero que el papel que desarrollamos como docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es de gran importancia, porque es el que marca las pautas a utilizar en dicho proceso y asimismo van marcando el propio proceso formativo de cada educando, dentro del quehacer educativo la parte de la comunicación es esencial, el lenguaje verbal y no verbal se convierten en una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje vinculados entre sí, permiten que entre maestro-alumno exista una comunicación consciente o

inconsciente. Es a partir de todo ello cuando nos preguntamos que tanto favorecen las TIC, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños de dicho nivel educativo. Asimismo, cuestionémonos que tan capaces somos de intervenir en la sana transformación de nuestra sociedad, para lo cual tenemos que invertir tiempo, recursos, energía para lograr nuestro capital de conocimiento iniciando por decidir sobre qué tipo de docente quiero representar y ser dentro de mi ámbito laboral.

Considerando que la gran mayoría de los maestros dejan una huella dentro de dicho proceso, "la huella no es un signo como otros, todo se coloca en un orden, en un mundo en el cual cada cosa revela la otra o se revela en función de la otra" (Levinas, 1998, p.69) en mi experiencia dichas huellas a lo largo de mi formación, me han permitido darme cuenta de que es lo que no debo ni me gustaría reflejar y promover dentro de mi práctica docente y de igual forma promovieron mi gusto por encontrarme en una búsqueda continua y permanente de mi formación, abierta a aprender cada día al interactuar con el entorno, compañeros y alumnos, al cambio y a la crítica, respetuosa del desarrollo de los demás, partiendo de la idea, de que cada persona cuenta con habilidades y capacidades diversas, y por ende se tienen necesidades diferentes de enseñanza-aprendizaje, contando con un estilo de aprendizaje desigual, por



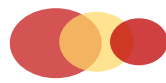
lo que siempre se debe de estar en constante búsqueda de estrategias de aprendizaje que estimulen el desarrollo de forma integral para así brindar una mejor calidad educativa a cada niña y niño, hoy en día de acuerdo a que nuestro entorno social cambia con rapidez a medida que pasan los días, por ende, existen nuevas investigaciones que pueden ampliar nuestro conocimiento para responder a las diversas demandas sociales.

Como líderes educativos los docentes debemos contar con sabiduría, conocimientos, confianza, entre otros muchos rasgos que se vuelven día a día un desafío de la educación en México, para mejorar la formación continua del docente. Donde las nuevas tecnologías con su impacto social no lleguen de cierta forma a segmentar y separar más las distancias económicas y culturales entre los sectores integrados en el desarrollo tecnológico: la llamada sociedad del conocimiento o de la información y la población excluida de dicho desarrollo. Finalmente, los beneficios económicos, sociales y culturales de las nuevas tecnologías, para quienes las utilizamos son evidentes, su rechazo o cuestionamiento depende de la posición que tome cada persona, del conocimiento y la actitud con que se tome el integrar las TIC como herramientas en nuestro caso dentro de nuestro ámbito educativo.

Resignificando la práctica docente al adecuar los recursos tecnológicos en el nivel preescolar

Como hemos comentado a lo largo de este escrito el cierre de las escuelas y la adecuación de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo implicó generar un cambio desde las bases de nuestro proceso de enseñanza-construcción de aprendizaje, resignificando el concepto y visión que se tiene de los diversos factores que intervienen en nuestra práctica educativa como lo son las características institucionales, los conocimientos y experiencias de los docentes y alumnos, las teorías que se toman como base para guiar el proceso de enseñanza, el modelo educativo vigente, el proceso de comunicación, el ambiente de aprendizaje, las estrategias didácticas entre otros múltiples factores, pero dentro de dicha reflexión estos son particularmente importantes, por lo que a continuación se explicará la relación existente entre estos y la práctica educativa pues es necesario resignificar cada uno de ellos para poder adecuar los nuevos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-construcción del aprendizaje de los niños sujetos cognoscentes.

La práctica docente hace referencia a la actividad social que ejerce un profesional de la educación; docente o maestra al dar clases, por lo tanto, está



influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica, la capacidad de socialización, el talento pedagógico, la experiencia y el medio externo con las particularidades de cada escuela en la que se trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa educativo y las reacciones de sus alumnos. (Gómez, 2005, p.40).

De igual forma la filosofía institucional con la que cuenta nuestra institución educativa, debe ser una pieza clave entendida esta como la ideología de una institución en sí. Es la base de la declaración de los principios y es marco de referencia de la misión. Su manifestación se basa en la integridad ética-moral de la institución, además de su compromiso con la sociedad. (ITAM, 2005, s/p.). La filosofía institucional marca las bases que deben orientar las acciones que se desarrollan dentro del aula, en las estrategias y forma de enseñar del docente, pero en muchas de las ocasiones esto no llega hacer así, pues como docentes muchas veces se desconoce dicha filosofía y las instituciones solo las tienen presentes para llenar ciertos requisitos administrativos, sin ello es muy difícil pensar en establecer un proceso efectivo de mejora continua ya que este está íntimamente ligado al cumplimiento de dicha filosofía institucional.

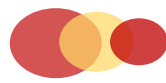
De igual forma, definiremos al modelo educativo como:

Visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. (Castro, 2017, p.8)

Por consiguiente, las características específicas de un modelo educativo son: contar con una filosofía, un respaldo teórico que haga explícito un paradigma socioeducativo que considere los lineamientos para instrumentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, planes y programas, perfiles de ingreso, egreso y esquemas de evaluación.

De esta forma es posible considerar que los principios pedagógicos son elementos que guían y orientan el quehacer educativo de los docentes para mejorar su práctica y le permite llevarla a cabo acorde al programa educativo establecido en dicho momento.

Retomando las ideas antes planteadas consideramos que dentro de nuestra práctica docente es posible mencionar que existen una agrupación disciplinar



y teorías o enfoques pedagógicos que orientan nuestra labor docente.

De este modo, cada docente debe contar con la posibilidad de tomar decisiones para afrontar la labor profesional, decisión que tiene que ver con los conceptos particulares de que es ser docente, estudiante, como se conceptualiza la enseñanza y el aprendizaje, dimensiones que nos plantea Díaz Barriga en su cuadro de la metáfora educativa, sumado a ello puede decirse que de acuerdo a la experiencia y formación docente al transitar por diversas instituciones me ha permitido generar diversos conocimientos sobre teorías o paradigmas educativos que guiaron y guían mi práctica docente hoy en día.

A continuación, se planteará una breve descripción de cómo son percibidos y retomados dentro de la labor educativa:

Partiendo de ello retomamos al paradigma psicogenético desde una postura constructivista donde tanto el sujeto como el objeto se encuentran entrelazados, por ello retomaremos los aportes de Jean Piaget ya que a través de su teoría cognitiva él nos permite caracterizar a los niños de nivel preescolar.

Marca los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia, donde las estructuras

psicológicas se desarrollan a partir de los reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta. Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

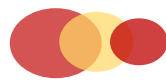
Etapa sensoriomotora. - la conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.

Etapa preoperacional.- es la etapa del pensamiento y la del lenguaje que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y el desarrollo del lenguaje hablado.

Etapa de las operaciones concretas. - es donde el niño desarrolla el pensamiento lógico, pero no el abstracto.

Etapa de las operaciones formales. - es la etapa donde se adquiere capacidad para pensar de manera abstracta. (Piaget, 1971).

A partir de lo que nos plantea Piaget podemos mencionar que nuestros niños, se encuentran dentro de la etapa



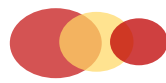
preoperacional y es uno de los estadios en los cuales imitan todo lo que perciben a su alrededor y esto viene a tener un impacto en su comportamiento y conocimiento, el aprendizaje es por tanto un proceso de construcción constante de nuevos significados, donde el alumno es el protagonista, y el contenido de los diferentes aprendizajes que uno como docente lleva a cabo depende en gran parte del contexto en el que nos encontremos.

Por otra parte, el paradigma cognitivo plantea como el sujeto realiza el procesamiento de la información para adquirir nuevos conocimientos, lo cual conlleva a un proceso cognitivo, donde se busca que el sujeto se apropie del nuevo conocimiento de manera profunda y significativa, de tal forma que llegue a interiorizarlo y pueda utilizarlo dentro de diversos contextos logrando con ello resolver algún problema presente. De tal manera que la labor docente consiste en buscar o crear situaciones didácticas de aprendizaje significativo para el niño.

Asimismo, retomaremos la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky ya que en ella nos plantea la estrecha relación que establece el individuo con la sociedad, donde los patrones de pensamiento son el producto de las instituciones culturales y las actividades sociales del ser humano. De manera que no es posible entender el desarrollo cognitivo de un niño si se

desconoce la cultura en la que se vive. El conocimiento se construye entre las personas a medida que interactúan, por tanto, a partir de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como: lenguaje, arte, comportamientos, etc.

Vygotsky nos plantea dos tipos de herramientas del pensamiento, las primeras son herramientas técnicas, que sirven para modificar objetos o dominar el ambiente, (lápiz, maquinas, computadoras, etc.), mientras que las segundas hacen referencia a las herramientas psicológicas que sirven para organizar o controlar el pensamiento y la conducta (las palabras, las normas y convenciones sociales, etc.). Por tanto, Vygotsky considera que cada cultura posee sus propias herramientas, técnicas y psicológicas, que se transmiten a los niños por medio de las interacciones sociales. Nos permite percatarnos también que las funciones mentales superiores llegan a constituirse a partir de procesos mentales inferiores ya que estos los traemos desde el nacimiento (atención involuntaria, memoria elemental, etc.) y evolucionan a partir de la interacción sociocultural con un adulto, de organizar y reestructurar nuestros conocimientos a partir instrumentos de mediación, donde el lenguaje es uno de gran relevancia.



“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan a través de relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979, p 94).

Como la naturaleza del conocimiento es social, las personas que interactúan con el niño son las que, en cierto sentido, son responsables de que el individuo aprenda, Por lo que es importante que dentro de su contexto escolar el niño tenga una amplia variedad de opciones de interacción de manera que sus posibilidades de copiar a los otros sea más hacia comportamientos adecuados que inadecuados, por ello es primordial que desde esta edad se sienten las bases de cómo puede manejar todos los recursos tecnológicos que tiene hoy en día a su alcance.

