

REVISTA

No 03, Año 0

ABRIL

MAYO

JUNIO

revistaaula.com

AULA

PERIODISMO Y ANÁLISIS EDUCATIVO



Formación Docente panorama, retos y perspectivas

**Eduardo Andere e
Irma Villalpando**

La formación de maestros: ¿emancipación
o aprendizaje profundo?

**Rosa Guadalupe
Mendoza Zuany**

Formación docente acompañada: una
experiencia desde el Proyecto CARE-México

**Alberto Sebastián
Barragán**

Educación y profesorado frente
a la inteligencia artificial

**Mariana Elizabeth Castro y
Juan Luis Fernández Valdez**

Una manera distinta de mirar la formación
docente continua desde Mejoredu

Danae Cartas

¿Bullying escolar o Violencia Social?

Directorio

Director fundador

Erick Juárez Pineda

Coordinación General

Miriam Martínez Sandoval

Edición Web y Redes

Pamela García

Karla Aviña

Diseño Gráfico

Flor Pantaleón

Desarrollo Web

José Luis Farías

Administración

Oscar Rosas

Colaboradores

Eduardo Andere

Irma Villalpando

Alberto Sebastián Barragán

David V. Durán

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany

Mariana Elizabeth Castro

Juan Luis Fernández Valdez

Miguel Reyes Pérez

Dr. José Antonio Moscoso

Danae Cartas

Erika Twani

✉ contacto@revistaaula.com

📌 @RevistaAulaMX

🐦 @RevistaAula

La formación de maestros: ¿emancipación o aprendizaje profundo?

Eduardo Andere / Irma Villalpando **3**

Educación y profesorado frente a la inteligencia artificial

Alberto Sebastián Barragán **6**

El Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües y la construcción de un currículo propio para una nación que queremos intercultural

David V. Durán **8**

Formación docente acompañada: una experiencia desde el Proyecto CARE-México

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany **12**

Retos de la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto educativo ambicioso que busca transformar la educación en México y garantizar una formación de excelencia para todos los estudiantes. Sin embargo, este proyecto también implica importantes retos para la formación docente, que son clave para asegurar el desarrollo de esta reforma educativa.

Uno de los principales retos de la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana es el cambio de enfoque pedagógico. Esta reforma promueve una visión centrada en el estudiante, donde el docente actúa como un facilitador y vínculo en la búsqueda del aprendizaje; en contraposición al enfoque tradicional, donde el docente es el centro del proceso de enseñanza. Este cambio de paradigma implica que las y los profesores deben estar capacitados para diseñar y llevar a cabo estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje autónomo y significativo de los estudiantes.

Otro reto importante de la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana es la inclusión educativa. Estas nuevas políticas educativas buscan garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, culturales o de discapacidad. Esto implica que el magisterio debe estar capacitado para diseñar y llevar a cabo estrategias pedagógicas inclusivas que atiendan las necesidades educativas especiales de los estudiantes y promuevan su plena participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un tercer reto es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el

aula. Se busca reconocer el papel de las TIC en la sociedad y promover su uso en los procesos educativos. Sin embargo, esto implica que los docentes deben estar capacitados para diseñar y llevar a cabo estrategias pedagógicas que incorporen el uso de la tecnología como la Inteligencia Artificial de manera efectiva y responsable, para aprovechar al máximo su potencial educativo.

Un cuarto reto es la evaluación del aprendizaje. Esta reforma educativa busca promover una evaluación formativa y continua, que permita identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y ajustar las estrategias pedagógicas en consecuencia. Sin embargo, esto implica que los docentes deben estar capacitados para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación efectivos y relevantes, que permitan medir el aprendizaje de los estudiantes de manera integral y justa.

Finalmente, un quinto es la formación continua y la actualización permanente donde se reconozca la importancia de la formación docente como un proceso continuo y permanente, que permita a los docentes mantenerse actualizados en cuanto a las tendencias pedagógicas, las tecnologías educativas y las políticas educativas en general. Sin embargo, esto implica que los docentes deben tener acceso a programas de formación continua de calidad, que les permitan desarrollar y actualizar sus competencias profesionales de manera efectiva y relevante.

Revista Aula. Abril del 2023

Una manera distinta de mirar la formación docente continua desde Mejoredu

Mariana Elizabeth Castro / Juan Luis Fernández Valdez **13**

Un currículo desde la visión y construcción de los profesores: El caso de las escuelas normales interculturales de México

Miguel Reyes Pérez **16**

Formación inicial de docentes para escuelas multigrado

Dr. José Antonio Moscoso **18**

¿Bullying escolar o Violencia Social?

Danae Cartas **20**

Transformación educativa: cinco puntos a considerar

Erika Twani **22**

Revista Aula es una publicación trimestral editada y distribuida por G.I. Solución en Comunicación S.A.S de C.V. Teléfono: 5568649466. Correo: contacto@revistaaula.com Página de internet: www.revistaaula.com. Editor responsable: Erick Juárez Pineda. Número de certificado de reserva: en trámite. Certificado de licitud de título: en trámite. Certificado de licitud de contenidos: en trámite. Impreso en Graficapp, Ciudad de México. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Para los efectos de lo dispuesto por la fracción II del artículo 148 de la Ley Federal del Derecho de Autor, se hace del conocimiento de todos los interesados y/o del público en general, que esta empresa editorial, en su carácter de titular de los derechos de autor de los artículos, fotografías, ilustraciones, comentarios o información referentes a acontecimientos de actualidad y demás contenidos, son obras autorales protegidas por dicha ley y cuya titularidad corresponde a G.I. Solución en Comunicación S.A.S de C.V.

Queda expresamente prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, publicación o fijación, en cualquier forma o soporte material, incluyendo medios electrónicos, tales como internet o cualquier otro que permita su percepción, reproducción o comunicación, sin la autorización explícita de la dirección editorial.

CONTENIDO



La formación de maestros: ¿emancipación o aprendizaje profundo?

Eduardo Andere / Irma Villalpando *

La formación de maestros empieza antes de ingresar a la universidad, al cumplir con los criterios de ingreso a la normal o a la universidad, y nunca termina. Algunos sistemas educativos en el mundo se pueden dar el lujo de seleccionar a sus estudiantes de una base muy grande de candidatos, como sucede en Finlandia. Pero aún ahí, la pregunta que algunos profesores investigadores se hacen es cómo localizar en esa extensa base una selección de estudiantes que realmente quiera ejercer la docencia por genuina convicción (motivación intrínseca) y no por confort (estabilidad laboral) o por falta de alternativas en otros mercados profesionales.

Desde que existe la medición estandarizada del desempeño de los estudiantes, el principal factor escolar asociado a los aprendizajes es el docente. Derivado de ello, sistemas educativos de gran impacto como el singapurense, el finlandés, el neozelandés y el canadiense, le otorgan una enorme importancia a la selección y formación de los maestros.

Por otra parte, el mundo ha cambiado tanto en los últimos 20 años, es más, en los últimos tres años, que hoy todo parece anacrónico, sobre todo en el mundo de las escuelas y las universidades. Como efecto de esto, los países alrededor del mundo ofrecen diversas visiones para la formación docente: algunos rumbos son más prácticos, otros más teóricos, pero en general, la tendencia es desarrollar en ellos más y mejores habilidades de las que se pensaba tan solo dos décadas atrás. Hoy la apuesta internacional es seleccionar, formar, acreditar y colocar a los maestros con una amplia gama de herramientas para el aprendizaje profundo de sus estudiantes y así ayudarlos a enfrentar un mundo complejo (Darling-Hammond and Oakes 2020, 1).

Gran parte de los cambios acelerados han surgido del mundo de las tecnologías de información y comunicaciones. Estas tecnologías han cambiado los hábitos de todos nosotros, enfrentándonos a un planeta completamente diverso en culturas y desarrollos. Las nuevas tecnologías han puesto en tensión y riesgo la profesión docente. A partir del avance de las máquinas que se adaptan al usuario se ha desarrollado una línea de aprendizaje personalizado digital, donde los programas de entrenamiento de niños y adultos se ajustan a los niveles y ritmos de aprendizaje de los aprendientes. Esto ha llevado a

que firmas tecnológicas avizoren (un tanto erráticamente) un futuro escolar y universitario ordenado por máquinas “inteligentes” en lugar de docentes y profesores de carne y hueso.

Por otro lado, existe otra literatura que enfatiza una formación del maestro cada vez más ambiciosa y completa desde la perspectiva del aprendizaje profundo cuya orientación va tanto a los conocimientos de sus propias áreas o dominios de aprendizaje (maestros de clase o de materia) como al desarrollo de conocimientos sobre los rasgos metacognitivos (reflexión y planeación sobre el aprendizaje) y de función ejecutiva (autorregulación, motivación, esfuerzo, aprendizaje socio-emocional). Dicho de otra manera, la docencia del siglo XXI (con los teléfonos inteligentes) y más aún, la que empieza a partir de la tercera década del siglo XXI (con la pandemia del Coronavirus y los nuevos ChatBots o buscadores inteligentes), debe enfocarse al desarrollo de habilidades para enfrentar un mundo complejo, cambiante e incierto, donde la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas sean el corazón de su práctica profesional.

Esta nueva visión para un nuevo maestro ya se apuntaba antes del 2020. La pandemia del Coronavirus no cambió la tendencia educativa o de aprendizaje o el trayecto que ya se perfilaba, sino al contrario, la aceleró (Andere 2021).

Los currículos de formación de maestros de México y Finlandia

Aunque una de las primeras lecciones de la educación comparada es la de evitar la copia o el traslado de ideas, políticas y prácticas educativas de un sistema a otro, el estudio de lo que sucede en las mejores referencias internacionales, además de inspirar, puede mostrarnos el camino que tomaron otros sistemas educativos en el mundo, sus resultados y sus experiencias. La comparación con las recientes reformas en México nos permitirá observar qué tanto México se acerca o aleja de la tendencia mundial, es decir, de la forma en la que otras naciones están preparando a sus docentes, y a sus niños y jóvenes para enfrentar el mundo complejo y global al que se refieren las autoras del libro citado, las profesoras Darling-Hammond y Oakes.

México acaba de publicar entre agosto y septiembre del 2022 los marcos curriculares de la educación básica, la media superior y la formación de maestros. Finlandia, además de ser considerada la mejor referencia mundial tanto de la educación escolar como de la formación de maestros, ha lanzado, a partir de la segunda mitad de la segunda década del siglo XXI, reformas curriculares desde la educación inicial hasta la formación de maestros. Los currículos finlandeses han sido actualizados a la pandemia, pero en esencia han mantenido las proyecciones que visualizaban antes de la misma.

Los currículos de formación de docentes de primaria en México y docentes de primaria en Finlandia ofrecen un buen ejerci-

cio comparativo para observar diferentes visiones educativas. El de México es un programa de estudios aplicable en todo el país, el de Finlandia, es el programa de estudios de formación de maestros de la Universidad de Jyväskylä, una de las universidades más reconocidas y con mayor demanda para el estudio universitario de docencia. La sección siguiente respecto al perfil de egreso se basa en un documento de trabajo proporcionado por el Profesor Jari Lavonen de la Universidad de Helsinki (otra de las universidades con mayor demanda para ingresar a la carrera universitaria de formación docente) sobre la visión de la formación de maestros en dicha universidad a partir del 2022.

