



REVISTA INEVAL CHIAPAS

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

AÑO 7 | No.12 | ENERO-JUNIO 2022 | ISSN: EN TRÁMITE | TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS



La experiencia docente, insumo para transformar la educación



CHIAPAS
GOBIERNO DEL ESTADO

SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN

INSTITUTO ESTATAL
DE EVALUACIÓN
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

CHIAPAS
de Corazón

DIRECTORIO

Rutilio Escandón Cadenas

GOBERNADOR CONSTITUCIONAL DEL ESTADO

Rosa Aidé Domínguez Ochoa

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

INSTITUTO ESTATAL DE EVALUACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Roberto David Vázquez Solís

DIRECTOR GENERAL

Alondra Guadalupe Pereyra Moreno

DIRECTORA DE CALIDAD E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Miguel Angel Domínguez González

DIRECTOR DE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Belinda Sandra San Juan Flores

COORDINACIÓN EDITORIAL

José de Jesús Matuz García

DISEÑO GRÁFICO

El contenido de los artículos publicados en esta revista es responsabilidad de los autores, cuyos nombres aparecen en los mismos.

Carlos Román García

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Daniel Paniagua Gómez

DISEÑO EDITORIAL

Fotografía de portada

INEVAL / Secretaría de Educación

Fotografías interiores

INEVAL / Secretaría de Educación

Freepik.es

Índice

- 1 Editorial
- 2 Percepciones sobre la reflexión filosófica en la educación
Romeo Alfonso Grajales López
- 5 La enseñanza de la historia en Chiapas
Óscar Janiere Martínez Ruiz
- 13 Enseñanza de la historia a través del museo escolar de evolución humana: una propuesta didáctica
Daniel Everardo Molina Chacón
- 15 Competencias digitales de docentes de nivel medio y superior en Chiapas
Flor Ivett Reyes Guillén, Luis Enrique Nájera Ortíz, Socorro Fonseca Córdoba
- 19 Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje en el curso “Lengua indígena I” en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”
Ranulfo Sántiz López / Adán Hernández Morgan / Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas
- 25 La participación de la criminología en el ámbito educativo
Carlos Mauricio Reyes Alvarez, Kevin Bayron Casaux Ramirez
- 30 El texto académico como experiencia educativa
Wenceslao Rueda Altunar
- 35 El poder como dispositivo de cambio en prácticas pedagógicas
Mario Alfonso Verdugo de la Cruz

REVISTA INEVAL CHIAPAS ENERO-JUNIO DE 2022, año 7, No. 12. Es una publicación semestral editada y distribuida por el Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa. 10a. Poniente Norte #650, Barrio Colón, C. P. 29037, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Tel. 961 611 2299, www.ineval.chiapas.gob.mx. Editor responsable: Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa, a través de la Dirección de Calidad e Innovación Educativa. Número de Certificado de Reserva: 04-2021-042613280300-102. ISSN: en trámite. Impreso en Talleres Gráficos de Chiapas, Carretera Panamericana km 1076, Colonia Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Tel 961 615 0927. Este número se terminó de imprimir en junio de 2022, con un tiraje de 150 ejemplares.



Editorial

Los retos de la educación en Chiapas, siguen siendo superar el rezago educativo y garantizar el acceso de niñas, niños y jóvenes a una formación de calidad, la irrupción de la pandemia por COVID-19 planteó uno diferente, aunque no nuevo, pues desde hace años se exploran las posibilidades que ofrece la educación en línea, modalidad que hubo de adoptarse ante las medidas de prevención de contagios. En este número de la REVISTA INEVAL CHIAPAS se revisa esta cuestión, además de reflexionar sobre el objeto de la educación que consiste en guiar, orientar y educar, acciones que sólo son posibles con el respaldo de la filosofía, que permite al maestro convertirse en un entrenador del pensamiento del estudiante para poder producir conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente.

Se trata también el tema toral de la evaluación, específicamente en lo que hace a la enseñanza de la historia, y a las condiciones que ofrece en nuestro estado la formación de historiadores en las dos principales universidades públicas y de profesores de la asignatura en la Normal Superior de Chiapas.

Presenta también una propuesta pedagógica desarrollada por alumnos de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Lic. Manuel Larráinzar” para la enseñanza primaria en lengua tsotsil, la segunda por su

número de hablantes en la entidad, formulada en razón de la carencia de materiales didácticos, guías, vocabularios o diccionarios.

Un tema recurrente en las escuelas es cómo afrontar problemas de inseguridad, que frecuentemente se expresan en conductas como el bullying, el acoso y otros factores de riesgo; aquí se analiza, explorando la interacción entre la criminología y la educación para fomentar una cultura de la prevención del delito.

Una falencia común en la formación académica es la ausencia de una enseñanza integral de la lectura y la escritura. Además de analfabetos funcionales, que saben leer, pero no lo hacen, hay profesionales, incluso en el campo educativo, que enfrentan carencias para la comunicación escrita. Aquí se narra una experiencia en la construcción del texto académico como habilidad imprescindible.

Finalmente se relata una experiencia en relación con el poder y en la deconstrucción de su significado, para transformar su función de vigilancia y castigo en una que consista en servir al otro, ser guía, enseñando a los alumnos a pensar, a comprometerse, a dialogar en la construcción de su propio aprendizaje.

El denominador común de los textos que hoy se ofrecen al lector es la memoria, el registro y la reflexión sobre la experiencia docente como materia prima para transformar la educación y fortalecer el sistema educativo.

Percepciones sobre la reflexión filosófica de la educación

Si el objeto de la educación es guiar, orientar y educar, no se podría hacer sin el sustento que le da la filosofía.



La educación es acción y actividad, para que exista es necesaria una actuación recíproca entre alguien que enseña y alguien que aprende.

Romeo Alfonso Grajales López

Concebir la educación como ciencia es un asunto filosófico que ha suscitado muchas controversias a lo largo de la historia, ya que la diversidad de opiniones vertidas por filósofos, sabios y científicos clásicos y modernos han conceptualizado a la ciencia y a la educación desde diferentes ópticas.

Pitágoras concibió a la ciencia como un saber sistematizado producto de la razón; los racionalistas desconfiaron de lo que no se puede probar; Kant y Augusto Comte afirmaron que el mundo sólo se conoce a partir de lo fenoménico y experimental, y las escuelas filosóficas freudianas, marxistas y positivistas con sus ideas ayudaron a constituir la ciencia de la educación y con ello se abrieron múltiples posibilidades para desarrollar su campo de investigación y acción y a conseguir mayores elementos para conocer, comprender y educar al hombre.

Es así como la pregunta por el ser y su formación-educación, ha estado presente desde los orígenes más tempranos del ser humano y al hacer una visión retrospectiva, podría decirse que los hombres han sido herederos de un afán por ser llenados de conocimiento y de nuevos saberes tratando de cumplir con unos estándares, pero al respecto y de modo introductorio se considera importante recordar que los humanos no somos cántaros vacíos que hay que llenar, más bien somos cántaros llenos que hay que vaciar un poco de todo lo que nos han llenado, para que los procesos de educación real nos permitan, más que tener certezas, tener un poco de preguntas que potencien nuestra mente (Ospina, 2012).

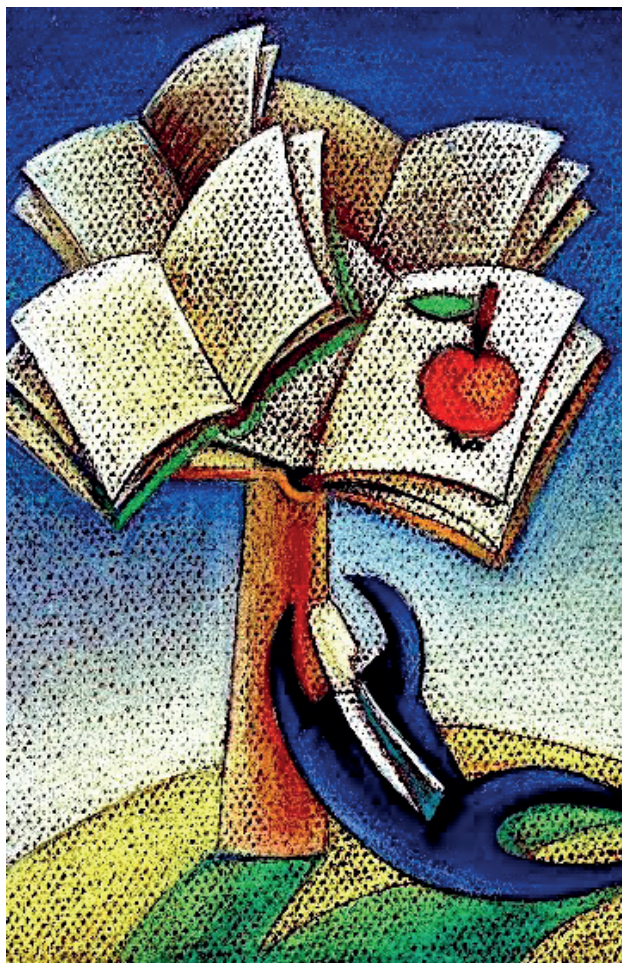
A pesar de todas las disertaciones que dan cuenta aparente de sus avances, es claro que en la práctica la educación del ser humano sigue siendo un concepto que

“ los humanos no somos cántaros vacíos que hay que llenar, más bien somos cántaros llenos que hay que vaciar un poco de todo lo que nos han llenado, para que los procesos de educación real nos permitan, más que tener certezas, tener un poco de preguntas que potencien nuestra mente”.

William Ospina

escapa a cualquier discurso, en la medida en que la subjetividad de las personas se forma y responde a fenómenos y a significaciones muy particulares; es por ello que la primer claridad que se debe hacer cuando se ahondan estos temas es la que menciona (Navarro, 2011): la educación es diferente a la escolarización.

La experiencia pedagógica está basada en lo que cada persona vive, percibe y experimenta; según (Altarejos y Naval, 2011), es necesario precisar que el saber educativo se gesta en cada uno desde la experiencia; estos autores apuntan que por naturaleza el hombre nace con una indefinición o una indeterminación que lo hace buscar formas de aprender a relacionarse con el medio y los elementos que lo rodean. Dicha indeterminación es condición esencial del propio ser humano, quien gracias a esto trasciende su ambiente dado; en esta indeterminación nace y se hace la experiencia que finalmente podrá ser pedagógica, en la medida que pueda transmitir lo conocido con sus semejantes sociales; precisamente por eso es importante subrayar que parte de la naturaleza del ser humano consiste en ser ente social que no puede entenderse sin la concurrencia de otras existencias (Altarejos, 2011), las cuales potencian el cúmulo de experiencias que les permitan sobrevivir.



De gran importancia para nuestra cultura occidental es el análisis que se hace de la primigenia civilización griega, la cual forma parte del basamento de nuestra cultura actual; los griegos consideraban que era de gran valor educar al hombre como ciudadano y en el descubrimiento de sus valores, tenían en cuenta la ley como parte necesaria en la creación del orden, y veían indispensable la invención y rápido desarrollo de todas las artes liberales, literarias, escultóricas y pictóricas; así mismo es de llamar la atención como acentuaban la importancia de la educación sistémica desde la primera infancia.

Desde la mitología religiosa, los griegos ponían el énfasis en la importancia de la educación de sus ciudadanos, en el bello mito del Banquete, atribuido a Platón, se vislumbra como la necesidad del ser humano por hacerse y rehacerse; es decir, ser perfectible, hecho derivado de la indefensión humana, la cual potencia y hace posible la trascendencia, principalmente de la dimensión social del ser humano.

Así el maestro se convierte en un entrenador del pensamiento del estudiante para poder producir sus conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente.

Tomás de Aquino conceptualizó la acción que representa la educación y consideró los elementos que la definen en términos de conducción y promoción, pensando que su impartición precisa de la guía consciente de quien educa. Es necesario apuntar que el término educación es visto como un proceso en el que hay una socialización de experiencias; con esta óptica, no es un proceso espontáneo en la existencia (Altarejos y Naval, 2011). La educación es acción y actividad, para que exista es necesaria una actuación recíproca entre alguien que enseña y alguien que aprende.

Más recientemente, R.S. Peters se enfoca más en el sujeto de la educación, al cual denomina “hombre educado”, expresando tres características particulares de este ser: en primer lugar reconoce que tiene una vida valiosa y deseable por sí misma (Altarejos y Naval, 2011), deberá fomentar el conocimiento y por último, su conocimiento y comprensión resultan algo activo que se sobrepone a sus acciones y a su visión del mundo y de las cosas en su vida cotidiana.

La filosofía, como ciencia que estudia el fundamento de las cosas y el reconocimiento del valor e importancia que tiene la educación en la formación del hombre en cualquier tiempo y en cualquier lugar, contribuye a que su significado conceptual no sea claro y resulte confuso a primera vista (Altarejos y Naval, 2011) y al mismo tiempo permite que sea rico en precisiones y referencias. Por consecuencia pueden encontrarse diversas, complicadas e interesantes caracterizaciones de lo que representa la educación: en algunas significa acción, ayuda, en otras perfeccionamiento, razón, formación, pero siempre reconoce dos sujetos participantes: maestro-alumno y dos actuaciones esenciales: enseñar y aprender.