Finalmente el paradigma sociocultural nos plantea la importancia de la interacción del entorno social y cultural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da entre el sujeto y el objeto de conocimiento donde ambos se influyen y transforman, por tanto el niño debe ser considerado protagonista, un ser social, producto de las múltiples interacciones, donde el papel docente funge como mediador que construye estrategias didácticas para propiciar

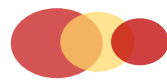
niveles superiores de desempeño que permitan que el niño adquiriera e internalice nuevos conocimientos.

Por último, tomaremos las aportaciones de la teoría del aprendizaje social de Bandura, (1977) y Rotter (1954), el cual considera que el comportamiento humano se explica en términos de una teoría dinámica recíproca y de tres vías en la cual los factores personales, las influencias ambientales y el comportamiento interactúan continuamente. Una premisa básica de esta teoría es que las personas aprenden no solamente por medio de su propia experiencia sino también observando las acciones de otros y los resultados de dichas acciones.

Así mismo destaca que hay una combinación de factores sociales del entorno y psicológicos que influyen en la conducta.

La atención. - Para aprender hay que prestar atención, si hay elementos que distraen influirán de forma negativa en el aprendizaje por observación o vicario, donde situaciones nuevas captan más la atención que situaciones ya conocidas.

La retención. - Es la capacidad para memorizar o retener información es importante para aprender, también se puede ver influida por distintos factores. En el aprendizaje por



observación la retención es importante para imitar y consolidar el comportamiento.

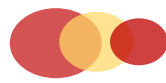
La reproducción. - Esta sucede cuando se ha prestado atención al modelo y se ha retenido la información, se repite lo observado.

La motivación es necesaria para que el aprendizaje vicario o por observación sea un éxito. (Bandura y Walter 1983). Por tanto, el aprendizaje vicario u observacional consiste en aprender observando a otros y sus efectos, dando importancia relevante a los medios audiovisuales. Donde el sujeto es capaz de decidir si imita lo observado o no, del mismo modo el ambiente causa en el sujeto un comportamiento, pero asimismo el comportamiento que realiza el sujeto causa un tipo de ambiente.

De acuerdo con los paradigmas antes indicados y realizando una autorreflexión del actuar docente me es posible mencionar que dentro de nuestro contexto inmediato se generan las situaciones didácticas considerando el paradigma sociocultural como el eje que enmarca y favorece la forma de desarrollar mi desempeño docente, cabe resaltar que con ello no quiero decir que de lado los conocimientos y aportaciones de los otros paradigmas, pues considero que de forma consciente o inconsciente en ocasiones se genera

una mezcla de las diversas formas de promover el aprendizaje en los niños, ya que dichos conocimientos no son ajenos a mi conducta. Ahora bien, desde la teoría sociocultural, me es posible conjugar diversos elementos que me permiten conocer como aprenden los niños, ya que esta retoma elementos sociológicos, culturales, biológicos e históricos buscando una relación de interinfluencia entre los diversos ámbitos para generar un proceso de transformación y evolución del sujeto a partir de la relación con su cultura y sociedad, contando también con una visión de cómo percibo dentro de mi práctica a las diversas dimensiones que guían y generan la dirección de mi actuar profesional retomando dichas dimensiones del cuadro de Díaz Barriga de la metáfora educativa, las cuales a continuación se explicaran para sustentar como son consideradas dentro de la práctica educativa desde el paradigma sociocultural.

El rol docente es el principal agente de mediación, el cual propicia y genera experiencias interactivas. El estudiante es considerado como el protagonista y centro de toda labor educativa producto de múltiples relaciones sociales. El proceso de enseñanza toma en cuenta, al docente, al estudiante, la relación y operación social entre sujetos, donde el medio social cultural influye positiva o negativamente en los procesos de interacción, requiriendo de ambientes



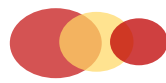
culturales favorables para posibilitar el desarrollo de procesos internos a través de la reflexión, análisis, síntesis, etc., para generar nuevos saberes. Y por último los aprendizajes son la internalización de nuevos conocimientos a través de diversos instrumentos de mediación, dicho proceso va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales del niño a las internas en su psique.

Pues finalmente retomando todo lo antes ya planteado en dicho escrito al tener que adecuar los recursos tecnológicos como una herramienta clave para llevar a cabo el proceso educativo en tiempos de pandemia desde nuestra práctica y experiencia se optó por tomar como estrategia tecnológica el brindar clases en línea, partiendo de cuestionarnos cuál era el modelo académico con que se operaría, rescatando como elementos guía dentro del Plan y programas de estudio para la educación básica 2017 cuatro principios pedagógicos donde mencionan la incorporación de los recursos tecnológicos. El principio pedagógico tres resalta la importancia del acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que existen muchos agentes que pueden brindar dicha labor los cuales generan ambientes de aprendizaje tomando en cuenta las diversas necesidades y estilos de aprendizajes, considerando a los recursos tecnológicos como mediadores de conocimientos dentro de la elección al llevar a cabo el

proceso de enseñanza- aprendizaje con los niños.

El cinco nos plantea como el alumno toma control de su proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de reconocer sus capacidades, gustos y necesidades siendo necesario más que nunca pues a partir de cambiar la forma de comunicarnos debido a la situación derivada de la pandemia debíamos en todo momento despertar el interés del niño por querer aprender a aprender partiendo de sus propios medios. El siete nos permite puntualizar lo importante que es el contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, acercándolo a su realidad inmediata que se originan en su cultura y vida.

Y por último el diez donde nos plantea que el aprendizaje no solo se encuentra dentro de la escuela, sino que existen diversas fuentes de información, como lo son los medios de la información y comunicación, donde la tarea del docente será generar un engranaje de estos dentro de las estrategias didácticas. Considerando todo lo antes mencionado es como se empieza a realizar la planeación y resignificación de la práctica docente sustentándola a partir del paradigma constructivista retomando las bases de la teoría sociocultural de Vygotsky, la cognitiva de Piaget y las teorías del aprendizaje social de Bandura. Como maestra de preescolar generar en todo momento un modelo académico que me



permitiera operar cumpliendo y cubriendo con las demandas de nuestro contexto actual sin dejar de lado las necesidades de los niños para lograr un desarrollo integral

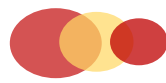
Sin embargo, en la práctica se hicieron presente la falta de recursos tecnológicos el no poder conectarse a las clases en tiempo y forma debido a la falta de supervisión de un adulto como apoyo del niño, así como el desconocimiento de cómo se utilizan algunas plataformas y programas por parte de los padres de familia y del propio docente, el no contar con una red ancha de internet en ocasiones dificultó dicha labor educativa. Cabe mencionar que como docentes los centros educativos o por lo menos en mi caso nunca me facilitaron herramientas tecnológicas para desempeñar mi labor con mayor calidad. Por ello el ampliar nuestra propia formación académica trae consigo un mejor manejo de los recursos tecnológicos y la adecuación de estos dentro del proceso de enseñanza-construcción del aprendizaje, buscando lograr una intervención que genere un proyecto de impacto social que pueda responder a las demandas del desarrollo del niño y el contexto social.

Conclusiones

Finalmente podemos mencionar que debido a los cambios que se dieron tras

el cierre de las escuelas por la pandemia las maestras de educación preescolar se enfrentaron a una realidad nunca imaginada que implicó mover el escenario educativo del aula a un espacio diferente dentro del hogar de cada niño, donde los recursos tecnológicos se volvieron el medio por el cual se desarrolló la comunicación para seguir realizando la labor educativa.

Asimismo, fue posible percatarse de las desigualdades que se encuentran presentes dentro de cada agente educativo docente, administrativos, padres de familia y el propio niño, considerando estas como externas en cuanto al hábito económico falta de recursos tecnológicos, computadora, Tablet o celular, impresora, el internet y la disponibilidad de tiempo en cuanto las internas podemos mencionar la falta de conocimientos para utilizar los diversos medios electrónicos y la falta de interés por actualizar nuestros conocimientos. Por ello como docentes del siglo XXI el compromiso y reto al que nos enfrentamos las maestras al considerarnos parte fundamental de proceso educativo, recae a través de la organización apropiada de los contenidos escolares convenientes al desarrollo de una formación integral con el uso de las TAC, lo cual inició llevándonos a una reflexión de nuestros conocimientos en cuanto al uso de los recursos tecnológicos notando con ello la necesidad de



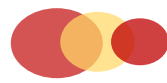
actualizar y enriquecer nuestros saberes para así poder resignificar nuestra labor como docente.

Además, el autorreflexión de nuestra práctica docente debe estar presente en todo momento, ya que esta nos permitirá guiar nuestro rol de acuerdo a nuestro ser docente, evaluando y reflexionando sobre nuestro comportamiento considerando si este es apropiado y está encaminado en presentar a esa docente innovadora del siglo XXI, entendiendo esto no como la docente que sabe utilizar los recursos tecnológicos sino innovadora en el sentido más amplio que implica adaptarse a los diversos contextos buscando las herramientas más adecuadas para responder a las necesidades y demandas de sus alumnos para brindarles una educación de calidad que permita que cada uno logre su desarrollo de forma integral. Pues bien podemos acentuar también que a medida que nuestro contexto cambia requiere que nos encontremos en constante actualización y formación de nuevos saberes, de acuerdo a las medidas tomadas por la pandemia y pospandemia implicó el reconocimiento y manejo de los diversos recursos de la comunicación y la información, para que podamos elegir los más adecuados a las necesidades de nuestros alumnos y junto con estas nuevas estrategias pedagógicas, brindando un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y

enriquecedor de saberes para los niños y docentes.

Nuestra visión pedagógica como docentes es visualizar a nuestros alumnos como sujetos pensantes, analíticos y capaces de procesar la información para aplicarla en la transformación de su entorno, teniendo presente en todo momento que el niño es participe en su desarrollo por lo que tiene la facultad de colaborar, apoyar, participar o influir, en su educación y en su formación, nuestro compromiso docente radica entonces, en nuestra formación, lo cual recaerá en las tareas desarrolladas diariamente en el aula enfocadas a lograr un mejor desarrollo de cada niño, buscando con ello formar sujetos con una visión de la realidad, habilidades y destrezas necesarias para su intervención en su medio.