Historia de dos programas: Perfil de egreso del docente

El perfil de egreso del maestro en México está fincado en cuatro dimensiones, mientras que el del maestro finlandés (según el modelo de la Universidad de Helsinki), en tres dimensiones:

México	Finlandia
Política	Competencias Amplias
Personal	Pericia y Acción que Produce Resultados
Pedagógica y Psicológica	Desarrollo de Competencias Amplias y de la Institución Educativa
Filosófica y Social	

Contenidos del Perfil

México	Finlandia
<p>Sujeto histórico y político para desarrollar acciones proactivas basadas en la política educativa, con el compromiso de trabajar en comunidad para su transformación.</p> <p>Intelectual de la pedagogía que aprende desde un enfoque socioeducativo para fortalecer su desarrollo personal y profesional.</p>	<p>Profesional con competencias en su propio campo disciplinar, en pedagogía y didáctica. Con conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos y cómo apoyar a cada uno de ellos en su diferencia.</p> <p>Persona con habilidades creativas, emprendedores, con capacidad en la indagación para enfrentar desafíos, realizar análisis y solución (y adaptación a) de problemas difíciles.</p>
<p>Capaz de contribuir a solucionar problemas colectivos, con sostenibilidad y acciones que vinculen a la comunidad educativa con sus costumbres y tradiciones y coadyuven a construir saberes que atiendan problemáticas de la sociedad.</p>	<p>Capaz de innovar en el currículo, la enseñanza, la orientación, el aprendizaje y la educación y la formación en cooperación con redes y alianzas.</p> <p>Colabora en contextos locales y globales. Gestiona en diversos entornos de aprendizaje, digitalización y pedagogía.</p>
<p>Genera capacidades para alcanzar una vida digna y nuevos escenarios que promuevan el respeto por todas las formas de vida, recuperando cosmovisión originaria y saberes comunitarios para comprender la relación hombre-naturaleza; que viva y fomenta valores humanos y virtudes cívicas por encima del manejo instrumental y funcional del conocimiento.</p>	<p>Desarrollo de habilidades de investigación, pensamiento crítico y sostenibilidad. Experiencia en valores, cultura, emociones, interacción y cooperación.</p> <p>Hace uso de investigación, de evaluaciones (y autoevaluaciones) y retroalimentación para desarrollo de sí mismo y de la comunidad de trabajo.</p>
<p>Se constituye en un individuo ético, emancipado de xenofobia, racismo, discriminación, exclusión, consciente de la otredad y democracia.</p>	<p>Es líder, gestiona y promueve competencias comunitarias necesarias para crear valores, prácticas y procedimientos colaborativos.</p>



Los programas de estudio de los dos países, México y Finlandia, varían de manera radical. El currículo mexicano, que requiere el nivel de licenciatura para acceder a una posición frente a grupo, parte de la cosmovisión de los pueblos originarios y sus saberes y vincula la tarea escolar con las costumbres y las tradiciones de la comunidad. Se observa una tendencia fuerte de un enfoque socio-político, con una misión muy clara de transformación social a través de la emancipación social. En el currículo de Finlandia, que además de requerir los grados de licenciatura y maestría antes de colocarse frente a grupo, el mayor contenido se enfoca en temas de aprendizaje profundo y desarrollo de habilidades para enriquecer la formación de la persona y mejorar, no transformar o emancipar, la vida de la comunidad en donde se ubica cada escuela y la sociedad en general. Se observa un énfasis en asuntos de pertinencia global, como temas de sostenibilidad, equidad, diversidad, tolerancia cultural y medio ambiente, al mismo tiempo que se reconoce la realidad de los ambientes digitales y la importancia de fomentar la creatividad. Se trata de programas con propósitos completamente diferentes.

Hacia una teoría sobre las reformas educativas

Emily Markovich Morris y Ghulam Omar Oargha a través del "Think Tank" *Brookings Institution*, describen cinco propósitos que predominan en los diferentes sistemas educativos del mundo. Aclaran que algunos de ellos se superponen o entrelazan, sin embargo, es interesante observar cómo diferentes países, explícita o implícitamente, adoptan una u otra perspectiva.

Los cinco propósitos o los "para qué" de la educación se clasifican en: 1) Educación para el desarrollo económico de las personas. 2) Educación para la ciudadanía y la construcción de una identidad nacional. 3) Educación emancipadora desde la concientización crítica. 4) Educación para el bienestar y el florecimiento de las personas y las comunidades. 5) Educación para el sostenimiento cultural y espiritual.

Dentro de la tercera clasificación inspirada en las propuestas de Freire sobre emancipación de los oprimidos se acogen los movimientos e ideas actuales de teorías críticas de raza (*critical race theory*) y pedagogía crítica. Es en esta categoría donde se ubica la reforma educativa curricular de México a iniciar su aplicación en el ciclo 2023-2024. La propuesta finlandesa claramente se inscribe, como las de muchos otros países, como Singapur, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia, Inglaterra, Escocia, Canadá, Japón Corea del Sur y Chile, en la cuarta clasificación, i.e., Educación para el bienestar y florecimiento de las personas y las comunidades, con un entrecruzamiento con la primera categoría, sobre todo, en países como Estados Unidos y Singapur.

Madres y padres de familia: ¿Qué educación quieren para sus hijas e hijos?

La pregunta más importante es para las madres y padres de familia: ¿para qué propósito envían a sus hijos a la escuela; cuál es su expectativa? Afortunadamente el INEGI ya formuló una pregunta similar en la Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021. En la sección de preguntas sobre la valoración de la educación quedó como evidencia que el 73% de los adultos encuestados opinó "que mientras más escolaridad tenga una persona, tendrá mayor posibilidad de mejorar su nivel de vida"; el 68% "declaró estar muy de acuerdo con que las personas que continúan estudiando tienen mejores oportunidades de trabajo" y el 56% "dijo estar

muy de acuerdo con que tener más años de estudio, sirve para que las personas puedan tomar mejores decisiones para su vida. Parece ser que, a raíz de esta encuesta, las familias mexicanas prefieren el modelo educativo que siguen los sistemas educativos de alto desempeño para preparar a sus hijas e hijos y mejorar su nivel de vida, ser empleables y tomar mejores decisiones.

También parece ser que el Estado, el gobierno o la autoridad educativa en México tomaron la decisión del nuevo modelo educativo sin consultar a las familias. La reforma educativa actual habla de una educación emancipadora desde la concientización crítica (clasificación tercera de los cinco modelos señalados por Morris y Oargha). La nueva escuela mexicana no tiene entre sus objetivos elevar las habilidades de los niños para ser mejores personas o ser empleables o más felices, sino que busca sembrar en ellos posicionamientos políticos que transformen los supuestos sistemas de opresión producidos por el neoliberalismo y el colonialismo.

Es preocupante que un modelo educativo quede atrapado en el sistema doctrinario del partido en el poder. Los niños y las niñas de este y cualquier país merecen una pedagogía sin adjetivos (ni emancipadora, ni decolonial) y una escuela que desarrolle las habilidades del siglo XXI y la atención y cuidado para su desarrollo socioemocional.

Los objetivos curriculares deben apegarse a los consensos que ofrece la vasta literatura del aprendizaje escolar. Hoy sabemos que los estudiantes aprenden mejor a través de la experiencia; que los aprendizajes deben ser aplicados y transferidos a diferentes ámbitos; que los aprendizajes son situados y siempre contextuales; que la cultura de crianza en el hogar es extraordinariamente importante para el logro académico y que el aprendizaje es el resultado entreverado de factores individuales (cognición) y sociales (cultura) así como de recursos materiales y ambientes propicios a la regulación emocional.

En este tono podemos aproximar algunas ideas sobre la formación de docentes. Queremos docentes que obedezcan una ideología política predeterminada o queremos docentes con autonomía intelectual que sean capaces de contribuir a la formación de niños y niñas con pensamiento crítico para que cuando sean adultos pueden decidir por el bienestar de ellos, sus familias, su comunidad, su sociedad y el planeta; críticos en su pensamientos pero no doctrinarios, flexibles, motivados a seguir aprendiendo y a desarrollar sus capacidades humanas para contribuir a un crecimiento armónico, inclusivo, justo y empático. Se requiere pues de docentes que ayuden a los niños y a las niñas a transformar sus capacidades innatas en habilidades adquiridas para que cuando llegue el tiempo decidan, libremente, qué hacer y cómo pensar.

*Eduardo Andere M. PhD, es investigador visitante del Colegio de Boston y está afiliado al CRESUR en México.

Irma Villalpando es Doctora en Pedagogía por UNAM y Directora General de una escuela particular en la ciudad de México.

Consulta citas y referencias completas de este artículo en su versión web.

Educación y profesorado frente a la inteligencia artificial

Alberto Sebastián Barragán*



Tecnologías de Propósito General (GTP)

El mundo se ha configurado a partir de las etapas que han establecido cuatro modelos económicos: la Agricultura, el Feudalismo, el Mercantilismo y el Capitalismo, caracterizado por la revolución industrial del siglo XVIII, donde la acumulación de riqueza se convirtió en el camino y el fin.

En este último modelo económico tienen una presencia fundamental las Tecnologías de Propósito General, en inglés: *General Purpose Technologies* (GPT), porque han sido impulsoras de las diferentes revoluciones industriales. Erik Brynjolfsson y Andrew McAfee (2013), en su libro: *La carrera contra la máquina*, señalaron que las tecnologías que aceleraron el curso normal del progreso económico fueron: la máquina de vapor, la electricidad y los ordenadores. En este siglo XXI se acentuó la interconectividad y la tecnología, de modo que la inteligencia artificial (IA), es la última tecnología de propósito general.

La etapa histórica a la que nos enfrentamos, ya se venía anticipando por versiones previas, conocidas desde la fantasía o la ciencia ficción de la literatura o el cine, o por las anteriores revoluciones industriales. Brynjolfsson y McAfee (2014), a este periodo que vivimos lo denominan como “la segunda era de las máquinas”, pero a diferencia de ellos, Klaus Schwab (2017) nombra a esta coyuntura como la cuarta revolución industrial, donde confluyen avances tecnológicos en varios campos: el almacenamiento de energía, la computación cuántica, la ciencia de materiales, la biotecnología, la nanotecnología, la impresión 3D, los vehículos autónomos, el internet de las cosas (IoT) y la inteligencia artificial (IA).

Toda revolución implica un cambio radical en las estructuras económicas, en los sistemas políticos y en los órdenes sociales, Klaus Schwab, fundador del Foro Económico Mundial sostiene su argumento de que esta es la cuarta revolución industrial, por tres razones: velocidad exponencial, polifacética y poderosa; amplitud y profundidad en el cambio del qué, cómo y quiénes somos; y el impacto en los sistemas, países, industrias y sociedades.

Jeremy Rifkin (1995) vaticinaba el desplazamiento laboral por la automatización de la industria y los servicios, tal como conocemos a la revolución industrial. En su libro *El fin del trabajo*, ya señalaba que las nuevas máquinas de la era de la información ponen el mundo al alcance de nuestra mano y nos dan el control sobre lo que nos rodea, pero además:

Las nuevas tecnologías basadas en los ordenadores han incrementado de tal manera el volumen, el flujo y el ritmo de la información que millones de trabajadores experimentan «sobrecargas» y «apagones» mentales. La fatiga física generada por el rápido ritmo de la vieja economía industrial está quedando eclipsada por la fatiga mental generada por el ritmo del nanosegundo en la nueva economía basada en la información (Rifkin, 1995, p. 227).

Dichos efectos, se han ido presentando en los esfuerzos por incorporar la tecnología a la educación y a los empleos. Es importante mencionar que mientras ocurría la primera y segun-

da la revolución industrial, se unificaron, surgieron o se independizaron muchos países, como México, y apenas se trazaban sus proyectos educativos. La aparición de la tercera revolución industrial llevó, a los países hegemónicos, a fortalecer sus procesos económicos, y, por lógica, a dotar a sus sociedades de recursos tecnológicos antes que a los demás países.

Por eso ha mantenido vigencia el gran relato de la desigualdad ocasionada por la acumulación del capitalismo y el empoderamiento de las grandes empresas (ahora plataformas), y ha constituido líneas de análisis que se han revisitado de muchas formas, el capitalismo digital y la privatización de la educación, sus materiales y sus procesos, amplían la brecha entre los dueños de plataformas y paqueterías, y los usuarios.

Esa narrativa imperante, desde diferentes posturas disciplinares ha sido asumida como mito, ilusiones o ideología, y ha configurado la historia y el futuro de las sociedades. Neil Postman (1999) en *El Fin de la educación*, proponía repensar la educación en la década de los noventa y reformular los propósitos educativos. Postman criticaba al dios de la tecnología, aduciendo que, en lugar de fomentar el aprendizaje, se traduciría en privatización de la escuela y en la desintegración de la sociedad.

Chat GPT

La última oleada de inteligencia artificial ha sido desarrollada por la empresa OpenAI, co-fundada el 11 de diciembre de 2015, como una organización sin fines de lucro, por Elon Musk, Greg Brockman, Ilya Sutskever, John Schulman, Sam Altman y Wojciech Zaremba. Según el análisis de Geo Saura (2023), quien señala que son un equipo de multimillonarios, ingenieros y desarrolladores de software que tienen participación en empresas como Google, Tesla, PayPal, Combinator y Stripe.

El 11 de marzo de 2019, convirtieron a OpenAI en un híbrido, con fines de lucro y sin fines de lucro. Siguiendo el texto de Saura (2023), se expone la inversión billonaria realizada por el gigante tecnológico: Microsoft. El ChatGPT3 que se echó a andar a finales de 2022 es gratuito, y la versión ChatGPT-4 funciona con un pago por suscripción. A su vez, se suma Khan Academy (fundación filantrópica) y Duolingo (software privado), para el terreno educativo.

Tres meses después de haber puesto a prueba el Chat GPT3, OpenAI presenta su nueva versión, el Chat GPT-4:

“es un gran modelo multimodal (que acepta entradas de imágenes y texto, y emite salidas de texto) que, si bien es menos capaz que los humanos en muchos escenarios del mundo real, exhibe un rendimiento a nivel humano en varios puntos de referencia académicos y profesionales.” (OpenAI, 2023).

