

DOCERENS

La palabra y la razón

Revista de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

No. 02
MAYO 2026

**De la conmemoración a la realidad.
El día del maestro y la condición
docente en México**

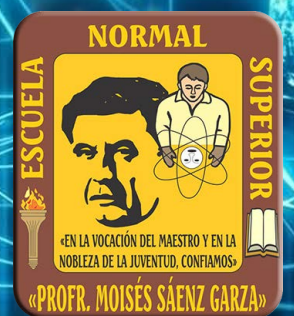
Pensar juntos

**Química de la memoria:
Aromas, sabores y amores que nos
habitan**

**El primero de mayo:
Memoria, lucha y vigencia de los
derechos laborales**

**El corazón en la montaña rusa:
La dualidad entre ser madre y
docente**

**Ser maestro: un acto de fe, memoria
y porvenir**



DIRECTORIO

**Lariza Elvira Aguilera
Ramírez**

*Directora en funciones de
la ENS*

Coordinadores:

- **Pedro Antonio Contreras
García**

Secretario General

- **Arminda Ileana Cepeda
Treviño**

*Jefa del Departamento de
Difusión y Extensión*

Miguel Rodríguez

Montemayor

Administrador General

Ma. Gabriela Guerrero

Hernández

Subdirectora Académica

Ernesto de los Santos

Domínguez

*Jefe del departamento de
investigación*

Oscar Mario Benavides

Puente

Jefe de Docencia

Blanca Rocío Carranza

Arriaga

*Jefa del Departamento de
Control Escolar*

María Cecilia Campos

Dávila

*Jefa del Departamento de
Titulación*

María del Rocío Rodríguez

Román

*Jefa del Departamento de
Desarrollo Profesional*

EDITORIAL

En el marco del Programa de Comunicación y Difusión de nuestra institución, nos complace compartir con ustedes el segundo número de la Revista DOCERENS. Desde su concepción, esta publicación integra contribuciones de docentes de la ENS en activo, destacando su potencial, experiencia y experticia en el ámbito educativo.

Asimismo, reiteramos nuestra invitación a maestras y maestros jubilados, quienes con generosidad comparten sus vivencias y reflexiones desde otros entornos y diversas perspectivas educativas que a lo largo de su vida siguen construyendo. A todos ellos, activos y jubilados, extendemos nuestro sincero agradecimiento por su invaluable participación.

Entendemos que generar las condiciones de trabajo para el pleno desarrollo y ejercicio de las capacidades de las maestras y los maestros exige la colaboración estrecha de las instituciones. Por ello, cobra especial relevancia que la visión del Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior del Estado se asiente en esta revista, ya que su participación confirma que la co-construcción de la vida institucional es una tarea conjunta que fortalece el diálogo y el esfuerzo compartido entre el cuerpo docente y directivo.

En esta edición de abril y mayo, presentamos una serie de artículos enfocados en las efemérides más significativas del periodo. Entre ellas, destaca el Día Internacional del Trabajo, una fecha propicia para reflexionar sobre la importancia de promover condiciones laborales dignas, justas y equitativas, así como para reafirmar el compromiso inalienable de la comunidad normalista con la mejora continua de la educación.

Además, se incluyen participaciones relacionadas con el Día de la Madre, fecha que nos invita a valorar el papel fundamental de las madres en el desarrollo social y, de manera particular, a aquellas que compatibilizan su rol materno con la vida laboral, demostrando una entrega y dedicación admirables.

Finalmente, se reflexiona en torno al Día de la Maestra y del Maestro, fecha emblemática en la que se exalta la labor esencial de los educadores, quienes construyen sentido de vida en las futuras generaciones y actúan como formadores de ciudadanos comprometidos con la comunidad y la transformación de la sociedad.

Agradecemos su interés en esta edición de nuestra revista, resultado del esfuerzo conjunto del cuerpo docente, directivos y la organización sindical de la ENS. Los invitamos a seguirnos, ya que continuaremos compartiendo contenidos relevantes y reflexiones que fortalezcan el diálogo y la colaboración entre todos los actores educativos de nuestra institución y del estado de Nuevo León. Sus opiniones y retroalimentación son fundamentales para seguir creciendo.

¡Estaremos en contacto en la próxima edición!

Dra. Lariza Elvira Aguilera Ramírez
Encargada de la Dirección de la ENS

ÍNDICE

- 04** *De la conmemoración a la realidad. El Día del Maestro y la condición docente en México*
- 12** *Pensar juntos*
- 18** *Poiesis y trascendencia en lo cotidiano: reflexiones al trabajo que forma la vida*
- 26** *Antropoética y crisis civilizatoria: educación, alteridad y resistencia frente al modelo depredador*
- 32** *El trabajo hoy y su impacto en la educación caso de la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza (ENSEMSG)*
- 40** *Química de la memoria: aromas, sabores y amores que nos habitan*
Raíces: la memoria que nace en casa
- 48** *El primero de mayo: Memoria, lucha y vigencia de los derechos laborales*
- 54** *El corazón en la Montaña Rusa: La Dualidad entre ser madre y docente.*
- 60** *Ser maestro: un acto de fe, memoria y porvenir*
- 66** *Trabajo, dignidad y co-gobernanza: una mirada crítica desde la institución educativa*
- 72** *El 22 de abril como Catalizador Pedagógico: Hacia una Conciencia Ambiental Transformadora en la Formación Docente*
- 76** *Maternidades, Aulas y Maquilas: Un Análisis Interseccional de los Cuidados*



De la conmemoración a la realidad. El Día del Maestro y la condición docente en México

Oscar Mario Benavides Puente

El Día del Maestro en México, celebrado cada 15 de mayo, pertenece a ese conjunto de fechas cívicas cuya fuerza simbólica ha sobrevivido a múltiples transformaciones políticas, educativas y culturales; su origen se sitúa en el México pos-revolucionario, cuando el país buscaba reconstruir no sólo sus instituciones, sino también el sentido social de la educación pública.

La instauración oficial se produjo en 1917, en los primeros meses de vida constitucional del nuevo Estado surgido de la Revolución, gracias al decreto promulgado por el presidente Venustiano Carranza (Secretaría de Educación Pública, 2017; Congreso de la Unión, 1917), bajo una idea que había germinado poco antes en el seno del Congreso, impulsada por los legisladores Enrique Viesca Lobatón y Benito Ramírez García (Canales Sánchez, 2018; Gaceta UNAM, 2020) cuya sensibilidad hacia la educación los llevó a formular una propuesta singular para su tiempo; ambos diputados pertenecían a una generación marcada por las tensiones del cambio político que había sacudido al país durante la segunda década del siglo XX (Knight, 2010) y, aunque procedían de trayectorias distintas, coincidían en que la educación debía ocupar un lugar central en la reconstrucción nacional.

Enrique Viesca Lobatón, originario del estado de Coahuila, región donde las

transformaciones revolucionarias habían adquirido particular intensidad, fue un político con formación jurídica y sensibilidad hacia los problemas sociales derivados del atraso educativo; como muchos otros de su tiempo, había observado de cerca las profundas desigualdades culturales que atravesaban a la sociedad mexicana, de modo que en sus intervenciones parlamentarias insistía en que la escuela debía convertirse en instrumento de cohesión nacional, capaz de reducir las distancias entre el México rural y el urbano. Por su parte, Benito Ramírez García, nacido en Ixhuatlán, Veracruz, con inclinación pedagógica por su formación Normalista, se distinguía por una retórica parlamentaria donde aparecía con frecuencia la figura del maestro como servidor público silencioso, dedicado a formar ciudadanos en comunidades muchas veces aisladas del aparato estatal; por eso para él la educación no era sólo una política pública, sino un compromiso moral con el porvenir del país.





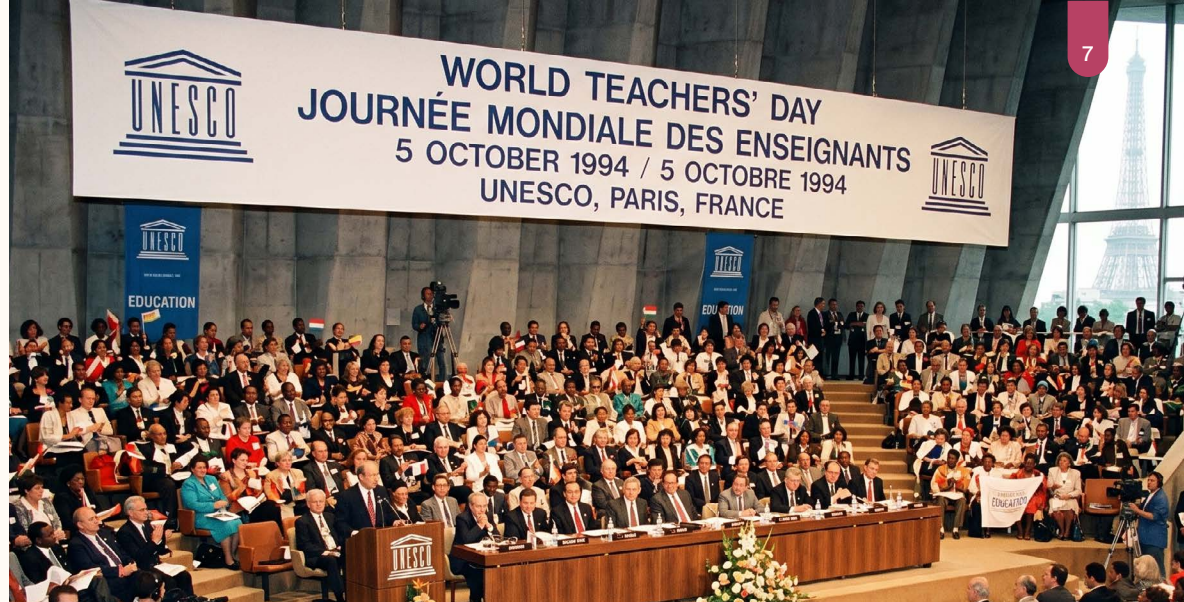
La elección del 15 de mayo no fue arbitraria, coincidía con la festividad de San Juan Bautista de La Salle (Secretaría de Educación Pública, 2017), figura vinculada históricamente con la pedagogía y la formación de maestros, así como con la conmemoración de la toma de Querétaro en 1867, episodio asociado al triunfo del proyecto republicano; así, la fecha articulaba elementos religiosos, históricos y pedagógicos, en una síntesis característica del imaginario cívico mexicano de comienzos

del siglo XX. En ese México que emergía de la Revolución, el maestro rural fue concebido como agente de civilización, portador del alfabeto, de la higiene pública y de los valores republicanos en territorios donde el Estado apenas comenzaba a consolidarse (Vaughan, 1997); el homenaje anual a los docentes respondía a esa visión: reconocer a quienes, en palabras de los reformadores educativos de la época, serían los “constructores silenciosos de la nación”.

Antecedentes

La idea de dedicar una jornada al reconocimiento del magisterio no es exclusiva de México, pues diversos países han instituido celebraciones similares, aunque con motivaciones históricas distintas; en consecuencia, la UNESCO promovió en 1994 el *World Teachers' Day*, celebrado el 5 de octubre (UNESCO, 1994), fecha vinculada a la recomendación internacional sobre la condición del personal docente de 1966, documento internacional que estableció principios sobre formación, condiciones laborales y derechos profesionales de los maestros. En América Latina predominan fechas relacionadas con educadores ilustres o con decisiones gubernamentales que reconocieron la importancia de la enseñanza (Gobierno

de México, 2022); por ejemplo, en Argentina, el 11 de septiembre, se conmemora en honor a Domingo Faustino Sarmiento, destacado educador y presidente argentino del siglo XIX, considerado uno de los principales impulsores de la educación pública en América Latina; en Chile, el 16 de octubre, conmemora la fundación del Colegio de Profesores de Chile al mismo tiempo que reconoce el papel del magisterio en la vida republicana. Asimismo, Perú, el 6 de julio, recuerda la fundación de la primera Escuela Normal de Varones de Lima en 1822 por José de San Martín; y, Brasil, el 15 de octubre, evoca el decreto imperial de *Pedro I of Brazil* que en 1827 reguló la enseñanza primaria en el país.



En España, el 27 de noviembre, se destaca en honor a José de Calasanz, fundador de las Escuelas Pías y uno de los grandes reformadores de la educación moderna, mientras que en Francia, el 5 de octubre, coincide con la celebración internacional promovida por la UNESCO.

En cambio, en Estados Unidos la celebración no se concentra en un solo día,

sino que se desarrolla durante la *Teacher Appreciation Week*, generalmente en la primera semana de mayo, modelo que enfatiza más el reconocimiento social y comunitario que la solemnidad cívica; en comparación con estas celebraciones, en México, el 15 de mayo tiene una profunda raíz histórica nacional, anterior incluso a muchas de las conmemoraciones internacionales contemporáneas.

Efectos sociales en México

La conmemoración del Día del Maestro y, en general, la suspensión de labores escolares en fechas específicas del calendario educativo mexicano, constituye un fenómeno que rebasa el ámbito simbólico o ceremonial; si bien estas jornadas se inscriben en la tradición de reconocimiento social al magisterio, también generan efectos sociales y económicos que se proyectan más allá del espacio escolar, que afectan tanto a las familias como a la organización laboral del país,

pues cuando las escuelas suspenden actividades en fechas como el 15 de mayo, la decisión repercute de inmediato en la vida cotidiana de millones de hogares. La escuela, además de su función educativa, cumple una función social de cuidado y organización del tiempo familiar (Latapí Sarre, 2004), de modo que, durante las horas de clase, niños y adolescentes permanecen bajo supervisión institucional, lo que permite que padres y madres desarrollen sus actividades laborales.





La interrupción de esta dinámica introduce una tensión práctica en la vida doméstica, y debido a que en la mayoría de los sectores productivos el 15 de mayo no constituye un día de descanso general, las familias deben improvisar soluciones para atender a sus hijos, y tal vez solicitar permisos laborales, recurrir a redes familiares o contratar servicios de cuidado por lo que la suspensión escolar puede convertirse en un problema logístico significativo. Desde un punto de vista sociológico, este fenómeno evidencia una realidad contemporánea en la que la escuela funciona también como institución organizadora del tiempo social y su calendario no solo regula los procesos de enseñanza, sino que estructura la vida diaria de las familias urbanas y rurales.

Estos efectos se distribuyen de manera desigual, pues mientras las familias con mayor estabilidad económica cuentan

con recursos para resolver la situación mediante servicios privados o redes familiares amplias, los hogares con ingresos más limitados enfrentan mayores dificultades para conciliar las obligaciones laborales con el cuidado de los hijos; así, lo que en principio se presenta como una jornada de reconocimiento simbólico al magisterio puede transformarse, para ciertos sectores sociales, en un factor adicional de presión económica y organizativa.

El Día del Maestro también invita a considerar un aspecto frecuentemente omitido en el discurso público relacionado con la profunda heterogeneidad económica dentro del propio magisterio mexicano (Latapí Sarre, 2004), y aunque la figura del maestro suele presentarse como un colectivo homogéneo, la realidad revela marcadas diferencias salariales y laborales entre diversos sectores, tales como:

- docentes federales y estatales,
- profesores de educación básica frente a docentes de educación media superior o superior,
- maestros con plaza definitiva frente a quienes trabajan bajo contratos temporales,
- educadores en zonas urbanas frente a aquellos que laboran en comunidades rurales o indígenas.

En muchos casos, los maestros que desempeñan su labor en contextos rurales o marginados enfrentan condiciones más complejas de infraestructura, transporte y recursos pedagógicos, sin que estas circunstancias se reflejen necesariamente en una compensación económica proporcional; incluso el bono otorgado con motivo del Día del Maestro, aunque simbólicamente importante, no logra compensar estas disparidades estructurales dentro del sistema educativo.

En este contexto, durante gran parte del siglo XX, las organizaciones sindicales del magisterio desempeñaron un papel central en la defensa de los derechos laborales de los docentes (Vaughan, 1997; Latapí Sarre, 2004); estas estructuras gremiales no solo negociaban condiciones salariales, sino que también participaban activamente en la definición de políticas educativas. Sin embargo, en las últimas décadas se ha observado un desplazamiento progresivo en las prioridades

de estas organizaciones; diversos análisis han señalado que muchos sindicatos han concentrado una parte considerable de su energía en estrategias de posicionamiento político y negociación institucional, lo que ha reducido su capacidad de actuación como instancias de defensa directa del trabajador educativo.

Este fenómeno ha generado una percepción creciente entre amplios sectores del magisterio, consistente en la sensación de que las estructuras sindicales han perdido parte de su vocación original de representación laboral, al privilegiar en ocasiones la negociación política sobre la defensa cotidiana de las condiciones de trabajo en las escuelas. La consecuencia de este proceso es una relación más distante entre bases docentes y dirigencias sindicales, así como una percepción de menor eficacia en la resolución de problemas concretos relacionados con salarios, infraestructura escolar o cargas administrativas.