El conocimiento que se adquiere a través de estos actos sólo es válido si es formativo y promueve el perfeccionamiento humano, si mejora la potencia cognoscitiva del que aprende. En Latinoamérica se reconoce que el desarrollo de la razón o el pensamiento es tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano y la liberación (Villarini, A., 2011), así el maestro se convierte en un entrenador del pensamiento del estudiante para poder producir sus conocimientos, resolver problemas, tomar decisiones y comunicarse significativamente.

La promesa del bienestar de la humanidad que se hace a través de la ciencia y la tecnología tiene como eje central de los procesos de escolarización del siglo XXI (Navarro, M. 2011). que los profesores, antes que cualquier conocimiento concreto o de cualquier saber específico, conozcan los elementos del pensamiento

para poder generar, como se mencionó anteriormente, aprendizajes significativos. El profesor debe saber que todo estudiante tiene un sistema de representaciones, de operaciones y de actitudes y que la esencia de aprendizaje consiste en intervenir exitosamente estos tres sistemas para se active realmente una actividad de pensamiento y por ende de aprendizaje (Villarini, A., 2011).

La educación es un campo en el que siempre falta mucho que hacer y en donde las relaciones de poder permean, caracterizan y constituyen lo que al interior de sus organizaciones escolares sucede con la educación que se imparte, y que en la mayoría de los casos se reduce a procesos de escolarización y burocracia (Navarro, M. 2011).

A manera de conclusión, podrían mencionarse los siguientes elementos:

- No puede haber educación sin filosofía, ni filosofía sin su correspondiente aplicación. Si el objeto de la educación es guiar, orientar y educar, no se podría hacer sin el sustento que le da la filosofía.
- La complejidad que tiene el acto de educar influye de manera determinante para la enunciación clara y única del concepto educación.
- La esencia de la educación es la integración de dos actuaciones fundamentales e interactuantes: enseñar y aprender.
- Los sistemas bajo los cuales se reorganiza el pensamiento son esenciales para la generación de cualquier aprendizaje significativo.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. (2010). *Filosofía y Ciencia de la Educación: relación constante entre filosofía y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Brujas.
- Altarejos, Concepción, y Francisco Naval. (2011). *Filosofía de la educación*. (3a. ed.) Madrid, España: Editorial: EUNSA.
- Navarro, M. (2011). *Reflexiones sobre la modernidad y la educación: Viejos paradigmas para nuevas realidades*. Disponible en: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/106/1/3/es/reflexiones-sobre-modernidad-y-educacion-viejos-paradigmas-para>
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa: cuatro ensayos sobre educación y un elogio a la lectura*. Bogotá, Colombia: Editorial Mondadori.
- Villarini, A., (2011). *Pedagogía social y pedagogía crítica: Nexos y fundamentos básicos*. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>



Romeo Alfonso Grajales López

Es docente de Telesecundaria, además de trabajar en distintos niveles educativos desde Educación Básica hasta Posgrado. Candidato a Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto McLaren de Pedagogía Crítica de Ensenada, Baja California.

La enseñanza de la historia en Chiapas: notas para una reflexión evaluativa

El concepto de evaluación educativa no sólo se ha reconfigurado a la luz de innumerables experiencias docentes y directivas, sino que logró ampliarse hacia otros ámbitos académicos como el de la formación universitaria e incluso la investigación histórica.

Oscar Janiere Martínez Ruiz

Repaso por la evaluación de la historia en Chiapas

Durante los últimos cinco años el concepto de evaluación educativa no sólo se ha reconfigurado a la luz de innumerables experiencias docentes y directivas, sino que logró ampliarse hacia otros ámbitos académicos como el de la formación universitaria e incluso la investigación histórica. Este dejó de abordarse como un tema exclusivo de las instituciones que administraban o planificaban la educación y pasó a constituir un extenso campo para la reflexión y el diálogo académico.

Es precisamente desde este terreno de la realidad donde trato de situar, primero, un incipiente proceso evaluativo que cae sobre la enseñanza de la historia, para, luego, ofrecer una hipótesis que arroje luces acerca de ¿hacia dónde es posible ir en la evaluación de esta importante disciplina?

A partir de este proceder no podría obviarse entonces una mirada a la historia del proceso evaluativo en torno a cómo se enseña la historia en Chiapas. De ese ejercicio se advierte que, aun cuando las evaluaciones educativas comenzaron en la década del setenta a nivel nacional, resulta muy reciente para el caso específico de la enseñanza de la historia. Varios investigadores han señalado cómo, a partir de 1972, el gobierno de México entró

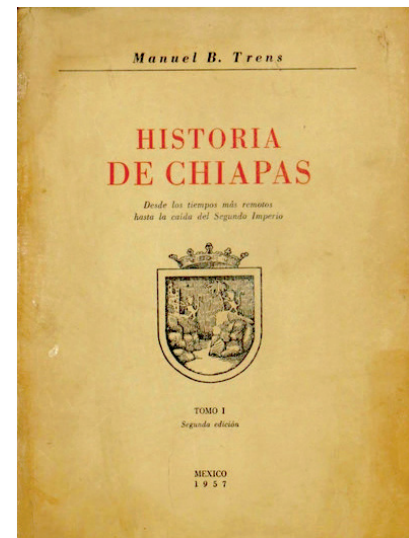
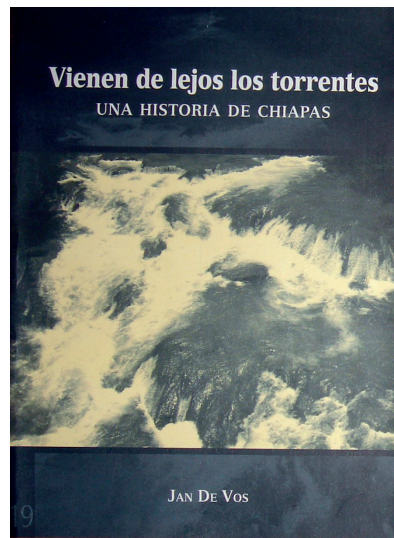
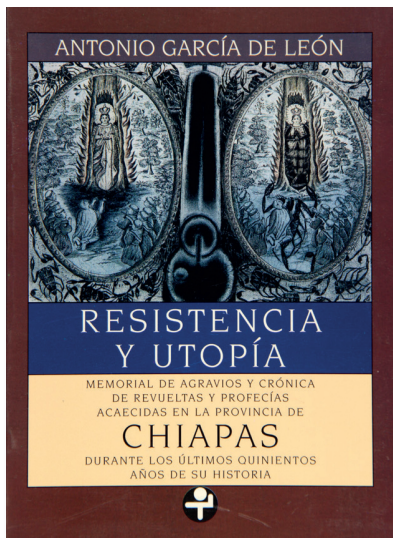
organizadamente al proceso evaluativo de gran escala (Magaña, 2009); sin embargo, su atención se centró sólo en la educación básica y en las asignaturas de español y matemáticas.

Esta entrada al campo de las evaluaciones se vio pronto influenciada por los organismos internacionales que exigían a México una exhaustiva valoración de sus procesos formativos. La principal pregunta que los expertos se hicieron entonces, fue en torno a ¿qué sujetos se estaban formando a partir de la educación nacional y, específicamente, con la enseñanza de la historia? La respuesta no pudo formularse debido a las innumerables críticas que hubo respecto a los procesos evaluativos que se observaban de manera desarticulada.

Durante 1995 la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), ejerció mayor presión sobre México hasta provocar el inicio de una nueva etapa en los procesos evaluativos. Esta vez, la pauta fue marcada por el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), mediante el cual se construyó una prueba que evaluaba cada tres años las habilidades intelectuales (razonamiento y solución de problemas) en las matemáticas, lectura y ciencias. A pesar de que los niños participantes se hallaban en el último año de la secundaria, en esta prueba no se consideró la evaluación de la historia.

Después de 1998, llegaría la etapa más dinámica en cuanto a las evaluaciones oficiales en nuestro país, pues a través de ellas, según Felipe Martínez Rizo, el gobierno





buscó conocer el estado de los aprendizajes que ofrecían los programas oficiales. Entonces, la Dirección General de Educación Pública se encargó de elaborar las pruebas e idear los nuevos mecanismos de evaluación; sin embargo, no se sabe de algunas pruebas concretas que pretendieran, por lo menos, conocer el estado de cosas en la enseñanza de la historia.

A principios de 2000, el gobierno federal fundó el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) y dos años más tarde, surgió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), agrupando todas las evaluaciones que hasta el momento había diseñado el gobierno federal.

Tal parece que las circunstancias nacionales e internacionales influyeron sobre el gobierno chiapaneco, pues durante el periodo de Pablo Salazar Mendiguchía, en 2004, se creó el Instituto Estatal para la Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL), acción que coincidió con las acciones planeadas por el gobierno federal, porque al año siguiente la SEP construyó una prueba que sería aplicada por el INEE, el conocido Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), realizado en junio de 2006 a los alumnos inscritos en el tercero de primaria. Además de geografía y educación cívica, esta prueba de conocimientos incluyó finalmente a la asignatura de historia, aunque no de manera específica.

Cuatro años después de EXCALE, por primera vez, las autoridades educativas en México reflexionaron sobre la conveniencia de evaluar particularmente la asignatura de historia, pues hasta entonces todas las pruebas en

el país se habían dirigido a español, matemáticas y las ciencias. Durante el ciclo escolar 2009-2010, el gobierno mexicano llevó a cabo un proceso oficial de valoración de la enseñanza de la historia, con la participación de 11,753,360 alumnos evaluados en torno a los contenidos históricos (Plá, 2011).

El proceso evaluativo de 2010 fue considerado como el más grande de la historia del sistema educativo nacional; sin embargo, también como uno de los más preocupantes porque los resultados fueron sumamente desalentadores, en la primaria el 79.1% de los estudiantes quedó en el nivel de insuficiente (Plá, 2011).

Las interrogantes dieron paso a nuevas preocupaciones en torno a ¿qué historia era la que se había estado enseñando en las escuelas? En Chiapas, especialmente, los historiadores cuestionaron acerca de ¿cuál era la forma de enseñarla? y ¿cómo se estaba formando profesionalmente a los docentes de la historia?

Desde entonces existieron algunos procesos aislados que trataron de evaluar la enseñanza de la historia en ámbitos más allá del currículum oficial mexicano (Sánchez Daza, 2017). Algunos grupos técnicos y colegiados de las principales universidades chiapanecas o redes académicas impulsaron sin éxito acciones al respecto.

Lo cierto es que desde 1972 no se puede hablar de un proceso evaluativo consolidado para la enseñanza de la historia en México y mucho menos para el contexto chiapaneco, antes, por lo contrario, resulta ser incipiente ante la dinámica de la enseñanza que no cesa en uno de los estados más grandes del país.

Cada vez más los historiadores egresados de las universidades se incorporan a la enseñanza, porque logran obtener una plaza como docentes, lo cual ha significado la posibilidad de enriquecer la enseñanza a través de nuevas didácticas o herramientas metodológicas.

Sin menospreciar los intentos realizados por los gobiernos nacional y estatal en materia de evaluación de la enseñanza, la historia permite situar diversas interrogantes que me llevan a plantear entonces: ¿qué es posible reflexionar desde los primeros resultados evaluativos de 2006 y 2009? y ¿por qué los resultados han sido desalentadores aun cuando la entidad cuenta con instituciones formadoras de historiadores y docentes de la historia? De ahí mi crítica respecto a que esta relación entre historiadores y docentes de la historia no se ha mirado con detenimiento por las autoridades locales, aun cuando podría situar las primeras reflexiones evaluativas.

Los que enseñan la historia vs. los historiadores

En Chiapas existen tres instituciones públicas que ofrecen la formación para historiadores y docentes de la historia. Mientras la UNICACH y la UNACH son las universidades responsables de la formación de los historiadores, la Escuela Normal Superior de Chiapas destaca en la formación de los docentes de esa asignatura. Desde 2000 el egreso de generaciones de estudiantes no sólo se ha mantenido, sino que durante los últimos cinco años el número de docentes e historiadores ha aumentado, principalmente el de historiadores.

Una situación interesante es que cada vez más los historiadores egresados de las universidades se incorporan a la enseñanza, porque logran obtener una plaza como docentes, lo cual ha significado la posibilidad de enriquecer la enseñanza a través de nuevas didácticas o herramientas metodológicas. Esto abrió los horizontes

hacia una enseñanza más crítica que rebasaría la repetición de contenidos desarticulados de los saberes locales y regionales.

La característica principal de estos docentes-investigadores fue haber incorporado el uso de fuentes documentales a la enseñanza de la historia, lo cual representó una vasta área de oportunidades para los docentes de formación normalista. Esta condición supuso un enriquecimiento de las acciones pedagógicas y la invitación a los docentes de la historia a inmiscuirse en la investigación desde el ámbito escolar.

Esto parece ser relevante, pues al analizar los perfiles de egreso, tanto de historiadores como de docentes de la historia, (actores educativos que se ocupan del pasado), existe una paradoja posible de considerar para la evaluación integral de la enseñanza de esta disciplina en Chiapas. Esta encuentra su fundamento en que, mientras los historiadores se constituyen con habilidades formativas para la investigación, el análisis de fuentes, la sistematización, la lectura y escritura, etcétera, el docente de la historia desarrolla habilidades formativas orientadas hacia la planeación educativa, el desarrollo de estrategias, el trabajo en equipo, la socialización, entre otras. Todo ello lleva a marcar una especie de división disciplinar en su campo de acción.