A continuación, se parafrasean de manera resumida algunas características del modelo GPT-4 que OpenAI expone en su [blog](#).

- El Chat GPT-4 aprueba un examen de barra simulado con una puntuación de alrededor del 10% superior de los exámenes.

- En una conversación informal, atiende la complejidad de las tareas y alcanza un umbral suficiente: GPT-4 es más confiable, creativo y capaz de manejar instrucciones mucho más matizadas.
- El Chat GPT-4 tiene una base en el idioma inglés, pero tiene capacidad de traducción y ha tenido buenos resultados en pruebas traducidas en 24 de los 26 idiomas probados (los idiomas con más hablantes).
- El modelo GPT-4 acepta indicaciones o instrucciones de texto acompañado de imágenes, en donde el usuario puede especificar cualquier tarea de visión o idioma. Trabaja con una variedad de dominios: documentos con texto y fotografías, diagramas o capturas de pantalla (los ejemplos son impresionantes).
- Se trabaja en la capacidad de dirección e instrucciones, para que los usuarios personalicen significativamente la experiencia.
- Han implementado un Tutor socrático, el cual retoma las preguntas dialécticas para ayudar al usuario a aprender por sí mismo. El ejemplo es asombroso, porque se trabaja con una ecuación lineal o alusiones a Shakespeare. Los resultados son muestras de dirigibilidad.
- Entre las limitaciones que han tenido los anteriores modelos GPT, reconocen que: "alucina" los hechos y comete errores de razonamiento. Sin embargo, dichos errores GPT-4 los reduce significativamente.
- El Chat GPT-4 tiene información hasta septiembre de 2021, y no aprende de su experiencia. Es en lo que está trabajando OpenAI de manera permanente.
- Para garantizar la seguridad, han trabajado con más de 50 expertos en riesgos de alineación de IA, ciberseguridad, riesgo biológico, confianza y seguridad, y seguridad internacional, para rechazar, por ejemplo, solicitudes de cómo sintetizar sustancias químicas peligrosas.
- OpenAI reconoce los impactos potenciales de influir positiva o negativamente a la sociedad.
- Todos los modelos GPT, han tenido una base de predicción lingüística, y para alinear las respuestas a la intención del usuario, dentro de las medidas de seguridad, ajustaron el comportamiento de GPT-4 mediante el aprendizaje de refuerzo con retroalimentación humana.
- El objetivo de OpenAI es perfeccionar la metodología para predecir y prepararse para futuras capacidades con una anticipación cada vez mayor, algo que consideran fundamental para la seguridad.
- La empresa OpenAI, tiene procesos de evaluación donde convocan a expertos y se basan en el pilotaje de la versión GPT3 y ya tienen lista de espera para el uso gratuito de prueba y suscripción del Chat GPT-4.

Chat GPT y educación

El uso de la inteligencia artificial ha crecido de manera latente en la educación. Su uso se ha aplicado desde la consulta de bases de datos, o repositorios de información en internet, hasta la creación de asistentes educativos. El Chat GPT3 ha generado admiración por los alumnos y desconfianza por los maestros. Esto implica el adiestramiento en los docentes, para reconocer sus alcances y determinar su postura frente a la IA.

Oppenheimer, después de consultar a expertos, revisar robots y asistentes digitales, sugiere tres prioridades a los docentes: ayudar a los niños a encontrar su pasión; fomentar la curiosidad; enseñar la perseverancia y no rendirse.

La admiración y aprovechamiento de los alumnos consiste en que les resuelve la vida estudiantil. Si sus trabajos consisten en consulta de información y construcción de textos monográficos o ensayos, creación de canciones temáticas o poemas, resolución de problemas matemáticos, códigos o traducciones, el Chat GPT es su principal herramienta.

La desconfianza de los maestros radica en que, si antes con el uso de un buscador de internet, los alumnos rastreaban información, y la hacían pasar como propia en el trabajo solicitado, ahora con el uso del Chat GPT, la tarea (poco rastreable) la pueden generar en 5 minutos. El punto crítico está en los tipos de trabajos que se solicitarán y cómo será su revisión.

Sin considerar este poderoso recurso del Chat GPT, Héctor Vera (2023) mencionó que el plagio académico ocurre porque es muy fácil de hacer, muy difícil de detectar y no hay consecuencias en las instituciones (tenemos vergonzosos ejemplos en la década reciente).

Una vez que los maestros conozcan el alcance de la IA, la experiencia docente les permitirá prever su uso y aprovechar la ventaja del Chat GPT. Hay quienes restrinjan su uso, y regresen a la tarea y evaluación presencial con papel y lápiz, y otros quienes lo usarán como otro insumo del aprendizaje.

Es fundamental reconocer el organizador curricular vigente para estructurar el trabajo escolar, centrarse en las actividades de aprendizaje y valoración de los desempeños, conforme al enfoque pedagógico de cada asignatura o curso. No está por demás, revisar a los clásicos: la taxonomía de Benjamin Bloom, o las estrategias cognitivas de Robert Gagné, o la pirámide de aprendizaje de Edgar Dale.

Andrés Oppenheimer (2018), antes de la pandemia ya revisaba el futuro del trabajo en la era de la automatización. En su capítulo "Eduquese quien pueda" habla del futuro de los docentes de cara a robots que tienen paciencia e información ilimitada. Oppenheimer señala que la etapa del maestro transmisor de conocimientos ya fue rebasada y enfatiza la relevancia de las "clases al revés" para consultar información en casa y realizar actividades de aprendizaje en la escuela.

Oppenheimer, después de consultar a expertos, revisar robots y asistentes digitales, sugiere tres prioridades a los docentes: ayudar a los niños a encontrar su pasión; fomentar la curiosidad; enseñar la perseverancia y no rendirse. Y proponía la reconfiguración de centros escolares y sistemas educativos. La realidad va decantando sus propuestas y nos brinda asideros para el mundo real y virtual.

The decline has accelerated

A finales del marzo pasado, como respuesta al lanzamiento del Chat GPT-4, se publicó la *Carta abierta a la inteligencia artificial*, donde más de mil expertos piden frenar (entre ellos Elon Musk y Steve Wozniak), argumentando que la IA es una amenaza para la humanidad, porque la sociedad no está preparada (menos nuestros sistemas educativos).

Por su parte, Bill Gates, quien invirtió 10 billones de dólares a OpenAI a través de su empresa Microsoft, responde que "pausar

el desarrollo de la IA no resolverá problemas”, y en su blog argumenta que la IA “cambiará la forma en que las personas trabajan, aprenden, viajan, obtienen atención médica y se comunican entre sí” (Gates, 2023).

En la tendencia que llevamos, las actividades económicas se recrudecerá en centros corporativos automatizados, los empleos mejor calificados comenzarán a perder espacio laboral convencional y disminuirá su poder adquisitivo, otras profesiones y empleos se transformarán, otros más desaparecerán.



En el ámbito educativo se acentuará la privatización digital de los servicios educativos, se ampliará la brecha de desigualdad. La educación privada se fortalecerá de plataformas, equipos y tecnología, que marcarán la diferencia con la educación pública.

Las premoniciones que realizaron Jeremy Rifkin o Neil Postman, parecían ficción por la lejanía en que fueron hechas. La Carta abierta para detener la IA y la respuesta de Bill Gates, es una realidad que se está eclipsando por la promesa trillonaria del negocio. Las sociedades necesitamos prepararnos de la mano de los gobiernos. Las escuelas estamos remendando los aprendizajes incompletos que dejó la pandemia y esta cruda realidad virtual nos pone de cara a la multiplicación de desafíos que deshumanizan a la sociedad y ponen en crisis nuevamente a la educación, cuestionan el trabajo de las y los maestros y vulneran el desarrollo de los alumnos.

Las premoniciones que realizaron Jeremy Rifkin o Neil Postman, parecían ficción por la lejanía en que fueron hechas. La Carta abierta para detener la IA y la respuesta de Bill Gates, es una realidad que se está eclipsando por la promesa trillonaria del negocio. Las sociedades necesitamos prepararnos de la mano de los gobiernos. Las escuelas estamos remendando los aprendizajes incompletos que dejó la pandemia y esta cruda realidad virtual nos pone de cara a la multiplicación de desafíos que deshumanizan a la sociedad y ponen en crisis nuevamente a la educación, cuestionan el trabajo de las y los maestros y vulneran el desarrollo de los alumnos.

*Alberto Sebastián Barragán.

Coordinador de *Voces Normalistas*. Maestro normalista defensor de la educación pública. Ha publicado libros y capítulos en libros, artículos especializados en revistas y artículos de opinión en periódicos de circulación nacional.

Referencias completas de este artículo en su versión web.

El Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües y la construcción de un currículo propio para una nación que queremos intercultural

David V. Durán *

En el origen la palabra método significaba el caminar. Aquí hay que aceptar caminar sin camino, hacer el camino al caminar sin camino, hacer el camino al caminar.

El espíritu del Valle. Edgar Morín.

El derecho a esa alteridad radical y aparentemente irreductibilidad, que es la que proporciona la filiación con una lengua y una cultura diferentes, es un reto que no sólo los aparatos estatales, sino también las sociedades civiles que éstos han construido, aún temen asumir

En defensa de la alteridad: identidad y cultura. Miguel Alberto Bartolomé

El presente texto, busca ofrecer una descripción general en torno a los esfuerzos desarrollados por un grupo de maestras y maestros que integramos el Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB) y nuestro trabajo en la construcción de una propuesta de formación profesional inicial de docentes para educación básica desde una perspectiva culturalmente propia con un enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario, así como delinear algunos de los elementos fundamentales que la articulan.

Los inicios

Con la implementación de los Planes de estudio de las escuelas normales de 1999, se abrió la posibilidad de diseñar un curso dentro del plan de estudios que abordara la problemática local, las características regionales y la especificidad cultural que influía en los procesos formativos. Este hecho significó un cambio fundamental en la política para la elaboración de planes de estudio, ya que éstos se realizaban por grupos de especialistas en diseño curricular y expertos en las diversas

disciplinas que se abordaban. A pesar de ello era común entre los maestros, sobre todo de aquellas escuelas ubicadas en zonas rurales e indígenas, el reclamo por la descontextualización de tales programas. Pero en ese plan de estudios el proceso se abrió a maestros y maestras de las escuelas normales para diseñar la llamada genéricamente *Asignatura regional*, dejando atrás la visión de los expertos de siempre, para incluir a nuevos actores en la fórmula (SEP, 2001). Un curso de 36 (que incluía el programa completo) bastó para abrir la puerta.

Si bien había importantes antecedentes en las Licenciaturas implementadas en la Universidad Pedagógica Nacional como la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) en realidad, el Plan 1999 fue el preámbulo para que la cultura de los pueblos entrara por vez primera en la escuela.

La integración del Colectivo reunió a cerca de 40 maestras y maestros de las escuelas normales en las que se desarrollan



planes de estudio interculturales bilingües que compartían preocupaciones comunes sobre la pertinencia de la formación inicial que los planes de estudio ofrecían. Fue así que se realizó un diagnóstico en línea con docentes de las normales interculturales y se identificaron diversas situaciones, sobre las que se centró la reflexión y análisis para avanzar en la construcción de una propuesta curricular pertinente.

Había, entre otras preocupaciones el hecho de que las licenciaturas 2012 (SEP-Dgesum, 2012), presentaban un trayecto secuencial de 7 cursos llamado *Lenguas y culturas de los pueblos originarios*, y estaba diseñado para proporcionar herramientas y recursos fundamentales para el análisis sociocultural y lingüístico, así como de aspectos culturalmente específicos relacionados con el aprendizaje y la transmisión de conocimientos, prácticas y valores en contextos educativos diversos, formales o informales. No obstante, los contenidos de estos cursos enfrentaron varios problemas: eran básicamente teóricos, no se garantizó o no se cumplió con su aplicación ya que se interpretó el término *intercultural* como sinónimo de *Indígena*. Aunado a lo anterior, un alto porcentaje de las escuelas normales identificadas como Interculturales no ofrecían una formación bilingüe, dada la escasa presencia de docentes hablantes de lengua materna. Así la posible fortaleza de estas licenciaturas y su trayecto, se veía menoscabada de origen. Un dato de interés en estas escuelas normales: los docentes hablan 37 de las 69 lenguas originarias que existen en México (CNNIB, 2020)

El trayecto señalado reconocía que “los saberes y prácticas de los pueblos originarios constituyen una fuente permanente de contenidos, valores y estrategias pedagógicas acordes con una nueva realidad del país que reconoce, como riqueza, su pluralidad cultural, étnica y lingüística”, sin embargo los organizó en relación con una definición de interculturalidad que entendía como: “la relación equitativa y respetuosa entre diferentes culturas: La interculturalidad permite la apertura de un diálogo entre distintos saberes, prácticas y valores, fundado en la horizontalidad, el respeto y el enriquecimiento mutuo (SEP-Dgesum, 2012)

La condición actual de los pueblos indígenas y sus culturas, evidencian que la “relación equitativa y respetuosa” a la que alude la definición oficial del plan de estudios 2012, es insuficiente, y enmascara la relación de dominio a la que se les ha sometido desde hace siglos; esta simetría ha socavado la capacidad de decisión de los pueblos originarios sobre sus elementos culturales, en el sentido en que lo expresa Guillermo Bonfil Batalla (Bonfil Batalla, 1988). Catherine Walsh (2004) identifica esta perspectiva de interculturalidad como una *perspectiva relacional* y dice: “No obstante, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la

conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación”.