Revalorización del trabajo docente

El Día del Maestro adquiere un significado complejo; por un lado, continúa siendo una fecha de reconocimiento social hacia una profesión fundamental para el desarrollo del país; por otro, también se convierte en una ocasión propicia para reflexionar críticamente sobre las condiciones reales en las que se ejerce la docencia. La conmemoración invita a considerar no solo el valor simbólico del magisterio, sino también los desafíos que enfrenta en medio de las desigualdades internas, transformaciones en la organización sindical, presiones administrativas y cambios en la percepción social de la labor educativa.

En este sentido, reconocer al maestro implica, en última instancia, revalorar la función pública de la educación y fortalecer las condiciones materiales y profesionales que permiten ejercerla con dignidad,

solo entonces la celebración anual dejará de ser un gesto meramente ceremonial para convertirse en un auténtico acto de reconocimiento social y compromiso colectivo con la educación; por tanto, más allá de la ceremonia, del asueto escolar o del estímulo económico, el Día del Maestro remite a una cuestión más profunda relacionada con la valoración social del trabajo educativo, pues durante buena parte del siglo XX, el docente ha sido la figura central en la construcción del Estado mexicano (Knight, 2010; Vaughan, 1997) y, aunque en las comunidades rurales y urbanas, *el profe* representaba no sólo a la escuela, sino también a la cultura escrita, la autoridad moral y la posibilidad de movilidad social, en las últimas décadas, sin embargo, la imagen del magisterio ha atravesado momentos de desgaste, en la que las reformas educativas conflictivas, tensiones sindicales



y debates públicos sobre la calidad de la educación han contribuido, en ocasiones, a desvirtuar la percepción social de la tarea docente.

Recordar el origen del Día del Maestro implica también reconocer la dimensión ética de la profesión, porque enseñar no es únicamente transmitir conocimientos, sino asumir un compromiso con la comunidad, con la formación de las nuevas generaciones y con el futuro cultural

de la sociedad. En ese sentido, la conmemoración del 15 de mayo debería ser algo más que un día sin clases o un acto protocolario, debería funcionar como un momento de reflexión colectiva sobre el valor de la educación y sobre la dignidad del oficio de enseñar, tarea que continúa siendo, como lo imaginaron los educadores del México posrevolucionario, una de las más decisivas para la vida pública del país.

Oscar Mario Benavides Puente

Egresado de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la UANL y del Programa Doctoral en Investigación e Innovación Educativas; Profesor de Secundaria y de nivel superior, con perfil PRODEP. Autor de libros, capítulos y artículos de carácter académico en revistas arbitradas e indexadas a nivel estatal, nacional e internacional. Actualmente es Jefe del Departamento de Docencia en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”



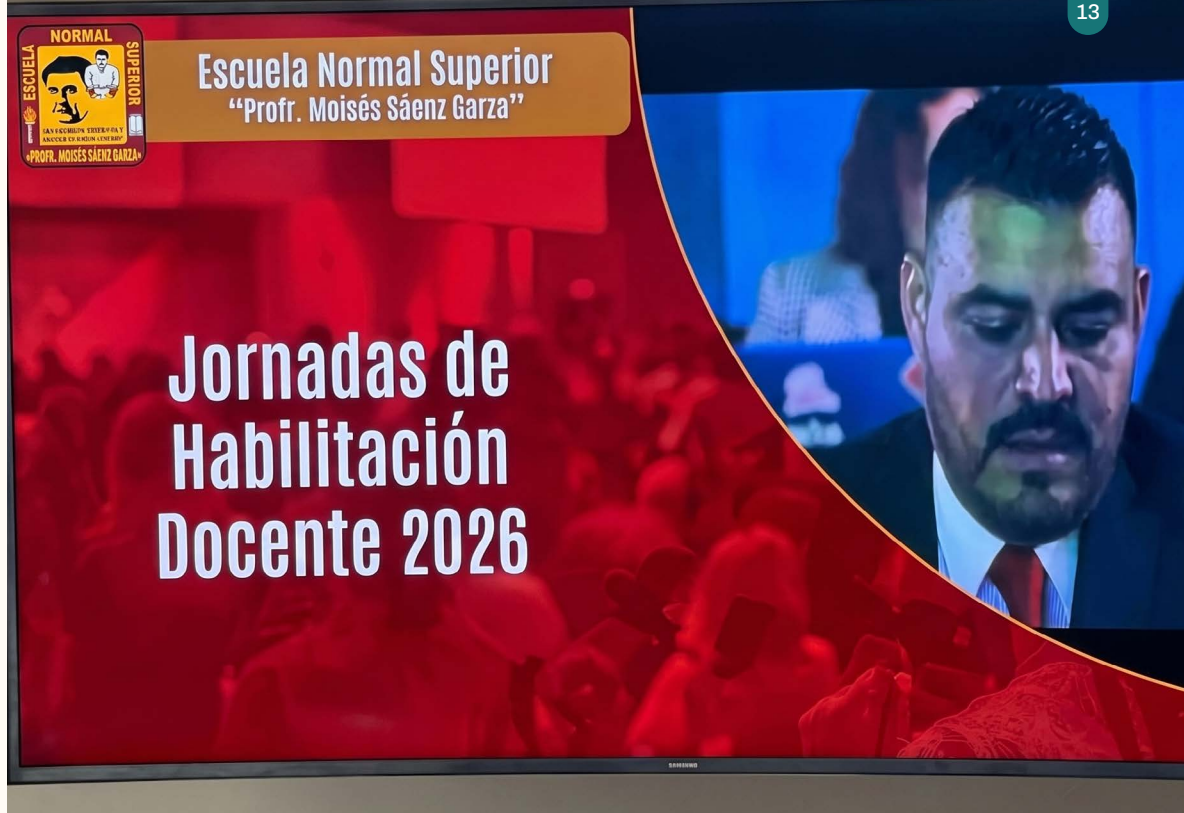


Pensar juntos

Vladimir Carlos Martínez Nava

*La pregunta es la piedad del pensamiento.
– Heidegger*

Las bancas del aula siguen alineadas como hace un siglo. De frente. En fila. Mirando al experto. La escena parece inmóvil. El tiempo ha pasado por encima de ellas como un río silencioso.



Heráclito decía que nadie se baña dos veces en el mismo río; el aula parece contradecirlo. Leibniz obligaría a precisar: no todo movimiento es cambio. La organización del aula permanece intacta mientras el mundo cambia aceleradamente. El aula permanece. El mundo fluye. La pedagogía no se mueve. En ese escenario apareció Lariza, nueva Directora de la ENSE. Su propuesta era simple: recuperar las jornadas de habilitación docente. Hacía más de una década que las capacitaciones habían desaparecido. Nadie explicó por qué. La invitación despertó una mezcla de curiosidad y nostalgia. No regresaban los cursos. Regresaba algo más raro: la posibilidad de pensar juntos; de conversar.

Las maestras y los maestros respondieron con entusiasmo contenido. En los pasillos reaparecieron recuerdos de aquellas tertulias dialógicas donde se discutían las reformas educativas de 2006 y 2011 y su inscripción en el Plan 1999 de la licenciatura. El recuerdo incluía también detalles corpóreos: papas fritas, cacahuates, galletas, café, refrescos. Hoy esos refrigerios parecerían ilegales en la lógica de la pedagogía fit de la política educativa contemporánea. Pero la memoria no evoca únicamente alimentos: evoca cuerpos reunidos alrededor de

ideas. Merleau-Ponty recordaba que el pensamiento no ocurre en abstracto, sino en situaciones vividas. Pensar es un acto corporal, situado. Quizá por eso los cursos dejaban una huella tan persistente. En la academia, el pensamiento se volvía comunidad. Pensar juntos obliga a mirar el presente.

De ese sedimento compartido entre humanos, las cavilaciones se dirigían hacia el uso de inteligencia artificial, ¿cómo serán las interacciones cuando se incorporen elementos maquínicos en la conversación? La nostalgia no era un refugio; era el contraste que hacía visible la magnitud del desplazamiento. Así se estableció el tema de la nueva etapa: Planeación y evaluación asistidas por Inteligencia Artificial Generativa. La decisión incomodaba al pensamiento y respondía al apremio del tiempo histórico. ¿Qué mediación podía permanecer intacta? No había consenso, había necesidad. Los responsables de la habilitación eran los “CTRL+Z”, un grupo de profesores de última generación; como si la institución intentara “des-hacer” su largo silencio formativo.

En la temporada de des-habilitación, la ENSE vio pasar el Plan 1999 y el Plan 2018 sin alterar la inercia institucional.



En poco tiempo el profesorado avistó el relevo de reformas, enfoques y lenguajes pedagógicos. Las competencias cedían ante el horizonte de las capacidades humanas. De la empresa al ser. Cada reforma prometía profundidad. El aula repetía su liturgia. La educación se movía más rápido en los documentos que en los cuerpos que enseñan. La pedagogía corría el riesgo de dejar de formar mundo para administrar información. En ese desfase se abrió el umbral de la primera generación del Plan 2022 en la ENSE. No era un plan asentado. Era un plan expuesto al vértigo. Un plan vulnerable.

La Inteligencia Artificial Generativa no irrumpió. Se filtró en silencio. Así empezó a erosionar la soberanía cognitiva del aula. Las y los normalistas aprendieron pronto a sustituir la tarea por el prompt. El origen de las ideas se volvió incierto para el profesorado. Aceleración con precisión y evidente uniformidad. Respuestas súbitas. Variaciones mínimas. Presencia difusa. La mediación algorítmica avanzaba sobre zonas antes exclusivas del pensamiento humano. Antes que herramienta, empezaba a leerse como amenaza. En las pantallas ya estaba todo: texto, imagen, video, análisis. La máquina respondía antes de que el pensamiento terminara de formular su pregunta.

¿Asistimos al paso hacia una cognición híbrida entre juicio humano y procesamiento informático?

La relación entre saber y humanidad se desplaza. Persiste la inquietud: que el pensamiento termine traducido a probabilidad y cálculo.

¿Qué le queda al ser humano cuando la máquina responde antes que él?

Las máquinas predicen, optimizan, aceleran. No inauguran. Ejecutan. Permanecen dentro del programa. Para Arendt, lo humano radica en la facultad de comenzar algo nuevo: explora, irrumpe, inventa. Su libertad habita en esa capacidad de iniciar. En la natalidad. Ahí se abre una nueva relación entre humano y máquina. Ya no se limita a consumir respuestas: interroga a los sistemas algorítmicos. Su potencia no radica en acumular información, sino en formular prompts que originen nuevas trayectorias del pensar. Surge así el Homo Promptus. El prompt transfigura la pregunta filosófica en una forma contemporánea. En la interlocución con la máquina, el *Homo Promptus* fortalece su agencia; la ensancha sin abdicar del juicio.

Durante las jornadas de habilitación comenzaron a circular valoraciones favorables sobre el acompañamiento de CTRL+Z. Sabían interactuar con las máquinas, pero ahora enfrentaban algo más exigente: pensar con ellas junto al cuerpo docente de la ENSE manteniendo la capacidad de juzgar pedagógicamente. El nuevo proyecto académico exploraba precisamente esa dificultad: incorporar la inteligencia artificial a la planeación y la evaluación sin cederle la agencia humana. El desafío era mantener la pregunta pedagógica en el centro del proceso, sin entregarla a la automatización de la respuesta. La reconocida experiencia del profesorado no disipó el nerviosismo del equipo CTRL+Z: sus antiguos mentores comparecían ahora, por momentos, como aprendices.

Las sesiones se volvieron un laboratorio donde las tensiones se hicieron visibles. Algunos desplazan el cursor sin preguntar. Navegan. Confirman. Consumen respuestas, pero no acompañan a la máquina con juicio propio. Hay movimiento. No transformación. Conexión sin mundo. Eran estepicursores: sujetos que avanzan siguiendo el viento algorítmico, pero sin pregunta que oriente el trayecto. La máquina responde con precisión, velocidad y elegancia lingüística; el pensamiento, en cambio, puede permanecer inmóvil. En otros casos aparecía la cerrazón inversa: ceguera voluntaria y oídos sordos en quienes reducían la inteligencia artificial a una mera amplificación del prejuicio. Todo clausuran de antemano. Ambas figuras dejan intacta la pregunta. Ambas renuncian a pensar.





Sustancialmente, el proyecto académico de la ENSE puso sobre la mesa la posibilidad de integrar la inteligencia artificial en los procesos pedagógicos, de planeación didáctica y evaluación formativa del aprendizaje con asistencia explícita de la máquina. Las jornadas de habilitación no eran una simple actualización tecnológica. Eran un espacio de adaptación a una innovación inevitable. Bajo el acompañamiento de CTRL+Z, el aula se volvió laboratorio: pantallas encendidas, docentes atentos, reservas éticas altas, curiosidad genuina y capacidades todavía desiguales para ir más allá del texto simple. Allí se hizo visible que la inteligencia artificial no altera la vieja geometría escolar, pero sí la disloca. El frente seguía ahí; también las filas. Lo que comenzaba a cambiar era otra cosa: la dirección del saber. Ya no bastaba explicar. Había que aprender a interrogar críticamente junto a la máquina y a juzgar sus entregas para co-crear.

En la era de la inteligencia artificial, la aporía ad-

quiere una nueva forma: la conciencia de que el conocimiento humano ya no se define por la acumulación de datos, sino por la calidad de las preguntas que puede formular. La habilitación permitió reconocer, entonces, que no todo usuario de inteligencia artificial deviene Homo Promptus. Algunos operan con soltura, pero permanecen en la superficie de la respuesta. Otros resisten por prudencia o temor y dejan intacta la pregunta. Entre ambos extremos apareció una posibilidad más exigente: el docente que acepta la incertidumbre sostiene la incomodidad de pensar y convierte el aula en una escena de problemas, no de repeticiones.

Ese es quizá el verdadero alcance del proyecto académico: evitar la formación consumidores veloces de respuestas, y avanzar hacia la formación de sujetos capaces de merecer cuestionamiento. La pregunta sigue siendo la última forma de la dignidad del pensamiento. Y quizá también la primera del Homo Promptus.

Nota de transparencia

El uso de Inteligencia Artificial Generativa en este proceso fue instrumental y supervisado: se empleó para explorar ideas, organizar argumentos y refinar estilo, sin delegar la decisión conceptual ni la autoría. Cada entrega fue revisada críticamente, validada y ajustada desde el juicio

humano. Se explicitan los supuestos, se registran las elecciones y se mantiene trazabilidad del proceso. Se reconoce, siguiendo la crítica a la transparencia total, que no todo puede ni debe volverse operativo o explícito sin perder sentido.

Vladimir Carlos Martínez Nava, Monterrey, Nuevo León, México. Maestría en Educación Media por la ENSE. Desempeña roles clave en educación: Jefe de Enseñanza en Secundaria (SEP Nuevo León), Profesor Titular en ENSE, y Jefe de Tecnologías Emergentes. Perfil PRODEP, colaborador en proyectos de la DGE SuM, UNESCO y UANL. Ha participado en el diseño de libros de texto gratuitos y estudios regionales (ERCE-UNESCO). Conferencista y tallerista en temas como STEAM, enseñanza de ciencias y tecnologías emergentes. Ha publicado sobre competencia digital docente, robótica educativa e inteligencia artificial en educación





Poesis y trascendencia en lo cotidiano: reflexiones al trabajo que forma la vida

Cassandra Gabriela Torres Ramos

Abril y mayo llegan siempre puntuales, como si el tiempo no dudara. Como si el calendario pareciera detenerse en quienes cuidan, enseñan, aprenden y comienzan a habitar la vida. En estos meses, la cotidianidad puede pensarse como territorio de producción simbólica, es decir, donde se generan sentidos, vínculos y formas de existencia. Habitar el espacio de la creación es un proceso fluido, donde el Ser se manifiesta a través de la acción transformadora.



El trabajo humano en su capacidad poética posibilita el sagrado acto de “hacer aparecer” algo que no existía. Dando realidad una nueva dimensión de sentido y belleza.

Resulta pertinente recuperar el concepto de poiesis como una vía para comprender los roles y trabajos que realizan niñas y niños, madres, estudiantes y docentes; no únicamente como funciones, sino como actos de creación y de trascendencia.

Infancia y niñez: creación y apertura del mundo.

Este renacer de la propia identidad se arraiga, ante todo, en una nueva reconciliación con la carnalidad. Siguiendo la Estética de la Liberación de Enrique Dussel, el cuerpo femenino no debe ser entendido como un objeto de observación, un envase estético o un instrumento de productividad, sino como una carnalidad viviente. Es la sede de toda sensibilidad y el territorio primordial desde donde se reclama presencia en el mundo. No obstante, este reclamo de justicia enfrenta la barrera de la fetichización, que, siguiendo al filósofo, es ese proceso mediante el cual el sistema convierte a la mujer en un objeto despojado de su voluntad y alteridad.

Esta fetichización constituye una cade-

na invisible que solo es posible romper a través de una reflexión profunda y crítica. Solo cuando la mujer se detiene a pensar su propia condición, logra desarticular las lógicas que la cosifican, recuperando su estatus de sujeto frente a un sistema que intenta reducirla a una función.