En un primer momento estas habilidades formativas establecen una marcada frontera que ha llevado a la ejecución del llamado código disciplinar (Plá, 2011, pág. 141) entre uno u otro actor; sin embargo, y aquí está la paradoja, ambos cuerpos de habilidades formativas, resultan ser “complementarios”, lo cual provocó varias hipótesis optimistas en las tareas de dos sujetos que, curiosamente, atienden el pasado e inciden en la formación crítica.

Esta paradoja se actualiza porque un porcentaje muy alto de los egresados de las licenciaturas en Historia de la UNACH y la UNICACH se incorpora inmediatamente al sistema educativo al concluir con sus estudios. De ahí que en la realidad educativa tengamos la convivencia tanto de historiadores como docentes de la historia, además, con habilidades formativas complementarias. Pero, si ambos actores están a cargo de la enseñanza de la historia ¿por qué los resultados evaluativos no han sido tan alentadores entonces? y, por otro, lado, ¿cómo están contribuyendo con la evaluación y seguimiento de la enseñanza de la historia?



La reacción de los investigadores no se hizo esperar porque la enseñanza de la historia no estaba correspondiendo con la formación profesional. Fue entonces cuando las miradas se orientaron hacia las principales instituciones formadoras; sin embargo, el centro del debate pareció situarse por mucho tiempo en la relación existente entre investigación y enseñanza.

Esta situación dibuja el sentido de mi planteamiento hipotético, el cual señala que los historiadores y docentes de la historia no están dialogando entre sí, aun cuando se encuentran en el mismo terreno de la enseñanza, más aún con habilidades formativas complementarias. Tal situación ha impactado e impacta negativamente en el proceso de evaluación de la enseñanza de la historia en Chiapas, pues no hay una proyección conjunta que atienda las necesidades evaluativas. De no atenderse este vacío dialógico entre los historiadores y los que enseñan la historia, se correría el riesgo de nunca alcanzar una educación potencialmente crítica, sino de mantener los procesos evaluativos, respecto de la historia en Chiapas, en un estado de incipencia.

Esta hipótesis podría ofrecer nuevas líneas para guiar no sólo la investigación educativa, sino la reflexión evaluativa en busca de un proceso integral para la evaluación de la enseñanza de la historia. Al respecto, a principios del año, poco antes de su muerte, el reconocido profesor Joan Pagés, advirtió cómo en Chiapas la historia enseñada

no estaba correspondiendo con la formación profesional y ésta, a su vez, demandaba habilidades y destrezas de investigación documental que los maestros no tenían. Su diagnóstico ofreció de nueva cuenta voltear las miradas hacia las principales instituciones formadoras, algo ya dicho en algunos otros diagnósticos. (Secretaría de Educación Pública, 2011).

El añejo problema en torno a la enseñanza de la historia había colocado esta disputa sólo en el terreno de la investigación y la enseñanza, pero ahora pienso que se ha redimensionado al incorporar la evaluación y las condiciones emocionales. Recordemos que Chiapas es uno de los estados con alto índice de maestros con diabetes y problemas maritales. Evidentemente estas dos condiciones se exacerban con la dinámica de trabajo del sistema educativo, en el cual muchos docentes tienen que trasladarse de lunes a viernes a comunidades rurales desatendiendo el hogar; sin embargo, parece ser que las preocupaciones del maestro chiapaneco no están en sus procesos metodológicos, sino en sus condiciones emocionales. (Sánchez Daza y Herrera, *et al*, 2021).

Cabe cuestionarse entonces ¿hacia dónde vamos en la evaluación de la enseñanza de la historia? Y me propongo ahora mostrar seis aspectos relevantes que podrían ayudar no sólo al proceso evaluativo, sino a la historia misma enseñada en las escuelas. Primero, es importante reconsiderar que, ante el devenir de la evaluación en la

La característica principal de estos docentes-investigadores fue haber incorporado el uso de fuentes documentales a la enseñanza de la historia, lo cual representó una vasta área de oportunidades para los docentes de formación normalista.

enseñanza de la historia, se hace necesario pensar en procesos más integrales y específicos.

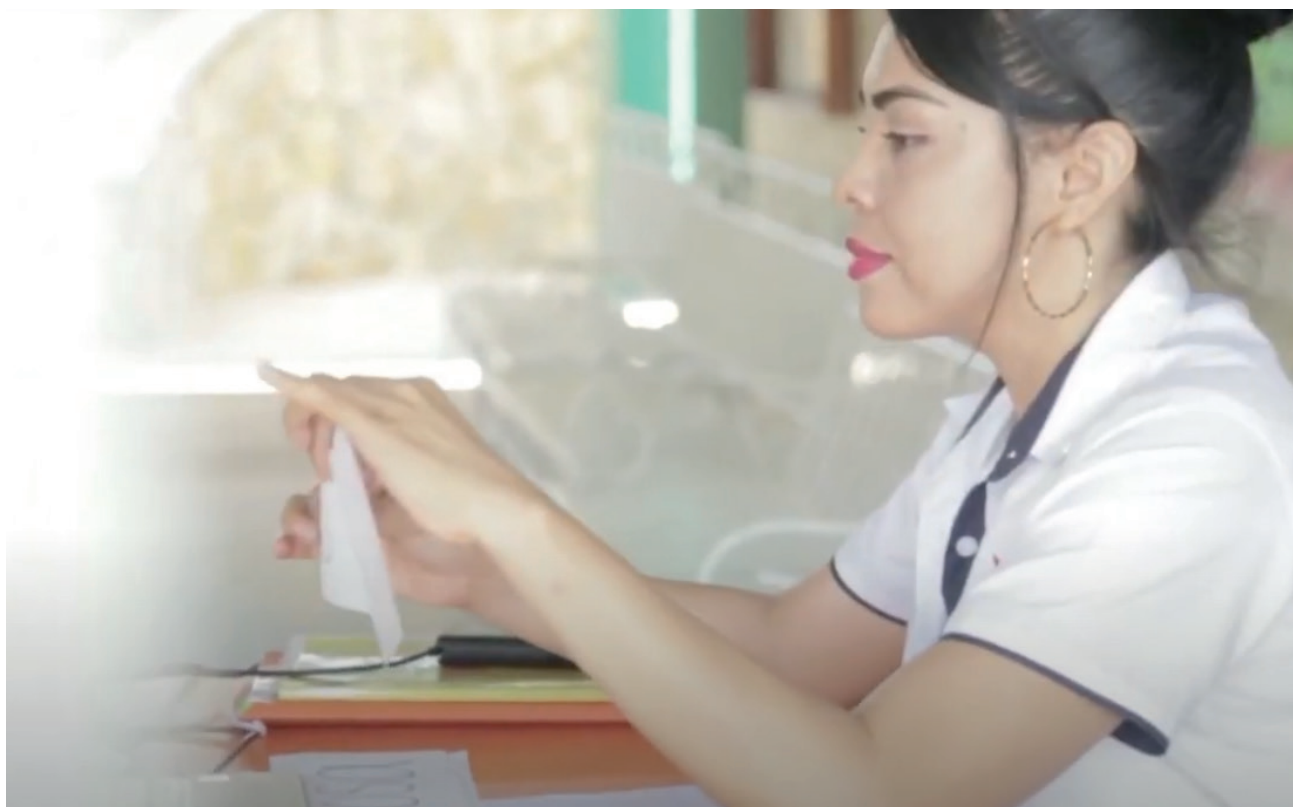
La evaluación no puede ocurrir si no es en función de motivar el “diálogo entre historiadores y docentes de la historia”. Una evaluación que no esté considerando el diálogo cercano con estos actores, correría el riesgo de desechar las claves, quizás, para un mejor entendimiento del ejercicio docente. Esto es importante para la proyec-

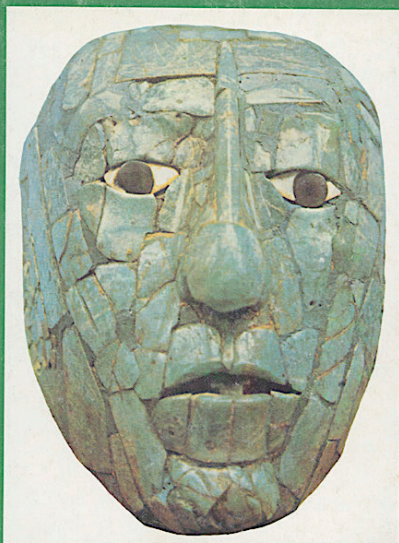
ción educativa, donde pongan en sintonía sus respectivas habilidades en pro de la educación crítica.

Pero la “escucha” también debe ser primordial, por tanto, el ejercicio de las instituciones educativas encargadas de la evaluación, tiene que ofrecer nuevos mecanismos para escuchar a los docentes de la historia y los historiadores. Sólo así puede ser posible dilucidar una mirada más integral.

Para lograr esto, un camino interesante sería la recuperación de la experiencia, porque sólo así los responsables de la formación darían cuenta de ¿cómo están realizando su práctica? y ¿cuáles son los retos que enfrentan ante la enseñanza de la historia? Elementos que no podrían dejarse de lado por la evaluación y el seguimiento.

No sólo el diálogo o la escucha atenta son necesarios para plantear un proceso integral de evaluación de la historia en Chiapas, también es primordial clarificar aquellos elementos que están implicados por los sujetos que enseñan, por ejemplo, el tipo de formación académica obtenida por los actores educativos, los contenidos que emplean, saberes regionales con los que disponen, metodologías, filosofías o experiencias recuperadas durante la enseñanza, entre otros.





CHIAPAS

colores de agua y selva

Monografía Estatal
Secretaría de Educación Pública

La reflexión final que ofrezco a través de estas líneas es que: la realidad demanda ampliar los análisis en ámbitos antes desdeñados como el de las emociones. Aún hoy se desconocen mucho acerca de esto, porque no sólo se trata de indagar en torno a los que enseñan la historia ni de los historiadores, sino del sujeto que está y puede ser ahí en

Los historiadores y docentes de la historia no están dialogando entre sí, aun cuando se encuentran en el mismo terreno de la enseñanza, más aún con habilidades formativas complementarias.

la historia para la formación humana. Indudablemente es importante actualizar los diagnósticos en torno a las condiciones emocionales de los maestros y maestras chiapanecas. De lo contrario, seguiríamos experimentando un vacío en la evaluación de la enseñanza de la historia. Espero que en estas reflexiones futuras tenga mayor cabida la proyección educativa entre los historiadores y los docentes de la historia, que, vale advertir, no podrá ser sino mediante el trabajo colaborativo.



Óscar Janiere Martínez Ruiz

Realizó estudios de licenciatura en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, donde obtuvo una mención honorífica. Se dedicó a la investigación, identificación y digitalización de acervos documentales en la región de Mezcalapa. Maestro en historia contemporánea con mención honorífica. Es autor del libro *General Fausto Ruiz. Apuntes biográficos*, (2011) y el texto *Obras Públicas y Transformación sanitaria en Copainala, 1887-1938*, (2013). Colabora en el Departamento de Investigación del Patrimonio Cultural en el CONECULTA.

REFERENCIAS

- García Garduño, J. M. (2005). "El avance de la evaluación en México y sus antecedentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 10, no. 27. 1275-1283.
- Magaña, R. A. (2009). "Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?". *Perfiles Educativos*. Tercera época, vol. XXXI, no. 123. 44-59.
- Plá, S. (2011). "¿Sabemos historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010". *Perfiles Educativos*. Tercera época, vol. XXXIII, no. 134. 138-154.
- Sánchez Daza, M. A. (2017). *Construcción de sentido en la enseñanza de la historia. Experiencia pluricultural chiapaneca*. Tuxtla Gutiérrez: NECH. Secretaría de Educación Pública. (2011). Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México: SEP.
- Sánchez Daza, Marco Antonio, Marco Vinicio Herrera, et al (2021). *La construcción de la historia. Sujetos, imaginarios y contextos*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaria de Educación del Estado de Chiapas/ ENSCH.

Enseñanza de la historia a través del museo escolar de evolución humana: una propuesta didáctica

Daniel Everardo Molina Chacón

Introducción

El estudio de la asignatura de Historia durante la educación primaria permite a los estudiantes reflexionar sobre la realidad en que viven al ofrecerles la posibilidad de conocer y reconocer los conflictos, procesos y cambios que se han desarrollado a lo largo del tiempo. No obstante, implica un reto para los docentes, pues, además de los materiales proporcionados institucionalmente, existen otros recursos que no son de fácil acceso o no se encuentran al alcance de alumnos y profesores.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), señala que “se deberá asegurar en las escuelas la presencia y el manejo de materiales educativos adecuados a los servicios, modalidades, niveles, destinatarios y propósitos.” Uno de esos materiales es el libro de texto gratuito, que determina la estructura y los contenidos para el estudio.

Durante el proceso de enseñanza es posible que se produzca el riesgo de sesgar la información, por estas razones que el estudio del periodo histórico es susceptible de generar lo que Ravela (2017), define como aprendizaje superficial, que se enfoca en la reproducción de información.

Utilicé mi experiencia como estudiante de educación primaria como insumo para la reflexión durante mi formación docente inicial y posteriormente en la práctica educativa, y ello me permitió formular estas interrogantes: ¿cómo crear una experiencia de aprendizaje sobre la historia que trascienda las imágenes en dos dimensiones impresas en los libros de texto?, ¿cómo acercar los materiales y evidencias del pasado cuando se carece de museos, acervos o materiales que potencien la experiencia de aprender?