Por lo anterior, nuestra función como docente es de suma relevancia en el proceso educativo, ya que debemos de tener capacidad de análisis de la realidad de la situación social actual, ser capaces de conjugar de manera adecuada los diferentes factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de los pequeños, así como tener la habilidad y conocimiento para seleccionar de manera eficaz los diversos materiales que pueden ser empleados para desarrollar sus actividades dentro y fuera del aula. Considero, desde mi experiencia que



hace falta incorporar los recursos tecnológicos como herramientas enriquecedoras dentro de las estrategias didácticas, pues es posible decir que en tiempo de pandemia estas fueron utilizadas en el mayor de los casos como un recurso que nos permitía tener comunicación no llegando hasta este momento a existir una innovación de la práctica docente.

Por ello, aunque hoy día se asume que se ha llegado a una nueva normalidad educativa sería importante cuestionarnos si en realidad esto es así o bien solo se hace mención de ello porque tomamos ciertas medidas de salud, siendo necesario puntualizar si dentro de nuestra labor docente siguen o seguirán implementándose los recursos tecnológicos o se quedarán como una herramienta

opcional para quienes decidan seguir innovando a partir de ello.

De forma personal considero que como docente debemos seguir en esa búsqueda constante de saberes que nos permitan seguir innovando en nuestra práctica educativa y considero que los recursos tecnológicos son una buena herramienta que al saber utilizarlas nos permite enriquecer nuestra labor.

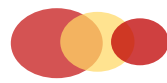
Por consiguiente, dentro del proceso es importante que como docentes nunca olvidemos la importancia de nuestro cargo, de ser entusiastas, creativos, sensibles y capacitados, mejorando asimismo nuestros conocimientos, habilidades y destrezas para cumplir con la función como gestor de cambio dentro del entorno educativo. **mP**

Fuentes de Consulta

Bandura, A Y Walter, R. (1983) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial, Madrid.

Bauman, Z, (2016). La globalización: consecuencias humanas. Fondo de cultura económica. México. Pp.1-168. septiembre 13, 2022. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books/about/La_globalizaci%C3%B3n.html?id=IrG-DAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=es-419&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Revista Tecnología, Ciencia Y Educación, (1), 19-27. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>



Castro, C., (2017) Análisis de los modelos educativos en la IES. 15 de agosto del 2022 en:http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic002_14/documentos/Presentacion_Analisis_Modelos_Educativos.pdf

Dieterich, H. (2012). Nueva guía para la investigación científica, Orfilia, México, p. 93.

Gómez, L. (2005) Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 35-88 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035203.pdf>

González, R., y Olivier, G. (2017). El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar. En Resistencias y alternativas Relación histórico-política de movimientos sociales en educación (pp. 55-64). México: Terracota.

INEGI. (2020) "Encuestas Intercensal", consultado el 10 de julio de 2022. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>

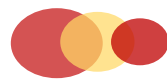
#Infancias Encerradas Consulta a niñas, niños y adolescentes "Reporte de la alcaldía Iztapalapa" se terminó de editar en julio de 2020. Consultado 15 de julio del 2022, file:///C:/Users/portatil/Documents/PROGRAMA%20DE%20ACTUALIZACION/ADRIAN/INVESTIGACIONES/Infancias-encerradas-Iztapalapa.pdfITAM, 2005, s/p. <http://www.autoestudio2005.itam.mx/acreditacion/filosofia.html>

Levinas, E. (1998). La huella del otro. México: Taurus. p. 69.

Piaget, J. (1971). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y el adolescente. En P. A.

Vigotsky. (1979). Pensamiento y lenguaje. Editorial Grijalbo, Barcelona

Oresta, L. (28, febrero-julio, 2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 28, pp. 4-16. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.



SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado en: http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.

Vega, A., (2009). El trabajo colaborativo a través de la historia de las TIC. (Artículo de reflexión no derivado de investigación) Revista Q, 4 (7), 20, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.com>





Vestigium [Investigación]

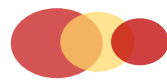
RECONFIGURACIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN TORNO A LA PRÁCTICA
PROFESIONAL DE PREESCOLAR A TRAVÉS DEL MODELO HÍBRIDO
EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Giovanna Guerrero Marín

Resumen

Los imaginarios siempre han estado presentes en la vida de cada uno de los seres humanos; las personas a lo largo del tiempo construyen ideas, pensamientos o bien prejuicios acerca de los acontecimientos que viven día con día; sin embargo, estas creencias se van transmitiendo en los diferentes círculos sociales, afectando en muchos de los casos el desempeño laboral, tal es el caso de las docentes de preescolar. A lo largo del tiempo, el nivel educativo del preescolar ha sido minimizado afirmando que, durante éste, los alumnos adquieren pocos conocimientos y reduciéndolos sólo a cuestiones asistenciales; por lo tanto, el papel de la docente ha sido invisible, en otras palabras, los imaginarios sociales que se tienen acerca de su papel queda reducido a que sólo mujeres lo pueden desempeñar. Sin embargo, a raíz de la pandemia del COVID 19 originada en marzo del 2020, transformó estos imaginarios, pues gracias a la implementación de nuevos modelos educativos, como la educación híbrida, permitieron que los padres de familia y otros miembros de la sociedad pudieran observar el trabajo que se realiza en el preescolar; modificando estos imaginarios y dándose cuenta que durante dicho nivel los alumnos adquieren grandes aprendizajes, pero sobre todo que la docente es una verdadera profesional de la educación.

Palabras clave: imaginarios sociales, preescolar, modelos educativos, educación híbrida.



Referentes teóricos y normativos del problema de la práctica profesional

El ser docente de preescolar considero que es una de las profesiones más bellas que existen; sin embargo, a pesar de que la sociedad la puede considerar como una tarea fácil en realidad no lo es, en este sentido puedo decir que se tienen muchas creencias y opiniones (imaginarios sociales), acerca de mi profesión; no obstante, hasta que te ves inmersa y vives todas las implicaciones que conlleva dicha práctica tomas conciencia del gran valor que tiene; en otras palabras, pareciera que la práctica docente tiene como “la luna, su cara luminosa y su cara oscura” (Latapí, 2008: 91)

Por lo anterior, a continuación, se desarrollan diversos conceptos claves que ayudarán tanto a entender como fundamentar el tema de los imaginarios sociales que se han creado en torno a mi práctica profesional como docente de preescolar y cómo estos han reconfigurado a partir del acontecimiento derivado de la pandemia del COVID-19.

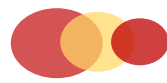
Imaginario social

Antes de comenzar hablar sobre el tema de los imaginarios sociales que se han derivado en torno a mi práctica profesional como maestra de preescolar, es importante que en un

primer momento haga referencia a lo que se entiende por dicho término, ante ello se afirma que “los imaginarios son auténticas fuentes de inspiración capaces de influir con mucha fuerza en las maneras de pensar, decidir y orientar las acciones sociales, son un factor que configura a la sociedad”. (Jiménez & Fernández, 2019: 20), lo anterior me permite darme cuenta de la gran influencia que tienen los imaginarios que la sociedad va creando con base en algún tema, acontecimiento o bien hacia las mismas personas; pues estos modifican la concepción que se va construyendo sobre ellos, aunque en ocasiones llegue hacer errónea y sin fundamentos.

Imaginario social de la educadora de preescolar

Como se hizo mención, los imaginarios influyen en las concepciones que la sociedad llega a tener en torno a un aspecto en específico, por lo que por lo que se puede encontrar imaginarios en los diferentes ámbitos a los que me veo expuesta (trabajo, escuela); y en el caso específico de la educación no es la excepción; pues en general la sociedad tiene Ideas acerca no sólo de la escuela sino también de los agentes partícipes de dicho proceso llámese directivos, maestros, alumnos, padres de familia y docentes; por lo que a continuación, hablaré acerca los imaginarios que me



han rodeado como profesional de la educación preescolar.

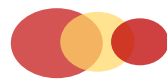
Desafortunadamente, me encuentro en una sociedad en donde desde tiempos remotos han existido imaginarios sociales acerca de la concepción del papel de la educadora en el preescolar, puesto se ha tenido la creencia que es la carrera perfecta para las mujeres debido al instinto maternal que se puede llegar a tener ya que para muchos autores como en el caso de Páez (2008) es el “cuerpo de la mujer el que guarda en su naturaleza instintiva la acción protectora a los pequeños, ese carácter protector semejante al de una madre” (Páez, 2008: 128), con lo anterior se puede observar que dichas creencias están basadas principalmente en torno a los estereotipos que se han establecido por el simple hecho de ser mujer. No obstante, considero que mi práctica docente no se limita al de ser una cuidadora, que si bien es parte de mi trabajo el cuidar la integridad de mis alumnos y protegerlos de algún accidente no es la función principal que desempeño dentro del salón de clases.

Respecto a los estereotipos que han caracterizado mi práctica como docente de preescolar, se encuentran como se hizo mención, que es principalmente una mujer la que realiza dicha práctica, distinguiéndose por ser feliz, amorosa, tierna, etcétera, por lo que el imaginario que se forma

de la docente de preescolar se centra en las siguientes características:

1. El espacio en el que se realiza el proceso educativo se caracteriza por ser un espacio áulico muy decorado.
2. Utiliza una bata como elemento simbólico distintivo.
3. Sus actividades pedagógicas se centran sólo en cantos y juegos. (Jiménez & Fernández, 2019: 24).

Dicho lo anterior, pareciera que para la sociedad las prácticas que realizo como profesional de la educación dentro y fuera del aula fueran invisibles, puesto que están caracterizadas por los estereotipos que se han mencionado en torno a mi género, esto sin contar que se tienen muchos imaginarios sociales, códigos culturales y patriarcales acerca del rol que desempeña la mujer y la educadora, lo que me lleva hacer poco valorada y no ser vista como lo que realmente soy, una profesional de la educación. No obstante, cabe señalar que este tipo de concepciones se han tenido desde tiempo atrás, en donde desde el punto de vista de Cruz (2017) “las mujeres fueron sectores de la población no reconocidos social ni políticamente, por lo que las educadoras fueron invisibles”. (Cruz, 2017: 55).



El contexto de la educación preescolar

Antecedentes de la educación preescolar.

La educación, forma parte de la vida de los seres humanos ya sea de manera formal o informal todos estamos expuestos a ella. Dentro de la educación formal, entendida como los “procesos que tienen lugar en la escuela y en donde se confía a dicha institución la conservación, transmisión y acrecentamiento de la cultura” (Pansza & Pérez & Morán 2007: 24.), se encuentra el nivel preescolar.