En este proceso de autodescubrimiento, surge inevitablemente la experiencia de la frantumaglia: ese alboroto de fragmentos internos compuesto por recuerdos contradictorios e historias heredadas que habitan el interior. Lejos de ser un caos que deba ser silenciado, como sugiere Elena Ferrante, esta mezcla de piezas sueltas es la materia prima con la que se construye una voz auténtica. Al permitir la smarginatura —ese desbordamiento de los límites impuestos que a menudo resulta doloroso pero necesario—, la mujer rompe el “anillo de hierro” de la escritura y el discurso tradicional. Esta voz propia se expresa en un espectro que abarca desde la potencia del grito hasta la sutil caricia de la voz suave. Encontrar la palabra supone aceptar que la identidad es un mosaico que solo cobra sentido cuando se nombra desde la libertad.



Resulta necesario distinguir las conceptualizaciones de infancia y niñez: la infancia, de su raíz etimológica *in* - (negación) *fari / fans* - (habla), remite a “quien no habla”, desde la comprensión no sólo desde la ausencia de lenguaje verbal, sino de la dependencia de la voz de que su contexto le pueda generar. Mientras que las referencias a la niñez la encontramos en diversos discursos, incluyendo legales, sociales y religiosos, cada uno con sus conceptualizaciones.

Desde una dimensión creadora, la niñez puede pensarse como el punto de origen de toda poiesis: en ella, el mundo no está dado, mantiene una constante aparición. Friedrich Nietzsche, al referirse al “niño” como la última de las tres transformaciones del espíritu hacia la superación del Ser, lo nombra como creación pura, es decir, la niñez mantiene la capacidad de comenzar de nuevo, de inventar. En esta invención y en su juego emerge su manera de habitar y de ser. Su capacidad creadora no responde a objetivos utilitarios, sino a la del reconocimiento y la afirmación de su existencia. El juego, más que

un espacio originario de creación. Desde esta lógica pedagógica, niñas y niños reorganizan el mundo, lo simbolizan y lo apropian. Sin embargo, cabe preguntarse qué sucede cuando esta capacidad es desplazada, y cómo en la actualidad se configuran posiciones cada vez más pasivas, mediadas por dispositivos y estructuras que limitan la invención.

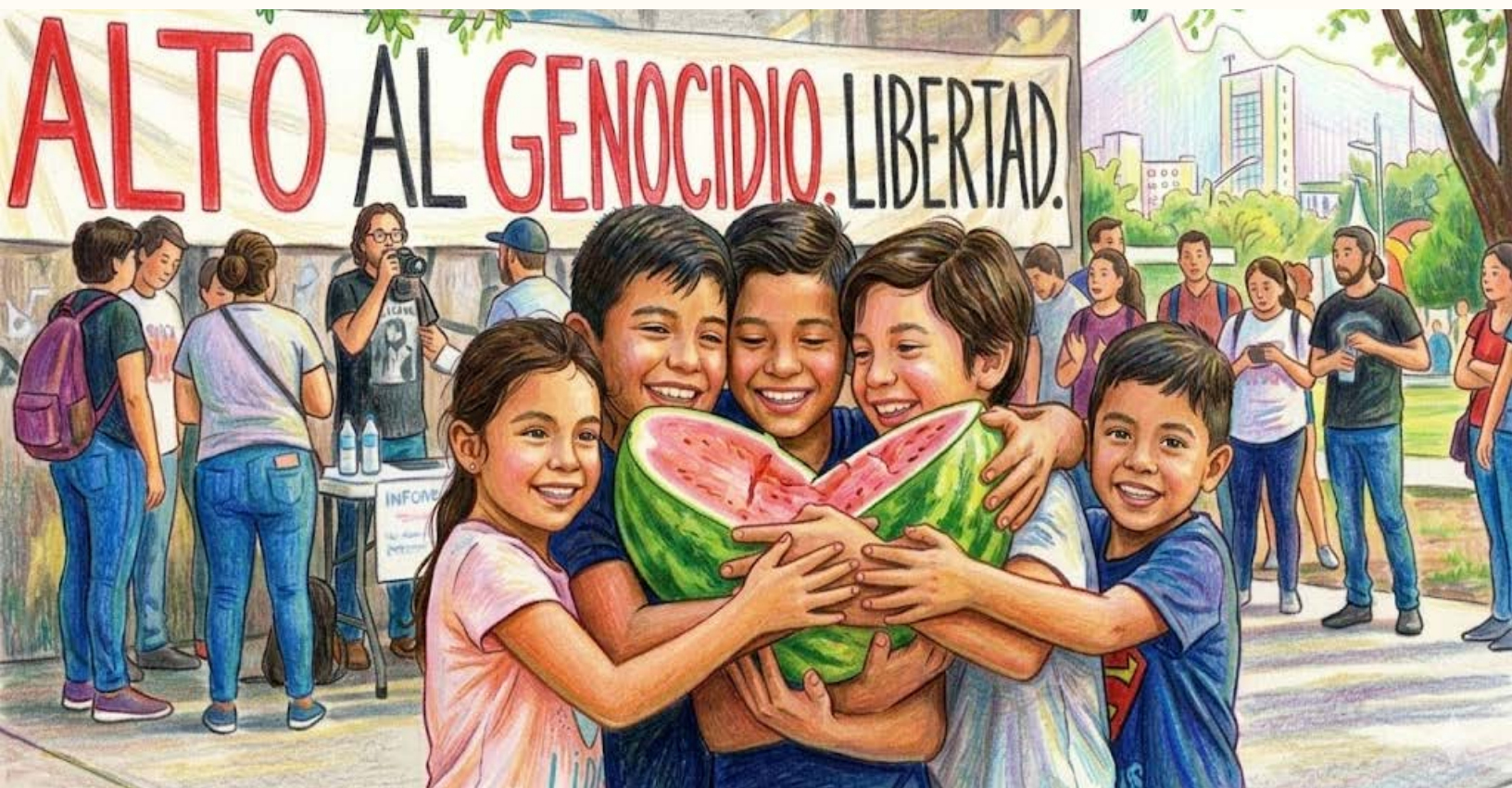
Las condiciones en estos escenarios donde aún con dolor, hay insistencia en producir sentido y afirmar la vida, la creación se convierte en resistencia. Sin embargo, la resistencia implica esfuerzos transgeneracionales. La niñez en estos escenarios de guerra y violencia, de traumas de orfandad y de hambre no resulta comparable ni siquiera con un estrés post-traumático convencional. La “reconfiguración” neurológica y socioemocional dañará a más de estas generaciones actuales de niñas y niños. Sigo reflexionando cómo es que afectará, me parece imposible adelantarnos al futuro y acertar; mas el visibilizar estas situaciones, concientizar y sensibilizar al mundo, me parece un primer paso muy importante.

Así mismo, me pregunto por cómo han sido las experiencias sociales y emocionales en menores de edad que se han visto involucrados en actos relacionados a la violencia, desde el hostigamiento hasta los cada vez más simultáneos casos de tiroteos y usos de armas. Me cuestiono también si no hubo algo que se pudiese hacer para evitar esas situaciones. ¿Escuchar?, ¿acompañar?, ¿dialogar?.

La poiesis precisamente nos invita a darle un sentido a lo que resulta angustiante o incluso “vacío” (como diría Gilles Lipovetsky). Ese sentido, cuando lo volvemos consciente, puede permitirnos “sanar”. En esta reflexión que realizo, la “falta de sentido” la asocio con la etimología de la palabra infancia. (Entiéndase desde un sentido meramente lingüístico, no clínico) Puesto que al no haber palabra, el Ser-sin-sentido por sí mismo no logra

acercarse al sentido, a la palabra. De ahí la importancia en acompañar. Sigmund Freud hablaba de *sublimar*, es decir, crear algo bello a través de alguna expresión creativa, que permita *resignificar* hacia una resolución del conflicto mental. (Freud, 1915)

Sin duda la ampliación de este tema sería importante de seguir trabajando y reflexionando, de dejar abierta la posibilidad de profundizar al respecto. Por lo pronto, escribo mis intenciones de seguir promoviendo la esperanza, para que, aunque el contexto en ocasiones nos lo ponga difícil, haya siempre quién tenga las intenciones de sostener la vida desde años tempranos, de dignificar la niñez y reconocer su profundidad, a modo de permitir un tanto de esa libertad de la que hablaba Silvio Rodríguez en su canción “Cuando yo era un enano”.



La fuerza creativa del trabajo y su capacidad de sostener la vida.



¿Quién y cómo se sostiene el mundo?. Hay trabajos que no terminan cuando cae la tarde. No se registran en horarios ni se traducen en salarios. Son trabajos que se encarnan, que atraviesan el cuerpo y que, sin anunciarse, sostienen el mundo.

Karl Marx señalaba que el trabajo constituye una actividad mediante la cual, el ser humano transforma la *materia* y en ese proceso, se transforma a sí mismo. (Sin embargo, esta comprensión ha privilegiado las formas de producción visibles, dejando en los márgenes aquellas prácticas vinculadas al cuidado.) La materia, de su raíz etimológica *mater* (origen, soporte) permite pensar en el trabajo y en la maternidad como una práctica material de creación.

A propósito de la conmemoración del 10 de mayo, el trabajo de las madres y de quienes maternan implica primeramente el cuidado en cuanto a la reproducción biológica, pero más allá de ello, compromete la producción cotidiana de condiciones de existencia.

En el caso de las madres asalariadas, está la labor de sostener la vida en el ámbito doméstico mientras participan a su vez en estructuras laborales que muchas veces no reconocen esta doble carga. (Aún podríamos seguir profundizando, por ejemplo, pensando en el “círculo de privilegios” para hablar de las madres asalariadas afrodescendientes, o madres asalariadas afrodescendientes con un nivel educativo primario y con múltiples neurodivergencias, para reflexionar que la maternidad es aún mucho más compleja en determinados espacios)

En esta misma línea, emergen las figuras de las madres buscadoras¹, quienes frente a la ausencia y violencia, el dolor puede convertirse en la acción creadora.

¹ Me veo en la necesidad de aclarar que referirme a “madres buscadoras” no excluye al resto del colectivo, sin embargo, me centro en las madres primeramente por la conmemoración del 10 de mayo, y así mismo, hago alusión a los colectivos que históricamente en el Estado de Nuevo León (FUNDENL), en México (MNDM) o Argentina (Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo), sólo por mencionar unos cuantos, el grueso del colectivo son madres, sin embargo, cabe aclarar que los movimientos también involucran a familiares y gente aliada.

En su búsqueda, más allá de responder a una necesidad personal de afecto, interpela al Estado y a las formas en que se entiende la justicia. Es decir, la creación en ellas radica en la construcción de la memoria y la exigencia colectiva de la verdad. Escarbar la tierra, recorrer territorios, organizar colectividades es una práctica poética donde insiste la creación del sentido y de la vida frente a lo desaparecido.

Cada una de las maternidades, diversas entre todas, incluso inmersas en la diversidad propia entre hijos o con variaciones a lo largo de los años; pero conscientes de las necesidades del otro (a veces por sobre las suyas), conllevan un esfuerzo indescriptible. Experiencias nuevas, angustia, incertidumbre, y junto a esto, la admirable idea de que, aún en el cuestio-

namiento y el cansancio, darse cuenta de que se creó el deseo de querer ser madre.

Desde la perspectiva de Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista inglés, la *madre suficientemente buena*, lejos de ser la madre “perfecta” e “impecable” es humana y consciente de las necesidades de afecto y cuidados que requiere aquel otro al que llama hijo. Aquella que puede sostenerle y permitirse crear un vínculo. Sin embargo, para ello es necesario un entorno que también sostenga a la madre. El cuidado, entonces, no es individual, sino colectivo. La misma madre necesita a su vez un soporte *suficientemente bueno*, donde las prácticas médicas y los círculos familiares y sociales, permitan crear vínculos y sostenerla.



El amor requiere comprensión, no perfección.



En el trabajo docente hablamos también de vínculos. El docente trabaja con sujetos, lo que implica una dimensión ética. Cada encuentro pedagógico, exige leer e interpretar el contexto para configurarse como una práctica situada, poética, puesto que emerge del espacio-tiempo activo, creándose y sosteniéndose para sí mismo y para los otros.

Cabría aquí también hablar de la importancia del entorno *suficientemente bueno*, capaz de sostener a las y los docentes para que a su vez puedan sostener a los estudiantes y participar en la comunidad. La docencia es una labor desarrollada frecuentemente bajo condiciones de desgaste, donde aún en la actualidad, se priorizan resultados medibles sobre procesos significativos. Parten de una realidad social que le toma mayor importancia a los aspectos observables y evidencia-

bles. De aquí que considero preciso reflexionar en la necesaria reconfiguración de las prioridades que existen en la sociedad y en sus modos de producción.

Sugiero retomar a Paulo Freire frente a la desesperanza, para configurar la educación como un acto crítico, es decir, donde la educación a través de su acto poético, tiene la capacidad de apostar por el encuentro y el diálogo. Ofreciendo la posibilidad de trascender con el otro.

Enseñar, desde esta perspectiva, es un acto profundamente político, que implica construir en la praxis, incluso cuando las condiciones parecen negarlo.

Tanto en la maternidad como en la docencia, la poiesis se manifiesta como una fuerza que recorre el mundo (a propósito de Marx).



Es una fuerza que no sólo produce, sino que sostiene y trasciende. No siempre en lo inmediato, pero inciden en la configuración de la vida social. Es así, que desde la aparente cotidianidad, la fuerza poética hace posible que el mundo continúe y que al mismo tiempo pueda ser distinto. Dejo el tema abierto para seguir profundizando de manera colectiva en otras conmemoraciones de abril y mayo, pero

sobre todo, esperando sean fechas visibles y que generen consciencia más allá de un sólo día al año: el autismo, la salud, la Tierra, el libro, la psicología, la Batalla de Puebla, así como las ya mencionadas: niñas y niños, el trabajo, las madres, docentes y estudiantes.

Cassandra Gabriela Torres Ramos

Docente en la Escuela Normal Superior MSG y escuelas de Educación Superior de NL.

Licenciada en Psicología clínica por la UANL, maestra en Ciencias de la Educación por la Escuela de Graduados de la ENS. Doctorante en Educación por la UEEM.

Cuenta con experiencia en psicoterapia clínica, acompañamiento terapéutico, orientación psicopedagógica, docencia e investigación educativa y clínica.





Antropoética y crisis civilizatoria: educación, alteridad y resistencia frente al modelo depredador

Ernesto de los Santos Domínguez

La Antropoética se erige como una necesidad impostergable a tratar en las sociedades actuales dado los escenarios bélicos que vivimos en diversas regiones del planeta en estos días. Son pocas las ocasiones en que los grupos de poder hegemónico mundial (Bolsas de valores, Fondos multibillonarios de inversión, dinastías bancarias, emporios armamentísticos, monopolios farmacéuticos, medios de comunicación en manos de magnates, organismos internacionales al servicio del poder y empresas transnacionales), muestran su verdadera cara ante el mundo.

Hoy vivimos en la perplejidad que causa el desenmascaramiento de los intereses de los “dueños” del mundo: tomar los recursos, las riquezas y lo que consideran necesario donde estén. Las invasiones militares ilegales, genocidios, destrucción y muerte muestran las fauces insaciables del imperio y desnudan su carácter depredador con respecto a la naturaleza y de los propios seres humanos (necro-política). Nunca está más justificada la nominación moriniana del hombre como *Homo sapiens demens*.

Podemos afirmar que vivimos una crisis ética donde las guerras, corrupción, exclusión, racismo, explotación del hombre por el hombre, pensamiento eurocéntrico, epistemicidio y ecocidio, son inherentes al modelo de producción capitalista que, antepone la menor inversión y la obtención de mayor ganancia para la acumulación de poder económico y político y lograr el dominio del mundo. Sin embargo la inacción no es la respuesta para esta dinámica. La acción educativa se erige como una de las posibilidades de

resistencia y formadora de una concienciación social que mantenga la utopía de un mejor horizonte.

Conviene detenernos en la densidad conceptual que encierran dos de las categorías enunciadas: el epistemicidio y el ecocidio, pues su mera mención corre el riesgo de naturalizarse como figura retórica cuando, en rigor, designan formas de violencia estructural de primer orden. El epistemicidio -concepto desarrollado con particular agudeza por Boaventura de Sousa Santos en el marco de las epistemologías del Sur- alude a la destrucción sistemática de los saberes, cosmovisiones y formas de conocer propias de los pueblos colonizados, subordinados o subalternizados. No se trata simplemente del olvido o la omisión: el epistemicidio opera como un mecanismo activo de eliminación de la diversidad cognitiva del mundo, imponiendo la racionalidad instrumental occidental como única forma legítima de producir verdad y de comprender la realidad.