Materiales y métodos

Para articular la propuesta del museo escolar de evolución humana se desarrolló una metodología cualitativa a través de la técnica de la observación y el acopio de materiales clave para armar la exposición, en este caso, réplicas de cráneos fósiles, herramientas y material escrito dirigido a público infantil en escolaridad primaria, bibliografía para enriquecer el acervo, contrastar y enriquecer la información. Los ocho cráneos que conforman la parte medular de la exposición corresponden a las especies *Australopithecus afarensis*, *Australopithecus boisei*, *Homo habilis*, *Homo georgicus*, *Homo erectus pekinensis*, *Homo heilderbergensis*, *Homo sapiens neanderthalensis* y *Homo sapiens sapiens* (Cro-magnon).

Al desarrollar esta experiencia didáctica mi propia percepción se modificó totalmente, pues a pesar de haber revisado diversos materiales escritos y gráficos, las comparaciones físicas que se produjeron al observar las piezas resultaron en un enorme contraste que no se produce al observar una fotografía. Otros materiales empleados son réplicas de herramientas prehistóricas, maquetas de los ecosistemas aludidos en la exposición, imágenes y láminas, videos que complementan la intervención oral, así como un acervo de aproximadamente cincuenta libros infantiles sobre la evolución del ser humano, que no forman parte de la colección de Libros del Rincón de la SEP. Una vez estructurada la presentación se nombró a la propuesta “Museo Escolar de Evolución Humana”.

Las primeras presentaciones se desarrollaron en escuelas rurales y semiurbanas del municipio de Tapachula, Chiapas, solicitando a la dirección de las escuelas la disposición, fechas, horarios y espacios.

La distribución de materiales, piezas, exposición audiovisual, desarrollo de actividades, rincón de lectura y corrección del libro de texto, tienen una duración apro-

ximada de dos horas con treinta minutos. Las actividades de inicio buscan rescatar los conocimientos previos de alumnos y docentes, con el propósito de contrastar sus supuestos o creencias sobre la realidad de la teoría de la evolución humana. La muestra contempla la ubicación espacio-temporal de los especímenes fósiles más representativos, sus características físicas, formas de vida, ubicación geográfica, tecnología desarrollada, análisis de datos, piezas y videos.



Las piezas del Museo Escolar dispuestas para la presentación.

Las visitas fueron registradas a través de fotografías; al mismo tiempo se proporcionó una ficha a manera de encuesta para cada docente, en la que registraron sus impresiones, opiniones y sugerencias en cuanto a la implementación de la propuesta.

A través de 25 presentaciones se han observado distintos resultados. Los objetivos del museo: divulgación de información, análisis, reformulación y corrección, se desarrollaron mediante la retroalimentación por parte del docente de grupo; los alumnos externan sus opiniones, dudas y sugerencias. La experiencia permite trascender el contenido del libro de texto en el capítulo dedicado a este tema y se

contribuye a una noción estructurada del proceso evolutivo de género *Homo*.

Existen dificultades considerables para el desarrollo de esta propuesta, toda vez que su planeación, diseño y puesta en práctica son voluntarios, así que aspectos como la disposición de recursos económicos, el tiempo, el transporte de las piezas, la distancia y ubicación geográfica, limitan en cierta medida su extensión y alcance para un número mayor de escuelas primarias.

Conclusiones

Pensar y repensar lo que en la escuela acontece configura una oportunidad para la mejora continua de los procesos educativos; como agentes activos, docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa en general pueden y deben hacer un trabajo colegiado, entre pares, que junto con el análisis en clase, tenga como prioridad la mejora continua de los materiales didácticos. Se deben seguir abriendo canales de comunicación que propicien el diálogo horizontal, aprovechando los espacios de construcción como la pasada convocatoria que emitió a Dirección General de Materiales Educativos, en 2021 para el diseño de los libros de texto para el ciclo escolar 2021-2022.

Como comentario final, la propuesta no tiene como objetivo suplir, demeritar o sustituir materiales educativos valiosos como el libro de texto, que representan la base para el trabajo y desarrollo de la enseñanza en muchos contextos escolares, sino enriquecer las posibilidades del interés por conocer y compartir la experiencia educativa.

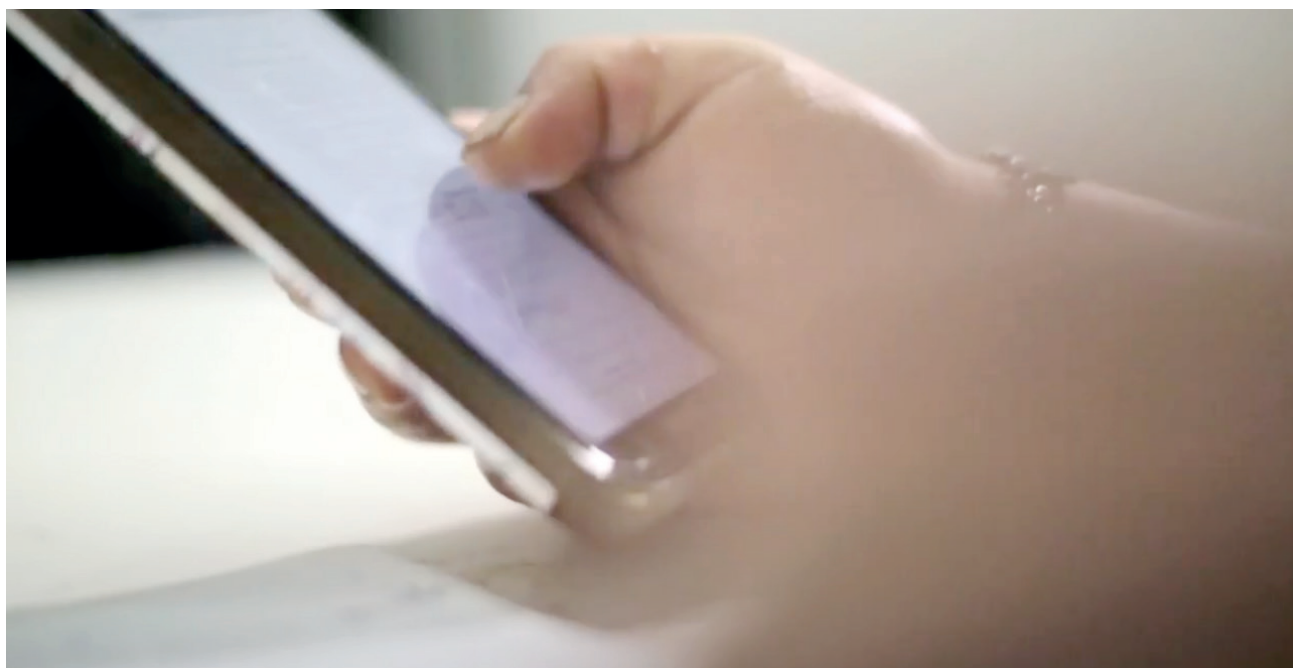


Daniel Everardo Molina Chacón

Docente de Educación Primaria, adscrito a la Subsecretaría de Educación Federalizada, iniciando en el servicio educativo en el año 2011. Actualmente labora en la Escuela Primaria "General Plutarco Elías Calles" Clave: 07DPR0546G", Zona: 153, Sector: 023, ubicada en el ejido Álvaro Obregón, en el municipio de Tapachula, Chiapas. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal "Fray Matías de Córdova"; Maestro en Docencia y Doctor en Desarrollo Educativo por el Instituto de Estudios de Posgrado.

REFERENCIAS

- Ravela, P. (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Magro editores.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria. 6°. Plan y Programas de Estudio, Orientaciones Didácticas y Sugerencias de Evaluación*.



Competencias digitales de docentes de nivel medio y superior en Chiapas

Flor Ivett Reyes Guillén / Luis Enrique Nájera Ortíz / Socorro Fonseca Córdoba

Las medidas de prevención de contagios aplicadas por la mayoría de los países, la sana distancia y el confinamiento social, han sido factores que propiciaron el avance de las tecnologías para continuar con las actividades laborales, en este caso académicas, desde casa.

Introducción

La pandemia por COVID-19 aceleró desde 2020, con una velocidad sin precedentes, la digitalización del mundo en todos sus ámbitos. Desde antes de que ocurriera este fenómeno, la comunidad docente de los distintos niveles educativos había ofrecido cierta resistencia a este proceso.

Ante los mecanismos de confinamiento en diversos países, la modalidad virtual ha sido la única forma de no interrumpir las actividades académicas. Los docentes de los niveles medio superior y superior, acostumbrados a trabajar de manera presencial, tuvieron dificultades al pasar abruptamente a una modalidad relativamente nueva para ellos, despertando la preocupación de las autoridades y los propios docentes sobre sus competencias digitales.

Marco teórico

Desde finales del siglo XX se discutían las formas de fomentar el uso de las tecnologías de la información por su potencial para producir con mayor agilidad y reducir los tiempos y costos de las comunicaciones, entre otras actividades esenciales (Blanco, 2020; Álvarez y Harris, 2020). Las medidas de prevención de contagios aplicadas por la mayoría de los países, la sana distancia y el confinamiento social, han sido factores que propiciaron el avance de las tecnologías para continuar con las actividades laborales, en este caso académicas, desde casa. En poco tiempo habrá estudios que contabilicen, a nivel mundial y regional, la reducción de costos por el trabajo desde casa (*home office*) y los beneficios sociales derivados de esta práctica.

Ante la necesidad de aprender nuevas conductas y hábitos, traemos al presente la teoría del reflejo, que define la actividad del aprendizaje como la capacidad informativa y la genera-

ción de conocimientos que permitan formar hábitos (Israel, 2004). La prevención por parte de los gobiernos latinoamericanos para disminuir el número de contagios ante la pandemia, procuró aminorar los costos económicos y aumentar la capacidad de atención sanitaria. Aunque las poblaciones muestran una gran capacidad de comprender, juzgar y transmitir información sobre la enfermedad, sus medidas de actuación han sido deficientes, lo que se refleja en las cifras de contagio, morbilidad y mortalidad.

El uso de tecnologías para la mayoría de las actividades económicas y de servicios, desempeñó en ese contexto un papel preponderante contribuyendo, mediante la digitalización del trabajo, a la protección de los derechos humanos al proveer servicios públicos, educación, prevención y cuidados a la salud. Se resguardó a las poblaciones y se está educando la generación actual para una vida que exige el autocuidado.



Flor Ivett Reyes Guillén

Maestra y Doctora en Ciencias por el Colegio de la Frontera Sur, ECOSUR. Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, Facultad de Ciencias Sociales. Coordinadora de Acreditación de la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH. Perfil Deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico en Consolidación Sociedad, Cultura y Educación. Presidente de la Red de Investigación en Salud Pública y Atención a problemas del Desarrollo, REINVESAD. Miembro de la REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía, Colombia-España. Tutora e integrante del Programa de Acción Tutorial en la Facultad de Ciencias Sociales.
Academia Edu: <https://unach.academia.edu/IvettReyes> ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-4554>



La pandemia por COVID-19 aceleró desde 2020, con una velocidad sin precedentes, la digitalización del mundo en todos sus ámbitos.

El paternalismo gubernamental considera que la resolución de cualquier evento corresponde únicamente al gobierno, obviando las responsabilidades individuales (Morales y Prego, 2002), pero hoy, para la humanidad de la década de 2020, se necesita resolver cada situación adversa desde uno para todos y desde todos para cada uno, garantizando el involucramiento de la sociedad y el gobierno para abrir nuevas opciones de desarrollo.

El uso obligado de tecnologías y la digitalización del trabajo generan un sin número de preguntas.

El presente artículo expone los resultados de un proyecto de investigación sobre las competencias digitales de docentes en el nivel medio superior y superior en Chiapas, a manera de diagnóstico y analizando las posibles alternativas de capacitación.

Metodología

El presente estudio se realizó en Chiapas, México, mediante una encuesta en línea, a través de *Google forms*, en idioma español. Se mantuvo en plataforma hasta que la muestra alcanzó un tamaño de $n= 00$ participantes. El cuestionario se estructuró de acuerdo con la necesidad de levantar información respecto de las competencias digitales que los docentes de nivel medio superior y superior consideran tener.

Resultados, análisis y discusión

Es interesante encontrar que el área de especialización con mayor porcen-

taje de docentes es la de las ciencias sociales (54%), seguida de ciencias naturales (15%) y matemáticas (13%), el porcentaje restante (18%) corresponde a diversas disciplinas como física, enseñanza del inglés, educación física y español.

En cuanto a competencias digitales tenemos:

Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales: únicamente 10% afirma saber utilizar mecanismos avanzados de búsqueda y filtrado de información confiable. La mayoría sabe navegar por Internet (69%) y localizar información o recursos educativos digitales en diferentes formatos confiables, pero de modo general. El resto (21%), sabe que la Internet puede ser una buena fuente de información, pero no sabe cómo buscar información académica confiable.

Evaluación de información, datos y contenidos digitales: 38% de la muestra evalúa con calidad los recursos educativos que encuentra en Internet, mediante procedimientos claros. El resto conoce que existe mucha información, pero sólo realiza una evaluación básica.

Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales: 54% reconoce que cuenta con competencias básicas y se siente capaz de organizar sus recursos. 46% reconoce poseer competencias que le permiten guardar, etiquetar y almacenar en su unidad, tanto como en la nube, la información que necesitan para su desempeño laboral en docencia.