En este sentido, al interior del CNNIB había coincidencia en el planteamiento del Consejo regional Indígena de Cauca que cita Walsh, cuando establece: “Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social”.

Se coincide también en torno a la *perspectiva interculturalidad crítica*, la cual plantea la complejidad del concepto. A partir de esto, comenzamos a elaborar el documento que reúne y explica la construcción curricular que estamos desarrollando bajo una idea: *Interculturalidad con todos*.

El proceso

Entre los años 2012-2019, docentes de 20 de 27 escuelas Normales públicas que desarrollan licenciaturas con programa Intercultural, realizamos 10 reuniones nacionales en diversos puntos del país, y avanzamos en la organización del Colectivo Nacional.

En estas reuniones se contó con el impulso y aval de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGE-SuM), instancia nacional que dirige la Educación Normal en el país, y se fue fortaleciendo la organización interna del Colectivo y las ideas de trabajo en torno a las cuales se crearon grupos específicos de discusión. Una estrategia que favoreció este proceso, fue la realización de tres congresos nacionales, que establecieron los siguientes resolutivos:

- Se ha identificado la exigencia de un diálogo directo con la Autoridad Educativa Federal, con la intención de ser participantes activos en la construcción de la Transformación Curricular hacia un Nuevo Modelo Educativo, congruente con la formación de los profesionales que respondan a las necesidades y expectativas de nuestro país plural y diverso.
- Hacer valer el derecho constitucional y demás normas existentes en México y más allá de nuestras fronteras, para promover y desarrollar una educación que atienda la composición plurilingüística, multicultural, en un proceso intercultural de relaciones simétricas.
- Trascender desde la cosmovisión de los pueblos originarios, hasta transitar hacia las otras formas del conocimiento, pues de ello depende hacer visible lo negado por siglos y que sigue vivo en nuestras raíces, solo así veremos avanzar la descolonización de los pueblos originarios de México y América, como esencia de las Normales Bilingües Interculturales (CNNIB, 2021).

Desde estas reuniones se generó el siguiente planteamiento: **proponemos un nuevo modelo educativo nacional para las Escuelas Normales que actualmente ofertan Licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe.** Este modelo se concretó en el diseño de los tejidos curriculares de las Licenciaturas en educación preescolar y primaria Intercultural plurilingüe y comunitaria, siguiendo la idea de la espiral que representa la evolución que identificamos como una metáfora del proceso de formación profesional.

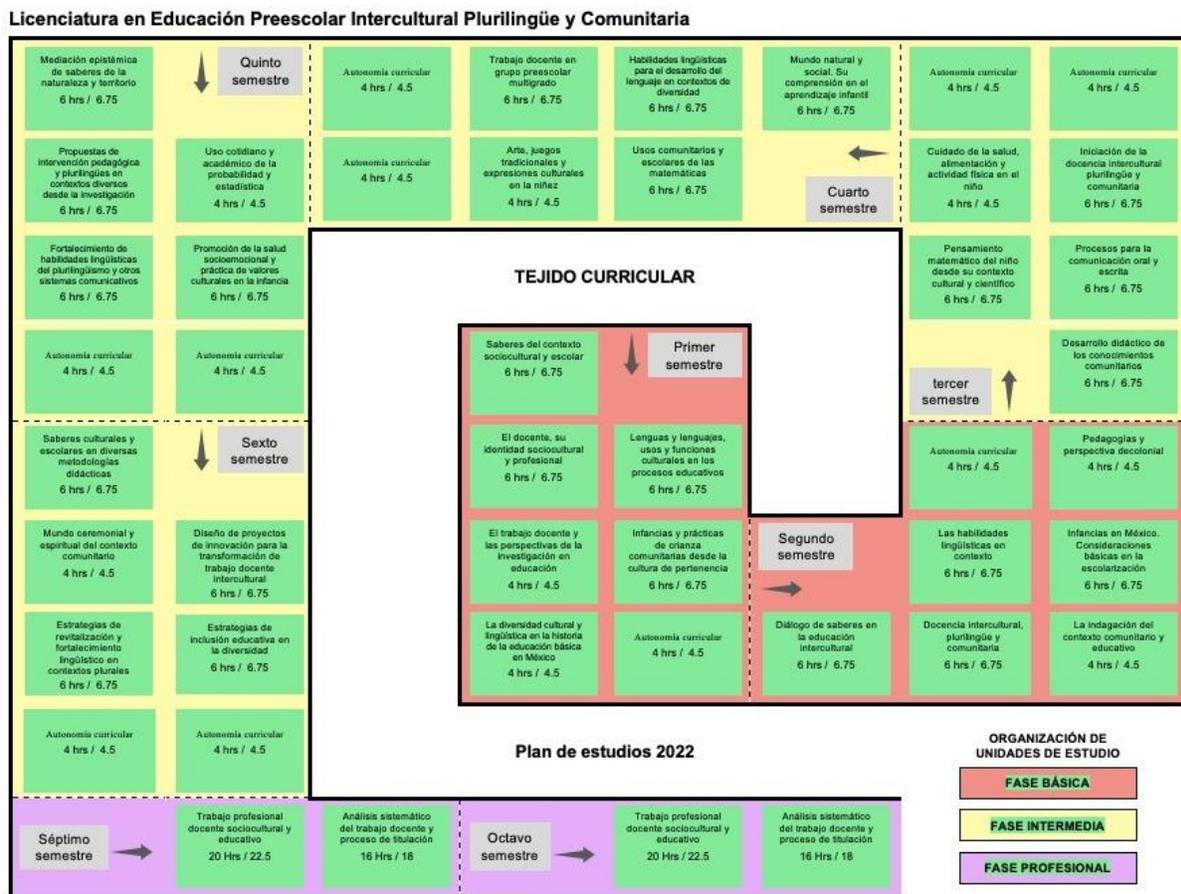


Gráfico 1. Elaboración; Mtro. Roberto Padilla Pérez

Se fundamenta este diseño tejido curricular para la formación docente en lo establecido en la Propuesta Curricular Base, así como el acuerdos y consideraciones emanados de los congresos nacionales desarrollados

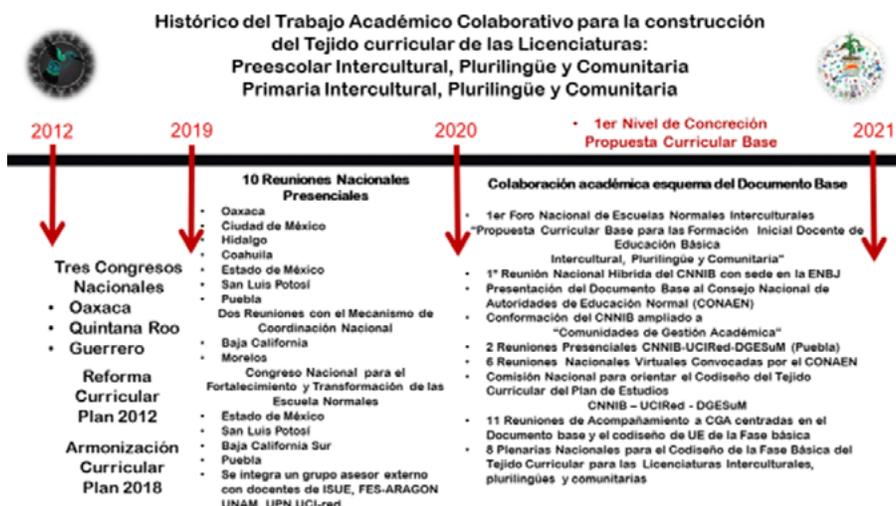


Gráfico 2. Elaboración: Mtro. Juan José Lecona

Las actividades del colectivo han continuado de manera ininterrumpida, recurriendo al trabajo en línea, en razón de contagio mundial de Covid-19. En este marco, y con apoyo estratégico de UCI-red, se logró la reorganización de los aportes construidos hasta entonces y se dio forma la estructura del documento inicial: *Propuesta Curricular Base Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria* y fortalecer, mediante la metodología de Co-diseño, el proceso de construcción Curricular. (CNNIB, 2021).

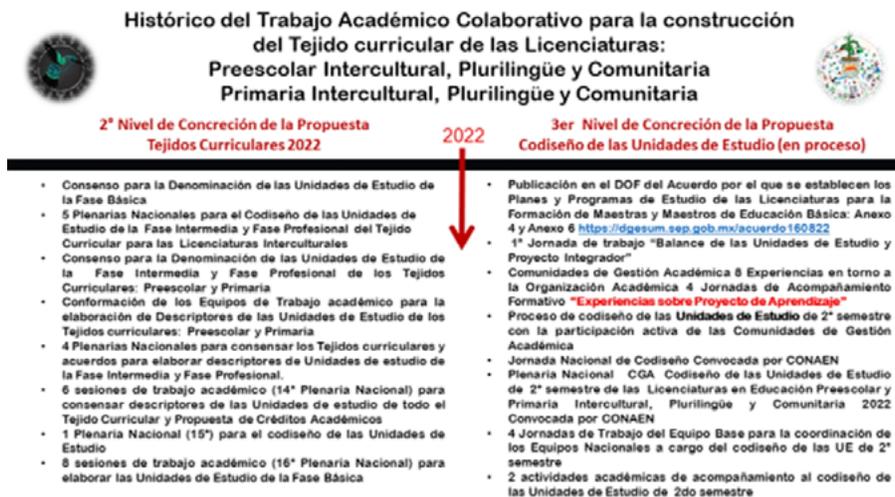


Gráfico 3. Elaboración; Mtro. Juan José Lecona

La propuesta, su naturaleza y su continuidad

El proceso de construcción de los Tejidos curriculares (Planes De Estudio) ha seguido una ruta siempre abierta y colaborativa. Construida de manera plural, la Propuesta Curricular Base pasa por distintos niveles de concreción:

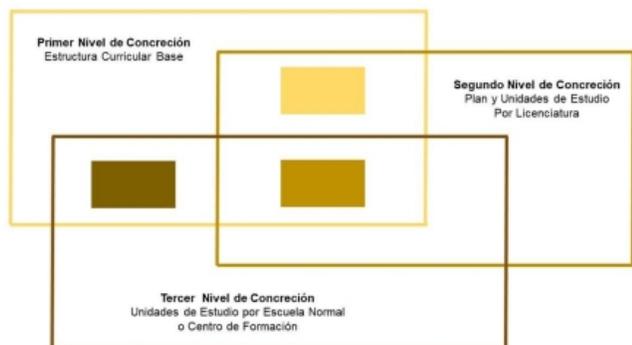


Gráfico 4. Elaboración: Mtro. Roberto Padilla Pérez

Y organiza los semestres que la integran, en tres fases formativas: 1º y 2º semestre, *Fase Básica*, común para ambas licenciaturas; 3º a 5º semestre: *Fase Intermedia*. Distintas para preescolar y primaria, y *Fase Profesional*: 7º y 8º semestre, nuevamente común para ambas licenciaturas.

La estructura curricular se construye a través de tres enfoques: *La interculturalidad crítica y el diálogo de saberes, el plurilingüismo en el ámbito pedagógico y social y el sentido comunitario*. Así mismo considera como fundamentos pedagógicos y curriculares *las cosmovisiones y saberes de los pueblos, la atención educativa en y para la diversidad, y la contextualización del acto educativo*. Considera también en la construcción curricular los principios de *Pluralidad, Reciprocidad, Complementariedad e Integralidad*. Igualmente se establecieron las siguientes perspectivas; *Trabajo docente contextual, intercultural, los Saberes y conocimientos socioculturales, el Trabajo docente reflexivo, La escuela como espacio situado y la investigación educativa en la formación docente*

Otros elementos estructurales que caracterizan la Propuesta Curricular Base es el establecimiento de cinco *Campos de saber*, que organizan *el Universo temático* que las licenciaturas

abordan: *Cosmovisiones y saberes de la pluralidad, Lenguas y diálogos de los pueblos, Pedagogías y didácticas en contextos interculturales, Investigación y sistematización del trabajo docente, Identidad cultural y profesional docente en la diversidad*.