En este sentido, cada saber ancestral silenciado, cada lengua originaria extinguida, cada cosmología descartada como superstición o folklore, constituye una pérdida irreversible para la humanidad en su conjunto: un empobrecimiento radical de la ecología de saberes que Morin situaría en el corazón mismo de la complejidad. El ecocidio, por su parte, nombra la destrucción masiva, deliberada o negligente, de ecosistemas completos en función de los imperativos de acumulación del capital. Más allá del daño ambiental puntual, el ecocidio supone el aniquilamiento de las condiciones de posibilidad de la vida misma:

La devastación de selvas, ríos, suelos y climas que sostienen no sólo la biodiversidad biológica, sino también la diversidad cultural y espiritual de los pueblos que habitan esos territorios.

Ambas categorías -epistemicidio y ecocidio- se revelan así como expresiones solidarias de una misma lógica depredadora: aquella que concibe tanto los saberes como los ecosistemas como recursos disponibles para la explotación, susceptibles de ser destruidos cuando obstaculizan la expansión del mercado. Frente a esta doble violencia, la Antropoética se

configura no sólo como una respuesta ética, sino como un imperativo de supervivencia civilizatoria.

En este choque de modelos civilizatorios a nivel mundial- occidental vs. Sur global-sintetizamos la materialización de aquellas sociedades que comparten la acción depredadora para subsistir y desarrollarse ante las naciones que proponen una Antropoética de la convivencia, del respeto a la vida y de todo aquello que permita preservarla en armonía con nuestro entorno ecológico con la finalidad de no llegar a un estado de suicidio colectivo de la humanidad.

El estado descrito arriba, tuvo también en México su propia confrontación de estos modelos civilizatorios con un desarrollo desigual y combinado gracias a los movimientos de resistencia política desde el pensamiento de izquierda, que se consolida en una posición híbrida a través de la dirigencia del partido MORENA construido bajo la visión de Andrés Manuel López Obrador que alcanzó la presidencia de México en el año 2018 y que revirtiera, en gran medida, los alcances de las acciones de las fuerzas neoliberales que concretaron a lo largo de 4 décadas.





Esta confrontación de modelos civilizatorios no se agota en la gestión de un solo mandato. La actual presidenta de México, Claudia Sheinbaum Pardo, perteneciente al mismo movimiento social cristalizado en el partido Morena, asume la continuidad de las directrices que su antecesor denominó la Cuarta Transformación de México, enarbolando la tesis de que su propósito histórico es consolidar y profundizar dicho proyecto de nación mediante la construcción de su segundo piso. En este sentido, la resistencia frente al modelo neoliberal y la apuesta por una Antropoética de la convivencia no constituyen un episodio coyuntural, sino una línea de continuidad político-pedagógica que busca afianzar las transformaciones estructurales iniciadas y proyectarlas hacia horizontes de mayor profundidad emancipatoria.

Una de las estrategias políticas del gobierno de Obrador fue la educación, en el sentido más amplio del término, ya que el exmandatario mexicano solía educar políticamente a los ciudadanos utilizando diferentes espacios y tiempos - asambleas populares, eventos políticos de diversa índole y nivel, las conferencias de prensa matutinas, entre otros-. Una de las tesis que sostuvo durante su gobierno fue la de crear concientización en el pueblo de México. Sostenía que la acción política es un acto pedagógico que forma a los ciuda-

danos en general, sin embargo siempre priorizó la formación de las generaciones jóvenes.

En esta línea de ideas López Obrador sentó las bases para la reconfiguración del sistema educativo sustentándolo en lo que denominó el humanismo mexicano caracterizado por las notas de la solidaridad con el más necesitado, trabajo comunitario, revaloración de los saberes ancestrales de nuestras culturas originarias, la alteridad como brújula de acción (la responsabilidad para con el otro concebido como distinto en la semejanza, superando las concepciones de mismidad y otredad). Estas ideas, entre otras, son las que dan origen al modelo educativo denominado como la Nueva Escuela Mexicana. Este modelo adoptado en el sistema educativo mexicano se nutre de diferentes aportes filosóficos, científicos, pedagógicos y éticos que enriquecen la propuesta educativa que articula los saberes ancestrales con los avances científicos-tecnológicos actuales.

Estas coordenadas sitúan el sistema educativo mexicano en los planteamientos de las epistemologías del sur y del pensamiento decolonial que, desde la periferia nos permite situar nuestra voz y nuestra historia consolidando una Antropoética que supera con creces la autoética y la socioética como lo plantea Morin.

La tríada conceptual que articula mismidad, otredad y alteridad merece una detención analítica que ilumine su densidad filosófica y su potencia pedagógica, pues no se trata de meros recursos terminológicos sino de categorías que condensan una epistemología relacional de honda raigambre ética. La mismidad alude a la tendencia del sujeto -individual o colectivo- a comprender la realidad desde el horizonte exclusivo de su propia identidad, tomando el yo o el nosotros como medida y centro de toda significación.

Operando como un espejo que sólo refleja lo propio, la mismidad clausura la posibilidad del encuentro genuino con lo diferente: el otro, cuando es percibido, lo es únicamente en la medida en que confirma, prolonga o sirve al sí mismo. Es, en definitiva, la condición cognitiva y afectiva que subyace a toda forma de

etnocentrismo, colonialismo epistémico y dominación cultural. La otredad, por su parte, designa la condición de ser otro, de existir desde una diferencia que el sujeto hegemónico históricamente ha construido como inferioridad, anomalía o amenaza. La otredad no es simplemente la diferencia en sí misma, sino la diferencia tal como es producida y administrada por una relación de poder: el indígena, el pobre, la mujer, el migrante, el Sur global, son constituidos como otredad en la medida en que son nombrados, clasificados y jerarquizados desde los parámetros de una mismidad que se erige en norma universal. En este sentido, la otredad revela no tanto una característica del otro cuanto una operación política del mismo. Frente a estas dos categorías, la alteridad -recuperada con particular vigor por Emmanuel Lévinas y reelaborada en clave pedagógica y decolonial por múltiples



pensadores latinoamericanos- propone una relación radicalmente distinta con el otro: no la asimilación del diferente a las propias categorías ni su construcción como inferior, sino el reconocimiento del otro en su irreductible singularidad como condición de posibilidad de la propia humanización. La alteridad, en este sentido, no es mera tolerancia ni coexistencia pacífica: es responsabilidad constitutiva ante el rostro del otro, apertura que transforma al sujeto que acoge, y fundamento ético de toda relacionali-

dad auténtica. Es precisamente esta dimensión la que el humanismo mexicano incorpora como brújula de acción pedagógica, apostando por una educación que no forme sujetos en la miseria del mercado ni en la producción de otredades desechables, sino en la apertura alteritaria que hace posible la convivencia digna, la solidaridad activa y, en última instancia, la concreción de una Antropoética a la altura de los desafíos civilizatorios de nuestro tiempo.



Dr. Ernesto de los Santos Domínguez

El Dr. Ernesto de los Santos Domínguez posee una amplia formación que incluye una licenciatura en Matemáticas por la Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", así como estudios en Pedagogía, Metodología de la Ciencia y Letras Españolas por la UANL. Doctor en Investigación e Innovación Educativas por la Escuela de Graduados de la Normal Superior. En su trayectoria profesional, destaca su labor como catedrático e investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior, donde también fungió como director de la Escuela de Graduados. Actualmente posee el perfil PRODEP e integra el Cuerpo Académico consolidado "Discurso, Educación y Sociedad". Actualmente funge como Jefe del Departamento de Investigación Institucional.





El trabajo hoy y su impacto en la educación caso de la Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza (ENSEMSG)

Carlos Armando Hernández Yáñez

*Justo cuando tenía todas las respuestas,
nos cambiaron las preguntas
– Mario Benedetti*



Signos actuales del mundo laboral

El mes de mayo presenta dos efemérides particularmente significativas para el mundo educativo, 1 mayo Día del Trabajo; y 15 de mayo Día del Maestro, fechas ambas que se constituyen en un momento adecuado para reflexionar respecto al trabajo y accionar de los docentes de nuestra sociedad, incluyendo a los que forman parte de la plantilla de catedráticos de la ENSMSG, en su labor cotidiana.

Hablar del mundo del trabajo remite en automático al concurso de los sindicatos como instancias de defensa de los derechos laborales de sus agremiados, entre los cuales ocupan un lugar importante las reivindicaciones para lograr que los trabajadores obtengan espacios para educarse y elevar su nivel de vida; el sindicalismo en las instituciones educativas adquiere matices específicos pues se interrelaciona con la actividad académica propia del día a día de todo profesor, por lo anterior, es menester que la reflexión en torno al trabajo docente en nuestra escuela requiera revisarse con pertinencia acorde a las circunstancias que nos rodean y buscar ir más allá de lo simbólico de las fechas y caracterizarlas desde la perspectiva de la realidad presente en nuestro contexto, incluida la ENSMSG

como una instancia representativa de los temas educativos del país.

El trabajo hoy está inmerso en la denominada Cuarta Revolución Industrial cuyo inicio se da a partir la primera década de este siglo y tiene como antecedentes las denominadas Primera Revolución Industrial (siglo XVIII, uso del vapor en la producción mecánica); Segunda Revolución Industrial (siglo XIX producción en masa, cadena de montaje); Tercera Revolución Industrial (Siglo XX, Informática, programación y automatización). Estos cambios previos desembocan, hasta el momento, en un mundo en el que los sistemas de fabricación virtuales y físicos cooperan entre sí de una manera flexible a nivel global (Klaus Schwab, 2016)

En el caso específico de nuestro centro educativo la representación de los docentes y del personal de apoyo y asistencia al servicio educativo corresponde al Sindicato de Trabajadores de la Escuela Normal Superior del Estado (STENSE), organización que se constituye en 1968 y ha logrado una imagen responsable de luchar no solo por temas economicistas, sino que ha elevado las miras aportando al concurso académico de la institución.



La presencia académica de un actor como el STENSE, a contra *sensu* de voces que postulan que los sindicatos deben tener un accionar circunscrito al ámbito gremial, constituye un hecho inusual en el panorama de las Escuelas Normales al conceptuar que la defensa de los derechos labores en educación va más allá de salarios y prestaciones para llegar a propuestas de vanguardia que fortalecen y acrecientan las opciones de trabajo; el liderazgo y empuje del Sindicato se plasma a lo largo de su historia en cambios

institucionales tales como: Diseño curricular de Planes y Programas de Estudio 1977; Creación de la Escuela de Graduados en 1978; Generación de Modelo Académico de Integración al Subsistema de Educación Normal que desemboca en la Homologación Académica y Salarial del personal docente; Reorientación de Cursos Intensivos para adecuarse al esquema de la Modalidad Mixta. Estos cambios en curriculum y estructura académica significan saltos cualitativos en materia salarial y prestaciones de los agremiados.

El maestro en el momento actual

Al revisar los signos de la época que nos toca en suerte vivir nos encontramos que derivado de la pandemia del COVID19 cuyo impacto representa una experiencia, no solo traumática, sino detonante de cambios y adaptaciones inéditas en todos los órdenes del ser humano, el mundo no es igual a partir de este fenómeno mundial en la salud, este hecho se manifiesta en el mundo educativo mediante la entronización de nuevas tendencias educativas orientadas a la multiplicación de opciones de educación a distancia y mecanismos de educación virtual.

En paralelo a las secuelas de la pandemia que aún no hemos logrado dimensionar los signos de los tiempos se expresan en una sociedad con un entorno abigarrado de contrastes entre lo global y lo local, asimetría en el desarrollo e incertidumbre económica, balcanización y aislamiento, fundamentalismos y relativismo moral, preocupación por el ambiente, ruptura de las ideologías predominantes, recortes presupuestales a la educación (caso específico de las Normales Públicas) entre otras, y como corolario las nuevas panaceas: redes sociales e Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Sobre la importancia la IAG en México, es de destacar la reciente publicación por parte de la Secretaría de Educación Pública de la Encuesta relativa a Usos y percepciones sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior mexicana (SEP, 2026) misma que contó con la participación de 2,900 instituciones de educación superior (*incluidas Normales Públicas*), 1,539,732 estudiantes y 163,259 docentes, los resultados de este instrumento muestra una realidad contundente: la inteligencia artificial ya está integrada en múltiples dimensiones de la vida académica. Aunque la información recabada en la encuesta es muy valiosa y daría para una análisis pormenorizado, sólo nos permitiríamos destacar que en las Normales Públicas el 62% de los estudiantes y 53% de los docentes manifiestan hacer un uso cotidiano de esta herramienta; por otra parte el 33% de los docentes han tomado algún curso relacionado con el uso de la IAG; cada 4.8, sobre 10 de estudiantes y 4.6 de docentes expresan autopercepción

de competencia en el conocimiento y uso de herramientas de IAG y 20.4% de los estudiantes reportan conocer alguna normativa institucional para el uso de la IAG.

Es un asunto de eminente prioridad conocer y avanzar en el terreno de la IAG, pues las sociedades como la china ya se plantean metas que van en el sentido de alcanzar que un 70 % de la sociedad tenga incorporada la IAG en sus procesos para 2027 y que en 2030 ésta llegue a cubrir 90% (La Jornada, 2026).

Uno de los saldos visibles de escenario particularmente a considerar para el mundo educativo es que la educación en línea, en sus diversas modalidades, se volvió *la alternativa*. En este panorama persiste el interés en diseño de entornos de aprendizaje inclusivos, con la preocupación por aumento de crisis múltiples e interconectadas y cómo la tecnología altera cognición y capacidad de atención de los estudiantes.





Los diversos estudios muestran que algunas de las tecnologías y prácticas clave en los sistemas educativos actuales serían: Herramientas IA para enseñanza y aprendizaje; Desarrollo docente para IAG; Ciberseguridad: Reforzamiento de infraestructura ante aumento de amenazas digitales; Evolución de prácticas peda-

gógicas; Alfabetización digital crítica. La suma de las tecnologías enunciadas demanda, como todo cambio en educación, la capacitación de los profesores para estar habilitados no solo en el conocimiento de la tecnología sino, lo más importante, la forma de traducir esta innovación en el plano pedagógico (Educase., 2025).

¿ENSE: Hacia modelo de trabajo disruptivo?

Dado el carácter de institución del Estado la ENSE debe tener como marco de referencia obligado los principios de la Nueva Escuela Mexicana, NEM, (SEP 2019), pues sus políticas y cursos de acción deben tener correspondencia con esta propuesta nacional, mismas que se van a concretar, en primera instancia, en la formación de egresados que aporten a la educación secundaria de la entidad, misión con retos diversos pues el sistema educativo demanda un egresado que traduzca los principios de la NEM al ambiente áulico y la necesidad inherente de tener una planta docente competente con

capacidad de respuesta. El desarrollo de la ENSE en los últimos tiempos muestra una gran resiliencia ante los desafíos que se han presentado y la evolución y cambio de la población escolar, de tal forma que ha demostrado capacidad de una lectura pertinente de *la data* del contexto generando una serie de opciones que constatan que una Institución de Educación Superior, como es el caso que nos ocupa, no agota su quehacer en la docencia impulsando iniciativas educativas orientadas a la asesoría, difusión, investigación, capacitación, entre otras.

El cúmulo de opciones impulsadas demanda a la nueva administración, en sinergia con los diversos actores institucionales (señaladamente el STENSE), consolidar lo realizado y avanzar hacia un modelo institucional disruptivo que fortalezca imagen alcanzada como referente local y nacional en materia educativa y, un asunto no menor, incrementar la captación de recursos propios que permitan dar soporte financiero a las iniciativas generadas, ya que con recursos magros los proyectos académicos de corte innovador tendrán serias dificultades para in-

cidir en la formación inicial de los futuros profesores de educación secundaria.

La planeación de los proyectos debe seguir una dinámica de análisis de los datos duros como, pues como plantean los especialistas en el sentido de que a pesar de los esfuerzos por pretender que la toma de decisiones sea racional, es muy probable que sean las mismas sean influenciadas por el componente de las emociones de nuestro cerebro (Kahnemann: 2011)





La consolidación de nuestra institución tiene la oportunidad de seguirse repensando e incursionar en terrenos que rebasan la ortodoxia normativa aprovechando los intersticios existentes. En una aproximación somera es factible explorar temas, que, a manera de botón de muestra, serían materia de proyectos de trabajo en el mediano y largo plazo y forjarían una nueva identidad del maestro de la ENSE. Sin mayor pretensión se podría hablar de los siguientes tópicos:

Abandono Escolar en Educación Media Superior: La institución tiene la oportunidad de aportar en el combate de este flagelo del sistema educativo, concertando esfuerzos con Instituciones de Educación Media Superior para apoyar a estudiantes de primer ingreso en situación de riesgo de abandono, este tema cuenta con experiencias desarrolladas como el denominado Programa de Oportunidades y

Desarrollo para Estudiantes en Riesgo (PODER) (Navarro de Hoyos, 2013)., creado por el especialista del Banco Mundial Rafael Navarro de Hoyos y aplicado en plan piloto en el Sistema Conalep CDMX, así como en Conalep NL.