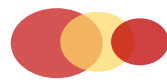
El nivel preescolar forma parte de los cuatro niveles que conforman la educación básica del Sistema Educativo Nacional, siendo declarado obligatorio en mayo del 2002 bajo el mandato del entonces presidente Vicente Fox Quezada; lo anterior sucedió gracias a que la Cámara de Diputados emitió un decreto para adicionar al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la obligatoriedad de la educación preescolar, quedando dicho de la siguiente manera:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La

educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (DOF, 2002: 2)

La educación preescolar es de gran importancia en la vida de los seres humanos pues es a través de esta que los alumnos desarrollan sus capacidades comunicativas, motrices, de pensamiento matemático y sobre todo la socialización entre pares. De acuerdo con el portal de la Secretaría de Educación Pública (2016) se denomina Educación preescolar al “primer nivel de la Educación Básica en donde se atiende a niños de 3 a 5 años con 11 meses de edad, con el propósito de que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje” (SEP, 2016). No obstante; con el propósito de elevar la educación y atender las demandas que se enfrentan día a día, dicho nivel educativo ha tenido diferentes reformas, ya que al encontrarnos dentro de una sociedad heterogénea y cambiante las necesidades de las personas han ido modificándose y en el tema de la educación no es la excepción. Actualmente, según datos del INEGI dentro del nivel preescolar se encuentran inscritos un total de 4,328 188 alumnos (INEGI 2020-2021) todos ellos provenientes de diferentes contextos.

Modelos educativos en la educación preescolar



Al ser profesional de la educación; es de gran importancia que conozca los aspectos más relevantes en los que se basan cada uno de los programas educativos con los que trabajo; pues si bien considero no se puede basar el proceso educativo en dichos modelos; forman parte indispensable para el desarrollo de este. Por lo anterior, hablaré acerca de los diferentes modelos en los que se ha fundamentado el desarrollo de la educación preescolar (Modelos Educativos del nivel preescolar 2011 y 2017).

Modelo educativo de preescolar 2011

Como profesional de la educación, es importante que no sólo analice el modelo que rige mi practica actual, sino de igual forma modelos anteriores con la finalidad de conocer cada uno de los programas educativos que han servido en la construcción del modelo actual, por lo que a continuación haré referencia al modelo de preescolar 2011 comenzando por hablar de las características principales del mismo.

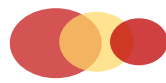
El Programa de Educación Preescolar 2011 mejor conocido como PEP 2011, se caracteriza por tener la finalidad de desarrollar competencias en los alumnos que puedan ser útiles tanto en su vida cotidiana como en sus años posteriores. Pero ¿qué es una competencia? Ante ello, el mismo

programa refiere que se trata de “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011: 14). Cabe señalar que al desarrollar dichas competencias en mis alumnos les traerá grandes beneficios, los cuales les permitirán tanto encontrar las posibles soluciones a cada una de las situaciones problemáticas a las que se lleguen a enfrentar; como el poder trabajar colaborativamente, haciendo cada vez personas más creativas y autónomas.

Asimismo, es importante resaltar que el Plan de Estudios 2011 se sustenta bajo el principio de aprendizajes esperados los cuáles el Programa señala que son entendidos como “indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011, p. 110)

El modelo educativo 2017. Aprendizajes clave

Actualmente, la Educación Preescolar tiene como base el programa de estudios 2017 (Aprendizajes clave) el cual fue diseñado a partir de la necesidad de garantizar una educación que fuera de calidad a todos los estudiantes del país, así como a raíz de la Reforma Educativa del 2012, la cual tuvo como principal objetivo que



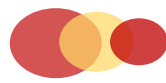
“la educación pública básica y media superior sea de obligatoria y calidad, garantizando que la educación que se reciba les propicie aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (SEP, 2017 :23) por lo que después de varios foros de consulta y la presentación de la propuesta para la actualización del Modelo Educativo, el 29 de junio se publicó el documento Aprendizajes Claves para la educación integral.

Asimismo, es importante señalar que dicho modelo educativo se sustenta bajo el término de aprendizajes clave los cuales afirma que son un “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017 :111); por lo que es de suma importancia desarrollarlos para el logro del aprendizaje de los alumnos, siendo la principal tarea de la educadora “llevarlos lo más lejos posible en la construcción de los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio y en el desarrollo de su máximo potencial” (SEP, 2017:116); no obstante, considero que a veces mi trabajo como docente se vuelve tan rutinario que me enfoco mucho más en el logro de los aspectos académicos, olvidándome quizá de tomar en cuenta sus intereses así como del desarrollo de otras áreas.

Lo anterior, me permite ver que mi papel como profesional de la educación no debe limitarse a hacer sólo una transmisora de conocimientos, por el contrario, este Plan me concibe como una mediadora profesional que tiene tarea “contribuir con sus capacidades y su experiencia a la construcción de ambientes que propicien el logro de los Aprendizajes esperados por parte de los estudiantes y una convivencia armónica entre todos los miembros de la comunidad escolar” (SEP, 2017:118).

La educación híbrida en la actualidad

La Pandemia derivada del COVID-19 vino a revolucionar y a transformar mi vida, dejando un claro aprendizaje en las diferentes áreas que me conforman, y en el aspecto educativo no fue la excepción, ya que a partir de ello se implementaron nuevos modelos de enseñanza que si bien, ya habían sido utilizados con anterioridad en la educación superior tanto en otros países como en México, podría decir que fue el primer acercamiento que se tuvo con el modelo híbrido en educación básica específicamente en el nivel preescolar, pero ¿Cuál fue el impacto de este nuevo modelo en mi práctica profesional? ¿Cuáles fueron los retos a los que me enfrenté durante este proceso?



La educación en México

Primeramente, antes de enfocarme hablar sobre las características principales referentes al término de educación y los diferentes tipos que existen, es importante que defina dicho concepto; por lo anterior, a continuación, mostraré las referencias encontradas; no sin antes hacer mención que la palabra educación proviene etimológicamente del verbo latino “educo-as-are”, que significa “criar” (Sarramona,1989: 28), por lo que en otras palabras se podría decir que la educación es un proceso de formación que estará presente en la vida de los todos los seres humanos.

Por lo anterior, cabe mencionar que se pueden distinguir dos tipos de educación, entre los que destacan los siguientes:

Educación formal:

Este tipo de educación hace referencia principalmente a todos los procesos que se realizan en la escuela y se concreta gracias a la participación de los agentes educativos como lo son profesores y alumnos

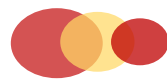
Educación informal:

Este es el segundo tipo de educación que hablaré, en el cual no están involucrados los agentes educativos como tal (maestros y alumnos), pero

todas las personas con las que se relaciona el menor influirán en la construcción de su educación; es decir, en este tipo de educación no se asiste a la escuela, pero todas las instituciones sociales a los que se ve expuesto serán las encargadas de transmitir todos sus saberes, cultura, costumbres, valores; influyendo en su formación, así como en su manera de pensar y/o actuar ante la sociedad.

Transiciones en el proceso educativo

Como se ha hecho mención los modelos de enseñanza en la educación preescolar tuvieron que ser modificados a partir del confinamiento social; pues como bien es sabido el modelo que se venía implementando desde años atrás, en donde la presencia física de cada uno de los agentes educativos (maestros, alumnos, directivos) era necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje parece haber quedado atrás; puesto que al no poder reunirse de manera física para de evitar contagios del COVID los modelos de enseñanza que se utilizaron tuvieron que adecuarse a las necesidades del momento y si bien tal vez no fueron las mejores decisiones por parte del gobierno y se tomaron hasta cierto punto a la ligera con la finalidad de “salvar a toda costa el ciclo escolar”, se observó un cambio abrupto de un modelo de educación tradicional (presencial) a una educación híbrida; por lo anterior, en las siguientes líneas me enfocaré a



desarrollar aspectos relacionados con la transición de cada una de estas modalidades, comenzando por el de la educación tradicional y/o presencial.

Las TIC en la educación

En la actualidad la evolución tecnológica se puede ver reflejada hasta en el área educativa, lo cual se puede observar en la implementación de nuevos modelos de enseñanza a través del uso de medios tecnológicos; por lo que se puede considerar que la escuela ha dejado ser el único medio mediante el cual los agentes educativos inmersos en dicho proceso pueden realizar la mediación pedagógica, con lo anterior me refiero a que ahora las clases se pueden tomar estando en casa, en la oficina, en otro estado o inclusive en otra país. Un aspecto que se debe de tener en cuenta es que las nuevas tecnologías llegaron a quedarse y transformar cada una de las áreas en las que se ve inmerso el ser humano, permitiendo “cambiar y modificar las formas de trabajo, así como los medios a través de los cuales las personas acceden al conocimiento, se comunican y aprenden”. (Quiroga citado por Viñas, 2021: 2), con ello se puede ver la importancia que tiene la incorporación de las tecnologías en las diferentes actividades que realizo, lo cual me lleva a reflexionar acerca de la importancia de capacitarme en dichos temas para poder implementarlas de forma cada vez más eficiente dentro y

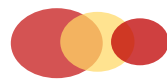
fuera del aula en cada uno de los trabajos que desarrollo.

La educación híbrida

Antes de comenzar a hablar acerca de dicho modelo educativo, es importante mencionar que si bien dicho modalidad no puede ser considerada como una innovación dentro del proceso educativo, puedo decir que si fue la primera vez que se utilizó en la educación básica, en específico el preescolar. Sin embargo, para poder hablar acerca de dicho modelo educativo es importante que comience por definirlo, ante ello puedo decir que la educación híbrida es entendida de acuerdo con Rosales & Gómez & Durán & Salinas & Saldaña (2008) como una:

Modalidad híbrida un formato de enseñanza-aprendizaje en el cual la mitad del tiempo el curso o asignatura se desarrolla de manera tradicional (contacto cara a cara), en el campus y la otra mitad se lleva a cabo en línea. (Rosales & Gómez & Durán & Salinas & Saldaña, 2008: 24)

Como se hizo mención, en marzo del 2020 el mundo se enfrentó a una pandemia originada por el virus de COVID-19, trayendo consecuencias económicas, sociales y educativas. En el caso de México, como bien es sabido los planteles educativos cerraron sus puertas y continuaron su proceso de



enseñanza- aprendizaje por medio de la distancia, haciendo uso de diversos medios tecnológicos como computadoras, tablets, televisión; por lo que como docente de igual tuve que modificar mi forma de enseñanza, ahora utilizando dichas herramientas.