Y un elemento específico más: cada escuela normal diseña 10 unidades de estudio desde la realidad de su contexto, para atender necesidades propias, lo que significa el fin de la constante homogeneidad curricular en nuestras escuelas y el inicio de la heterogeneidad.

La propuesta curricular base deja atrás el concepto de *competencias*, e incorpora el de *saberes Profesionales (saber ser y estar, saber conocer y saber hacer)*, y avanza su construcción mediante proceso de Co-diseño que favorece la participación directa las Comunidades de Gestión Académica (CGA); agrupaciones docentes, que cuentan con seis integradas por escuela, para la presentación de sus propuestas, ante las plenarias nacionales en las que se reflexiona y consensa el avance en la construcción de las unidades de estudio. Los dos planes de estudio derivados de este proceso, fueron motivo de Acuerdo Secretarial, publicados en el Diario Oficial de la Federación, y son planes de estudio oficiales que se desarrollan en 20 de las 27 escuelas normales con programas interculturales a partir de agosto del año 2022 (ver anexos 4 y 6 del acuerdo 16/08/22 del DOF)

Actualmente nos encontramos en la construcción de las *Unidades de Estudio* del tercer semestre, y seguimos empeñados en que nuestras escuelas normales ofrezcan una formación docente alimentada por las culturas de los contextos en que se ubican, en diálogo de saberes con los conocimientos disciplinares, y que ésta formación sea también intercultural, plurilingüe y comunitaria. Puede decirse que el presente esfuerzo muestra un camino que abrimos donde no lo había, y que, abrazamos la otredad reconociéndonos en su espejo, mientras seguimos avanzando. Puede decirse también que no detendremos nuestro paso hasta que el camino sea el país que queremos.

*David V. Durán, profesor de enseñanza superior del Centro regional de educación Normal, en Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo.

Plés de páginas, notas y referencias completas, disponibles en la versión electrónica del artículo.

Formación docente acompañada: una experiencia desde el Proyecto CARE-México

Rosa Guadalupe Mendoza Zuany *

Desde el Proyecto CARE-México que se desarrolla desde la Universidad Veracruzana hemos presenciado un proceso de formación docente orientado a lograr aprendizajes situados en las escuelas de educación básica a través del diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje (Sandoval et al., 2021). Este proceso se ha construido a partir de la experiencia personal y profesional de cada docente participante y de un horizonte educativo compartido (Mendoza Zuany y Sandoval Rivera, 2021).

En 2019, como proyecto incipiente en México, buscábamos iniciar un proceso formativo presencial y más convencional para comunicar nuestra propuesta de aprendizaje situado. Sin embargo, la pandemia nos planteó retos que buscamos resolver y que a la vez nos condujeron a repensar la formación que buscábamos lograr. Este replanteamiento surgió de un trabajo colaborativo entre el equipo y las y los docentes que propició recuperar en y para el proceso formativo lo siguiente: 1) todo aquello que hemos aprendido en las aulas y no hemos compartido, 2) las preguntas y los vacíos que no hemos podido responder individualmente, 3) lo que somos y lo que hemos no hemos valorado y dejado en el camino, 4) la empatía y la solidaridad que nos conduce a compartir entre colegas docentes y 5) los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones que plantean las familias de nuestros estudiantes y que no hemos valorado para ser parte del proceso de aprendizaje.

La recuperación de todo lo que he mencionado fue posible gracias a que el proceso formativo no consistió en la transmisión de conocimientos sobre aprendizaje situado que el equipo CARE había venido construyendo. Consistió primeramente en reflexionar en grupos, sintiéndonos acompañados(os) sobre las realidades que observamos tanto a nivel social como educativo y ambiental; esto condujo a reconocer lo que sabemos y hemos experimentado desde posiciones concretas para llevarlo a nuestra práctica docente. Se detonaron procesos personales y colectivos que condujeron a recuperar el uso de lenguas indígenas y a reaprenderlas, a recordar y documentar los saberes socio-ecológicos familiares y comunitarios, a identificar injusticias y opresiones experimentadas que condujeran a plantearnos educación para la justicia en varios ámbitos, etc.

Hablar de formación docente acompañada implica, por un lado, que entre colegas docentes compartan experiencias para aprender entre todos(as) y a la vez para conformarse como grupos a nivel escuela, comunidad, zona escolar, etc.; por otro lado, implica que como equipo CARE-México no planteamos verticalmente contenidos de los trayectos formativos que proponemos, sino que acompañamos asumiendo roles que propicien que se aprenda en colectivo, se comparta y se tejan redes de aprendizaje entre docentes y con otros actores sociales. Es una formación docente acompañada por/entre los colegas, por las familias de los y las estudiantes y otros actores sociales y por el equipo CARE-México. Un ejemplo de ello ha sido la organización de un encuentro de docentes que se han apropiado de las progresiones de aprendizaje situado para enseñar, y en el que se compartió de forma horizontal la experiencia de cada docente y cada escuela para seguirnos formando. Así el encuentro ha sido central, como método, para la formación.

Si bien, el proyecto CARE-México tiene una agenda de formación que incluye el aprendizaje situado basado en los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones socio-ecológicas, los trayectos formativos son construidos por los y las docentes a partir de sus propias realidades, de la deliberación colectiva sobre lo que es pertinente y relevante enseñar y aprender, y de lo que requieren aprender como docentes para lograrlo. La identificación de lo que como docentes necesitamos aprender implicó, en varios casos, reconocer que no conocemos nuestra comunidad/barrio/ciudad y que necesitamos herramientas para observar, preguntar, registrar, etc.; también condujo a reconocer que necesitamos escribir y la importancia de hacerlo para formarnos, compartir, y sistematizar la experiencia docente con el fin de aprender de ella.

El carácter acompañado de los procesos de formación que hemos presenciado ha implicado, por un lado, una gran flexibilidad en la formación y la construcción de espacios de reflexión y deliberación colectiva para una construcción y apropiación situada de nuestra propuesta. Sin duda, eso ha enriquecido y alimentado la noción de aprendizaje situado que inicialmente propusimos. Por otro lado, hemos dado cabida a las emociones en el camino de formarnos. Y lo hemos hecho porque hemos viajado a través de los recuerdos a lo que la



familia, personas cercanas y especiales en nuestras vidas nos han enseñado en un afán de recuperar, analizar, replantear aquellos que no se ha considerado central para aprender en las escuelas y que puede ayudarnos a habitar de una forma justa y sensible nuestro planeta. La dimensión de lo afectivo y las emociones ha tenido un lugar central también porque en el proceso formativo acompañado hemos creado historias y narrativas que den inicio a las progresiones de aprendizaje que diseñamos, creaciones que emanan de nuestro sentir y nuestra experiencia situada, que compartimos entre docentes y con nuestros(as) estudiantes permitiéndonos crear conexiones y sentires.

Sin duda, la formación docente a gran escala enfrenta retos mayúsculos. Pensar la formación desde abajo, no vertical,

situada, replanteada en función de necesidades concretas y desde perspectivas críticas, desde espacios constituidos como los Consejos Técnicos, desde espacios por constituir, o constituidos por iniciativas con las del Proyecto CARE-México abren la posibilidad de una formación acompañada entre colegas docentes, por actores de sus lugares de trabajo como las familias de los y las estudiantes que da frutos.

* Rosa Guadalupe Mendoza Zuany es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2 y miembro de la Academia Mexicana de las Ciencias.

Consulta citas y referencias completas de este artículo en su versión web.

Una manera distinta de mirar la formación docente continua desde Mejoredu

Mariana Elizabeth Castro / Juan Luis Fernández Valdez *

Hasta ahora las acciones de formación continua llevadas a cabo en el país han considerado que las maestras y los maestros de educación básica y media superior son los responsables de la enseñanza y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, por lo que se han centrado fundamentalmente en profundizar en conocimientos disciplinares y métodos o técnicas de enseñanza, lo cual ha conducido a una formación con carácter estandarizado y remedial centrada en el “déficit”; es decir, en aquello que supuestamente necesitan aprender para arreglar sus formas de enseñar e incluso para cubrir vacíos de la formación inicial docente (Díaz-Maggioli, 2004 y Vezub, 2007).

Este tipo de formación se ha caracterizado por:

- Dirigirse a las maestras y los maestros individualmente y conforme los cupos disponibles, por lo que no alcanza a todas y todos los docentes.
- Diseñarse de manera genérica, con contenidos homogéneos, a partir de “expertos” que conocen lo que necesitan las maestras y los maestros o en otros casos con base en información recabada a través de encuestas. Además, se privilegian los contenidos de interés del sistema educativo, generalmente centrados en los planes y programas de estudio o en temas emergentes de escasa relevancia, desconectados de los intereses y la práctica de los docentes.
- Impartirse a través de cursos o talleres masivos de corta duración que se celebran una única vez, frecuentemente en modalidad de cascada, y con un carácter esporádico, episódico y fragmentado, con poca o nula incidencia en la práctica (Vezub, 2007). Asimismo, se privilegian opciones académicas como diplomados, especializaciones y maestrías que ofrecen instituciones de educación superior.

Para contribuir a superar la perspectiva remedial arriba descrita, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha planteado un cambio de visión de la práctica docente y la formación continua, que se concreta en programas e intervenciones formativas.

¿Por qué programas de formación continua y desarrollo profesional docente e intervenciones formativas?

La práctica docente es una tarea compleja y responde a múltiples factores, por ende, sus logros y mejoras no dependen exclusivamente de las y los docentes. Maestras y maestros son profesionales de la educación con saberes y conocimientos valiosos, por lo que la formación continua no puede ser la misma para todos, los problemas y las soluciones se encuentran en los contextos específicos de trabajo, en las situaciones diversas que ocurren en el aula, la escuela, o zona escolar y con la confluencia del personal directivo y de acompañamiento pedagógico que también contribuye a resolver los problemas escolares cotidianos.



La formación continua tiene que responder a dicha complejidad y eso será posible en la medida en que se dé voz a los docentes, se les reconozca como profesionales, y se les ofrezcan espacios de reflexión para que analicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, de gestión escolar y de acompañamiento pedagógico que ocurren en sus centros escolares (Nóvoa, 2011).

En ese sentido, se habla de una formación situada, donde la escuela y la zona escolar se constituyan en espacios -físicos y simbólicos- en los que los saberes y conocimientos docentes cobran estelaridad en el momento de diseñar y llevar a cabo los procesos formativos, en tanto se considera el contexto y se abordan situaciones problemáticas que se viven en las escuelas y las aulas (Imbernón, 2021) y se impulsa la participación y reflexión colectiva de las y los maestros a partir de movilizar sus saberes y conocimientos

A partir de esta perspectiva, Mejoredu diseña programas de formación continua y desarrollo profesional progresivos, graduales y de mediano plazo (seis años), los cuales son el eje de los Sistemas Integrales de Formación, Capacitación y Actualización que conformen las autoridades educativas en el ámbito de su competencia. Cada programa se materializa mediante intervenciones formativas, con una duración de un ciclo escolar.

Hasta el momento, Mejoredu ha elaborado y puesto a disposición de las autoridades educativas y organismos descentralizados 10 programas, cada uno con sus respectivas intervenciones formativas.

Programas para educación básica: de formación para la inserción de docentes, de formación para la inserción de directores, de formación de docentes en servicio, de formación de directivos en servicio, de formación de educación inicial no escolarizada y de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico.

Programas para educación media superior: de formación para la inserción de docentes, de formación para la inserción de directores, de formación de docentes en servicio y de formación de directivos en servicio.

Estos programas apuestan por un formación docente continua:

- Que reconoce la relevancia de los saberes y conocimientos que construyen los docentes durante su trayectoria profesional, así como su capacidad para transformar sus prácticas, mediante un proceso reflexivo y colaborativo de la comunidad educativa de la que forman parte.
- Que se centra en los colectivos docentes y en su participación en la formulación e implementación de intervenciones formativas desde la escuela y zona escolar.
- Que define contenidos de formación a partir de la problematización de la práctica que realizan los propios actores escolares y que se organiza mediante diversos dispositivos formativos, en función de los propósitos de la intervención y acompañados de recursos centrados en la reflexión individual y colectiva, que favorezca la interpelación de la práctica docente y el contraste de experiencias.
- Que ofrece acompañamiento constante y retroalimentación a la práctica docente.

En este sentido, se formulan a partir de situaciones que los docentes identifican como dificultades u obstáculos para la consecución de las metas educativas, por lo que la práctica docente se considera como el principal referente para su análisis y mejora. Así, los componentes de las intervenciones formativas que impulsa Mejoredu son los que se presentan en la figura 1:

Figura 1. Componentes de las intervenciones formativas



Fuente: elaboración propia a partir de Mejoredu (2021).

¿Por qué problematizar la práctica docente?