La referida iniciativa aborda el abandono escolar que se manifiesta con mayor volumen en el tránsito de Educación Secundaria a Educación Media Superior; esta preocupación es compartida por la SEP que afronta el problema a través de la iniciativa denominada “Te extrañamos en el Salón” (Secretaría de Educación Pública [SEP, 2025). La ENSE tiene recursos y el *expertise* necesario para aportar al tema, pues los pilares del programa PODER están basados en reforzamiento de las Matemáticas y el Lenguaje, predictores de éxito académico, y el apoyo en el tema Socioemocional, tópico altamente sensible en el devenir de la adolescencia.



Certificaciones/Microcredenciales

Escalar los avances en Capacitación Educativa participando como institución acreditada en el mercado de las certificaciones para otorgar certificaciones o microcredenciales, cabe señalar que en

este terreno ya existen esfuerzos interesantes de Normales Públicas como la Escuela Normal Superior Oficial de Guajuato.

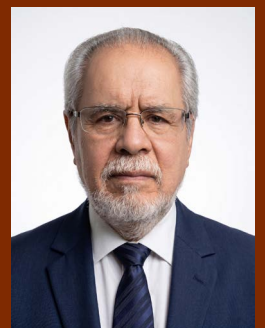
Asesoría en Evaluación y Acreditación a Escuelas Públicas y Privadas

Diseñar de modelos de Evaluación Institucional y Acreditación para Instituciones de Educación del ámbito público y privado; campo este último de un volumen cuantitativo y cualitativo clave en nuestra entidad. Las anteriores y otras iniciativas

que seguramente tienen la capacidad los integrantes de la institución coadyuvarían a posicionar aún más en el panorama educativo de la entidad y darían vigencia a la visión de aquellos que fundaron la ENSE el 4 noviembre de 1961.

Carlos Armando Hernández Yáñez

Profesor jubilado ENSE. Estudios de Profesor de Educación Primaria y Media; Sociología UANL; Maestría Educación Media, Candidato a Doctor en Educación Universidad de la Habana. Experiencia docente en Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior (Licenciatura y Posgrado). Jefe Planeación Secretaría de Educación NL (1992-1999), Investigador UANL (1990-2006), Director Académico y de Servicios Educativos CONALEP NL (2015-2022).





Química de la memoria: aromas, sabores y amores que nos habitan Raíces: la memoria que nace en casa

María Cecilia Campos Davila

México es un país rico en cultura, lleno de tradiciones, simbolismos, leyendas y un sin fin de historias detrás de cada puerta. Desde aquellas que se cuentan por tradición dentro de la familia hasta las que envuelven un pueblo o una ciudad entera. Y dentro de todas esas memorias siempre se encuentra una figura femenina, nunca frágil y en ocasiones indomable.

En lo personal, desciendo de una familia de incansables matriarcas, ninguna igual a la anterior, siempre dotadas de inigualables virtudes y con diferentes personalidades. Aun en aquellas de mirada dulce, era posible encontrar a toda una fiera cuando percibían una amenaza hacia sus seres queridos.

Sin duda alguna, el único lugar donde todas esas mujeres podían convivir y pasar largas horas compartiendo las historias de vida que se iban tejiendo día a día era la cocina de casa de mi abuela. Ahí se reunían las hermanas Dávila y doña Trine, mi “Abue”, de aproximadamente 66 años;

mi madre, la mayor de la familia con 47, y de ella hacia abajo, cada dos años y un poco más, seis hermanos más. Entre la tía Martha, la menor, y mi madre, existía apenas una diferencia de 15 años, pero también una brecha generacional que no impidió que cada una construyera su propia visión del mundo, siempre bajo el ritmo firme de Welita Trine, que con la sola mirada imponía orden.

En ese espacio, aparentemente cotidiano, se encontraba el origen de algo más profundo: una red de memorias que se vivían, sentían y se impregnaban en el cuerpo.

Aromas: la química invisible del recuerdo

El olor del café de olla, impregnado de canela y piloncillo, no es solo un aroma, es una mezcla de compuestos volátiles que, al dispersarse en el aire, ingresan al sistema olfativo y activan receptores específicos en la cavidad nasal. Desde la química, estos compuestos —como el cinaldehído y eugenol, de la canela o la cafeína, polifenoles y melanoidinas (antioxidantes) que se extraen al hervir directamente el café molido— son responsables de generar estímulos que el cerebro

interpreta como olores. Sin embargo, su impacto va más allá de la percepción: es el inicio de un proceso donde la materia se convierte en memoria.

Hay algo profundamente simbólico en ese café de olla, su sabor perfecto no se da por casualidad, es el resultado de una fusión precisa de ingredientes: el dulzor del piloncillo, la calidez especiada de la canela y la intensidad del café que, al interactuar, generan una experiencia única.



Cada elemento aporta algo distinto, pero es en su combinación donde se alcanza el equilibrio. De la misma forma, la convivencia en la cocina de mi abuela era una mezcla irrepetible. Las hermanas reunidas, conversando, riendo o incluso discutiendo con la confianza que solo permite el amor; nosotros de niños corriendo entre los rincones, jugando sin ser plenamente conscientes de que habitábamos un momento que algún día se convertiría en recuerdo. Todo coexistía en un aparente desorden que, en realidad, tenía su propia armonía.

Desde la neurociencia, se ha demostrado que el olfato tiene una conexión directa con el sistema límbico, particularmente con el hipocampo y la amígdala, estructuras relacionadas con la memoria y la emoción. A diferencia de otros sentidos,

el olfato no pasa primero por el tálamo, lo que lo convierte en un sentido inmediato, casi íntimo. Por eso, con el paso del tiempo, al percibir ese mismo aroma, algo se activa. Es algo más grande que el recuerdo de un sabor: es un viaje completo. Es volver a escuchar las voces, a sentir el calor de la cocina, a ver a welita Trine en su lugar, observando todo con esa mirada que ordenaba sin palabras.

Al preparar ese café de olla nadie imaginó que se construían momentos. Y así como la fusión de sus ingredientes lograba ese sabor perfecto, la convivencia familiar, con todas sus diferencias y matices, lograba una armonía que hoy permanece en la memoria. Porque hay aromas que se perciben, se viven, se guardan... y, cuando regresan, nos devuelven a casa.

Sabores: la experiencia que se construye en conjunto

Los sabores de la infancia tienen una forma particular de quedarse, no necesitan explicación, ni matices, ni profundidad. Basta una paleta para ser feliz, el azúcar, directo y luminoso, lo resolvía todo, no había más que buscar. Desde una perspectiva química, el gusto se produce cuando moléculas presentes en los alimentos interactúan con los receptores gustativos de la lengua, permitiendo iden-

tificar sabores como dulce, salado, ácido, amargo y umami. Sin embargo, el “sabor” real es una experiencia multisensorial. El olfato, la temperatura, la textura y hasta el contexto emocional participan en la construcción de aquello que recordamos como sabor. Así, un mismo platillo nunca sabe igual en ausencia de quienes lo preparaban o compartían.





Con el tiempo, el paladar cambia, se vuelve más atento, más exigente, comienza a percibir aquello que antes pasaba desapercibido: los contrastes, los equilibrios, las capas que se revelan poco a poco. Es entonces cuando aparece ese sabor difícil de nombrar del todo, ese que no irrumpe, sino que se queda, el umami. No es dulce, ni salado, ni ácido, es otra cosa. Una presencia, un fondo que sostiene, que envuelve, que no se va de inmediato. Se adhiere, como si quisiera prolongar el momento un poco más, como si supiera que lo importante no es solo lo que se prueba, sino lo que permanece.

Quizá por eso es tan difícil describirlo, porque no es un sabor que se imponga, sino uno que acompaña. Como esas presencias silenciosas que dan sentido a todo sin hacerse notar demasiado

En la cocina de mi infancia, había algo de eso, no en los ingredientes por separado, más bien en lo que ocurría entre ellos... y entre nosotros. Las voces superpuestas, las risas que iban y venían, los silencios que no incomodaban. Las hermanas hablando como si el tiempo no existiera,

los hijos corriendo sin saber que estaban habitando algo irreplicable. Todo parecía caótico, pero no lo era. Había un equilibrio invisible, una armonía que no necesitaba ser explicada.

Tal vez eso era el verdadero sabor, el de ese momento compartido que se quedaba, que no desaparecía cuando el plato se vaciaba. Un sabor que no estaba en la lengua, sino en el cuerpo entero.

Con los años, uno aprende a reconocerlo, en otros lugares, en otras mesas, en otras vidas. Y también aprende que no siempre aparece, que no es posible forzarlo. Porque, como el umami, hay experiencias que no se pueden reducir a una sola cosa. Son mezcla, tiempo, presencia. Son todo lo que se va construyendo sin que nos demos cuenta. Y entonces, de pronto, algo sucede: un bocado, un olor, una sensación... y todo regresa. No como recuerdo distante, sino como si nunca se hubiera ido. Y en ese instante, uno entiende que crecer no es dejar atrás lo simple, sino aprender a reconocer su profundidad. Porque hay sabores que no solo se prueban. Se viven... y se quedan.



Amores: la química de los vínculos que nos forman

Pero si hay un elemento que daba sentido a todo aquello, era el amor.

No un amor idealizado, sino uno cotidiano, construido en la cercanía, en la palabra, en la presencia constante de mujeres que no solo eran hermanas, sino también madres y maestras de vida. Mujeres que educaban sin nombrarlo, que cuidaban sin pausa y que, sin saberlo, dejaban huellas profundas en quienes crecíamos a su alrededor.

Hoy sé que muchas de esas experiencias también tienen un fundamento en la química del cerebro. Es ahí, en ese órgano silencioso y complejo, donde ocurren las reacciones que dan forma a lo que sentimos. Sin embargo, cuando se habla de la “química del amor”, no basta con pensar en las sustancias que circulan, sino en la forma en que estas son recibidas. Es como una misma melodía que, al tocarse en distintos instrumentos, genera efectos diversos:

No cambia la composición, pero sí la manera en que se escucha, se siente y se interpreta.

En el caso de la oxitocina, resulta fascinante que, aun actuando sobre un mismo

tipo de receptor, sea capaz de desencadenar múltiples respuestas en el organismo. Puede generar calma, fortalecer la confianza, propiciar el apego y sostener vínculos duraderos. Es una presencia discreta pero constante, que no se limita a una sola función, sino que acompaña distintos momentos de la experiencia humana.

Lo más revelador es que este mecanismo no es exclusivo del ser humano. A lo largo de la evolución, las neuronas encargadas de producir oxitocina se han conservado de manera sorprendente entre distintas especies de vertebrados. En zonas muy similares del cerebro, estas células participan en funciones que también se repiten: el cuidado, la protección, la cercanía.

Existe, entonces, una especie de arquitectura compartida: una red que sostiene los comportamientos sociales más básicos. En ella, estructuras como la amígdala y el hipotálamo participan activamente en la regulación de las emociones y los vínculos. Es como si, desde lo más profundo de nuestra biología, estuviéramos predispuestos a relacionarnos, a cuidar, a pertenecer.

Y quizá por eso aquellas escenas de la infancia resultan tan significativas.

Porque en cada gesto de protección, en cada conversación, en cada momento compartido en la cocina, no solo se construían recuerdos, sino también conexiones invisibles que aún permanecen. Aquellas mujeres no necesitaban nombrar el amor para ejercerlo. Estaba en la forma en que se miraban, en cómo se escucha-

ban, en cómo sostenían a los demás sin dejar de ser ellas mismas.

Hoy entiendo que ese amor tenía estructura, tenía base, tenía química. Pero también tenía algo más difícil de definir: una presencia constante que daba sentido a todo.

Porque hay vínculos que se explican en moléculas... y otros que, aun explicándose, siguen siendo profundamente humanos.

Ciencia y vida: lo que aprendemos para comprender quiénes somos

Comprender estos procesos nos permite reconocer algo que, a veces, olvidamos: la química no está lejos de la vida, está en ella. Está en lo que olemos, en lo que comemos, en lo que sentimos y recordamos.

Como docentes, no podemos perder de vista esa esencia. La ciencia no se enseña para formar eruditos que memoricen conceptos; se enseña para transformar vidas. Enseñar ciencia es, en el fondo, enseñar a mirar de otra manera.

Es acompañar a los estudiantes a preguntarse por qué suceden las cosas, a observar con curiosidad, a encontrar sentido en lo cotidiano. Porque aprender ciencia no debería sentirse ajeno, sino cercano, casi familiar.

A lo largo de mi existencia he podido reconocer, hasta hoy, tres momentos que han marcado profundamente mi forma de entender la vida: tres etapas llenas de aromas, sabores y amores.

La primera fue siendo hija. En esa etapa todo era descubrimiento. Percibía, aprendía y me maravillaba de lo que me rodeaba. Era curiosa por naturaleza. La casa de mi abuela, la cocina, el patio... todo se convertía en un espacio de aprendizaje sin que yo lo supiera. Observaba, escuchaba, sentía. Y en ese sentir, comenzaba a construir mis primeras ideas sobre el mundo.

Después vino una segunda etapa: la de convertirme en maestra.





Recibí mi formación, me gradué con orgullo y asumí el compromiso de enseñar. Sin embargo, en ese momento, sin darme cuenta, reproduce el modelo con el que crecí y no el que aprendí en mi querida Escuela Normal Superior. Me convertí en una maestra estricta, distante, viendo a los alumnos como ajenos. Amaba mi profesión, pero no lograba conectar verdaderamente con quienes tenía frente a mí. Enseñaba, sí, pero no siempre lograba transformar.

Y entonces llegó la tercera etapa: ser madre.

En ese momento, algo cambió profundamente. Dejé de ser solo yo. Mi mirada se transformó. Comprendí que cada uno de mis alumnos era, también, el hijo o la hija de alguien. Que detrás de cada rostro había una historia, un hogar, un conjunto de emociones que merecían ser comprendidas. Esa conciencia derribó una barrera que no sabía que existía. Me permitió ejercer mi profesión de una manera más humana, ya no enseñaba únicamente contenidos; acompañaba procesos, escuchaba, comprendía.

Y fue entonces cuando la ciencia también cambió para mí.

Dejó de ser solo un conjunto de concep-

tos que debía transmitir, y se convirtió en una herramienta para ayudar a otros a entender su vida, su cuerpo, sus emociones, su entorno. Porque la ciencia está en todo: en cómo nos cuidamos, en lo que elegimos, en la manera en que convivimos con los otros y con el mundo. Entenderla es una forma de habitar la realidad con mayor conciencia.

También es importante que nuestros estudiantes puedan verse dentro de ella, que comprendan que la ciencia no es lejana ni exclusiva, que puede ser parte de su historia, de su camino, de su futuro.

Hoy más que nunca, educar en ciencia implica formar personas críticas, sensibles y conscientes de su impacto en el mundo. Y quizá todo comienza en espacios simples, como la casa de mi abuela. La cocina llena de voces, el patio donde el tiempo parecía detenerse, los momentos compartidos que, sin saberlo, nos enseñaban a vivir.

En el marco del mes de mayo, esta reflexión se convierte también en un reconocimiento, a esas mujeres que, desde lo cotidiano, han sostenido generaciones, a las que enseñan sin nombrarse maestras, a las que cuidan sin descanso, las que aman con una intensidad que no siempre se explica, pero que siempre se siente.

Mujeres que, como las de mi familia, han sido al mismo tiempo raíz y horizonte. Porque en cada una de ellas habita una fuerza que protege y transforma. Una fuerza que, desde la ciencia, podríamos explicar en términos de moléculas, neurotransmisores y reacciones; pero que, desde la vida, solo podemos nombrar como amor.

Hoy comprendo que aquellos recuerdos no viven solo en mi memoria, sino en mi cuerpo.