Ante ello y como consecuencia de dicha pandemia, la UNESCO propuso “ofrecer opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de plataformas educativas” (Amador, 2020:140), sin embargo; en el caso de mi práctica docente, representó un gran reto ya que era poco el acercamiento que tenía hacia los medios tecnológicos, plataformas virtuales, a las clases a distancia, es decir, no contaba con los conocimientos suficientes ni la capacitación necesaria para el trabajo en línea.

La influencia de las cibersociedades en el papel del docente

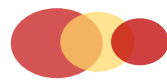
Primeramente, es importante señalar que actualmente nos encontramos en un mundo donde las relaciones sociales han cambiado de forma abrupta, perdiéndose esa interacción cara a cara que en años anteriores se mantenía con el resto de las personas; no obstante, a raíz del confinamiento social derivado de la Pandemia del COVID- 19 la forma de relacionarnos dio un giro de 360° pues ahora los medios tecnológicos juegan un papel

fundamental en la vida de los seres humanos ya sea de forma positiva o negativa.

Sin duda, las diversas redes informáticas me han permitido establecer relaciones con el mundo entero, sin importar en donde me encuentre, es a partir de ellas que ahora la gente puede entablar conversaciones sin la necesidad de estar físicamente presentes; en otras palabras, la creación de estas redes informáticas “permiten la creación de una serie de espacios sociales nuevos en los que la gente puede reunirse e interactuar” (Smitch & Kollock,1999: 11); es decir, se podría estar hablando de una nueva forma de socializar, me refiero a la cibersocialización, la cual se trata de un “proceso de interacción social que tiene lugar en entornos virtuales dentro de la red, a partir de tecnologías informáticas y donde se generan auténticas redes sociales”.(Pérez, 2010: s/n)

Imaginarios sociales de la maestra de preescolar post pandemia

En primera instancia, se debe señalar que como bien es sabido a raíz de lo vivido en el confinamiento social después de ello nada volvió hacer como antes, pues todo lo que me rodea se transformó, esto aunado a que actualmente vivimos en una sociedad cada vez más digital. Gracias a ello mi rol como maestra de preescolar, en

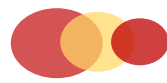


específico fue expuesto y observado ante miles de ojos cambiando los imaginarios sociales que se habían construido sobre él, ayudando a que mi práctica profesional pudiera ser visible. Así pues, estos medios tecnológicos sirvieron para que los padres de familia se dieran cuenta de que el trabajo que desempeño como docente no es tarea fácil, y que muchas de las concepciones y/o prejuicios que tenían acerca de mi práctica eran erróneas, pues al quedar el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en manos de los padres les permitió darse cuenta que mi labor como maestra de preescolar va mucho más allá que sólo ir a jugar, cantar, o simplemente ser asistencial; es un trabajo que requiere planeación; formación, conocimientos. Lo anterior deja ver ese cambio de mentalidad social que dicho acontecimiento trajo consigo; en donde ahora las herramientas tecnológicas jugarán un papel fundamental en la mediación pedagógica; en otras palabras, se reconfiguraron los imaginarios

sociales que en tiempo atrás se tenían acerca de mi práctica profesional como docente de preescolar. En lo personal, puedo afirmar que gracias a ello mi papel como profesional de la educación, pudo ser observado y valorado. Asimismo, después de ello algunos padres de familia y en teoría la sociedad se percató de esta reinención docente que tuve que realizar con la finalidad de poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, nunca volveré hacer la misma de antes pues gracias a este desafortunado suceso la sociedad se pudo dar cuenta de que mi práctica docente es irremplazable. Finalmente puedo concluir que como bien se mencionó los imaginarios sociales pudieron ser transformados gracias al uso de los medios tecnológicos y de la red informática del Internet, los cuales sirvieron de apoyo para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la mediación pedagógica. **mP**

Fuentes de Consulta

Amador, R. (2020). "Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19", en: Educación y pandemia: una visión académica, Universidad Nacional Autónoma de México. México. Disponible en http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/549/AmadorR_2020_Aprende_en_casa.pdf?sequence=1&isAllowed=y [recuperado: 5/07/2022]



Cruz, R. (2017). "El Movimiento Magisterial de 1989 y la participación de las docentes de Educación Preescolar", en: Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación, México, Editorial Terracota, Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales y Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-AZC).

Diario Oficial de la Federación. (2002) Disponible en: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpeum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf [recuperado: 2/06/2022]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020-2021). "Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo" Disponible en: https://inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=educacion_06&bd=educacion [recuperado: 15/06/2022]

Jiménez, E & Fernández, A. (2019). "El imaginario social del docente de preescolar", en Revista de Educación y Desarrollo. No. 50, Benemérita Universidad de Puebla, México. Disponible en https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/50/50_Jimenez.pdf, [recuperado: 14/07/ 2022]4 9788 006 4-

Latapí, P. (2008) " Carta a un maestro" en: Porque ya atardece. Algunos textos significativos. Edición privada.

Páez, M. R. M. (2008). "El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños", en: Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Número 47, Colombia. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a06.pdf> [recuperado 21/05/2022].

Pansza, M & Pérez, E & Morán, P (2007). "Fundamentación de la didáctica" Primera Unidad "Sociedad-educación- didáctica" México. Germika. ISBN 968-6642-15-3

Pérez, G (2010). "Cibersocialización y adolescencia: un nuevo binomio para la reflexión en educación social", en: Revista de Educación Social, No 11. Disponible en: <https://eduso.net/res/revista/11/reflexiones/cibersocializacion-y-adolescencia-un-nuevobinomio-para-la-reflexion-en-educacion-social>. [Recuperado 15/11/22]



Rosales, S & Gómez, V & Durán, S & Salinas, M & Saldaña, S (2008) “Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas”, en: Revista de la Educación Superior, Vol 37, No 148, Universidad del Noreste, México. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n148/v37n148a2.pdf> [recuperado 3/11/22]

Sarramona, J (1989), “Fundamentos de educación” en: CEAC. España. Disponible en: <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.ComunicacionUnidad1.pdf> [recuperado 5/10/22]

Secretaría de Educación Pública (2011). “Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar” México.

Secretaría de Educación Pública. (2016) “El Nuevo modelo educativo 2016. (El planeamiento pedagógico de la Reforma Educativa) “México. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf [recuperado: 20/06/2022]

Secretaría de Educación Pública (2017). “Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación”, México. 368 pp. Disponible en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1L_pM-Preescolar-DIGITAL.pdf [recuperado: 10/06/2022]

Viñas, M (2021) “Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia”, en: Revista científica Plurentes, Vol 12, Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780> [recuperado: 19/11/22]



Dialugus [Diálogos sobre género]

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID-19

Laura Ortiz Madariaga

Christian López Gutiérrez

Resumen

En el presente artículo se profundiza sobre la compleja relación entre la educación y el género, poniendo especial énfasis en lo que pasó durante y después de la pandemia por COVID-19. En la primera parte se aborda la relación entre género y educación. Posteriormente, se examina el tema de la salud mental de las y los estudiantes durante la pandemia. Por último, se enfatiza la importancia de llevar a cabo estudios de corte cualitativo para responder preguntas que las investigaciones cuantitativas no están logrando contestar sobre la educación durante la pandemia desde una perspectiva de género.

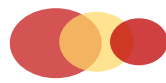
Palabras clave: género, pandemia, educación en casa.

Introducción

En este documento se realiza una reflexión sobre la perspectiva de género en la escuela en el contexto de la pandemia y después de ella. Se observa que en el contexto de confinamiento surgieron nuevas problemáticas que hoy se pueden ver, tal como los problemas socioemocionales. Así mismo, en la pandemia los estereotipos y roles de género se reprodujeron en la escuela y en el hogar, influyendo o impactando la forma en que se dio el acceso a la educación.

Escuela y Género

La escuela tiene un papel importante en la formación de la identidad social, incluyendo el rol de género. Durante los primeros años escolares ocurre un proceso de socialización, donde se conforma una identidad social, incluyendo los roles de género. En la escuela, se puede ayudar a reforzar, mantener y reproducir los roles de género o, por el contrario, en la escuela pueden ser modificados y contribuir a su deconstrucción (Castillo y Gamboa, 2013). De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS, 2018), se entiende al género



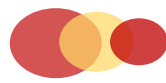
como los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para las mujeres, los hombres, las niñas, los niños y las personas con identidades no binarias. En la sociedad existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y control de recursos, así como las oportunidades para tomar decisiones. Justamente la perspectiva de género permite notar esas diferencias, a las cuales se les asigna una explicación biológica pero que tienen que ver con las construcciones culturales realizadas por cada grupo humano.

Además del género, autores como Subirats y Brullet (1999) consideraron que es necesario hablar del sexismo. Este concepto puede ser entendido como una forma de discriminación que usa al sexo como criterio para atribuir capacidades, valoraciones y significados en la vida social. Este ocurre en “sociedades que parten de una diferenciación explícita de los roles de hombre y mujer que atribuyen a los individuos de cada sexo un destino social distinto, justificando esta diferencia en las distintas características naturales” (Subirats y Brullet, 1999, p. 190).

A través de los estudios de perspectiva de género se pueden evidenciar los patrones sexistas en la educación, donde se reproducen comportamientos, expectativas y

opciones asociadas al género. Es importante entender que el sexismo puede tener efectos negativos no solo para las mujeres, sino también para los hombres y la población LGBT+, ya que por un lado limita sus posibilidades y, por otro, niega ciertos comportamientos.

Es así que es importante preguntarse qué tanto influye la escuela en la reproducción de los estereotipos de género. La escuela es un espacio de socialización diferenciada, y puede convertirse en un medio de reproducción del sistema social vigente, así como de las posiciones de poder y jerarquía predominantes. Además, las maestras y los maestros pueden no estar conscientes de cómo transmiten ciertos valores a niñas, niños y adolescentes de forma diferenciada y jerárquica, así como del efecto que puede tener en ellos. De esta forma, es posible afirmar que el sistema educativo no es neutro (Subirats y Brullet, 1999). Esta perspectiva del sistema educativo conlleva a la interiorización de normas diferenciadas de género, con distintas expectativas y posibilidades. En ese sentido, Fainholc (2011) propuso que los mitos, entendidos como historias que refieren a la realidad de un modo sagrado y verdadero, sustentan la idea de ser mujer o ser hombre. Estos mitos circulan a través de los cuentos infantiles, los ambientes familiares, el lenguaje, los juegos y juguetes, los



dibujos animados y las redes sociales en Internet (Fainholc, 2011).