La problematización de la práctica docente es el ejercicio por medio del cual se pone en el centro el saber práctico de los docentes y sus experiencias de enseñanza, gestión escolar y acompañamiento pedagógico. Ésta surge de la necesidad de buscar una solución a las situaciones y desafíos del quehacer cotidiano; ello implica la posibilidad no sólo de anticipar la práctica, sino de regresar, cuantas veces sea necesario, sobre lo construido a través de procesos reflexivos que permitan la reformulación, ampliación y transformación de lo que se piensa sobre ella.

Es así que la problematización implica, 1) que el docente que se encuentra ante una situación problemática, es quien debe comprenderla para explicarla y proponer alternativas para mejorarla, 2) que el énfasis está en la acción, ya que el problema tiene una dimensión social y pedagógica e implica a los otros, por ello la acción no se realiza en aislamiento sino con la participación de otros colegas, 3) que el docente moviliza los saberes y conocimientos con los que cuenta hasta el momento cuando se cuestiona sobre su práctica, lo que le permite actuar y en consecuencia reconocer aquellos aspectos que es necesario reconstruir para formular alternativas que le permitan mejorar, y 4) pensar en situaciones para la mejora que innegablemente produce en los docentes un cambio cognitivo a partir de la práctica misma. Así, la problematización de la práctica orienta la definición de aspectos para la mejora (denominados comúnmente "necesidades de formación") y el

Hasta el momento, Mejoredu ha elaborado y puesto a disposición de las autoridades educativas y organismos descentralizados 10 programas, cada uno con sus respectivas intervenciones formativas.

establecimiento de propósitos, que dan intencionalidad y direccionalidad a la intervención formativa.

La delimitación de los contenidos de las intervenciones formativas considera el despliegue de saberes y conocimientos en las dimensiones cognitiva, afectiva y social de los diferentes actores educativos, en virtud de que “el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío, sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado” (Coll, 1992, citado en De Zubiría, 2014). Esta consideración evita que la intervención formativa se reduzca a la revisión de temas obviando el desarrollo de habilidades y actitudes involucradas en la práctica docente. Dichos contenidos comprenden la apropiación de conceptos, el desarrollo de procedimientos y la expresión de actitudes que posibiliten al docente la solución de situaciones problemáticas analizadas, nuevos significados sobre su práctica y mejores herramientas para afrontar los desafíos que ésta implica.

Los propósitos de las intervenciones formativas cobran sentido a través de diversos dispositivos que posibilitan el intercambio de saberes y experiencias. Algunos de ellos son talleres, grupos de análisis de la práctica, tertulias pedagógicas, jornadas, entre otros. Estos dispositivos implican una concepción sobre la forma en que se produce o se construye el aprendizaje docente, mediante diferentes detonadores para la reflexión, tales como la observación de la práctica, el diálogo reflexivo, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes e historias de vida, entre otros.

Desde estos dispositivos se organizan procesos de aprendizaje flexibles y se crean condiciones para que, de manera individual y colectiva, los docentes logren: resignificar experiencias y conocimientos previos, tomar conciencia sobre las problemáticas y acciones que realizan en su labor cotidiana, reconocer los recursos con los que su comunidad educativa cuenta para desarrollar nuevas prácticas que permitan generar condiciones para la mejora.

Además, un aspecto novedoso en la formulación de intervenciones es la posibilidad de que participen los propios colectivos escolares y otros actores educativos organizados en vertientes de participación.

¿Cómo se llevan a cabo los programas e intervenciones formativas?

Las autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México y los organismos descentralizados pueden operar los

programas emitidos por Mejoredu y también pueden diseñar sus propios programas e intervenciones formativas, para lo cual la Comisión publicó los Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021).

Un componente clave en la implementación de las intervenciones formativas es el acompañamiento pedagógico para incentivar el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente, la profundización en los contenidos para la movilización de saberes y conocimientos. Además contribuye a promover el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de redes y comunidades profesionales de práctica, con lo cual es posible compartir y generar saberes, definir propósitos y articular acciones comunes. Mediante el acompañamiento se articulan las acciones que realizan los supervisores, tutores, asesores técnico pedagógicos u otras figuras educativas.

No obstante, la implementación de las intervenciones formativas no está en manos de unos cuantos agentes externos, pues todos, autoridades educativas, directivos del plantel, docentes, supervisores, asesores técnicos pedagógicos, o coordinadores de academia, desde su ámbito de participación y responsabilidad deberían asumir un lugar en esta tarea de enorme trascendencia para la mejora de la práctica docente y la formación integral de los estudiantes.

A modo de conclusión, contribuir a una nueva comprensión de la formación docente continua, implica un cambio profundo de enfoque que permita recuperar la voz de los actores escolares, desde su quehacer

profesional y desde la problematización de su práctica, como un proceso que los lleve a cuestionarse a sí mismos y a comprender el sentido y origen de las acciones que llevan a cabo en el contexto escolar, social y cultural específico. En este sentido, el diseño e implementación de intervenciones formativas aspira a revalorar a las maestras y los maestros como profesionales de la educación y reconocer su protagonismo en sus propios procesos formativos.

*Unidad de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Consulta citas y referencias completas de este artículo en su versión web.

Un componente clave en la implementación de las intervenciones formativas es el acompañamiento pedagógico para incentivar el aprendizaje situado, la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente, la profundización en los contenidos para la movilización de saberes y conocimientos.

Publicaciones
¡Bienvenidos!





Un currículum desde la visión y construcción de los profesores: El caso de las escuelas normales interculturales de México

Miguel Reyes Pérez *

Antecedentes

Las escuelas normales de México, pero principalmente la escuelas normales interculturales, viven un momento histórico desde su creación, han exigido ser ellas las partícipes directas de la construcción de sus propios planes y programas (Diario Oficial de la Federación, 2021), situación que ha sido validada por el Gobierno Federal y la dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Estamos ante un momento nunca antes experimentado por el normalismo, generando que el magisterio normalista a nivel nacional se una para enfrentar esta importantísima misión: la de construir sus propios planes de estudios desde la visión de los verdaderos actores del normalismo mexicano.

Desde la creación de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe en 2004 y después en el 2012 con la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe, un pequeño grupo de la más de 200 escuelas normales se “convirtieron” en escuelas normales interculturales (actualmente son 27 las que ofrecen las licenciaturas interculturales). A partir de ahí con la evolución de los planes y programas de estas licenciaturas: Plan 2004, Plan 2008, plan 2012 y plan 2018; el profesorado de muchas de estas instituciones de manera independiente sin la necesidad de un llamado oficial, empezaron a hacer una serie de análisis sobre ellos con la idea de retroalimentar desde su propia visión el contenido de los mismos. Así que para ello las mismas normales se convocaron a tres congresos nacionales de normales interculturales el primero de ellos en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) ubicada en Tlacochoauaya, Oaxaca; el segundo en 2016 en el Centro Regional de Educación Normal (CREN) Javier Rojo Gómez en Bacalar, Quintana Roo; el tercero en el 2018 teniendo como sede al puerto de Acapulco, Guerrero. Fue en este último congreso que se tomó la decisión de hacer la solicitud oficial ante las autoridades federales de la imperante necesidad de que las escuelas normales interculturales se involucraron de manera directa en la construcción de sus propios planes y programas de estudio.

Es así que teniendo por fundamentos legales normativos específicos como el Artículo 3° en su fracción VIII (Cámara de Diputados, 2022), en la que se contempla la posibilidad de que las instituciones de educación superior partiendo de la autonomía de gestión pedagógica y curricular que se plantea en la Estrategia Nacional de Mejora tienen la posibilidad

de proponer sus planes y programas acordes a sus necesidades... de igual manera el artículo 35 de la Ley General de Educación Superior (Diario Oficial de la Federación, 2021) habla sobre que la actualización de los planes y programas de estudio serán elaborados y definidos por la SEP tomando en cuenta las aportaciones de la comunidad normalista del país, de otras instituciones formadoras de docentes y de maestras y maestros en servicio. (Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües, 2021, pág. 21)

Además, está planteada en la Estrategia Nacional de Mejora (en el eje estratégico 4. Autonomía y gestión de las normales) una ruta de trabajo sexenal, en el que se reconoce que para su fortalecimiento, las escuelas normales requieren autonomía de gestión curricular y pedagógica... (Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües, 2021, pág. 27). Partiendo de estos fundamentos es como se inició el proceso de construcción hacia una nueva visión sobre planes y programas de estudio en las escuelas normales interculturales. Todo esto dio lugar a la creación de la Propuesta Curricular Base para la Formación Profesional de Docentes de Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria.

La estrategia de trabajo

El primer paso para organizar la titánica misión fue el de consolidar un Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales que fue reconocido tanto por la DGESuM como las autoridades del Mecanismo de Coordinación Nacional de Escuelas Normales (CONAEN), que en el colectivo estarían representadas todas las normales interculturales de país integrándose un número pequeño de profesores de cada normal intercultural que serían el primer equipo de trabajo que estructuraría lo que se denominaría la Propuesta curricular Base. Para la formación profesional de docentes de educación básica que contempla la creación de dos licenciaturas: 1. Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria; y 2. Licenciatura en educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria. Los profesores normalistas que integran el colectivo nacional fueron los encargados de dar a conocer en su comunidad normalista los avances de la propuesta y a su vez analizar y retroalimentar estructurando equipos de trabajo específicos para esta función que se han denominado comunidades de gestión académica (CGA). El Colectivo Nacional en sus inicios desarrolló sesiones presenciales teniendo como sedes a diferentes escuelas normales interculturales

para posteriormente debido al confinamiento sesionar de manera virtual. Las CGA son la instancia de gran relevancia en las escuelas normales porque su principal función es la de ser los codiseñadores del contenido de los planes y programas de estudios 2022 de las normales interculturales y llevar la voz de su comunidad normalista ante el Colectivo Nacional de Normales Interculturales para que se conozcan sus percepciones y aportaciones sobre la propuesta curricular. Cabe señalar que los profesores que se incorporaron en esta misión lo hacen sin desatender sus funciones en sus centros de trabajo con sesiones “maratónicas” virtuales demostrando un gran compromiso por incorporarse en este momento histórico.

El enfoque

El Plan de estudios 2022 para las normales interculturales no solamente tiene como característica que es diseñado por los mismos profesores de las escuelas normales, sino que ha planteado un enfoque basado primero en la descolonización del pensamiento, se pretende que no solamente los conocimientos disciplinares y científicos sean los únicos considerados “válidos” para desarrollarse en la educación formal a manera de una educación positivista, ahora se incorporan **los saberes** denominados como todos aquellos que poseen cada individuo y que no necesariamente han surgido del conocimiento científico, sino de la experiencia que se ha acumulado a pasar del tiempo que han permitido también la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades, con ello no se quiere decir que ahora se descarta lo “científico”, al contrario se busca poner a esos saberes al mismo nivel que los otros y con ello lograr una mediación epistémica de tal forma que estas dos fuentes de aprendizaje (lo científico y los saberes) permitirán al futuro profesor establecer un mejor desarrollo académico, humanista y social.

Lo intercultural alude a una transición de la interpretación de este concepto en que se tiene que evolucionar de una interculturalidad “romántica” de solamente dirigida a los pueblos indígenas, al folclore y a la cultura, a una interculturalidad con un planteamiento filosófico de que es con todos y para todos.

Lo plurilingüe es precisamente en relación a que en las aulas normalistas se hablan al menos 37 de las 68 lenguas originarias que tiene registradas el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), además de que los estudiantes desarrollan en muchas ocasiones sus prácticas docentes en escenarios donde encuentran niños y niñas con diversos lenguajes nacionales y extranjeros; por lo tanto los estudiantes normalistas atienden escenarios no bilingües sino plurilingües, de ahí la necesidad de fortalecer con equidad la formación plurilingüe de la educación mexicana.

Lo comunitario se remonta a partir de que las necesidades y

propuestas de fortalecimiento educativo surjan desde los mismos actores directos de los procesos educativos, se busca en el desarrollo de profesores con las suficiente formación teórica y práctica que les permita generar ambientes contextualizados y situados de aprendizaje que también atienda el carácter nacional pero con el suficiente cuidado de no seguir con la homogeneidad de la educación que considera a todos los estudiantes como iguales en sus formas y en intereses de aprendizaje.

Su estructura

El plan de estudios 2022 de normales interculturales que da lugar a las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria establecidas en el anexo 4 del Acuerdo Secretarial 16/08/22 (Gobierno de México, 2022) atendiendo al enfoque antes señalado se ha estructurado desde planteamientos que alimentan al mismo; en primera instancia ya no se habla de malla curricular que tiene por característica que se estructura en función de trayectos formativos que atienden a un tipo de formación y establecen una relación horizontal para la consecución de los perfiles de egreso; en el plan de estudios 2022 se habla de tejido curricular y desaparecen los trayectos formativos, en este plan ya no existen cursos, ni materias, ni asignaturas; aquí los aprendizajes se agrupan en Unidades de Estudio que a su vez agrupan las temáticas que han surgido del conjunto de saberes que se pretenden desarrollar, no existen las competencias, se habla de saberes profesionales.