*En cada aroma que me detiene.
En cada sabor que me regresa.
En cada emoción que me reconstruye.*

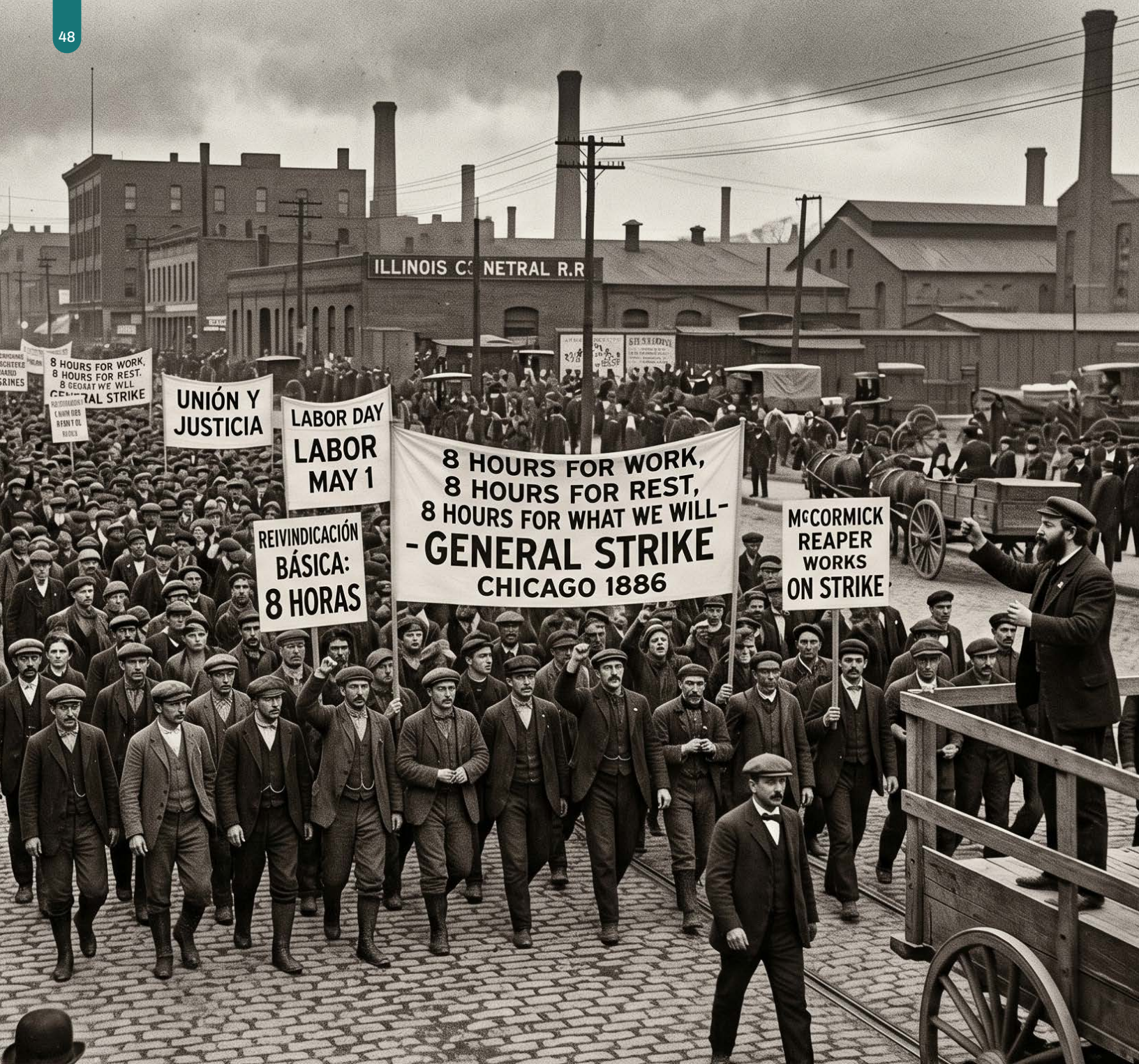
La química, lejos de ser una ciencia distante, es la explicación de lo que sentimos, de lo que recordamos y de lo que somos. Porque recordar también es reaccionar.

Y en cada reacción, en cada vínculo, en cada historia compartida, permanece intacta la grandeza de aquellas mujeres que nos enseñaron a habitar el mundo.

María Cecilia Campos Dávila

Doctorante en Investigación e Innovación Educativa, con 25 años de experiencia en la enseñanza de la Química en secundaria. Promueve el pensamiento científico mediante metodologías activas y enfoque STEAM, concibiendo la ciencia como una herramienta para comprender y transformar la realidad. Actualmente es Jefa del Departamento de Titulación en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”.





El primero de mayo: Memoria, lucha y vigencia de los derechos laborales

Carlos Sorel Santana González

Hoy es un día para reflexionar sobre una de las fechas más significativas en la historia social y laboral de la humanidad: el Primero de Mayo, Día Internacional de los Trabajadores. Esta conmemoración no es simplemente un día festivo en el calendario; es, ante todo, un recordatorio profundo de la lucha, el sacrificio y la dignidad de millones de hombres y mujeres que, a lo largo del tiempo, han defendido sus derechos frente a condiciones adversas.



El origen de esta fecha nos remonta al siglo XIX, en plena transformación industrial, cuando el crecimiento económico no iba acompañado de justicia social. En aquel contexto, los trabajadores enfrentaban jornadas extenuantes que podían superar las dieciocho horas diarias, en condiciones insalubres y con salarios insuficientes para sostener una vida digna. Fue en ese escenario donde surgió una de las demandas más emblemáticas del movimiento obrero: la jornada laboral de ocho horas, sintetizada en una consigna que aún resuena con fuerza:

“ocho horas de trabajo, ocho horas de descanso y ocho horas de ocio”.

El momento decisivo ocurrió en 1886, en la ciudad de Chicago, cuando cientos de miles de trabajadores iniciaron una huelga general para exigir esta reivindicación básica. Lo que comenzó como una manifestación legítima de derechos laborales terminó en una tragedia que marcó la historia. Los sucesos conocidos como la revuelta de Haymarket derivaron en violencia, represión y la ejecución injusta de líderes sindicales que hoy recordamos como los Mártires de Chicago.

Estos acontecimientos no solo evidenciaron la dureza del sistema laboral de la época, sino también la capacidad de

organización y resistencia de la clase trabajadora. A partir de entonces, el Primero de Mayo se consolidó como un símbolo internacional de lucha y solidaridad. En 1889, el Congreso Obrero Socialista de la Segunda Internacional estableció oficialmente esta fecha como una jornada de reivindicación global, unificando a trabajadores de distintos países bajo una misma causa.

Con el paso del tiempo, los esfuerzos de aquellos movimientos dieron frutos. La jornada laboral de ocho horas, que en su momento parecía una aspiración imposible, se convirtió en una realidad en numerosos países. Este logro representó un parteaguas en la historia laboral, demostrando que la organización colectiva y la perseverancia pueden transformar estructuras profundamente injustas.

Sin embargo, la historia del Primero de Mayo no es uniforme en todo el mundo. En algunos países, como Estados Unidos y Canadá, la conmemoración se trasladó a septiembre, en un intento por desvincularla de sus raíces más reivindicativas. Aun así, el espíritu de la fecha permanece vigente en la mayoría de las naciones, donde continúa siendo una oportunidad para reflexionar sobre los avances logrados y los desafíos pendientes.

En el caso de México, el movimiento obrero también ha desempeñado un papel fundamental en la construcción de derechos laborales. Desde las primeras manifestaciones en 1913, en el contexto de la Revolución Mexicana, hasta la consolidación de garantías en la Constitución de 1917, la lucha de los trabajadores ha sido clave para establecer condiciones más justas. El artículo 123 constitucional representa uno de los mayores logros en esta materia, al reconocer derechos esenciales como la jornada máxima de trabajo, el salario digno, el derecho a la huelga y la protección de grupos vulnerables.

A lo largo del siglo XX, el Primero de Mayo se convirtió en un espacio no solo de conmemoración, sino también de expresión social y política. En distintos países, las celebraciones han tomado diversas formas: desde desfiles multitudinarios hasta manifestaciones que, en ocasiones, han derivado en tensiones y conflictos. Esto refleja que, si bien se han

alcanzado importantes avances, la lucha por condiciones laborales justas no ha concluido.

En la actualidad, el significado del Día Internacional de los Trabajadores continúa evolucionando. En muchos lugares, se ha adoptado el término “Día del Trabajo”, lo que en algunos casos ha diluido su carácter reivindicativo original. Sin embargo, más allá del nombre, la esencia de la fecha permanece: **recordar que los derechos laborales no son concesiones espontáneas, sino conquistas obtenidas mediante esfuerzo colectivo.**

Hoy enfrentamos nuevos retos en el mundo del trabajo. La globalización, la automatización, la precarización laboral y las nuevas formas de empleo plantean desafíos que requieren respuestas innovadoras y comprometidas. La estabilidad laboral, la seguridad social, la equidad salarial y el respeto a la dignidad humana siguen siendo temas centrales que demandan atención.



Asimismo, es importante reconocer que muchos de los derechos que hoy consideramos básicos fueron, en su momento, aspiraciones lejanas. El descanso semanal, la limitación de la jornada laboral, la protección a mujeres y menores, y el derecho a la organización sindical son el resultado de generaciones que no se conformaron con la injusticia. Por ello, el Primero de Mayo también es un llamado a la memoria histórica, a no olvidar el camino recorrido y a valorar los logros alcanzados.

Pero esta fecha no debe limitarse a mirar al pasado. También es una invitación a actuar en el presente y a construir un futuro más equitativo. La defensa de los derechos laborales requiere de la participación activa de trabajadores, empleadores, gobiernos y sociedad en su conjunto. Solo a través del diálogo, la cooperación y el compromiso será posible avanzar hacia un modelo laboral más justo y sostenible.

En este sentido, el Primero de Mayo nos recuerda que el trabajo no es únicamente un medio de subsistencia, sino también

una expresión de dignidad humana. Garantizar condiciones laborales adecuadas no solo beneficia a los trabajadores, sino que fortalece el tejido social y contribuye al desarrollo de las naciones.

Para comprender el significado profundo del Día del Trabajo en nuestra región, es necesario remontarnos a los inicios del proceso de industrialización en Nuevo León, particularmente entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En este periodo, el desarrollo económico del estado estuvo marcado por el crecimiento de la industria y la consolidación de un modelo productivo que transformó radicalmente las relaciones laborales.

Durante esta etapa, la regulación del trabajo no estaba concebida como un derecho social, sino como una extensión del derecho civil. Es decir, la relación entre patrón y trabajador se entendía como un acuerdo entre particulares, sin una protección efectiva para la clase trabajadora.





Un ejemplo claro de ello fueron los contratos celebrados en 1903 entre la Vidriera Monterrey y técnicos extranjeros, en los que se establecían condiciones laborales bajo esquemas como el trabajo a destajo y el sistema de aprendizaje, donde obreros locales adquirirían conocimientos, pero bajo condiciones de subordinación estricta.

Asimismo, en el ámbito agrícola e industrial, persistían prácticas que hoy consideraríamos injustas, como el endeudamiento de los trabajadores mediante adelantos salariales excesivos. Este mecanismo generaba una dependencia económica que, en muchos casos, derivaba en una forma de servidumbre prolongada. Ante esta situación, las autoridades buscaron intervenir mediante leyes que, aunque limitadas, intentaban regular estos abusos, estableciendo topes a los anticipos y reconociendo que ciertas disposiciones no podían ser renunciadas por los trabajadores.

Otro aspecto relevante fue la discusión en torno a la jornada laboral. La intención de reducir el trabajo nocturno a siete horas generó resistencia por parte del sector empresarial, especialmente en industrias que operaban de manera continua. Este conflicto refleja claramente la tensión existente entre la productividad económica y el bienestar de los trabajadores, una problemática que ha acompañado al desarrollo industrial desde sus inicios.

A pesar de estas limitaciones, los trabajadores regiomontanos comenzaron a organizarse y a exigir mejores condiciones laborales. Este proceso encontró un punto de inflexión con la promulgación de la Constitución de 1917, particularmente con el artículo 123, que estableció derechos fundamentales como la jornada máxima, el salario mínimo, el descanso obligatorio y el derecho a la huelga. Por primera vez, los trabajadores contaban con un respaldo legal que les permitía no solo exigir, sino también negociar en condiciones más equitativas frente a los empleadores.



En este contexto, el papel del Estado se transformó, pasando de ser un observador pasivo a un actor que intervenía en la regulación de las relaciones laborales. Aunque los trabajadores continuaron en una posición subordinada, el reconocimiento de sus derechos marcó un avance significativo en la construcción de un sistema laboral más justo.

Así, la historia laboral de Nuevo León no solo refleja el desarrollo económico de la región, sino también la lucha constante por la dignidad y los derechos de quienes han sido el motor de su crecimiento: los trabajadores.

Para concluir, el Día Internacional de los Trabajadores es mucho más que una fecha conmemorativa. Es un símbolo de lucha, de resistencia y de esperanza. Es un recordatorio de que los derechos se defienden, se ejercen y se fortalecen día a día. Y es, sobre todo, una oportunidad para renovar nuestro compromiso con la justicia social y la dignidad en el trabajo.

Que esta reflexión nos inspire a seguir construyendo un mundo donde el trabajo sea sinónimo de bienestar, respeto y oportunidades para todos.

Mtro. y Lic. Carlos Sorel Santana González

Maestro “Medalla Altamirano”.

Maestro en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de N.L.

Lic. en Derecho por la Facultad de Derecho y C.S. U.A.N.L.

Maestría en Docencia por la Universidad “José Martí” de Monterrey.





El corazón en la Montaña Rusa: La Dualidad entre ser madre y docente.

Marcela Deyanira Eufrazio Tovar

Si la sociedad fuera un organismo vivo, la maternidad y la docencia serían su sistema circulatorio: fuerzas silenciosas que transportan los valores, el conocimiento y la identidad hacia cada rincón del cuerpo social. Sin embargo, en la era del rendimiento y la inmediatez, hemos comenzado a ignorar el latido de quienes sostienen el futuro. Ser madre y docente hoy no es solo una elección de vida, es un acto de resistencia civil; es decidir que, frente a un mundo que prioriza lo desechable, nosotras seguiremos cultivando lo eterno.



La arquitectura del sistema educativo moderno no se puede comprender sin la figura de la mujer. Sin embargo, la transición de la madre docente entre los siglos XX y XXI no es solo un relato de acceso laboral, sino una crónica de tensiones no resueltas entre la vocación, la profesionalización y la persistente carga de los cuidados. Al observar este tránsito, se hace evidente que, aunque el aula ha evolucionado tecnológicamente, la estructura que sostiene a la mujer que educa y cría sigue anclada en una dualidad estructuralmente agotadora.

Durante gran parte del siglo XX, la docencia femenina fue leída como una extensión natural de la domesticidad. El Estado, en su afán por consolidar los sistemas nacionales de enseñanza, apeló a la “maternidad espiritual” para legitimar la presencia de la mujer en la esfera pública. Bajo este paradigma, la maestra no era vista necesariamente como una trabajadora con derechos, sino como una figura

de sacrificio civil cuya labor pedagógica era un reflejo del cuidado filial.

Como bien analiza la historiadora Dora Barrancos (2017) en su examen de la división del trabajo, la profesionalización femenina en la educación estuvo marcada por una paradoja:

“La docencia fue la forma legítima de salir al espacio público sin abandonar la domesticidad; se esperaba que la maestra fuera una madre fuera de casa”.

Esta concepción del “apostolado” permitió que la sociedad aceptara la participación femenina siempre y cuando no perturbara el orden patriarcal del hogar. La madre docente del siglo pasado operaba bajo un mandato de invisibilidad: debía ser una profesional ejemplar en el aula y una gestora doméstica infalible, sin que una esfera interfiriera jamás con la otra.



La entrada al siglo XXI prometía una ruptura con estos mandatos mediante la profesionalización académica y la conquista de derechos laborales. No obstante, la realidad contemporánea ha sustituido el “sacrificio moral” por una “hiper-exigencia sistémica”. La digitalización del entorno educativo y la precarización de los tiempos han generado lo que la socióloga Vanesa Vázquez Laba (2020) identifica como un conflicto de fronteras diluidas:

“La feminización de la docencia en el siglo XXI sigue arrastrando la ‘doble presencia’, donde la mujer debe gestionar simultáneamente el trabajo productivo y el reproductivo, ahora intensificado por las demandas de una educación que no termina cuando suena el timbre”.

Hoy, la madre docente no solo lidia con la carga física del aula, sino con una carga mental expandida. El smartphone se ha convertido en un cordón umbilical bidireccional: la gestión de la crianza propia se infiltra en las horas de clase, mientras

que la burocracia educativa y el contacto con los padres de familia colonizan el espacio de la cena familiar.

El riesgo más insidioso en la actualidad es la instrumentalización de la vocación. En una disciplina donde el componente afectivo es central, la línea entre el compromiso ético y el agotamiento psíquico es alarmantemente delgada. Sobre este fenómeno, la ensayista Remedios Zafra (2017) ofrece una advertencia crítica sobre las profesiones creativas y educativas:

“En profesiones vocacionales como la enseñanza, la entrega se convierte en una forma de autoexplotación donde el límite entre la vida y el trabajo se vuelve poroso y peligroso”.

Esta porosidad es el gran desafío de nuestro tiempo. Mientras que en el siglo XX el obstáculo era el estigma social, en el siglo XXI el obstáculo es la falta de límites claros en una cultura de disponibilidad absoluta.

El balance histórico nos revela que el progreso no es lineal. Hemos transitado de una madre docente que pedía permiso para trabajar, a una que hoy debe exigir el derecho a la desconexión. La alta calidad editorial de un sistema educativo no debería medirse solo por sus índices académicos, sino por su capacidad de sostener a quienes sostienen el aprendizaje. Para que la madre docente del siglo XXI deje de ser una equilibrista al borde del colapso, es imperativo que las políticas públicas trasciendan el discurso y aterricen en una corresponsabilidad real y una infraestructura que proteja el tiempo privado.

Mi trayectoria de trece años en el sistema educativo de Nuevo León —desde la educación secundaria hasta la formación de nuevos maestros en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”— me ha permitido vivir una verdad ineludible: la docencia no es solo una profesión,

es una misión de corresponsabilidad. Mi maternidad con Emmanuel no ha sido un camino paralelo, sino un motor pedagógico. Criar me ha enseñado que el proceso formativo debe cimentarse en el amor y la empatía para lograr su objetivo último: entregar a la sociedad ciudadanos conscientes y productivos.