Respecto a este último aspecto, es importante considerar que además de los espacios físicos como la escuela, las redes sociales son hoy en día formadoras de opinión. Así, los modelos sociales son transmitidos en la escuela (por el docente y por los pares), pero también por las redes sociales a través de internet. Es posible pensar que este fenómeno se intensificó durante la pandemia. Fainholc (2011) señaló que hoy en día es importante entender la interacción tecnológica con el internet, la cual trasciende los esfuerzos escolares y el estigma, al aportar estereotipos respecto a ser mujer y hombre. A través de los diversos medios de comunicación, se tipifican los “papeles” contribuyendo a la jerarquización de la división del trabajo y la transmisión de estereotipos de género, tanto en el ámbito laboral, como en el público y el privado. Estos representan una fuente de educación informal para las infancias y las juventudes (Castillo y Gamboa, 2013; Fainholc, 2011).

Otro concepto de relevancia para el estudio de la educación desde una perspectiva de género es el patriarcado. De Sousa (2020) mencionó tres aspectos a los que llamó “unicornios”, los cuales surgieron posiblemente desde el Siglo XVII en Occidente: el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Estos

tres aspectos son omnipresentes y al mismo tiempo invisibles. Esta triada está interrelacionada y entre ellos se fortalecen “solo los tres juntos son todopoderosos” (De Sousa, 2020, p. 11). El patriarcado parecía estar debilitándose gracias a las victorias de los movimientos feministas. Paradójicamente, la discriminación machista, la violencia doméstica y el feminicidio van en aumento. Es justamente en las crisis, como la generada por la pandemia, que estos tres “unicornios” se fortalecieron: “los cuerpos racializados y sexualizados son siempre los más vulnerables ante el brote de una pandemia” (De Sousa, 2020, p. 28).

En este mismo orden de ideas, Subirats y Brullet (1999) mencionaron que la escuela, dentro del sistema capitalista, se presenta en una forma universal donde se ofrecen a las infancias y a las juventudes las mismas oportunidades de acceso al saber. De esta forma, se legitima el sistema educativo capitalista. Ahora bien, existen criterios de diferenciación, que como planteó De Sousa (2020), no se presentan de forma evidente, como la clase social, la ubicación geográfica y el género. Estas tres categorías son de interés para saber cómo se vivió el encierro y la educación a distancia por parte de los y las estudiantes. En este caso, se puede pensar cómo estas tres categorías estuvieron íntimamente relacionadas con el acceso a internet para la educación en línea. “La

ocultación de los rasgos patriarcales en el sistema educativo capitalista supone que hay que empezar por construir una problemática respecto de una relación que para la mayoría de la sociedad no presenta problema” (Subirats y Brullet, 1999, p. 195).

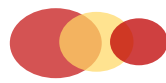
La pandemia en la educación desde una perspectiva de Género

La pandemia permitió ver con lupa, la construcción cultural de la feminidad, así como de la masculinidad, las expectativas que se generaron en torno a la formación de un hombre o de una mujer, en el ámbito educativo, de manera paralela con el hogar, debido a la reclusión. Como se mencionó, la perspectiva de género permite ver los roles, las expectativas y los derechos que se asignan (UNESCO, 2021); ya que, en la sociedad, se define y se jerarquiza de acuerdo al género asignado. Aspectos como economía, salud, educación, violencias, participación en la política, desarrollo sostenible y seguridad alimentaria, no se viven de la misma manera si se es hombre, mujer o si se es parte de la población LGBTT+.

En 2021 la UNESCO publicó el documento *When schools shut. Gendered impacts of COVID-19 school closures* (en español: *Cuando las escuelas cierran. Impactos de género del cierre de escuelas por COVID-19*), donde se realizó un análisis de lo sucedido durante el cierre de las escuelas en todo el mundo. En este documento se

abordaron las problemáticas, las estrategias, así como políticas públicas que se tomaron en varios países. Todo esto desde una perspectiva de género, ya que una de las principales interrogantes fue saber si las inequidades de género que ocurrían antes de la pandemia se profundizaron durante este período, afectando la salud y la educación (UNESCO, 2021). En este estudio se observó que, durante el confinamiento en países subdesarrollados, las niñas estuvieron más vinculadas al trabajo en el hogar realizando actividades como el cuidado de hermanos menores y labores en la cocina, mientras que los niños estuvieron más involucrados con actividades laborales en el exterior. Al relacionar el espacio público con lo masculino y el espacio privado con lo femenino, quedaron establecidas ciertas “reglas del juego” (Fainholc, 2011). Así, las responsabilidades y los derechos son sexualmente diferenciados (Castillo y Gamboa, 2013).





Todo esto permitió reflexionar sobre el imaginario que existe en torno a ser hombre o mujer. Por ejemplo, en el estudio se señaló que el aislamiento pudo haber sido mayor en las niñas, mientras que en los niños hubo más permisividad para salir. También se observó que los niños tuvieron mayor dificultad para compartir y expresar los sentimientos de soledad y aislamiento que las niñas. En el documento de la UNESCO (2021) se incorporó además lo sucedido sobre adolescentes que pertenecen a la población LGBTT+, donde se presentaron sentimientos de soledad y ansiedad. Además, se consideró posible que haya una brecha digital relacionada con aspectos de género, raza y pobreza. En los hogares se tomaron ciertas medidas en relación con la educación, como el acceso o la retención de los dispositivos electrónicos. Por ejemplo, en una familia con más de un hijo o hija, con una computadora ¿A quién se le dio prioridad para usar el dispositivo para las clases en línea? ¿Cómo se organizaron para usar los dispositivos tecnológicos, de acuerdo con categorías como edad y género? ¿Qué conflictos surgieron?

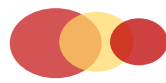
Temas como los de abandono y rezago educativo se pueden relacionar con los roles y estereotipos de género durante la pandemia. Uno de estos temas es donde se relaciona la lectura y las ciencias sociales con las mujeres (o lo femenino), y las matemáticas y la

ciencia con los hombres (lo masculino). Los varones para incorporarse al mercado laboral, y las mujeres para el cuidado de los miembros de la familia o de ciertas labores en el hogar (UNESCO, 2021), por lo que habría que profundizar al respecto. En el estudio de la UNESCO se observó también una brecha en el ámbito del analfabetismo, entre hombres y mujeres en las áreas rurales.

Se ha afirmado que, durante la pandemia, los problemas educativos previos se intensificaron. Específicamente en el caso de México, las problemáticas observadas en la educación previamente a la pandemia, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE; NOTIMEX, 2014), eran en 2014:

- Problemas de acceso: los sectores con mayores ingresos tuvieron mayor acceso a la educación, mientras que las escuelas con menos logros educativos fueron las escuelas rurales e indígenas.

- Problemas de deserción: En este momento previo a la pandemia, se encontró que las y los alumnos que desertaron, lo hacían para incorporarse a la vida laboral o al crimen organizado. Los motivos eran: por problemas de desempeño escolar, los relacionados con la oferta educativa, la falta de interés, por problemas familiares, problemas



económicos, una discapacidad o accidente.

- De inequidad: Este problema se agudizó en las zonas rurales, sin embargo, hay otras zonas que no quedaron fuera de esta problemática. Afectó a la población vulnerable.

- De calidad: problemas que van desde lo estructural como la falta de drenaje, agua, baños, luz, entre otros. Así como de alumnos con falta de computadoras o acceso a Internet.

Sería relevante realizar estudios utilizando estas categorías para comparar las problemáticas educativas incrementadas a partir de la pandemia, o saber si surgieron nuevos problemas; todo esto desde una perspectiva de género.

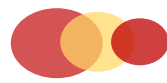
De entrada, además de que se hayan intensificado las problemáticas previas a la pandemia, se pueden identificar los problemas emocionales a los que se enfrentaron las infancias y las juventudes durante la pandemia.

Otros aspectos de interés, la salud mental

La pandemia, además de la problemática de la salud, acarreó otros problemas sociales relacionados con aspectos económicos, alimentarios y educativos. En ese sentido Maya-Ambía (2020) señaló la importancia de tomar en cuenta la dimensión social de la pandemia y los efectos que esta trajo.

La salud mental abarca un rango amplio de conductas directa o indirectamente relacionadas con el componente de bienestar mental, incluida en la definición de salud que propuso la OMS (2022) en su Constitución: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades”.

Entre los diferentes ámbitos que afectó la pandemia en la población en general, uno de los más afectados fue el de la salud mental, especialmente en la población infantil y adolescente. En las niñas, los niños y adolescentes, padecer COVID-19 ocasionó con una alta frecuencia trastornos emocionales y conductuales debido principalmente al confinamiento, el malestar físico por padecer COVID-19, la incertidumbre acerca de su recuperación de dicha enfermedad o la preocupación por la recuperación de otros familiares que también padecían COVID-19 (Palacio-Ortiz et al., 2020; Sánchez, 2021). En las niñas, los niños y adolescentes no enfermos de COVID-19, los desajustes psicológicos se relacionaron principalmente al confinamiento para prevenir contagiarse o re contagiarse. Este confinamiento tuvo un alto impacto emocional negativo, al afrontar situaciones complejas y estresantes, que pusieron a prueba los mecanismos de regulación emocional y capacidad de adaptación a la vida cotidiana. En cuanto a los trastornos emocionales y conductuales en niñas,

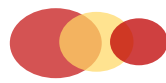


niños y adolescentes que ocurrieron con mayor frecuencia se encontraron trastornos de depresión, trastornos de ansiedad, trastornos relacionados con trauma y factores de estrés, trastornos de la conducta alimentaria, trastornos de conducta, trastornos por consumo de sustancias y otros trastornos adictivos (Palacio-Ortiz et al., 2020; Sánchez, 2021).