Todas las temáticas de las licenciaturas se agrupan en campos del saber: identidad cultural y profesional docente en la diversidad, cosmovisiones y saberes de la pluralidad, lenguas y diálogos de los pueblos, pedagogías y didácticas en contextos interculturales, investigación y sistematización de la práctica educativa.

El tejido curricular se agrupa en tres fases: la primera denominada fase básica es para primer y segundo semestre; la fase intermedia es para el tercer, cuarto, quinto y sexto semestre; la tercera fase es la profesional que agrupa al séptimo y octavo semestre. Cada semestre se integra por Unidades de Estudios que es donde se desarrollan el estudio de los saberes, la unidades que integran el primer y segundo semestre son exactamente las mismas para las dos licenciaturas de este plan de estudios, a partir de la fase intermedia y profesional las Unidades de estudio ya son específicas de acuerdo al nivel escolar para el que se están formando los futuros profesores; cada semestre tiene 7 Unidades de Estudio, seis son de carácter nacional y una es la denominada de autonomía curricular cuya característica es que esta se diseña específicamente en cada escuela normal de acuerdo a los intereses de aprendizaje que cada una tenga.

SOCIALIGHT

MX

Agencia especializada en proyectos educativos, sociales,
 culturales, ONGs e instituciones y figuras públicas

<https://www.sociallight.com.mx/>

Comunicación • Posicionamiento • Investigación • Cabildeo • Incidencia

Otro elemento que constituye el plan de estudios 2022 para las escuelas normales interculturales es la construcción y desarrollo de los Proyectos Integradores de Aprendizaje (PIA) que se constituyen a partir del interés por conocer de manera profunda alguna Situación de Vida Social que estudiantes y profesores acuerdan revisar y cada Unidad de Estudio aporta elementos de investigación y construcción para su adecuada concreción, la importancia además de el PIA es que forma parte del proceso evaluativo para cada Unidad de Estudio ya que por norma establecido en el anexo 4 del Acuerdo Secretarial 16/08/22 (Gobierno de México, 2022, pág. 31) ocupa el 50% de calificación del estudiante en cada Unidad de Estudio.

Retos

La iniciativa de las escuelas normales interculturales por incidir directamente en el codiseño de sus propios planes de estudio es un parteaguas en la historia del normalismo, actualmente está en proceso de construcción el tercer semestre y nuevamente maestros de todos el país están haciendo sus aportaciones, sus análisis, sus planteamientos que son emanados desde las Comunidades de Gestión Académica (CGA) que se han integrado en cada escuela normal intercultural, es preciso mencionar que en las CGA están integrados los estudiantes participando de manera directa en la construcción de sus mismos planes de estudio.

Sin embargo hay que mencionar que la aplicación de los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria interculturales, plurilingües y comunitarias han existido algunos tropiezos, por ejemplo que hay una increíble resistencia por muchos maestros en aceptar este cambio radical si así se le pudiera llamar, en primera por que no hay mucha aceptación sobre que quienes están diseñando estos planes de estudio son sus propios compañeros, no confían en su capacidad o simplemente están acostumbrados a que todo viene de las instancias federales, hay mucha crítica hacia

la calidad del mismo pero tampoco se integran al trabajo. La conceptualización y desarrollo de lo que se llama descolonización de pensamiento es una tarea compleja para un gran bloque del profesorado normalista, ha causado mucha resistencia en dejar de pensar que sus “clásicos autores y prácticas de formación” son las únicas vías para la formación de los nuevos maestros.

Aún no se entiende la relación en todas las direcciones que tienen las unidades de estudio dejando de lado el modelo de trayectos formativos, incluso no se asimila las formas metodológicas planteadas para sus organización como las comunidades de Gestión Académica como organismo que se responsabiliza del diseño y ejecución de los planes de estudio, la identificación de las Unidades de Estudio cambiando a los cursos y principalmente la interpretación y ejecución de los proyectos integradores de aprendizaje (PIA).

El codiseño de plan de estudios para normales interculturales se sigue construyendo de la mano de los maestros y maestras normalistas en coordinación con las autoridades educativas federales y estatales, continúan los esfuerzos por fortalecer la denominada enseñanza situada y contextualizada; lo importante es que la iniciativa por la construcción curricular desde las escuelas normales es algo sumamente novedoso que puede encontrar dificultades pero que con el trabajo (Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües, 2021) (Gobierno de México, 2022) colaborativo de todos y todas debe responder a las necesidades reales de formación de los nuevos profesores.

* Miguel Reyes Pérez. Miembro del Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales. Miembro de la red RIER. Profesor en la Escuela Normal Regional de la Montaña. Tlapa de Comonfort, Gro.

Consulta referencias completas de este artículo en su versión web.

Formación inicial de docentes para escuelas multigrado

Dr. José Antonio Moscoso *

En el 2019 el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su facultad para formular directrices de política, emitió seis directrices para mejorar la educación multigrado en México.

Este documento se centrará la atención en la directriz 3 que textualmente plantea lo siguiente: “Asegurar una formación inicial y continua pertinente para docentes de educación multigrado, así como materiales educativos específicos para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje”¹. Específicamente se abordará la manera en que la actual reforma curricular a la Educación Normal de 2022 da respuesta a mencionada directriz de política emitida por el INEE en el año 2019.

Si bien es cierto que desde planes de estudio en Educación Normal anteriores al 2022 la formación docente para las aulas multigrado había tenido presencia a través de las asignaturas regionales (o de los trayectos optativos), es en los planes de estudios para la Educación Normal del 2018 que, a través del trayecto de práctica profesional durante los ocho semestres se hacía mención que la práctica pedagógica de los docentes en formación inicial debía realizarse en el ámbito de mayor presencia de las escuelas primarias, telesecundarias o jardines de niños. En este sentido, entidades como Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Tabasco, Veracruz, Zacatecas, Guanajuato, Coahuila, Durango, Sinaloa, Chihuahua, con fuerte presencia de escuelas rurales multigrado debían atender esta demanda de formación docente específica.

¹ INEE. (2019). *Directrices para mejorar la educación multigrado*. México: autor.



En atención a dicha demanda de formación docente para las escuelas multigrado surgieron dos trayectos optativos: el primero diseñado en el estado de Tabasco y el segundo en el estado de Chiapas, ambos con reconocimiento de las autoridades de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) y que actualmente es el trayecto diseñado por un colectivo docente de las Escuelas Normales de Chiapas el que se encuentra a disposición del normalismo nacional en la página de la DGESuM, por si alguna institución formadora de docentes deseara su implementación.

Sin descuidar los avances logrados en la formación inicial de docentes para las escuelas multigrado de los planes de estudio para la Educación Normal de 2018, es en la reforma curricular Normalista de 2022 donde se dio un avance contundente. Por primera vez en la formación inicial de docentes en México, las licenciaturas en educación preescolar, educación primaria y telesecundaria contemplan el siguiente rasgo del perfil de egreso con sus respectivas unidades de desempeño para el trabajo docente en las escuelas multigrado:

Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.

Conoce los enfoques teóricos y metodológicos para el desarrollo de una pedagogía multigrado.

Elabora diagnósticos socioculturales y lingüísticos que les permitan identificar el nivel de desarrollo educativo, físico y actitudinal de su grupo.



Sin duda el camino todavía es largo de andar, pero se han sentado los pilares para que la formación inicial de docentes para el trabajo en las escuelas multigrado sea una realidad en las Escuelas Normales de México.

Reconoce la importancia del trabajo colegiado, para el diseño de planeaciones didácticas desde un sentido de simultaneidad, diferencia y colaboración.

Conoce didácticas específicas de trabajo docente para una atención integral diferenciada, que caracteriza las aulas multigrado.

Trabaja de manera colaborativa con las familias o tutores de los niños y niñas para establecer vínculos entre los saberes comunitarios y los contenidos curriculares.

Diseña materiales didácticos aprovechando los recursos que existen en la comunidad, para desarrollar los contenidos curriculares.

Desarrolla capacidades de gestión directivas y docentes que permitan la mejora del centro escolar multigrado.²

Este rasgo de perfil de egreso tiene en cada malla curricular un curso que, para las licenciaturas en educación preescolar y primaria se ha denominado "Pedagogía y didáctica del aula multigrado", y para la licenciatura en telesecundaria "La enseñanza en la escuela multigrado."

Dichos cursos están por diseñarse y tendrán en la Red Temática de Investigación de Educación Rural (Red Rier) a una gran aliada a través del repositorio de materiales³ disponible en su página oficial. En este repositorio -creado por Paola Artega, Brenda Rico, Dafne Rodríguez y Lydia Espinosa-, se puede encontrar propuestas y materiales educativos con orientaciones, estrategias, actividades y experiencias de trabajo docente para grupos multigrado en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Estos materiales también pueden ser de gran utilidad para atender la diversidad educativa.

Sin duda el camino todavía es largo de andar, pero se han sentado los pilares para que la formación inicial de docentes para el trabajo en las escuelas multigrado sea una realidad en las Escuelas Normales de México.

² SEP. (2022) Anexo 5 plan de estudio de la licenciatura en educación primaria. México: autor.

³ Red Rier (2023). Repositorio. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/>

*José Antonio Moscoso Canabal. Dr. En Educación. Docente-investigador en la Escuela Normal Urbana de Balancán Tabasco. Líder del cuerpo académico en consolidación: Trabajo docente en escuelas rurales multigrado. Integran-te de la Red Temática de Investigación de Educación Rural.

¿Bullying escolar o Violencia Social?

Danae Cartas *

El 21 de febrero del 2023, entre la despedida de la luna y los rayos del sol inició otro día. Alumnos, docentes y trabajadores listos para comenzar lo que esperarían como una jornada tranquila, sin embargo, la Ciudad de México, que vive entre lo inverosímil y el realismo mágico de García Márquez, nos tenía preparada una de las notas más ensordecedoras de estos primeros meses post pandémicos: Alumnas de secundaria diurna habían tenido una enfrenta que incluía video y espectadores que gritaban más en son de diversión y burla, que de miedo. Todos los medios de comunicación abordaron la noticia, el video se reprodujo una y otra vez e incluso podías encontrarlo en youtube sin tener restricciones de edad, ¿por qué? Porque formaba parte de una noticia devastadora; una de las adolescentes había fallecido a raíz de la pelea, la nota del día nos dejó con un caudal de preguntas, pero, sobre todo, opiniones.

Las redes sociales, que ahora se han vuelto un medio inmediato para conocer opiniones, dejaron ver el desacuerdo de la población. También las acusaciones arbitrarias no se hicieron esperar y repentinamente la audiencia se volvió juez de todas las partes involucradas: “¿Dónde está la asesina?, ¿Qué hizo la escuela para frenar esto? ¡Castiguen a la escuela!” Un sínfin de reproches desde la visceralidad que nos puede causar saber muerta a una menor de edad que estaba por concluir la secundaria.

Pero... ¿Nos estábamos haciendo las preguntas correctas? Mucho se ha dicho de La Nueva Escuela Mexicana, planes y programas de estudio, revalorización magisterial y el futuro, sin mirar al presente y los problemas inmediatos a solucionar. Sin mucha ayuda de los medios de comunicación que utilizan palabras de las cuales desconocen su significado real y utilizando jerga de otros países, es como lo que no es, se confunde y la población iracunda que le ha de creer con fidelidad, hacen que más que solucionar el problema, se agudice, generando a la sociedad ideas violentas.

¿Bullying escolar o tan solo el reflejo de una sociedad enojada y oprimida por sus desigualdades sistemáticas? Ha caído en el olvido el contexto social y familiar para poder determinar el porqué estamos teniendo alumnos que no solo se golpean, también se cortan, se drogan, se exponen a juegos de ries-

go, educados por un celular que ha sustituido a las madres y padres de familia que salen a trabajar para poder pagar las cuentas que vivir conlleva, están atendidos a jornadas laborales de nueve horas, eso sin contar los traslados que llegan a ser de tres horas para poder llegar a la Ciudad de México si es que se viene del Estado de México con una cuota de catorce pesos el pasaje mínimo, dejando en segundo plano la crianza.