Esta dualidad posee una intensidad comparable a una “montaña rusa”. No se trata de una labor lineal; es una transición constante entre la gratificación del logro compartido y la pesadumbre ante las adversidades; entre el entusiasmo de transmitir un saber y la incertidumbre por el futuro de las nuevas generaciones. En este contexto, el amor trasciende su definición sentimental para consolidarse como la herramienta pedagógica más potente, capaz de transformar radicalmente la vida del “otro”.





Esta entrega personal no ocurre en el vacío, sino en un entorno estatal que exige una resiliencia extraordinaria. Según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI (2024), en Nuevo León la participación económica femenina alcanzó el 47.1%, lo que representa a más de 1.1 millones de mujeres. A nivel nacional, el 46.1% de las madres están presentes en el mercado

laboral, y de ellas, el 64.4% son trabajadoras subordinadas.

Estas cifras validan que la doble jornada de la madre docente no es una percepción subjetiva, sino una realidad estadística. Somos el pilar invisible que sostiene el futuro del estado; no somos solo empleadas o cuidadoras, somos las arquitectas de la identidad regiomontana.

Perspectivas de Vida: La Resiliencia en la Escuela Normal Superior

La vivencia de este doble rol se manifiesta con diversos matices, pero un mismo compromiso, en las voces de mis colegas en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”:

- **La Formación Integral:** Para la Mtra. Hermelinda Ortiz Martínez, ser madre divorciada y docente ha representado el desafío de hacer converger dos responsabilidades fundamentales. Ella destaca que el recorrido femenino entrelaza ambos ejes como centrales en la construcción de la identidad, asumiendo jornadas que a menudo rebasan los límites personales para alcanzar la satisfacción del deber cumplido.
- **El Equilibrio Vocacional:** La Dra. Nancy Rocío Martínez Puente, con una vasta experiencia en secundaria y nivel superior, describe esta experiencia como un equilibrio constante entre educar en el aula y en casa. Su maternidad le ha permitido desarrollar una mirada más empática hacia sus alumnos, comprendiendo que los valores de responsabilidad y disciplina se enseñan en ambos frentes.
- **Adaptación y Vanguardia:** Con 43 años de servicio, la Mtra. Ma. Emilia Galaviz Ruíz reconoce que la modernidad exige adaptarse a las tecnologías y la inteligencia artificial sin descuidar el aspecto emocional y la inclusión. Para ella, ser madre y docente es, ante todo, educar con el ejemplo.

"Todo esfuerzo que no es sostenido por el amor, se apaga; pero el que nace del corazón, se vuelve eterno en la memoria del que aprende".
 – Gabriela Mistral

Educar con el corazón es la única forma de dejar una huella que el tiempo no pueda borrar.



La Autoconciencia Crítica: La Dra. María Nieves Delgado Bazán aporta una reflexión profunda sobre la mujer multifacética del siglo XXI. Al desempeñarse como directora y catedrática, señala la paradoja de ser quien recomienda a las familias mayor tiempo de calidad, mientras ella misma lidia con la conciencia de sus propios desafíos como madre en la crianza de su pequeño hijo.

Conclusión:

Al mirar atrás y hacia adelante, queda claro que ejercer como madre y docente hoy es un ejercicio de resistencia. Adaptando la premisa de Nelson Mandela:

"La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo, pero la maternidad es el alma que dota de sentido a ese cambio".

Nuestra labor no busca solo la excelencia académica, sino la construcción de un legado humano. Mi viaje en esta "montaña rusa" continúa con la convicción de que el afecto y la tiza son inseparables. Como bien sentenció Gabriela Mistral:

"Todo esfuerzo que no es sostenido por el amor, se apaga; pero el que nace del corazón, se vuelve eterno en la memoria del que aprende".

Educar con el corazón es la única forma de dejar una huella que el tiempo no pueda borrar.

Mtra. Marcela Deyanira Eufrazio Tovar

Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Química en el Estado de Nuevo León; Maestra en Enseñanza de las Ciencias con acentuación en Química por la Escuela de Graduados. Es Catedrática de medio tiempo en la especialidad de Química de la Escuela Normal Superior "Prof. Moisés Sáenz Garza". Actualmente, imparte clases en la Licenciatura en la especialidad de Química, asimismo esta a cargo de la Jefatura en el Depto. de Tutoría en la Escuela de Graduados de la ENS.





Ser maestro: un acto de fe, memoria y porvenir

Rodolfo Alvarado García

Cada año, cuando llega el Día del Maestro, pareciera que el tiempo se detiene un instante para mirarnos a los ojos como sociedad y preguntarnos: ¿seguimos reconociendo el verdadero peso de quienes educan? La respuesta, incómoda pero necesaria, nos obliga a admitir que no siempre. En medio de reformas, evaluaciones, planeaciones y discursos que buscan medirlo todo, el docente ha ido perdiendo, poco a poco, ese lugar simbólico que antes ocupaba con dignidad indiscutible: el de guía, referente moral y pilar del tejido social.

Es urgente recuperar esa mirada. No desde la nostalgia vacía, sino desde la conciencia profunda de que el maestro sigue siendo, hoy más que nunca, un agente fundamental para la consolidación del núcleo familiar y la garantía de mejores oportunidades para la niñez y la juventud. Educar no es solamente transmitir contenidos; es formar criterios, despertar conciencias y acompañar procesos humanos complejos. En cada aula se siembra, silenciosamente, el futuro de una sociedad entera.

Hoy, además, enfrentamos nuevos temores. Entre ellos, el avance de la inteligencia artificial y su uso por parte de los estudiantes. Se habla con inquietud de lo que podrían perder: la memoria, el esfuerzo, la autenticidad. Pero quizá la verdadera pregunta no sea qué pierden ellos, sino qué estamos llamados a transformar nosotros.

La tecnología no sustituye al maestro; lo desafía.

Nos exige ser más creativos, más humanos, más significativos. Porque ninguna herramienta, por sofisticada que sea, puede reemplazar la mirada que acompaña, la palabra que orienta o la presencia que inspira.

Aún recuerdo, como si el tiempo no hubiera pasado, la decisión que tomé hace algunos años: ser docente de adolescentes. No fue una elección casual ni improvisada; fue un llamado. Desde entonces, he entendido que ser maestro es, en muchos sentidos, la fuente de la eterna juventud. No porque el tiempo se detenga, sino porque los alumnos nos regalan algo invaluable: vitalidad. Sus ocurrencias, sus risas, sus preguntas inesperadas y hasta sus rebeldías nos mantienen despiertos, atentos, vivos. Nos obligan a reinventarnos cada día.

Esa es, quizás, una de las grandes verdades de la docencia: quien enseña aprende constantemente. Y quien convive con adolescentes nunca deja de transformarse.





El cine, como espejo de la esperanza pedagógica, nos ha regalado figuras que funcionan como metáforas que oxigenan extraordinariamente cualquier clase. En 1971, Cantiflas ya hacía referencia a la lucha contra la ignorancia en *El profe*, donde la cercanía y el ingenio convierten la enseñanza en un acto profundamente humano; *La sociedad de los poetas muertos* (*Dead Poets Society*, 1989), con John Keating, nos recuerda que educar es enseñar a mirar la vida con otros ojos y atreverse a pensar por cuenta propia; *Al maestro, con cariño* (*To Sir, With Love*), donde la autoridad se construye desde el respeto y la empatía frente a la adversidad, y *Unidos para triunfar* (*The Ron Clark Story*), que nos muestra cómo la pasión y la entrega pueden transformar destinos incluso en los contextos más desafiantes.

Todas ellas nos devuelven una certeza: el maestro que deja huella no es el que repite contenidos, sino el que despierta sentido, el que inspira, el que convierte el aula en un territorio donde aprender también significa vivir. Los personajes de esas películas nos recuerdan que el aula puede ser un territorio de asombro, de riesgo intelectual y de belleza. No desde el desorden, sino desde una didáctica viva, donde el conocimiento respira y cobra sentido.

Porque enseñar no es imponer verdades, sino abrir caminos. No es llenar vacíos, sino provocar preguntas. Desde esta perspectiva, los postulados didácticos más valiosos coinciden en algo esencial: el centro del proceso educativo es el alumno. Su capacidad de construir conocimiento, de ejercer su libertad intelectual y de desarrollar su creatividad es lo que da sentido a nuestra labor.

En la práctica cotidiana, esto se traduce en múltiples formas de enseñar. A veces, el maestro está al frente, guiando, explicando, estructurando. Otras veces, los alumnos se enseñan entre ellos, descubriendo que el conocimiento también se construye en comunidad. Hay momentos en que un estudiante toma el pizarrón y se convierte en mediador del aprendizaje de sus compañeros. En ocasiones, deciden sus propios equipos, organizan ideas con post-its, trabajan con tecnología o prescinden de ella. Cada estrategia es una puerta distinta hacia el mismo objetivo: aprender con sentido.

Y es ahí donde reside la verdadera riqueza de la docencia: en la capacidad de adaptarse, de crear, de escuchar y de respon-

der a la diversidad de formas en que los estudiantes comprenden el mundo.

Me encanta pensar que, desde nuestras aulas, estamos contribuyendo a formar pensadores. Que estamos acompañando a los futuros actores sociales, a quienes tomarán decisiones que impactarán no solo sus vidas, sino la de otros. Aspiramos a que estén bien informados, que desarrollen competencias sólidas, habilidades refinadas y, sobre todo, un sentido ético que guíe su actuar. Que sus decisiones sean en beneficio propio, sí, pero también del bien común.

Porque educar es, en esencia, un acto de responsabilidad social.





En este contexto, resuenan con fuerza las palabras de Fernando Savater, quien nos recuerda que hacen falta docentes buenos, de carne y hueso, que no se limiten a transmitir conocimientos, sino a motivar. Que la educación es un acto de coraje y no es aconsejable para cobardes. Y también esa idea tan contundente: enseñar es, en cierto modo, “suicidarse un poco”, porque formamos a otros para que puedan prescindir de nosotros, para que piensen por sí mismos, para que caminen con autonomía. Lejos de ser una pérdida, ese es el triunfo más profundo de nuestra vocación.

No somos figuras perfectas. Somos seres humanos atravesados por preocupaciones, cansancio, incertidumbres. Hay días en los que el peso de lo personal parece imponerse. Sin embargo, aun en medio de todo eso, seguimos entrando al aula con una fe silenciosa. Una fe que no siempre se nombra, pero que sostiene

ne cada explicación, cada actividad, cada palabra de aliento.

Esa fe es la que mantiene viva la educación.

Por eso, en este Día del Maestro, quizás valga la pena hacer una pausa distinta. Olvidarnos, por un momento, de rúbricas, planeaciones y formatos. No porque no sean importantes, sino porque rara vez nos damos el permiso de disfrutar lo que hacemos. De reconocernos en nuestra vocación. De recordar por qué empezamos.

Redignificar la labor docente no es tarea exclusiva del sistema educativo; es un compromiso colectivo. La sociedad necesita volver a mirar al maestro con respeto, con confianza, con gratitud. No como una figura idealizada, sino como un profesional que, día a día, construye posibilidades donde antes no las había.



En lo personal, no me arrepiento de aquella decisión tomada hace tantos años. Agradezco, con una gratitud que aún me estremece, ese instante mínimo y aparentemente trivial en el que el destino se inclinó a mi favor: olvidar las llaves, olvidar el celular, verme obligado a volver a una forma más lenta y humana de comunicarme. Aquella llamada a casa tan simple, tan cotidiana se convirtió en umbral. Del otro lado de la línea me esperaba una noticia que no sólo anunciaba una oportunidad, sino que revelaba un camino: había sido seleccionado. Ese día era el último para inscribirse. Pienso ahora que no fue descuido, sino providencia; no fue azar, sino una forma sutil de la vida para decirme: “es por aquí”. Y yo, casi sin saberlo, comencé a convertirme en maestro.

Hoy entiendo que todo ocurre por una razón. Que cada paso me condujo hasta este lugar: el aula. Ese espacio donde convergen historias, sueños, dudas y posibilidades. Ese lugar donde, imperceptiblemente, se construye el futuro.

Ser maestro es, al final, un acto de amor persistente. Un compromiso que trasciende fronteras, generaciones y contextos. Todos tenemos en la memoria a ese docente que fue más allá, que creyó en nosotros cuando nadie más lo hacía, que dejó una huella imborrable.

Hoy, más que nunca, necesitamos volver a ser esos maestros. Y también, como sociedad, volver a reconocerlos.

Rodolfo Alvarado García

Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Geografía por la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”,. Doctor en Ciencias de la Educación, con una sólida trayectoria dedicada a la formación integral y la innovación académica. Actualmente es Jefe del Departamento de Personal y Servicios de la ENSMSG.





Trabajo, dignidad y co-gobernanza: una mirada crítica desde la institución educativa

Javier López Mejía

En el marco del Día del Trabajo, es menester hacer una reflexión crítica sobre la relación de los sindicatos en torno a las instituciones que representan, sindicato-institución en una interacción dialéctica constante que implica una co-gobernanza como eje de comunicación entre la institución sindical y la administración. A partir de la filosofía contemporánea del trabajo, se plantea que las instituciones no deben limitarse a proteger el empleo, sino garantizar condiciones más amplias, humanistas: considerar el tiempo libre del trabajador, su participación política, su salud física y emocional, y su dignidad humana.



Se problematiza la tensión entre el trabajo como condición material de existencia y su deriva contemporánea hacia formas de alienación, consumismo con la consecuente cosificación de mujeres y hombres; de tal manera que la co-gobernanza puede ser abordada como una vía ética e institucional para reconfigurar el sentido del trabajo docente y fortalecer la vida democrática en la institución. Romper con la visión que lo reduce a cumplimiento de funciones. Como advierte Hannah Arendt (1958), la modernidad ha confinado la experiencia humana al ámbito de la pro-

ducción, desplazando la acción política y la construcción de lo común.

En este tenor, el docente no puede ser concebido únicamente como ejecutor de programas o transmisor de contenidos; un simple “extensionista”, como escribiría Freire, sino como un sujeto pensante que decide y es capaz de transformar la realidad y su entorno. Las instituciones, por tanto, no son solo un espacio laboral, sino un espacio de vida política, donde se construyen sentidos, identidades, futuros educativos y planes de vida.

Co-gobernanza: un diálogo institucional ético

De tal manera que se precisa un diálogo institucional ético, ya que la relación entre sindicato y administración ha sido históricamente interpretada desde la tensión y la contraposición. Sin embargo, a la luz de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (1981), es posible reconfigurar esta relación como un espacio de diálogo orientado al entendimiento.

¿Qué implica una co-gobernanza? Implica que ambas instituciones; sindicato y administración se reconozcan mutuamente como interlocutores legítimos, que

construyan decisiones desde el diálogo argumentativo y se alcancen consensos razonados, estableciendo canales permanentes de comunicación institucional. Esto se traduce en una práctica donde la administración no impone, sino que escucha, negocia y co-construye, mientras que el sindicato no solo resiste y exige mejores condiciones laborales, sino que participa activamente en la definición del rumbo institucional, incluso, proponiendo desarrollos que amplíen espacios laborales y, al mismo tiempo, retroalimenten al propio sindicato.