De Sousa (2020) distinguió entre crisis rápidas y lentas. Ante las crisis rápidas, se toman medidas para atacar directamente las consecuencias, sin pensar en resolver las causas. En el caso de la pandemia, es posible hablar de la búsqueda mundial de una vacuna que contrarrestara el efecto del virus en los humanos. Se podría plantear que hoy en día, a casi tres años de la pandemia, se está viviendo una crisis lenta. Se observa una crisis económica a nivel mundial, así como problemas de abasto de algunos productos manufacturados. Pero es posible plantear también cómo esta crisis está impactando en los aspectos emocionales en las y los estudiantes. Es por eso que los autores del presente artículo consideran muy necesario realizar estudios que permitan entender las problemáticas a las que se están enfrentando los niños, las niñas y los adolescentes, a dos años de vivir el confinamiento por la pandemia, debido a que “más allá de los pronósticos cuantitativos, muy probablemente se presentarán cambios cualitativos, difíciles de

ponderar en cifras” (Maya-Ambia, 2020. p. 1244).

Se han publicado un gran número de estudios sobre los cambios, en su mayoría negativos, originados por la pandemia sobre diferentes aspectos de la educación (cf., Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Pokhrel y Chhetri, 2021; Tadesse y Muluye, 2020; Tang, 2023). La mayoría de estos estudios se realizaron utilizando estrategias de investigación cuantitativa, lo cual puede tener implicaciones importantes para la toma de decisiones tanto en el sector público, como privado, para aminorar los efectos negativos de la pandemia sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en entornos escolares. En estos estudios de corte cuantitativo, generalmente se hicieron afirmaciones a partir de datos sumarios que representan a la mayoría de los miembros de una población definida por los investigadores (e.g., Yoo y Jang, 2023). A pesar de las ventajas que tienen los estudios cuantitativos, en ocasiones los resultados y las conclusiones obtenidas mediante este enfoque tienden a dejar fuera de sus análisis fenómenos más localizados y específicos. Por ejemplo, los fenómenos que ocurren en ciertos grupos de personas que, ya sea por su localización geográfica o por sus diferencias culturales, son consideradas de difícil acceso, comunidades conformadas por un pequeño número de personas o



poblaciones que no cuentan con los recursos tecnológicos suficientes como para poder ser contactadas de manera remota, entre otras situaciones (Cadena-Iñiguez et al., 2017).

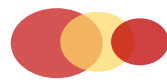
La consecuencia de no contar con información sobre las comunidades pequeñas o de difícil acceso es que las políticas de intervención, ya sea públicas o privadas, desarrolladas a partir de estudios cuantitativos en los que se presentan datos sumarios, podrían no ajustarse adecuadamente a las necesidades de dichas comunidades. Esta situación es delicada porque en los pocos estudios cualitativos realizados sobre efectos de la pandemia sobre diferentes comunidades, se encontraron problemas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje derivados del confinamiento por la pandemia. Por ejemplo, se reportó la ocurrencia de diferentes problemas en varios componentes del sistema educativo, como acortar los contenidos de los programas de los cursos escolares, para ajustarse a las condiciones de las clases a distancia en casa (Alam et al., 2022).

En otro estudio, se encontraron efectos desfavorables de la pandemia sobre las actividades en casa de niñas y niños, que afectaron los procesos de aprendizaje (He et al., 2022). He et al. destacaron que en estudios publicados previamente se reportó que la división de las labores por género es un componente importante de las

ecologías de subsistencia familiar (Manago et al., 2014, citado por He et al., 2022) y que en estudios transculturales se encontró que a las niñas se les asignan más labores domésticas que a los niños (Seymour, 1988, citado por He et al., 2022). Los resultados de He et al. podrían sugerir que la redistribución de las tareas domésticas desfavorable para las niñas podría haber afectado diferentes áreas de su vida, incluyendo, sus estudios en casa durante las clases en línea por la pandemia. En México, en un estudio cualitativo realizado en Tijuana, se encontró que, aunque los integrantes de la familia de ambos sexos se involucran en la realización de las tareas del hogar durante el confinamiento, en una proporción mayor las mujeres continuaron siendo las principales responsables de realizarlas (Ordoñez, 2020).

Conclusiones

El cierre de escuelas y las clases a distancia, las clases híbridas, que fueron una combinación de clases a distancia y presenciales, junto con otras medidas no farmacéuticas para tratar de reducir el número de contagios durante la pandemia por COVID-19, tuvieron un impacto negativo en la formación académica de millones de estudiantes en la mayoría de los países del mundo (Masitho, 2021; Tarkar, 2022). Dicho impacto negativo se relacionó con problemas preexistentes en el sistema educativo de cada país que se agudizaron



durante la pandemia, o por nuevos problemas en los sistemas educativos que ocurrieron debido a la pandemia (Vercellino, 2021; Pérez-Archundia, 2020). La falta de recursos económicos, problemas de salud mental y la desigualdad de género desfavorable para las mujeres, son tres de los factores que se asociaron con mayor frecuencia a los rezagos educativos, sobre todo en países con bajos recursos económicos (e.g., Mantler, 2022; Wu et al., 2022).

Para diferentes autores, es deseable que las sociedades en cada país continúen mitigando los rezagos educativos y también que continúen ampliando el entendimiento sobre lo que sucedió durante la pandemia, a través de investigación (e.g., Neuwirth, et al., 2021; Ratten, 2023; Tarkar, 2022). Los resultados de dichas investigaciones para entender lo sucedido durante la pandemia abren

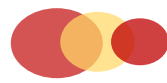
la posibilidad de proponer estrategias para prevenir o la posibilidad de responder con eficacia, en el caso de que ocurra una siguiente pandemia o algún otro evento disruptivo de esa magnitud (cf. Morganstein, 2022; Naidu, 2021; Neuwirth, et al., 2021). Para ampliar el entendimiento sobre las repercusiones de la pandemia, han sido relevantes las numerosas aportaciones de los estudios cuantitativos. Sin embargo, como se mencionó previamente, es importante que los hallazgos reportados mediante investigación cuantitativa se amplíen con investigaciones cualitativas sobre los efectos de la pandemia en el ámbito educativo desde una perspectiva de género, para generar una comprensión del fenómeno en la que no se excluyan sectores de la población que posiblemente también están afrontando las consecuencias negativas de la pandemia. **mP**

Fuentes de Consulta

Alam, M., Al-Mamun, Hasan, N. P., Jahan, I., Khan, R., Tasnim, T. D., Humaira, S. A., Mysha, Y. J, Akther, T. S., & Hossain, J. (2022). *Heliyon*, 8(12), E11927. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11927>

Bernal, N. (2017). Principales problemas del sistema educativo en México, *Acta educativa*, 3(2), 1-6. Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2017/11/07/principales-problemas-del-sistema-educativo-en-mexico/>

Castillo, M. S., & Gamboa R. A. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654014>



Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(2), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>

De Sousa, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. CLACSO.

Fainholc, B. (2011). Educación y género. Una perspectiva, social, cultural y tecnológica. Lugar Editorial.

He, A., Greenfield, P. M., Akibaa, A. J., & Brown, G. (2022). Why do many parents expect more help from their children during COVID-19? A qualitative follow-up to quantitative survey data. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, 100052.

<https://doi.org/10.1016/j.cresp.2022.100052>

Manago, A.M., Greenfield, P.M., Kim, J., & Ward, L.M. (2014). Changing cultural pathways through gender role and sexual development: a theoretical framework. *Ethos*, 42, 198-221.

Mantler, T., Burd, C., MacGregor, J., Veenendaal, J., & McLean, I. (2022). "There's no amount of tea in the world that is going to fix the patriarchy right now": The gendered impacts of the COVID-19 pandemic for women in the gender-based violence sector. *SSM - Qualitative Research in Health*, 2, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ssmqr.2022.100175>

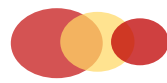
Masitho, B. B. (2021). The Problems of the World of Education in the Middle of the Covid-19 Pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute Journal*, 4(1), 450-457. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1626>

Maya-Ambía, C. (2020). Revisión de la discusión actual sobre la Covid-19 en el ámbito del pensamiento social. *El trimestre económico*, 87 (4), 1233-1258.

Morganstein, J. C. (2022). Preparing for the Next Pandemic to Protect Public Mental Health. What Have We Learned from COVID-19?. *Psychiatric Clinics of North America*, 45, 191-210. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2021.11.012>

NOTIMEX (2014). México con inequidad educativa: INEE. *El Economista*. (29 de abril de 2014). Recuperado de <https://www.economista.com.mx/politica/Mexico-con-inequidad-educativa-INEE-20140429-0035.html>

Naidu, S. (2021). Building resilience in education systems post-COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1885092>



Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2), 141-156. <https://doi.org/10.1177/1477971420947738>

Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 36-41. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212>

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2022). Constitución de la OMS. OMS. Recuperado de <https://www.who.int/es/about/governance/constitution#:~:text=La%20salud%20es%20un%20estado,o%20condici%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20o%20social>.

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2018). Género y salud. OMS. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Ordóñez, G. B. (2020). Tijuana ante el confinamiento social impuesto por la COVID 19: habitabilidad de las viviendas, entorno urbano y condiciones económicas de los hogares. *Espiral*, 27(78-79), 303-349. <https://doi.org/10.32870/eees.v28i78-79.7209>

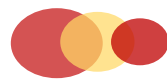
Palacio-Ortiz, J D., Londoño-Herrera, J. P., Nanclares-Márquez A., Robledo-Rengifo, P., Quintero-Cadavid, C. P. (2020). Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(4). 279-288. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1) 133-141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>

Posadas, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 9 (37), 33-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4264/426443710002.pdf>

Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *The International Journal of Management Education*, 21, 100777. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100777>

Sánchez, I. M. B. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1). Recuperado de <https://orcid.org/0000-0002-4892-4144>



Seymour, S. (1988). Expressions of responsibility among Indian children: some precursors of adult status and sex roles. *Ethos*, 16 (4), 355–370. <https://doi.org/10.1525/eth.1988.16.4.02a00010>

Subirats, M., & Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Instituto de la mujer.

Tadesse, S., & Muluye, W. (2020). The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*. 8, 159–170. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>

Tang, k. H. D. (2023). Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 23–61. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09319-y>

Tarkar, P. (2022). Impact Of Covid-19 Pandemic on Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812–3814.

Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En: Castro, G. (comp). *La visita inesperada. Escenas de Pandemia* (1a ed.). Teseo.