Luis Enrique Nájera Ortíz

Psicólogo Clínico, Maestro en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios de México y Centroamérica (CESMECA-UNICACH), actualmente es Jefe del Departamento de Evaluación Educativa del COBACH. Facilitador de cursos-talleres relacionados con el desarrollo humano y acompañamiento en estrategias didácticas dirigidas a docentes y directivos de educación básica y media superior en México. Miembro de la Red de Investigación en Salud Pública y Atención a Problemas de Desarrollo, REINVESAD y de la Asociación Mexicana de Profesionales de la Psicología en Chiapas, AEPPCH.

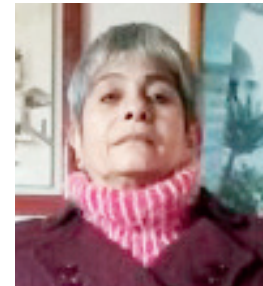


Interacción mediante tecnologías digitales: 65% realiza interacciones básicas, mientras que 35% cuenta con las competencias necesarias para realizar interacciones avanzadas que incluso necesiten programación.

Compartir información y contenidos digitales. 47% utiliza mecanismos sencillos para estos fines, tales como el correo electrónico. 36% utiliza varias redes sociales y comunidades en línea para compartir información; sólo 17% cuenta con las competencias digitales que le permiten compartir información a través de diversos medios digitales y plataformas.

Conclusiones

Las actividades estructuradas y realizadas de manera virtual nos exigen avanzar y garantizar que la vida social, económica, educativa y cultural permanezca activa. Alrededor de 70% de los docentes que participaron en el estudio cuenta con las competencias digitales básicas; el 30% restante considera contar con un amplio conocimiento en el manejo de las TIC, suficiente para compartir información a través de medios digitales, plataformas e incluso en la programación de herramientas específicas para su quehacer docente.



Socorro Fonseca Córdoba

Maestra en Economía por la Universidad Nacional Autónoma de México; Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Universitarios Planteles Tuxtla. Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, Facultad de Ciencias Sociales. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: Sociedad, Cultura y Educación. Miembro de la Red de Investigación en Salud Pública y Atención a Problemas del Desarrollo, REINVESAD, Chiapas, México. Miembro de la REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía, Colombia-España. Tutora e integrante del Programa de Acción Tutorial en la Facultad de Ciencias Sociales. Coordinadora de Desarrollo Curricular de la Facultad de Ciencias Sociales.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-1914>

REFERENCIAS

- Álvarez y Harris. (2020). "COVID-19 en América Latina: Retos y oportunidades". *Revista chilena de pediatría*, vol. 91, no. 2. 179-182. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.vi91i2.215>
- Blanco, (Coord.). (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid. Narcea.
- Morales López, Esperanza y Gabriela Prego Vázquez. (2002). *Entrevistas electorales en las campañas políticas para la presidencia del gobierno de 1996 y 2000*. Chile. Arco/Libros.
- Núñez Paula, Israel. (2004). "Las necesidades de información y formación: perspectivas socio-psicológica e informacional". *ACIMED*, vol. 12, no. 5. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000500004&lng=es&tlng=pt.

Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje en el curso “Lengua indígena I” en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”



Para muchas lenguas indígenas no hay ni siquiera vocabularios o gramáticas que puedan tomarse como punto de referencia. No hay material o guía, ni vocabulario contextualizado para alumnos normalistas, mucho menos material didáctico para el tratamiento pedagógico como segunda lengua...

Ranulfo Sántiz López / Adán Hernández Morgan / Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas

La Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”, ubicada en la histórica y colonial ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, ofrece la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe; la carrera corresponde al Plan de estudios 2018, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF), 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, en su Anexo 2 específicamente.

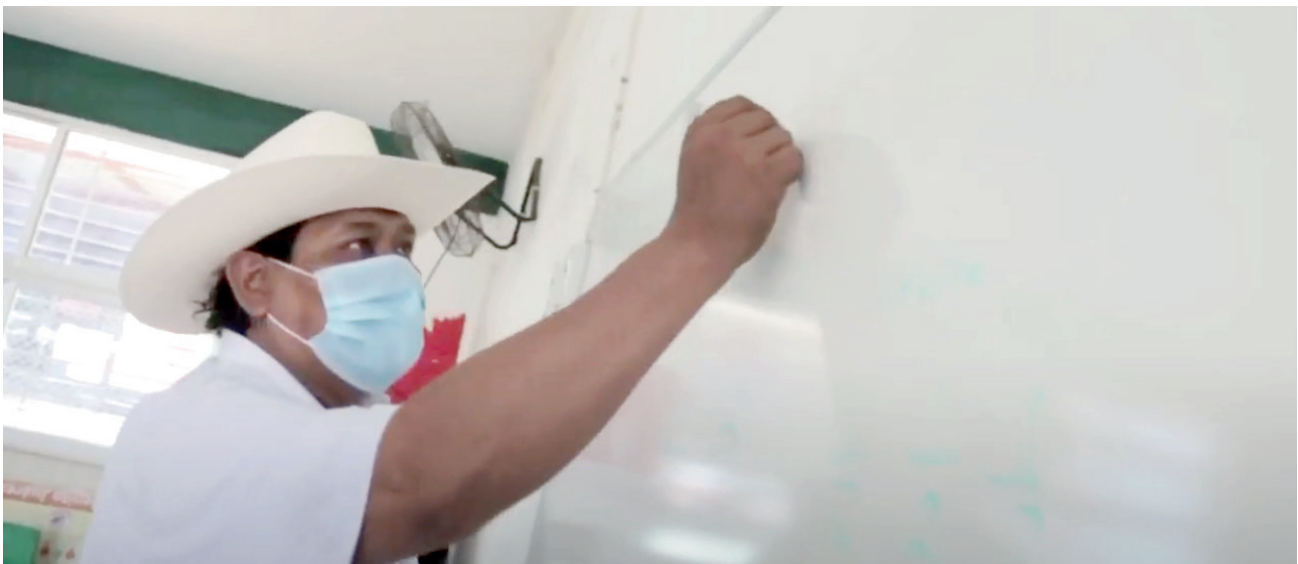
Como se aprecia en este mapa curricular, dentro del trayecto formativo denominado Formación para la enseñanza y el aprendizaje, en los primeros cuatro semestres se establece el desarrollo de los cursos Lengua Indígena I, II, III y IV como espacios específicos para el desarrollo de las competencias bilingües e interculturales de la licenciatura en cuestión. Así entonces, por la ubicación geográfica de la Escuela Normal, este curso en mención ofrece formación en dos lenguas indígenas de la región: tsotsil y tseltal.

Las reflexiones en este documento giran en torno al curso Lengua indígena I, ubicado en el primer semestre del Trayecto formativo: Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Se identifican los retos que enfrentan los docentes responsables del curso, concretamente de la necesidad de contar con una guía contextualizada que favorezca cumplir con los requerimientos del programa y de las necesidades de los normalistas en formación.

Los cuatro niveles del curso de Lengua indígena en en la Escuela Normal deben verse como un espacio para reflexionar, reconocer, sistematizar, reaprender y enriquecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes normalistas a través de sus experiencias socioculturales, lingüísticas y académicas.

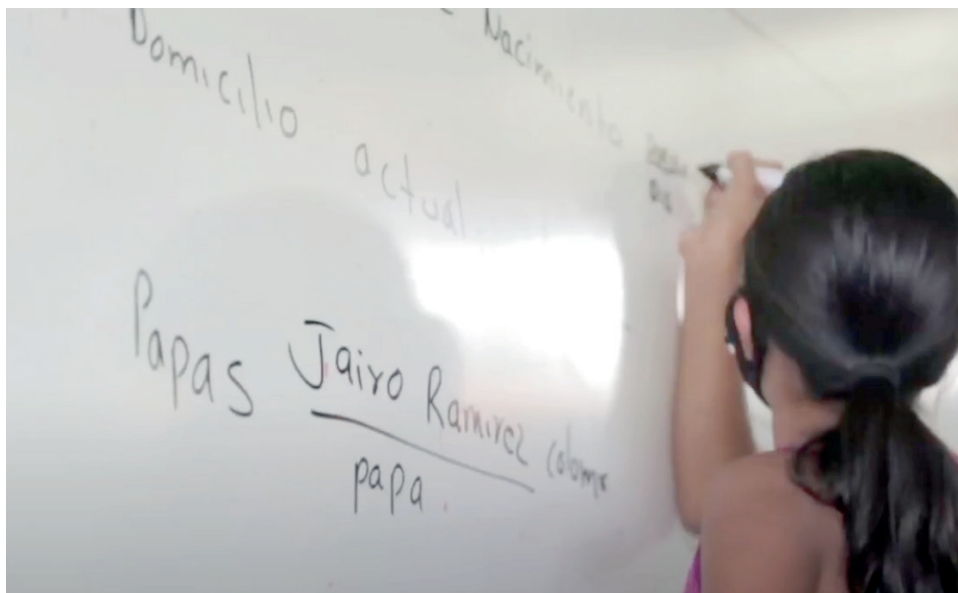
Los propósitos del curso de Lengua indígena I en el programa de la Dirección de Educación para el Magisterio (DGESUM), son:

...los estudiantes normalistas podrán dar y seguir instrucciones dentro del contexto escolar, así como saludar, presentarse y utilizar expresiones cotidianas para dar y pedir información personal, sobre sí mismos y sobre los miembros de la familia. De igual forma, utilizará frases sencillas para hablar de sus actividades diarias. (SEP, 2018, pág. 5).





Los cuatro niveles del curso de Lengua indígena en en la Escuela Normal deben verse como un espacio para reflexionar, reconocer, sistematizar, reaprender y enriquecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes normalistas a través de sus experiencias socioculturales, lingüísticas y académicas.



En ese sentido, se aprecia una insoslayable necesidad por desarrollar diversas competencias de parte de los alumnos, además de las lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en la lengua tsotsil; en un primer momento se percibe que el docente titular de este espacio curricular debe tener amplio conocimiento lingüístico-comunicativo y sociocultural de la lengua indígena, además de una sólida competencia didáctica.

Uno de los retos que se observa para el desarrollo de este curso es la disposición de materiales didácticos como medio para alcanzar sus objetivos. Al respecto, para el estudio de lenguas como el español existen tradiciones de muchos siglos que han producido un cuerpo de conocimiento espe-

cializado y mecanismos para su difusión, se puede consultar con facilidad material impreso disponible en bibliotecas y librerías, o acceder a material electrónico que ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso concreto de la lengua originaria tsotsil, existen diversos trabajos lingüísticos, pero no suficientes. Para muchas lenguas indígenas no hay ni siquiera vocabularios o gramáticas que puedan tomarse como punto de referencia. No hay material o guía, ni vocabulario contextualizado para alumnos normalistas, mucho menos material didáctico para el tratamiento pedagógico como segunda lengua; hace falta sistematizar experiencias sobre la enseñanza con normalistas interculturales bilingües.



Ranulfo Sántiz López

Integrante del CA:
Formación y Competencias
Docentes Interculturales de
la Escuela Normal Primaria
“Lic. Manuel Larráinzar” en
San Cristóbal de Las Casas,
Chiapas y docente en
dicha institución. Doctor en
Desarrollo Educativo por
el Instituto de Estudios de
Posgrado (IEP).



Ante esta situación, el Cuerpo Académico: Formación y Competencias Docentes Interculturales de la Escuela Normal “Lic. Manuel Larráinzar”, presenta la propuesta *K’oponun ta Bats’i K’op (háblame en tsotsil)*, aporte didáctico para el aprendizaje de esta lengua originaria, que cuenta con una secuencia de actividades organizadas de manera sistemática para servir como principal material didáctico para el curso de Lengua Indígena I. Si bien dicha propuesta está planteada para los docentes en formación en esta Escuela Normal porque pretende fortalecer la línea de formación específica de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con enfoque Intercultural Bilingüe, también puede ser de gran utilidad para quienes estén interesados en el aprendizaje de esta lengua.

K’oponun ta Bats’i K’op (háblame en tsotsil) tiene los siguientes objetivos:

A) Fortalecer la línea de formación específica de la LEPIB, donde la lengua y la cultura indígenas son elementos indisolubles en los procesos educati-

vos para el desarrollo del sentido de pertenencia de los docentes interculturales bilingües en formación.

- B) Reconocer la importancia de la lengua tsotsil como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio para su análisis estructural (niveles lingüísticos) en los cursos de la línea de formación específica de la LEPIB.
- C) Desarrollar y mejorar las habilidades lingüísticas para comunicarse con los alumnos que asisten a las escuelas primarias indígenas con el tsotsil como lengua materna.
- D) Reconocer las variantes lingüísticas de algunas regiones como una oportunidad para ampliar y enriquecer el vocabulario de la lengua tsotsil. (Sántiz *et al*, 2021, pág. 17).

La formación para el curso y la lógica de articulación de esta propuesta son bilingües (tsotsil-español), para que los alumnos comprendan y puedan enseñar esta lengua originaria de forma paralela, pero independiente al proceso de estudio y enseñanza del español; es decir, aunque el español sirve como puente para comprender algunas cuestiones lingüísticas no debe ser el modelo para entender y analizar el tsotsil, de forma que no se trasladen, de manera incorrecta, las características del español en su comprensión y su enseñanza.

La propuesta de *K’oponun ta Bats’i K’op (háblame en tsotsil)* está proyectada para trabajar en seis semestres. Cada semestre dividido en seis módulos, para un total de 36 módulos. Este Vol. 1, tiene 18 módulos, además de un vocabulario básico Tsotsil-Español y Español-Tsotsil, los números cardinales, clasificadores numerales, etc. Con ciertas dificultades, seguimos trabajando como equipo docente y esperamos concluir pronto el Vol. 2 de esta propuesta en beneficio de nuestra comunidad normalista y de la sociedad en general.