Para recordar y nombrar

El bullying es considerado como un acto de agresión sostenida a una persona o grupo, durante todo el tiempo, a la misma hora, con el mismo uso de poder del acosador, cubriendo violencia física, psicológica y otras. La violencia por otra parte, consta de agresiones que surgen a raíz de una problemática específica y dada en el momento. Con estos conceptos claros, podemos decir entonces que sí, en las escuelas se vive violencia y no solo entre los alumnos, también entre docentes y sin temor a la duda, la misma SEP es violenta con sus docentes a quienes, bajo el pretexto de las nuevas formas, descubre en totalidad, la seguridad de estos, haciendo reglamentos poco centrados en la realidad, como lo es el actual: Marco para la Convivencia Escolar. Lejos de ser un “marco”, no es más que el manual de que hacer en caso de cada falta al mismo y que artículos avalan las elecciones ahí tomadas. Sin tomar en cuenta el contexto y las necesidades. Así mismo se ha dejado a las escuelas carentes de protocolos para otras incidencias, que como siempre han de resolver hasta que ocurran y no hay que olvidar que la SEP hace más de quince años dejó de tener equipo medico dentro de las escuelas, mismas que no cuentan con capacitación en primeros auxilios, pese a que en la Ciudad de México existan escuelas con más de quinientos alumnos, como lo son las secundarias técnicas compuestas por hasta una matrícula de ochocientos estudiantes, con cuarenta y cinco alumnos por aula.

La Nueva Escuela Mexicana está olvidando que poco importaran los planes y programas si no comienza a recordar que debe reducir el número de alumnos por aulas, las cuales no cubren la necesidad que tiene un adolescente de esparramiento, y solo vemos como la vieja escuela, filas largas, amontonadas con alumnos que por su propia edad y cambios hormonales esta pasando. Se apela al humanismo, pero es inhumano encomendar a un solo docente la responsabilidad de enseñar, en condiciones hostiles, con adolescentes que no se

El bullying es considerado como un acto de agresión sostenida a una persona o grupo, durante todo el tiempo, a la misma hora, con el mismo uso de poder del acosador, cubriendo violencia física, psicológica y otras.





entienden a sí mismos y que están luchando con sus propias emociones las cuales no saben aun, como gestionar.

Si a ello anexamos que muchos de los adolescentes crecen en familias desintegradas donde esta misma hace que un solo adulto quede a cargo de la crianza de uno o más, obtendremos como resultado el abandono y el abandono causa una serie de estragos que vemos totalmente reflejados en los comportamientos de pelea, acoso, acoso y consumo de sustancias, que atestiguamos en las nuevas generaciones. Una sociedad que consume series de narcotraficantes, canta el coro de canciones con letras como: *“y de paso voy a envenenarte al perro, y no te imaginas al alacrán que te echaste”*. Que aplaude a concursos de niños bailando y que es uno de los primeros cinco destinos para consumo infantil. ¿En serio les sorprendió y ofendió la pelea de un par de adolescentes?

La realidad es que el tejido social ha criado de una forma violenta a sus adolescencias, en las que es cierto que ya no existen los castigos corporales, pero aún existe la humillación psicológica que algunas familias hacen a sus hijos, la raíz de la violencia no esta en las aulas, esta en las casas, los primeros entes encargados de amar o en muchos otros casos, violentar a sus crías. Ahora vivimos con madres y padres frustrados ante en panorama social, que hace no querer saber más de las necesidades emocionales; dejando a la deriva de las escuelas la educación de sus hijos, las mismas escuelas que continúan siendo color gris, con cuarenta y cinco alumnos en cada aula entre bancas apretadas y docentes que queriéndolo o no, tendrán que ser conductistas, porque lo más importante ya no son los saberes, si no la sobrevivencia y cuidado de los alumnos.

Una adolescente en un centro para menores y otra en un panteón, con un video que le dejó a una sociedad morbosa, olvidando que testigos hubo y que los gritos de apoyo a la golpiza no es más que el reflejo de una sociedad violenta, saqueada, frustrada y una Nueva Escuela Mexicana que nuevamente olvida lo esencial. Nadie ganó ese día y, por el contrario, nos dejó ver que esas dos adolescentes representan la actualidad de un país que es duro para criticar lo ajeno, pero no lo personal y una SEP que sigue sin ofrecer protocolos de salvaguarda para alumnos y docentes, porque la escuela, somos todos.

* Danae Cartas. Docente y activista educativa

La realidad es que el tejido social ha criado de una forma violenta a sus adolescencias, en las que es cierto que ya no existen los castigos corporales, pero aún existe la humillación psicológica que algunas familias hacen a sus hijos, la raíz de la violencia no esta en las aulas, esta en las casas, los primeros entes encargados de amar o en muchos otros casos, violentar a sus crías.

e-tech
Evolving Education
SUMMIT & EXPO

26, 27 Y 28 DE SEPTIEMBRE
Centro de Convenciones Puebla, México

GENERA NUEVOS NEGOCIOS
CON CENTROS EDUCATIVOS
**RESERVA TU LUGAR
COMO EXPOSITOR**



www.etechevolvingeducation.com

Transformación educativa: cinco puntos a considerar

Erika Twani *

Durante la pandemia de COVID-19 hubo muchos críticos del aprendizaje en línea. Uno de los principales argumentos fue la disminución en las competencias de lectura y matemáticas de los estudiantes, y los resultados académicos en *declive* fueron gasolina para el argumento. Los críticos tenían cierta razón. Un poco de investigación por adelantado revelaría que el uso de tecnología para simular un aula virtual no era la respuesta para el aprendizaje remoto, ya que la tasa de finalización de cursos en línea es tan solo entre el 5 y 15%.

Antes de la pandemia los estudiantes ya estaban acostumbrados con mundos virtuales. ¿Como entonces no fuimos capaces de hacer con que el aprendizaje remoto estuviera cercano a la realidad que ya conocen?

Nos equivocamos, pero los maestros no tenían otra opción. Ellos desconocían conceptos como el metaverso o los NFT (tokens no fungibles), y por ello, seleccionaron tecnologías más cercanas a la familiaridad del aula tradicional.

"Los recientes estudios muestran resultados desastrosos en lectura y matemáticas, prueba que más de lo mismo no funcionará en el siglo XXI. La historia prueba que las escuelas no han evolucionado mucho desde el formato del siglo XVIII, así que definitivamente es hora de mejorar el sistema educativo", comenta Erika Twani, Board Member de E-Tech Evolving Education, un evento dedicado a la tecnología educativa que se dirige hacia su tercera edición este septiembre.

La primera revolución industrial ocurrió en los siglos XVIII y XIX cuando las comunidades agrarias rurales se convirtieron en industriales y urbanas. Las escuelas como las conocemos se crearon durante este período y ayudaron a preparar a los estudiantes para trabajos industriales.

Entre 1870 y 1914, el mundo experimentó un crecimiento industrial con la energía eléctrica y la producción en masa: la segunda revolución industrial. Aquí, las escuelas no tuvieron cambios en su formato. En la década de 1980 surge la revolu-

ción digital, con ella, la tecnología pasó de los dispositivos analógicos y mecánicos a lo digital tal como lo conocemos hoy. Una vez más, el formato de las escuelas siguió siendo el mismo.

Ahora enfrentamos la cuarta revolución industrial, en la que la tecnología se ha integrado en las sociedades y el cuerpo humano: robótica, inteligencia artificial, metaverso, NFT, biotecnología, nanotecnología, vehículos autónomos, computación cuántica, interfaces de cerebro a computadora, wearables, entre otros. Sin embargo, el formato de las escuelas sigue siendo el mismo, ignorando las habilidades necesarias que los estudiantes necesitan para tener éxito.

Ante esto, es necesario comprender que las escuelas deben evolucionar para ponerse al día con la era de los sistemas ciberfísicos de la misma manera que experimentamos la transición de una revolución industrial a la siguiente. Pero, ¿cómo podemos realizar esta transición y aprovechar las tecnologías existentes? Twani comparte cinco puntos a considerar para implementar la transformación educativa:

1. El Foro Económico Mundial predice que muchos puestos de trabajo dejarán de existir a medida que la Inteligencia Artificial se haga cargo, mientras que se crearán muchos otros que hoy son inexistentes. Cambiar varios trabajos en la vida es la nueva normalidad. Debemos permitir que el aprendizaje avance a la velocidad de la cuarta revolución industrial o impulsar la Inteligencia Biológica de los estudiantes.
2. En el metaverso, la identidad digital de los estudiantes les permite expresarse, tener la forma corporal que deseen y usar la moda que elijan sin estar bien o mal, mientras que el formato de fábrica-escuela los hace iguales. La cuarta revolución industrial comienza respetando al individuo y personalizando la experiencia en sus propios términos. Aquí los estudiantes diseñan su aprendizaje, no los profesores.
3. Los estudiantes prefieren aprender unos de otros en lugar de un maestro. Las nuevas tecnologías no desplazarán a los



www.ceamope.org



CAMPO ESTRATÉGICO DE ACCIÓN EN MODELOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS



“Los recientes estudios muestran resultados desastrosos en lectura y matemáticas, prueba que más de lo mismo no funcionará en el siglo XXI. La historia prueba que las escuelas no han evolucionado mucho desde el formato del siglo XVIII, así que definitivamente es hora de mejorar el sistema educativo”

docentes, pero transferirán la responsabilidad exclusiva del maestro de enseñar a la responsabilidad del estudiante de aprender. Debemos preparar a los alumnos para ello desarrollando su autonomía de aprendizaje.

4. Gracias a los ambientes virtuales, las escuelas no deberían agrupar a los estudiantes por el lugar donde viven, sino por lo que les apasiona. TikTok tiene más de 100 millones de usuarios activos solo en los Estados Unidos, con un promedio de aproximadamente una hora de uso diario, y cerca del 30% son niños en edad escolar. Si los estudiantes se agrupan según su “tribu” cuando usan tecnologías como TikTok, ¿por qué no aprovecharlas cuando se trata de aprender?

5. Los juegos más populares permiten a los niños construir mundos virtuales a través de sus propios ojos. Hay más motivación para vivir en un mundo donde pueden ser quienes quieran ser, hacer lo que aman y aun así ganar dinero. Roblox, por ejemplo, permite a los jugadores construir sus propias “experiencias” en un entorno de metaverso y comercializar sus creaciones. Sus creadores ganaron \$500 millones en 2021, un aumento del 54% con respecto al año anterior, lo que contrasta enormemente con la idea preconcebida de que debemos elegir una carrera con un empleo estable. Si las carreras del mundo real pueden no existir mañana, los niños deben aprender habilidades para transformarse rápidamente, incluso en el mundo virtual.

Si seguimos en este modelo de escuela-fábrica, formaremos consumidores. Si decidimos transformar la educación para adoptar nuevas tecnologías ahora, seremos creadores y moldeadores de nuestro futuro. ¿Cuál es tu opinión?

*Erika Twani es empresaria, veterana de las compañías *Fortune 100*, autora y TEDx *speaker*. Tras más de 22 años de experiencia en el sector de la tecnología educativa y ver de primera mano la diferencia que la educación personalizada puede suponer en la vida de los estudiantes, Erika se unió a expertos en educación para fundar la Learning One to One Foundation, de la que es consejera delegada. Es especialmente experta en replicar modelos tecnológicos a escala mundial.

Acerca de E-Tech Evolving Education

E-Tech Evolving Education es el gran evento latinoamericano que reúne a líderes y actores de la industria EdTech con el objetivo de impulsar ideas, conexiones y proyectos entre la comunidad global educativa y empresarial a través de interacciones y negocios. ¡Con E-Tech Evolving Education vive la educación del futuro! www.etechevolvingeducation.com

Te presentamos cinco puntos a considerar:

- 1 Con la **Inteligencia Artificial**, puestos de trabajo dejarán de existir y se crearán muchos otros nuevos. El aprendizaje debe avanzar a la velocidad de la cuarta revolución industrial e impulsar la **Inteligencia Biológica** de los estudiantes.
- 2 En el **metaverso**, la identidad digital de los estudiantes les permite tener la forma corporal y usar la moda que deseen. De igual forma, aquí **los estudiantes diseñan su aprendizaje**, no los profesores.
- 3 Las **nuevas tecnologías no desplazarán a los docentes**, pero transferirán la responsabilidad exclusiva del maestro de enseñar a la responsabilidad del estudiante de aprender.
- 4 Gracias a los **ambientes virtuales**, las escuelas pueden agrupar a los estudiantes por lo que les apasiona. Si los estudiantes se agrupan según su “tribu”, **pueden aprender mejor de acuerdo a sus intereses y habilidades**.
- 5 Los creadores de Roblox ganaron \$500 millones en 2021, lo que contrasta con la idea de que debemos elegir una carrera con un empleo estable. **Los niños deben aprender habilidades para transformarse rápidamente, incluso en el mundo virtual.**

Consúltala en
www.inide.ibero.mx

REVISTA **IBEROAMERICANA** DE EDUCACIÓN RURAL

 RIBER


UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MEXICO

Volumen 1 • Número 1
marzo - septiembre • 2023