Wu, M., Yu, Q., Li, S. L., & Zhang, L. (2022). Geographic and gender disparities in global education achievement during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Applied Earth Observations and Geoinformation*, 111, 102850. <https://doi.org/10.1016/j.jag.2022.102850>

Yoo, G., & Jang, S. H. (2023). Perceived household financial decline and physical/mental health among adolescents during the COVID-19 crisis: Focusing on gender differences. *Preventive Medicine Reports*, 32, 102119. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102119>

UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). When schools shut: gender impacts of COVID-19 school closures. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>



La Entrevista

Entrevista al Ing. Heriberto Prieto Zamudio*

Por Javier Hernández Corichi



Tecnología digital y organización del aprendizaje

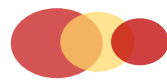
¿Volver a las clases presenciales en las escuelas después de la pandemia qué implica?

Implica un cambio radical a la manera en que los alumnos y profesores se encuentran usando las tecnologías digitales como una herramienta fundamental al tener que estar interactuando en el día a día, para estar comunicados, informados,

creando contenidos y gestionar las clases.

Ya que se requiere poseer Cultura Digital en la que las Competencias Digitales son los estándares para integrarse al mundo en el que la presencialidad y la virtualidad están coexistiendo en paralelo para una ciudadanía digital.

* Ingeniero Industrial en Eléctrica. Profesor de Bachillerato General Oficial “Libertadores de América” de Atencingo, Chietla, Puebla, México. Consultor en Planes Digitales Escolares en Growhtic. Embajador de Plataforma Educativa Morpheus Ltam. Analista en alfabetización digital y cultura digital con artículos publicados en México e Iberoamérica. Administrador del Grupo de Facebook “Formadores del Cambio.” Co-fundador de la iniciativa social “Competencia Digital Cero”, un voluntariado digital para reducir la brecha digital en docentes de Iberoamérica. Reconocido con el tercer lugar de los E. TECH AWAR 2022 “Maestros Inspiradores” de México y América Latina por E-TECH Evolution Education (Summit y Expo).



¿Podemos hacer un balance de los profesores que se han preparado para trabajar con las Tecnologías de la Información?

Es difícil pues requiere que se mida esto en función de un estándar tanto nacional o internacional. Para ello el ejemplo: En México antes de la pandemia los docentes requerían tener un correo electrónico y manejar aplicaciones de oficina para atender los requerimientos administrativos y de sus clases. Pero con la pandemia tuvieron que utilizar mensajería instantánea, videollamadas y apps para la gestión y de herramientas para aprendizaje en clase en línea y de generador de contenidos digitales. Para esto no estaban preparados los docentes y aún más la capacitación tardo para implementar aun cuando las bitech estaban preparadas para ofrecer soluciones. Pero la mayor limitante fue la cobertura de internet, la disponibilidad de equipos por los estudiantes, los espacios de estudio y la propia economía.

Pero si lo comparamos con estándares cómo los de las propia UNESCO con lo que especifica la Alfabetización Mediática e Informativa Currículum para Profesores o el DligComp del Marco Europeo de Competencias Digitales Docentes o por la Unión Internacional en Telecomunicaciones en la Herramienta sobre competencias digitales por mencionar algunas. Nos damos cuenta de que en México no

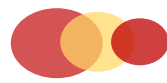
existe una ley o norma que especifique lo que se requiere para tener un modelo que defina lo que debe poseer el docente y el alumno. Esto se ha dejado en manos de los programas de estudio escolar y su enfoque es meramente instrumental.

¿Qué debemos entender por aprendizaje virtual, es diferente al presencial?

El aprendizaje virtual es aquel en el que empleamos los medios tecnológicos para la adquisición y procesamiento de información, con la finalidad de obtener un conocimiento, habilidades destrezas actitudes y valores, a través de la interacción en el espacio virtual sin importar lugar y tiempo lo que se conoce como ubicuo. Y en cuanto a la diferencia con el presencial, este requiere que se mantenga en un lugar, fechas y horas establecidas para llegar a los aprendizajes significativos.

¿A los estudiantes se les hace más fácil leer en línea que en la escuela, en un aula presencial?

Depende de que el alumno tenga la capacidad de autonomía, autogestión, pensamiento crítico, resiliencia y disciplina ya que sin ellos están expuestos a distractores que de ninguna manera leerá en línea lo que debe y en presencial por tener un



dispositivo digital que de igual forma no le permitirá concentrarse.

¿Cuáles son los programas, plataformas educativas, entre otros, de mayor éxito, ¿qué se ha logrado con ellas, nos podría colocar tres ejemplos?

Existe una gran variedad de plataformas y con grandes ventajas como el ser sumamente intuitivo y diseños amigables. Pero esas no son precisamente las que se toman en cuenta. Ya que implica un costo que depende, de si es para un servicio público o privado. Pero si se puede señalar aquellas que se llevan la mayor cantidad de usuarios. Google for Education, Microsoft Team y Moodle. Con las cuales su finalidad es la de recopilar y mantener la interacción con los alumnos en forma síncrona y asíncrona, entre sus ventajas es que tienen aplicaciones para la gestión de clase, comunicación cerrada segura y otras herramientas compatibles para el aprendizaje.

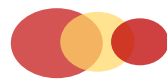
¿El éxito de la cultura digital es cuestión de presupuesto, es cuestión de política educativa o bien, es cuestión de actualización y profesionalización del magisterio?

Entendamos primero que por cultura digital nos referimos a la forma en que las personas interactúan con su comportamiento y costumbres que adquieren y para ello previamente

requirieron de contar con habilidades digitales, Alfabetización digital y de Inteligencia digital por qué engloba todo lo que de manera individual deben poseer para entablar una relación o conexión con otros usuarios o inteligencia artificial. Si partimos de esto podemos determinar que si no se definen marcos regulatorios para el aprendizaje de las competencias digitales es responsabilidad de las autoridades desde designar presupuesto hasta definir políticas educativas. Pero educar sin presupuesto e infraestructura es de igual forma hablar de una computadora y hacer maquetas sin que se tenga un contacto real con el potencial que brinda la tecnología. Y si es cuestión de actualización y profesionalización magisterial eso depende de que los docentes estén conscientes que vivimos en un mundo donde la innovación es parte de un estilo de vida actual dónde la vida de los ciudadanos actuales está entre la virtualidad y presencialidad, las oportunidades de empleabilidad lo demandan y la innovación es la constante para sobrevivir.

¿Es necesario construir Comunidades Virtuales de Aprendizaje, cómo podemos consolidar ese proceso e ir a un bien común?

Si es necesario construir Comunidades Virtuales de Aprendizaje tanto formales e informales dónde algunas se dan en las escuelas, especialidades



por el interés de la comunidad escolar y por las que se dan con la comunicación entre otras instituciones con un fin común. Pero muchas de estas pasan a ser de formalidad de información quedando en el desinterés de los propios miembros por apoyar iniciativas o participar en colaborar en proyectos de mejora. Si algo deben tener las comunidades es que no deben ajustarse hacerse como medio de información o asignación de órdenes. Deben de aportar la libertad y flexibilidad de construir temas en común donde el debate sea parte importante para motivar a los miembros en trabajar su propio desarrollo personal

¿Actualmente cuáles son las competencias digitales que deben dominar los docentes?

Nos referimos al mismo caso de la pregunta sobre qué marco de competencias definiremos aquellas a las que deben tener los docentes. Pero definitivamente en la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior se propone la asignatura de Cultura Digital que debe ser el referente de las competencias que debe poseer todo docente en México.

¿Existen nuevas identidades de aprendizaje en la cultura digital?

Así es. Están surgiendo organizaciones en algunas de ellas

basados en la informalidad que con el tiempo se han formalizado en generar modelos de capacitación distintos que conllevan a propuestas novedosas en la virtualidad en cuanto a sus procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación para el reconocimiento de sus miembros el logro de sus competencias. Entre ellas esta Competencia Digital Cero que es un voluntariado iberoamericano de docentes y profesionales que apoyan a otros docentes en la concreción de su proyecto educativo con el uso de las herramientas tecnológicas para producir recursos para la mejora de las prácticas de aprendizajes en sus alumnos.

¿En qué sentido la pedagogía y las ciencias de la educación están entendiendo un aprendizaje integral desde la cultura digital?

Si consideramos que la pedagogía y la ciencia de la educación se han centrado en la educación básica es posible que lo que se escuche sea solo de campañas o programas de prevención o de eliminación del uso de la tecnología. Esto es un atraso considerable en la formación en Cultura Digital tanto para los alumnos como el que los docentes tengan la necesidad de prepararse para algo que no lo requiere y quiénes lo hagan será por brindar un servicio más allá de lo requerido.



¿Existen desventajas en el aprendizaje debido a que los estudiantes son diversos, que provienen de diferentes contextos sociales y económicos?

Totalmente las condiciones no son parejas para los estudiantes debido a las condiciones y contextos. Esto debido al idioma, cultura, conectividad y equipos con los que se cuenta.

¿Cuáles son algunos de los retos para tener mayor éxito y logros en el uso de las TIC y que beneficie a la escuela en su conjunto?

Son cinco, la conectividad con un internet gratuito para todos, los dispositivos tecnológicos accesibles, la formación en competencias digitales de docentes y alumnos, una agenda digital que integre la cultura digital de manera transversal a los programas de estudio y el que se cuente con las plataformas digitales que presten servicios a los estudiantes sin costo.

¿Cómo debemos iniciarnos en el uso de la TICs y en la cultura digital, con quién compartimos, cómo hacemos Comunidad con la Institución, con la sociedad, con la familia?

Formalmente en las instituciones educativas y de manera informal a través de los programas que existen en los distintos medios de comunicación

y las campañas publicitarias que realiza el gobierno. Pero definitivamente este es un aprendizaje que se da en el día a día ya que surgen cambios continuamente, a los que debemos poner atención por seguridad, protección de datos y privacidad.

¿Qué autores especializados y líneas de trabajo debemos emplear para la mejora del aprendizaje y cultura digital?

Hay una gran cantidad de autores que escriben continuamente libros tratando de hacer divulgación de lo último que acontece y surge en el mundo digital. Pero en realidad debemos poner la atención en los artículos de divulgación de revistas, diarios y portales de información digital que están nutriendo de experiencias, innovaciones y acontecimientos que describen el comportamiento y costumbres que se generan en la interacción de las tecnologías digitales y llevan a describir lo que se conoce como cultura digital. **mp**