Adán Hernández Morgan

Integrante del CA: Formación y Competencias Docentes Interculturales de la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar” en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y docente en dicha institución. Doctor en Estudios Regionales por la UNACH.

Para el estudio de lenguas como el español existen tradiciones de estudio de muchos siglos que han producido un cuerpo de conocimiento especializado y mecanismos para su difusión...

Cada módulo integra objetivos, vocabulario, conversación, explicación según determinadas situaciones sociocomunicativas y el significado sociocultural y estructura gramatical, ejercicios de aprendizaje de las cuatro habilidades lingüísticas y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje. Su éxito dependerá en gran medida del interés de los alumnos para el aprendizaje completo y adecuado de su lengua materna.

Por ejemplo: El Módulo 1 se denomina ¿K'usi abi? y presenta tres objetivos específicos: 1) Aprender las expresiones más comunes de saludo y despedida. 2) Aprender la pronunciación correcta de las palabras o expresiones. 3) Identificar algunas desinencias que indican plural. Seguido de 20 a 30 palabras o expresiones como vocabulario. En cada módulo se agrega una conversación para que los estudiantes practiquen e identifiquen las funciones sociocomunicativas y estructuren una conversación para presentarse.

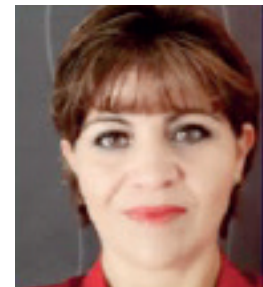
En cada módulo se encuentra un apartado que se denomina OBSERVE, donde se explican las situaciones sociocomunicativas, el significado sociocultural y estructura gramatical de las palabras y expresiones utilizadas. Se agregan otras expresiones útiles para ampliar el vocabulario, y finalmente, se proponen diversos tipos de ejercicios, incluyendo la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza

y aprendizaje en esta lengua. (Sántiz *et al*, 2021, pág. 15).

Los cuatro niveles del curso de Lengua indígena en la Escuela Normal deben verse como un espacio para reflexionar, reconocer, sistematizar, reaprender y enriquecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes normalistas a través de sus experiencias socioculturales, lingüísticas y académicas. En estos cursos se procura introducir al estudiante normalista en el uso de la lengua indígena tsotsil, de proveerle los conocimientos básicos de la gramática de esta lengua viva de la región y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.

K'oponun ta Bats'i K'op (háblame en tsotsil) actualmente está disponible para ser descargado en formato PDF en las siguientes ligas: <https://www.canormallarrainzar.com.mx/produccion-academica/> y https://www.youtube.com/channel/UC-Hmxl3aelhLQeqfZw0_wbw/videos.

Las imágenes, palabras o expresiones contextualizadas también son importantes; por ello se han alojado alrededor de 220 tarjetas electrónicas descargables en cualquier dispositivo electrónico e imprimibles. Consideramos haber avanzado en la elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje del tsotsil, pero tenemos aún muchos retos y seguiremos trabajando y compartiendo experiencias con este equipo docente.



Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas

Integrante del CA: Formación y Competencias Docentes Interculturales de la Escuela Normal Preescolar "Lic. Manuel Larráinzar". Docente de la Escuela Normal Primaria "Lic. Manuel Larráinzar", San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas.

REFERENCIAS

- Sántiz López, Ranulfo, et al (2021). *K'oponun ta Bats'i K'op (Háblame en Tsotsil) Aporte didáctico para el aprendizaje de la lengua originaria tsotsil*. Ed. Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- SEP (2018). *Programa del curso Lengua Indígena I, Primer semestre. Plan de estudios 2018*. Ciudad de México.

La participación de la criminología en el ámbito educativo



Enseñar a detectar problemas sociales y factores de riesgo nos ayuda a adquirir una buena cultura de la prevención en todos los espacios de interacción social, primordialmente en y desde las escuelas.



Se desconoce el papel del criminólogo en el ámbito educativo, aunque es primordial para estudiar los factores de riesgo presentes en el medio que no rodea y que habitamos.

Carlos Mauricio Reyes Álvarez
Kevin Bayron Casaux Ramírez

La criminología estudia la prevención del delito y considera que la educación es un pilar de suma importancia para atender problemas sociales, logrando así un monitoreo colectivo que busca aplicar una mejor seguridad pública con base en la participación de la sociedad.

En la actualidad se desconoce el papel del criminólogo en el ámbito educativo, aunque es primordial para estudiar los factores de riesgo presentes en el medio que no rodea y que habitamos. Por ello es importante la formación de criminólogos y educadores interesados en ayudar en la prevenir y atención de los problemas sociales que acontecen día a día a la comunidad en general y específicamente en el ámbito escolar.

Se hizo un acercamiento tipo Foro con el tema “La criminología en el ámbito educativo” a los estudiantes de la Licenciatura en Criminología y Criminalística y de Ciencias de la Educación, con el objetivo de conscientizarlos acerca de la función de la prevención y la relevancia del actuar del criminólogo en la disminución de los factores de riesgo. Álvarez-García y otros afirman “la importancia de mejorar la formación de los futuros docentes y del profesorado en activo sobre recursos para la prevención y el tratamiento de los problemas de convivencia escolar” (Álvarez-García *et al*, 2010, p. 53). Para iniciar se presentaron las dificultades en la educación en la asunción de una cultura preventiva, para determinar si se puede lograr un cambio con valores sociales, aprovechando los aportes de la criminología a la educación y viceversa.

La educación influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, enriquece la cultura, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos.

Enseñar a detectar problemas sociales y factores de riesgo nos ayuda a adquirir una buena cultura de la prevención en todos los espacios de interacción social, primordialmente en y desde las escuelas, en la atención y reducción de racismo, bullying, violencia de género, exclusión social, abuso sexual infantil, suicidio, abandono escolar, trastornos de aprendizaje y mobbing a profesores, así como enseñanza de la sexualidad, etc. Desde la educación moral se proponen distintas vías para trabajar en valores y en pro de la convivencia (Martín, Puig, Padrós *et al.*, 2003). Buscamos aplicar técnicas para priorizar la atención en casos de ansiedad y depresión, consumo de sustancias y otros peligros en la vida diaria, para tener un impacto positivo y disminuir en gran medida estas situaciones.

La educación influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, enriquece la cultura, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Las condiciones de pobreza: rezago, marginación, desnutrición, viviendas sin servicios básicos completos y escasas oportunidades de desarrollo en que vive la mayoría de las niñas, niños y jóvenes de Chiapas tienen implicaciones en el ámbito educativo. Las circunstancias económicas conducen a las familias a buscar formas más fáciles de salir adelante, de manera frecuente con actitudes y comportamientos antisociales y delictivos. Muchas veces escuchamos hablar de estos factores: economía, pobreza, educación, cultura, escuelas, hasta del maestro o el alumno problema, pero no nos enfocamos en estudiar las conductas antisociales, sus causas y factores, estudiar la salud mental y estimular la interacción entre padres, escuela y estudiantes.





Una función del criminólogo consiste en detectar problemas y canalizar a los afectados con especialistas, además de llevar pláticas sobre problemas tratables o que estén en su jurisdicción, establecer o apoyar la impartición de una materia de seguridad y proyectar estos contenidos dentro y fuera del aula.

Es entonces cuando la importancia de atender las demandas, ideas y pensamientos de los futuros profesionales de la educación y la criminología resulta de lo más interesante; si bien podemos afirmar que muchos, sino es que la mayoría de estudiantes, considera la escuela como su segundo hogar, un espacio de recreación y convivencia que no es ajeno al desarrollo de ciertas actitudes ni al reforzamiento de los valores que se practican en casa. Pasamos gran parte del día en las instituciones que nos forman como ciudadanos y futuros profesionistas en la perspectiva de tener una mejor sociedad y personas integrales, capaces de resolver problemas y ayudar a sus semejantes. Esta situación permite centrar a la escuela como la de mayor relevancia en la construcción social de la prevención de actos y acciones que pongan en riesgo nuestra integridad física y mental.

Apartir de este momento podemos describir el papel del criminólogo en la educación, pues las instituciones educativas se vuelven un espacio a investigar para identificar los problemas que existen en la actualidad, así mismo las relaciones entre estudiantes, profesores, directivos y la intervención que tienen los padres de familia en la escuela, con la intención de descubrir cuáles son los que se hacen presentes y trabajar en conjunto con los agentes escolares para tener una cultura de la prevención. Podemos enunciar que el criminólogo en el sector educativo busca enfocarse en aquellos procesos relacionados con los fenómenos de índole delictiva que tienen influencia en las conductas antisociales, para evitarlas o controlarlas.

En el Foro realizamos una encuesta con fines de Experiencia Didáctica para conocer la postura y el conocimiento actual que poseen los estudiantes de la Universidad de los Ángeles, campus Tuxtla Gutiérrez, en relación con el tema expuesto.

En la encuesta se logra percibir que un cierto porcentaje de alumnos tenía problemas de salud relacionados con adicciones al alcohol, tabaco o algún otro estupefaciente y mencionan que comenzaron antes de los 15 años, además que conocen a familiares cercanos que viven con esas adicciones.

Uno de los mayores porcentajes registró conocimiento sobre la existencia del VIH y conoce como utilizar métodos anticonceptivos, debido a la realización de pláticas en educación primaria y secundaria, reforzadas en el bachillerato.

Con esta encuesta se confirmó la importancia de la prevención en las instituciones de educación, puesto que constituye una idea central y verdaderamente funcional, ya que busca frenar que un gran índice de problemas que repercuten en la vida en sociedad se desarrollen a nivel global, permite descubrir aquellos que desconocemos o no son tratados, para poder establecer, por par-

te del educador, acciones en conjunto con los agentes escolares, que mejoren la situación actual y prevengan situaciones que pongan en riesgo a muchos niños y jóvenes. Lograr que alumnas y alumnos sean productivos es uno de los resultados de la labor del criminólogo en la prevención de hechos antisociales en los centros escolares, junto con la intervención de las y los maestros en el sector educativo; el futuro y la prevención están en nuestras manos.

La criminología en la educación tiene además la función de detectar y atender estos temas: la prevención y la comunicación aludiendo a la palabra y el diálogo, con la mera intención de crear espacios para divulgar, opinar, pensar y reflexionar acerca de las inquietudes y malestares que subyacen en cada uno de los participantes en la escuela, es necesario mencionar que una función del criminólogo consiste en detectar problemas y canalizar a los afectados con especialistas, además de llevar pláticas sobre problemas tratables o que estén en su jurisdicción, establecer o apoyar la impartición de una materia de seguridad y proyectar estos contenidos dentro y fuera del aula.



Carlos Mauricio Reyes Álvarez

Licenciado en Criminología y Criminalística y Maestro en Criminología y Seguridad Pública por la Universidad de Los Angeles.



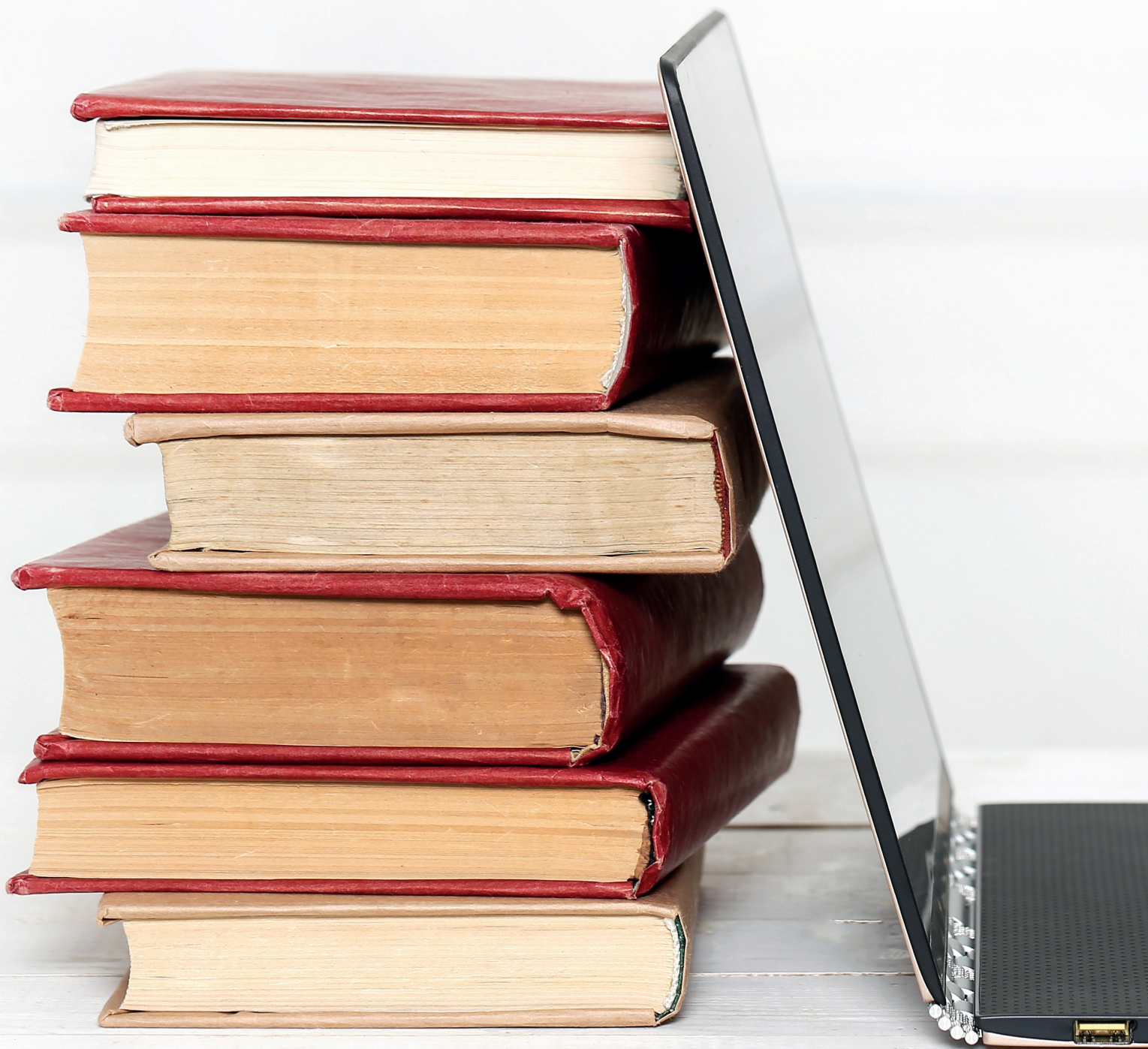
Kevin Bayron Casaux Ramírez

Licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe - Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria del Estado T/2. Especialista Enseñanza de las Ciencias para Niños - COLPE de PAUTA - Instituto de Ciencias Nucleares de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Ciencias de la Educación - Instituto de Estudios Universitarios A.C. (IEU UNIVERSIDAD). Doctorando en Gestión y Política Educativa - Centro de Estudios Universitarios del Sur Sureste (CEUSS UNIVERSIDAD). Doctorando en Educación y Derechos Humanos - Universidad Iberoamericana.

REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Alvarez, L. (2010). "La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar". *Revista de Psicodidáctica*. vol. 15, no. 1, 6 de julio. 35-56.
- Martín, Xus, Puig, Josep María, Padros, María, Rubio, Laura, y Trilla, Jaume. (2008). *Tutoría/ Guardianship: Técnicas, Recursos y Actividades*. Alianza Editorial.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Salud mental del adolescente. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Tirado-Morueta, y Conde-Velez (2016). *Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- UNICEF, O. G. (2020). UNICEF. *Niveles y tendencias de la mortalidad infantil 2020*. Disponible en: <https://www.unicef.org/reports/levels-and-trends-child-mortality-report-2020>

El texto académico como experiencia educativa



Wenceslao Rueda Altunar

Expreso aquí mi experiencia en la redacción de un texto narrativo derivado de la realización de un trabajo académico como parte de mi proceso formativo en los estudios de posgrado. La explicación se aborda desde dos elementos: la visión personal y un ejercicio interpretativo, para extraer una conclusión.

Ejercicio escrito

El ejercicio escrito consistió en la recuperación de la experiencia educativa adquirida durante la formulación del Programa Integral de Formación Educativa (PIFE) en el Instituto de Estudios de Posgrado en Chiapas (IEPCH), actividad en cuyo diseño y aplicación participé como miembro del comité consultivo, a finales de la segunda década de este siglo. Este trabajo amplía la configuración institucional del posgrado y reconoce la visión del IEPCH en materia de investigación.

El relato describe el proceso seguido en la elaboración del Programa, profundizando en el tema del currículum, y describiendo situaciones encontradas en el ejercicio del diseño, en donde la comprensión juega un papel relevante (Gadamer, 1998).

Como señalé al principio, la recuperación descriptiva se hizo a partir del uso de dos recursos: visión personal y ejercicio interpretativo.

Visión personal

La visión personal sobre la estructura del programa educativo fue resultado de la participación activa en el equipo del comité consultivo encargado de su elaboración. Las anotaciones de lo observado en el trayecto de la construcción del diseño curricular fueron la materia prima para este trabajo, que puede definirse como espacio empírico.

Dos condiciones del trabajo escrito se articularon en el proceso: la identificación de características particulares de la construcción del PIFE, y la descripción de acontecimientos a través de un ejercicio interpretativo que va profundizando en los rasgos observados de manera particular, la conformación del currículum y acciones de intervención.

Mi experiencia en la construcción del currículum y las implicaciones al participar en el PIFE estaban ahí. Tenía por escrito elementos del suceso desde la observación, pero que aún no tomaban forma ni tenían organización. Posteriormente recurrí a las informaciones que a la par de mi participación en el diseño iba obteniendo y formulando mediante diversas lecturas.

En el trabajo incorporé el examen de los libros que fui delimitando en ámbitos de datos relevantes; este hecho permitió dar claridad a las descripciones, fortaleciendo así un sistema de elección, de ahí fue emergiendo un orden en el escrito. (Mardones y Ursúa, 1992) expresan que en este proceso se ponen en juego una serie de condiciones que permiten que el que aporta sus experiencias presente una carga cognitiva importante de manera previa y posterior, al punto que nuevos elementos presentes se convierten en certezas, aunque este sea relativo. Es decir,





para el sujeto que está haciendo un juicio de valor sobre la información encontrada tiene mucho significado ese momento, con la posibilidades de mejorar su comprensión de manera posterior. En todo momento las condiciones son nuevas y los significados de la información son particularmente diversos.

El suceso de confrontar mis ideas primarias me permitió describir los hechos; contrastar esta idea genuina me permitió también la acumulación de información que integré y agrupé con un sentido y significado a partir de los discursos primarios similar al proceso señalado por Mardones.

Otra situación particular fue el hecho de precisar al currículum como vivido –cabe aclarar que esta puntualidad fue producto de las múltiples lecturas– y permitió ver este documento en un sentido abstracto, observando el fenómeno desde diferentes ángulos puestos en diálogo para su discusión. El currículum es vivido porque antecede al proceso del diseño, está en su construcción y desarrollo. Esta mirada recupera y valora el proceso curricular.

Ejercicio interpretativo

La interpretación (Gadamer, 1998) es un elemento que fui realizando para evidenciar la construcción del currículum del PIFE y me permitió ubicar elementos que emergieron en su conformación.

No bastaba con tener una visión, sino que había que construir una posición con argumentos, realizada en función de los hechos recuperados en la dinámica del proceso curricular; además las complejidades estaban a la orden. Opiniones distintas emergieron para explicar los hechos y al contrastarlas con mis visiones surgió un suceso educativo que requería profundizar e inmediatamente se ubicaba en la mirada abstracta del proceso curricular. La situación que se atendía desde lo empírico ahora se dejaba ver en un proceso intersubjetivo. El ensayo al que hago referencia aquí está por publicarse.

Aunque nunca distorsioné mis ideas primarias, reafirmé muchas cosas en el proceso de escritura. Acompañé con lecturas el material experiencial escrito, en una interacción que determinó el avance en este trabajo, al construir una comprensión del suceso gestado que rebasaba

El ensayo académico es hoy por hoy importante en el campo de la educación, pues abre un abanico de posibilidades para el abordaje del tema de la investigación educativa.

la intuición, porque antes de cualquier consideración sometí mis ideas al diálogo con otros. La comprensión fue producto de la interacción y es el móvil principal de la interpretación hermenéutica.

El escrito se fue construyendo en un sistema complejo que incluye un permanente ejercicio de interpretación, juicios de valor sobre cada información calificada como hallazgo y una acción incesante de la voluntad por describir los hechos y profundizar en su análisis, en concordancia con lo afirmado por Mardones, sin perder de vista el sentido de la vivencia, porque

ahí está la esencia misma del trabajo, al trascender la explicación causal (Erklären), a la comprensión (Verstehen) como condición que se da en el espacio contextual del instituto.

En *Verdad y Método* (Gadamer, 1998) esto se traduce en apropiación comprensiva del sentido y la verdad, en donde el diálogo se da a través de un proceso interactivo, recuperando una serie de elementos del hermenéutica, poniendo en juego un despliegue de virtudes básicas profesionales y humanas que implica conocer y atender las situaciones que uno va confrontando, en la versión de Vigo a partir de la filosofía hermenéutica contemporánea es posible ver también esta afirmación.

Dos condiciones del trabajo escrito se articularon en el proceso: la identificación de características particulares de la construcción del PIFE, y la descripción de acontecimientos a través de un ejercicio interpretativo que va profundizando en los rasgos observados de manera particular, la conformación del currículum y acciones de intervención.



Este hecho motivó precisar el objetivo: visibilizar la investigación en la formulación del PIFE, que se conformó por un grupo académico en el IEP en la segunda década del siglo XXI. Para ello fue de mucha ayuda la pregunta generadora: ¿Qué elementos didácticos preponderan en la creación y conformación del PIFE?

Al adentrar en el rasgo enunciado se pudo identificar que el diseño curricular del PIFE contiene dispositivos que dan prioridad al educador, cuyas características fueron clasificadas para hacer un acercamiento hermenéutico permitiendo un proceso interpretativo al profundizar en su descripción. En su integración fue posible la identificación plena y completa de las vicisitudes y las posibles mejoras de la educación, haciendo un avistamiento importante en el campo del conocimiento al trastocar a la perspectiva de la construcción epistemológica desde el entorno local.

También fue posible apreciar la creación y la consolidación del currículum, con reconocimiento de las necesidades educativas desde el contexto de los educadores, mediante un proceso de interacción entre los sujetos. La búsqueda de información a partir del diagnóstico y una serie de procesos particulares amplió el consenso al darle importancia a la argumentación en el proceso de construcción curricular, en una situación de encuentros y discusiones.

De manera intersubjetiva se consolidó una estructura curricular que rompe con los cánones, cuya ruta fue descrita por sus participantes. La colaboración de los

sujetos participantes implicados en todos los órdenes de este proceso está presente al punto, al punto de identificar la ruta seguida y explicar cómo se generó y se siguió el trayecto del trabajo colectivo.

Hay una percepción clara de que este diseño curricular centra su atención en la manera de percibir y dar atención a la investigación. Investigar en el posgrado es un primer elemento con carácter interventor para contextualizarlo en los problemas actuales de la educación, al tiempo que amplía su condición histórica.

Se describe el curso de este importante ejercicio puntualizando algunos hechos que aclararon que la investigación se realiza en estructuras no estandarizadas, y la visión del docente investigador pone en evidencia su definición básica: indagación sistemática y autocrítica.

En el material escrito hay un énfasis importante en la observación del educador que indaga sistemáticamente en el diseño curricular del PIFE, pues él está en el centro de la participación formativa y de la educación como un espacio susceptible a ser indagado.

Conclusión

El ensayo académico es hoy por hoy importante en el campo de la educación, pues abre un abanico de posibilidades para el abordaje del tema de la investigación educativa. Realizar un texto narrativo desde la experiencia educativa es una perspectiva que conviene explorar en este campo para realizar un acercamiento a este tema desde el espacio local.



Wenceslao Rueda Altunar

Egresado de la Escuela Normal Rural Mactumactzá. Es docente de educación primaria de la Subsecretaría de Educación Federalizada. Asesor en los seminarios de posgrado y educación Normalista. Doctor en Docencia por el Instituto de Estudios de Posgrado, y Doctor en Pedagogía Crítica y Educación Popular, en el Instituto McLaren en Ensenada, Baja California. Coautor de *Epistemologías de las prácticas educativas en el PIFE*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México. 2021, y de *La construcción de la historia. Sujetos, imaginarios y contextos*. Secretaría de Educación, ENSCH. México, febrero 2021.

REFERENCIAS

- Gadamer y Olasagasti (1992). *Verdad y método: 2*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Mardones (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial.
- Vigo (2002). "Hans-Georg Gadamer y la filosofía hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea". *Estudios Públicos*. Centro de Estudios Públicos, no. 87. 235-349.

El poder como dispositivo de cambio en prácticas pedagógicas

La insistencia de deconstruir la palabra poder persigue transformar su significado para que consista en servir al otro, ser guía, enseñando a los alumnos a pensar, a comprometerse, a dialogar en la construcción de su propio aprendizaje, con experiencias reales en la vida diaria.

Mario Alfonso Verdugo de la Cruz

En el presente artículo comparto la reflexión y la deconstrucción en las relaciones de poder desde mi práctica pedagógica a lo largo de 20 años de servicio en la Educación Media Superior. Para dar cuenta de ello empecé a sistematizar mi experiencia docente con un cuestionamiento presente: ¿a qué se le llama poder? Para aproximarme a una respuesta empecé a hurgar en mi pasado como punto de partida para desentrañar la educación de mi infancia en el seno familiar y en la formación académica. A partir de ahí interpreté mi realidad y repensé el poder como dispositivo de cambio en la práctica educativa.




1. Arribo a la docencia...Ejerciendo poder

Ingresé a la docencia de manera interina en 2001, en la Escuela Preparatoria Ángel Albino Corzo del Municipio de Villa Comaltitlán, Chiapas, impartiendo la materia de matemáticas; posteriormente logré la base en la asignatura de Informática. La acumulación de experiencias de enseñanza me llevó a reflexionar y a deconstruir el poder como dispositivo de cambio en la práctica pedagógica. Ingresé al servicio educativo por recomendación del director en turno, quien claramente expresó que no iba a haber remuneración económica, pues el grupo al que atendería era de nueva creación. Comencé mi práctica educativa sin tener nociones de lo que era ser docente. ¿Qué es ser maestro es para mí?, me preguntaba continuamente, incluso mencionaba que no había estudiado para ser un profesional de la educación, me sentía superior por tener el título de ingeniero, y le comentaba los más cercanos compañeros, familiares y alumnos que la palabra Ingeniero equivalía a ser un genio, pero no sabía actuar ante un grupo de jóvenes.

Al escribir estas líneas recuerdo al maestro de matemáticas que fui, sin estrategias de enseñanza aprendizaje y sin saber qué era la planeación didáctica de los contenidos de la asignatura. Estaba ahí parado frente a las miradas de los jóvenes, sintiendo nervios, angustia, desconociendo el encuadre de la materia e improvisando con los buenos días; escribí mi nombre en el pizarrón y posteriormente comencé a dar órdenes de la manera siguiente:

- *Todos deben permanecer sentados en sus respectivas sillas, nadie puede estar parándose, ni hablando, bien portados, soy muy estricto, no quiero que nadie se mueva de sus asientos, no se puede comer en clases, ni platicar con el compañero, prensarse las playeras, los que tengan el cabello largo tendrán que rebajárselo para poder entrar a la clase, pongan las filas de sillas derechas, únicamente podrán salir al baño, todos van a permanecer callados a la hora que yo entre al salón de clases, cuando yo les dicte un texto no me interrumpen porque no les voy a repetir nada, nadie puede entrar después que yo.*

Las órdenes del párrafo anterior eran emitidas todos los días, en algún momento llegué a cuestionar si estaban enfermos cuando así lo expresaban, no me importaba si



El carácter prepotente, estricto, serio, enojado, que pretendía enseñar responsabilidad con la puntualidad era para mí la mejor manera de dejar en claro quien mandaba y que el protagonista de la clase era el profesor.



era verdad o mentira, no les permitía salir. Solamente mi voz debería escucharse, los amenazaba con el reglamento de la institución manifestando que para eso lo habían elaborado, para cumplirlo.

Las anteriores instrucciones tenían que cumplirse al pie de la letra, aquel alumno que no las obedecía era anotado para bajarle puntos por su comportamiento, además de castigado sacándolo del aula o impidiendo su entrada para la próxima clase.

Ningún alumno se atrevió a cuestionar las reglas que impuse desde el primer día. Esto me daba felicidad por haber logrado que los alumnos me obedecieran en todo lo indicado.

Otra práctica que impuse fue la puntualidad, sin margen de tolerancia para los alumnos, les decía que el que llegara después del docente ya no tenía derecho de entrar. El carácter prepotente, estricto, serio, enojado, que pretendía enseñar responsabilidad con la puntualidad era para mí la mejor manera de dejar en claro quien mandaba y que el protagonista de la clase era el profesor.

2. Formación del poder en el seno familiar

En este apartado del presente artículo planteo el desarrollo de mi formación respecto del uso del poder en el seno familiar y el mundo académico.

Mi nombre es Mario Alfonso Verdugo de la Cruz; nací el 3 de abril de 1976 en la ciudad de Huixtla, Chiapas; ocupo la posición número cuatro de siete hermanos, cuatro hombres y tres mujeres. Mis padres son Alfonso Verdugo Cifuentes y Minerva de la Cruz Gordillo, mis abuelos paternos fueron Hilario Verdugo y Virginia Cifuentes, mis abuelos maternos Gonzalo de la Cruz Cruz y Rosario Rojas Gordillo.

En mi infancia mis padres se establecieron en uno de los ranchos de mi abuelo paterno, don Hilario Verdugo, para mí todo un personaje, serio y sobre todo autoritario; de carácter enojado, proyectaba respeto. Daba órdenes a todas las personas que estaban a su alrededor, sin preguntar si querían obedecerlo. Tenía mi admiración porque a pesar de no tener estudios de primaria, sabía leer, escribir y hacer las cuentas para pagar personalmente a más de 100 trabajadores a su cargo. Se dedicaba a la siembra de caña de azúcar y la cría de ganado bovino, poseía grandes extensiones de tierra y obtenía ganancias económicas.



Mi madre, doña Minerva de Cruz Gordillo, originaria del Municipio de Acapetahua, Chiapas, ama de casa, trabajadora, autoritaria, daba órdenes al que estuviera enfrente sin importar quien fuera y en su rol de madre cuando estaba de buen humor proyectaba amor hacia sus hijos. Un día me contó que ella había quedado sola, desde muy pequeña su padre la abandonó dejándola con su madre, quien posteriormente la dejó al cuidado de mi bisabuela, doña Sofía Rojas, de carácter autoritario, mandaba a todos sin preguntar si estaban de acuerdo. Mi madre vivió desde la infancia hasta la adolescencia con mi bisabuela, teniendo que trabajar desde las 3 de la mañana alimentando a los trabajadores del rancho, siempre recibiendo órdenes y cumpliendo a las responsabilidades encomendadas.

3. Deconstrucción del poder desde las prácticas pedagógicas

Con base en lo anterior surge el cuestionamiento siguiente ¿a qué se le llama poder? Para intentar dar respuesta empezaré por definir significados aproximados de conceptos, apoyándome en algunas posturas de referentes teóricos como punto de partida.

3.1 Deconstrucción

Es separar las estructuras sociometales que se incorporan en nuestras vidas (Aragón, 2013), para luego reestructurarlas e incorporarlas a la realidad.

3.2 Poder

El poder se forma por múltiples relaciones de fuerza (Foucault, 1980). El poder transita y circula, no se aloja ni se posee sino se ejerce.

3.3 Relación de poder

...representa la supremacía lograda de la sociedad civil respecto de la sociedad política, en donde la primera corresponde a la mayor parte de la superestructura, conformada por las llamadas organizaciones privadas, como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, y la segunda se refiere a la sociedad política como el aparato del Estado, el que está conformado por los mecanismos coercitivos, como por ejemplo los Tribunales de Justicia, las cárceles, el ejército y la policía (Portelli, 1977, p. 67).

Para seguir desentramando la formación de mi carácter autoritario a través del poder y de dar cuenta el tipo de sujeto que estaba siendo cito dos recuerdos: el primero es cuando mi madre me levantaba a las cinco de la mañana para mandarme a la iglesia católica; aunque yo le manifestaba que no quería ir, a ella no le importaba mi opinión, me obligaba a asistir en contra de mi voluntad, tenía que obedecer, no me quedaba otra opción, de lo contrario ella me castigaba pegándome con el cinturón. Aunque me resistiera, de todas maneras terminaría asistiendo a misa del domingo. El segundo recuerdo es de uno de mis maestros de primaria, me golpeaba los dedos de las manos con una regla por no haber terminado a tiempo una multiplicación de cuatro cifras, sin preguntarme si realmente me sentía feliz por realizarla. Estos relatos me han permitido sumergirme en lo más profundo de mis recuerdos, donde encuentro el origen y el significado de mi actuar en el aula. Educando para obedecer, condicionando pensamientos, siguiendo la misma educación autoritaria con la cual fui formado.

La insistencia de deconstruir la palabra poder persigue transformar su significado para que consista en servir al otro, ser guía, enseñando a los alumnos a pensar, a comprometerse, a dialogar en la construcción de su propio aprendizaje, con experiencias reales en la vida diaria.

4. Reflexión del poder como dispositivo de cambio

Al recordar y analizar el comportamiento de mi madre empecé a darme cuenta que el poder se ejerce en todo momento y que disfrutaba observando como mi ella imponía su autoridad sin conocer el pensamiento del otro.

Durante 20 años de servicio fui un sujeto que controlaba, vigilaba y castigaba, esa era mi mejor estrategia, en contraste con el lema de la escuela, por una Educación Crítica, hacia todo lo contrario, impartía una educación autoritaria, en la que yo asumía el control en el intento de depositar conocimientos en el educando (Freire, 2005), aunque sin reconocerle sus propios saberes, no respetaba lo que los otros decían u opinaban.



Hoy me encuentro en un proceso de cambio; hago un diagnóstico de los alumnos para reforzar sus valores, propiciando el diálogo antes que las llamadas de atención a manera de disciplina o castigo, encaminándolos a pensar en problemas cotidianos para relacionarlos con los que ofrecen las disciplinas de informática o matemáticas.

Ha sido todo un reto el proceso de cambio de actitudes y de hábitos para hacer que mi práctica docente favorezca una educación democrática, participativa, dialéctica y crítica, la tolerancia, el respeto por las ideas de los demás y el reconocimiento de la diversidad, sin dejar de apasionarme por lo que hago, pues para mí si fue posible desaprender lo arraigado por la familia y por la escuela.

Era un docente en teoría, pero en la práctica mis acciones eran diferentes, no sabía quién era y me limitaba a controlar, vigilar y castigar (Foucault, 1980), viendo al alumno como si estuviera en la cárcel.

El demostrarme si estaba eligiendo el trabajo correcto para el que no me preparé profesionalmente fue todo un reto; durante mucho tiempo no quise ver la realidad en que me encontraba, sentía miedo, inseguridad, pérdida de autoridad y de enfrentar quién era realmente.

Hoy puedo decirlo a través de mi palabra escrita, esta travesía de mi vida,

donde mi escondite era la improvisación, incluso la mentira, era resultado de mi formación; sin embargo en estos relatos hago conciencia para no seguir siendo lo que fui. Mi cosmovisión ha cambiado y me percibo como un docente que no pudo elegir un mejor oficio, que me gusta ayudar a aprender, convivir con los adolescentes sin mentiras, con amor, y sobre todo entrega en el cumplimiento del compromiso educativo que tengo con los jóvenes.

Para mí ha sido muy satisfactorio darme cuenta de quién era como docente, aceptar las razones y cambiar. Ahora soy diferente, enseño a pensar sin que los estudiantes se sientan obligados a hacer las cosas por que sí, que no asistan a mi clase con la expectativa de recibir premios o castigos.

El ser docente otorga el poder de cambiar al alumno para formarlo crítico o simplemente seguir el patrón de conducta de una educación autoritaria como fue mi caso, tú decides cual es el propósito como profesional de la educación.

No hubiera llegado a estas reflexiones sin sumergirme en el pasado para liberar mi pensamiento, cambiar mi forma de actuar y enseñar utilizando el poder para construir y como dispositivo de cambio en la docencia.



Mario Alfonso Verdugo de la Cruz

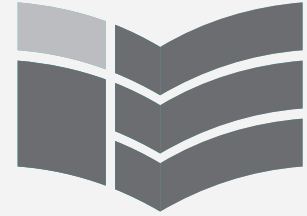
Originario de Huixtla, Chiapas, Ingeniero en Sistemas Computacionales egresado del Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez; Maestro en Administración en la Universidad Autónoma de Chiapas; Doctor en Docencia en Instituto de Estudio de Posgrado de Chiapas (IEP). Docente de Informática desde 2001 en la Escuela Preparatoria Ángel Albino Corzo del Municipio de Villa Comaltitlán; Director de la Escuela Preparatoria Ángel Albino Corzo en 2017; Coordinador del Centro de Maestros de Formación Continua 0720 de Huixtla en 2020. Director de la Preparatoria Alberto C. Culebro de Huixtla en 2021.

REFERENCIAS

- Ayala, Aragón, O. R. (2013). *La deconstrucción como movimiento de transformación. Ciencia, Docencia y Tecnología*, 79-93.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1927-1931). *Obras Completas (XXI): El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI.
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una Escuela, una buena Escuela*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia*. México: Anthropos.



CONVOCATORIA ABIERTA



El Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa (INEVAL), invita a investigadores, docentes y autoridades educativas; a publicar trabajos inéditos en la REVISTA INEVAL CHIAPAS, edición número 13. La temática deberá estar relacionada directamente con la educación y la cultura cuyo contenido aporte a la mejora continua del Sistema Educativo Estatal.

Los requisitos para la publicación emitidos por el Consejo Editorial de la Revista son los siguientes:

1. Tipos de artículos aceptados: investigaciones, experiencias didácticas , ensayo.
2. Deben ser originales y de beneficios para el sistema educativo en su conjunto.
3. Alinear los contenidos de manera estricta a los lineamientos editoriales que se encuentran en la página web: **www.ineval.chiapas.gob.mx/revista**.
4. Adjuntar breve semblanza profesional con fotografía del autor o coautores, y datos de contacto.
5. Formato:
 - Extensión máxima: 4 cuartillas numeradas, tamaño carta, interlineado 1.5, tipografía Arial, 12 puntos.
 - Definir tecnicismo, siglas y abreviaturas desde la primera mención.
 - Citas bibliográficas en formato APA 2019.
 - 5 imágenes en formato JPG (300 dpi)

Interesados enviar a:
revistainevalchiapas@hotmail.com
Dirección de Calidad e Innovación Educativa

Plazo de entrega:
30 de septiembre de 2022.

Percepciones sobre la reflexión filosófica en la educación

Romeo Alfonso Grajales López

2

La enseñanza de la historia en Chiapas

Óscar Janiere Martínez Ruiz

5

Competencias digitales de docentes de nivel medio y superior en Chiapas

Flor Ivett Reyes Guillén
Luis Enrique Nájera Ortíz
Socorro Fonseca Córdoba

15



Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje en el curso “Lengua indígena I” en la Escuela Normal Primaria “Lic. Manuel Larráinzar”

19

La participación de la criminología en el ámbito educativo

Carlos Mauricio Reyes Álvarez
Kevin Bayron Casaux Ramírez

25

El texto académico como experiencia educativa

Wenceslao Rueda Altunar

30

El poder como dispositivo de cambio en prácticas pedagógicas

Mario Alfonso Verdugo de la Cruz

35