El punto crítico: más allá del empleo

Más allá de la actividad laboral, la defensa del tiempo, la dignidad de mujeres y hombres se vuelve central. En la sociedad contemporánea, el trabajo se sobrevalora como núcleo de vida; en este sentido las

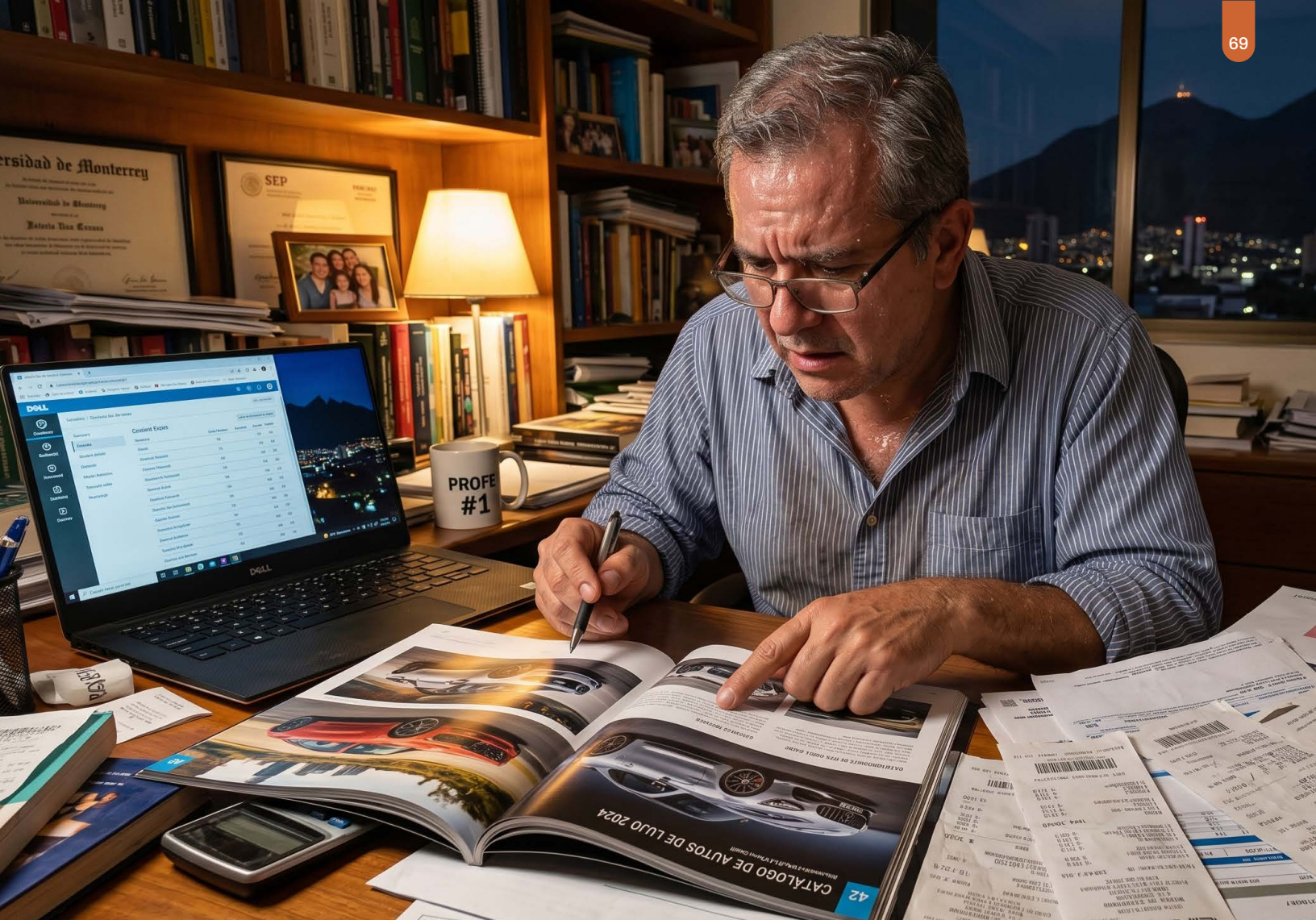
- el tiempo libre como espacio de reconstrucción personal, indispensable para la salud física y mental
- la participación política como ejercicio de ciudadanía
- y la dignidad humana como principio irrenunciable

Siguiendo a Hannah Arendt, una sociedad que absolutiza el trabajo corre el riesgo de vaciar la vida de sentido, reduciéndola a la repetición y la supervivencia.

En el ámbito educativo, este riesgo se traduce en docentes saturados, institucionalidades rígidas y prácticas que olvidan

instituciones no deben limitarse a garantizar el empleo, sino también proteger dimensiones más profundas de la existencia humana:

que educar implica también pensar, crear y habitar el tiempo. La co-gobernanza, se vuelve un acto de resistencia ética de dos entidades formando una sola; institución y sindicato, una forma de defender el derecho a no ser absorbidos por el trabajo, evitando la alienación y la mecanización de la vida misma.



Entre la necesidad del trabajo y la alienación: una reflexión contemporánea.

Sin duda el trabajo es condición material de existencia. Sin embargo, como lo señala Karl Marx (1844), bajo determinadas condiciones históricas se convierte en una experiencia de alienación, en la que

el sujeto pierde el sentido de su propia actividad y del sentido propio de la vida.

La alienación adopta formas más sutiles:

- el consumismo que transforma el deseo en “necesidad” permanente, consumo ergo existo, funciono
- la hiperproductividad, que mide el valor humano en términos de su productividad
- y la normalización de una vida centrada en el trabajo como única vía de realización y razón de ser la propia existencia

Existe una interacción directa de retroalimentación entre trabajo y consumo, un círculo vicioso que la cultura contemporánea presenta como virtuoso, intensificado por la idea de éxito individual. Frente a ello, la co-gobernanza abre una posibi-

lidad distinta: reintroducir el sentido en el trabajo, devolverle su dimensión humana y colectiva, y cuestionar las lógicas que lo despojan de significado.

Hacia una institucionalidad con sentido.

Este modelo de corresponsabilidad institucional puede entenderse como una arquitectura ética de la institución, donde:

- el sindicato articula la voz del colectivo docente
- la administración organiza y proyecta la vida institucional
- y ambos convergen en un espacio de corresponsabilidad para generar un ambiente laboral saludable

Este modelo permite:

- fortalecer la unidad como eje central, tanto la unidad sindical como la unidad en torno a la institución
- construir una cultura de diálogo permanente

En este sentido, las instituciones tienen la posibilidad de convertirse en un referente de cómo la educación puede también ser un espacio democrático vivo y congruente, a través del diálogo institucional ético como herramienta fundamental.



Conclusión

Pensar el trabajo en el contexto actual exige una mirada crítica y profundamente humana. La co-gobernanza se presenta como una vía para reconciliar la necesidad del trabajo con la dignidad de la vida, para equilibrar la estructura institucional con la voz colectiva y para devolver al trabajo docente su sentido más pleno.

Porque si bien trabajamos para existir, no existimos únicamente para trabajar; y es en esa tensión – entre lo necesario y lo humano- donde la institución encuentra su mayor desafío: no solo administrar el trabajo, sino dignificar la vida que lo sostiene.

Dr. Javier López Mejía

El Dr. Javier López Mejía es Secretario General del STENSE y maestro de tiempo completo en la Especialidad de Biología. Médico egresado de la Universidad Autónoma de Nuevo León, ha desarrollado una sólida trayectoria en los campos de la biología, la medicina y la educación, con publicaciones en revistas especializadas que reflejan su compromiso con la investigación y la divulgación científica.

Ha fortalecido su perfil académico mediante la participación en espacios internacionales, como el Congreso de Pedagogía en La Habana y el congreso “Rompiendo los techos de cristal” en la Universidad de Salamanca. Asimismo, ha sido parte de la Misión de Observación Electoral de la Organización de los Estados Americanos y ha impulsado el intercambio académico con estancias en Moscú, Quebec y Rep. Checa, consolidando una visión educativa con enfoque global.





El 22 de abril como Catalizador Pedagógico: Hacia una Conciencia Ambiental Transformadora en la Formación Docente

Marlene G. Martínez Maldonado

El Día de la Tierra no debe asumirse como una efeméride más dentro del calendario escolar, sino como un punto de inflexión pedagógico desde el cual repensar el sentido mismo de la docencia. En el marco de la formación docente, esta fecha convoca a una tarea más profunda: formar educadores capaces no solo de transmitir conocimiento, sino de transformar las ideas que sostienen nuestra relación con el mundo y de incidir en la construcción de conciencias críticas y responsables.

El docente, en este horizonte, deja de ser un mediador de contenidos para convertirse en un agente ético e intelectual que interpela la realidad. La educación ambiental, entonces, no se reduce a la enseñanza de datos científicos, sino que se posiciona como una vía para cuestionar las formas en que habitamos el planeta. Desde las aulas, el desafío es doble: comprender la complejidad de la crisis ambiental y, al mismo tiempo, despertar en los estudiantes una conciencia capaz de traducirse en acción. No basta con informar; es necesario formar.

Siguiendo la perspectiva de Paulo Freire, la educación debe orientarse hacia una conciencia liberadora, entendida como la capacidad de leer críticamente el mundo para transformarlo. En este sentido, el docente en formación está llamado a romper con la naturalización de

la degradación ambiental y a resignificar su práctica como una praxis que articula pensamiento y acción. Enseñar implica, entonces, intervenir en la manera en que los sujetos comprenden su lugar en el entramado de la vida.

Para que esta transformación sea posible, la formación docente debe trascender enfoques instrumentales. No se trata únicamente de enseñar las “3R”, sino de problematizar las causas estructurales de la crisis ecológica. Esto exige un docente capaz de generar preguntas incómodas, de cuestionar modelos de consumo, de evidenciar desigualdades y de proponer alternativas desde el aula. La educación ambiental se convierte así en una educación política en el sentido más profundo: formar sujetos conscientes de su capacidad de incidir en el mundo.





Este enfoque se sostiene en marcos teóricos que fortalecen la dimensión transformadora de la docencia. El pensamiento complejo de Edgar Morin permite comprender la interdependencia entre lo biológico, lo social y lo económico; el constructivismo social sitúa el aprendizaje en la resolución de problemas reales; y una ética del cuidado orienta la acción hacia la responsabilidad intergeneracional. En conjunto, estos pilares configuran una formación docente que no solo enseña a conocer, sino a actuar con sentido.

En la práctica, el docente transformador convierte el aula en un espacio de conciencia y acción. Las estrategias pedagógicas dejan de ser ejercicios aislados

para convertirse en experiencias significativas: huertos escolares que enseñan soberanía alimentaria, proyectos de gestión de residuos que cuestionan la cultura del descarte, iniciativas comunitarias que vinculan la escuela con su entorno. Cada acción educativa se vuelve un acto formativo que modela valores y configura formas de pensar.

Así, el maestro no solo transmite saberes: siembra preguntas, moviliza inquietudes, despierta sensibilidad. Su impacto no se limita al presente del aula, sino que se proyecta en las decisiones futuras de sus estudiantes. En este sentido, la docencia es una forma de intervención en la conciencia colectiva.



En conclusión, el reto de las instituciones formadoras de docentes no es únicamente incorporar la educación ambiental en el currículo, sino reconocer al maestro como un sujeto capaz de transformar ideas y elevar la conciencia social. En el marco del Día de la Tierra, el llamado es claro: formar docentes que no solo enseñen sobre el mundo, sino que contribu-

yan a reconstruirlo desde la reflexión, la ética y la acción.

La educación ambiental, asumida desde esta perspectiva, deja de ser un contenido y se convierte en una misión: formar conciencias que comprendan, cuestionen y transformen la realidad.

Dra. Marlene Guadalupe Martínez Maldonado

Docente del Colegio de Pedagogía de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Doctora en Innovación Educativa y Gestión. Actualmente es Encargada del Departamento de Seguimiento a Egresados de la ENS.





Maternidades, Aulas y Maquilas: Un Análisis Interseccional de los Cuidados

Nuria Zamudio Escorza

¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que puedan?...” Martha Nussbaum

La labor docente en México y América Latina no es solo un ejercicio de transmisión de conocimientos, sino un complejo entramado de afectos y responsabilidades. Para las maestras, el aula se convierte a menudo en una extensión de la domesticidad, una “maquila invisible” donde se producen cuidados no remunerados. Este artículo analiza, bajo una mirada académica y humanista, cómo las estructuras de poder afectan el desarrollo de las educadoras.



I. La Ética del Cuidado frente a la Carga Mental

La ética del cuidado, teorizada por Carol Gilligan, sostiene que las mujeres tienden a desarrollar un imperativo moral centrado en que el reconocimiento profundo de lo que otros precisan conlleva el deber de comprometerse con su bienestar y acompañamiento constante. En la docencia, esto se traduce en una carga mental donde la maestra no solo planifica su clase, sino que gestiona el bienestar emocional de sus alumnos.

¿Cómo se desarrolla esta idea? La ética del cuidado de Carol Gilligan supuso una de las rupturas más importantes en la psicología y la filosofía del siglo XX. Surge como una respuesta crítica a las teorías del desarrollo moral que imperaban en la época, especialmente la de Lawrence Kohlberg. Kohlberg sostenía que el nivel más alto de moralidad se alcanzaba mediante la justicia y la autonomía que constituyen reglas universales y abstractas. Al evaluar a las mujeres, sus puntajes solían ser más bajos porque ellas priorizaban los vínculos y el bienestar de las personas involucradas sobre las reglas rígidas.

Gilligan, en su obra *In a Different Voice* (1982), argumentó que las mujeres no

tenían una moral “inferior”, sino una voz diferente. Mientras que la ética de la justicia se basa en la igualdad y los derechos, la ética del cuidado se basa en la responsabilidad y la relación. Para una maestra, esta teoría explica por qué la labor educativa es tan agotadora. La docente no solo aplica un programa (justicia), sino que responde a la vulnerabilidad del alumno (cuidado). Sin embargo, Gilligan advierte que si la sociedad no valora el cuidado y lo deja solo en manos de las mujeres, éste se convierte en una herramienta de opresión

Desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) la dimensión socioemocional del aprendizaje no es una asignatura aislada, sino conforma dos ejes articuladores- el de Vida Saludable e Igualdad de Género- y una condición para el aprendizaje. No obstante, existe un riesgo: que la empatía se convierta en una forma de explotación si no existen redes de apoyo. Desde este enfoque, el bienestar de las y los docentes es la base para la transformación educativa, pero este bienestar se ve comprometido cuando la “maquila del cuidado” se traslada sin filtros del hogar al centro escolar.



II. Interseccionalidad y la Matriz de Dominación

La filósofa Patricia Hill Collins (2019) propone el concepto de interseccionalidad para entender cómo la raza, la clase y el género no son categorías separadas, sino que se refuerzan mutuamente en una “matriz de dominación”.

En las escuelas públicas mexicanas, una maestra que además es jefa de familia y reside en una zona periférica enfrenta una opresión acumulativa. De acuerdo a Collins, su resistencia no es solo individual, sino una respuesta a un sistema que espera que ella sostenga la estructura social sin recibir las garantías mínimas para su propia vida.

Por ejemplo, vemos como en la vida de Rigoberta Menchú Tum de origen guatemalteco, se ejemplifica cómo el cuidado de la memoria colectiva y la lucha por la educación de los pueblos indígenas se entrelazan con la persecución política. Ella no solo cuidó de su comunidad, sino que transformó ese cuidado en una voz política global, demostrando que la labor de “cuidar la vida” es profundamente política.

Al respecto Paulo Freire (1970) argumentaba que la educación no puede ser una simple transferencia de datos, sino un compromiso profundo y ético con la transformación social y la humanización de las personas.

Sin embargo, el amor desde este punto de vista no es una entrega ciega, sino una praxis: reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Una maestra que vive agotada por el triple rol de cuidadora, trabajadora y educadora está en riesgo de caer en la deshumanización de la práctica pedagógica.

Por su parte, Gabriela Mistral, mujer chilena recordada como “la maestra de América”, debido a su vocación docente y su trabajo por la educación, especialmente en zonas rurales y desfavorecidas, fue una intelectual radical que utilizó su posición para exigir derechos laborales para las mujeres y educación para los hijos de campesinos. Ella parafraseó la necesidad de que la maestra fuera una “madre espiritual”, pero también una figura pública con autonomía económica y política.

Frente a esto, Muraro (1994) plantea que la labor docente no debe limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos, sino recuperar esa dimensión espiritual que nutre el deseo y la identidad del estudiante. Sin embargo, enfatiza que esta figura no debe quedar recluida en el ambi-

to doméstico o privado, sino proyectarse como una profesional con plena independencia económica y participación activa en la esfera política, rompiendo con el estereotipo de la maestra abnegada y sumisa.

III. El Florecimiento Humano y las Capacidades

Para Martha Nussbaum (2012), una sociedad justa debe garantizar que cada persona alcance un umbral mínimo de diez capacidades centrales. Cuando la carga mental de la docente es excesiva, se vulneran capacidades como la *Integridad Corporal* (derecho a la salud frente al agotamiento) y el *Control sobre el propio entorno*.

En su obra *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*, Nussbaum (2012) sostiene que las capacidades no son simples habilidades internas, sino libertades sustanciales:

Oportunidades creadas por la combinación de facultades personales y el entorno político, social y económico.

La autora sostiene que las políticas públicas deben tratar a cada persona como un fin en sí misma, basándose en la idea de que cada individuo tiene un valor intrínseco y dignidad, y no debe ser utilizado simplemente como un instrumento para los fines de otros o para maximizar el bien social general. Una maestra no es un instrumento para que el sistema educativo funcione; es un sujeto que requiere tiempo para el ocio, la creación y el descanso.





Para una maestra mexicana, la capacidad de “sentidos, imaginación y pensamiento” no solo implica un saber académico, sino tener el derecho a usar la mente de forma libre y creativa, algo que se ve amenazado por el agotamiento crónico. Desde esta perspectiva, estas capacidades se ven limitadas de forma distinta según la posición de la mujer en la jerarquía social. Una maestra que enfrenta la falta de recursos tecnológicos o la inseguridad en su comunidad escolar vive una forma de opresión que la teoría de Nussbaum busca erradicar mediante políticas de discriminación positiva y justicia redistributiva.

La Nueva Escuela Mexicana retoma este humanismo al proponer que el aprendi-

zaje sea situado. Sin embargo, el análisis crítico nos obliga a preguntar:

¿Cómo podemos pedirle a una maestra que desarrolle las capacidades de sus alumnos si el sistema no protege las suyas?

Como sugiere Nussbaum (2012) en su análisis sobre la justicia de género, el Estado tiene la obligación de asegurar que las mujeres no sean obligadas a elegir entre su rol de cuidadoras y su desarrollo intelectual. La verdadera libertad surge cuando el entorno social provee las condiciones para que la docencia sea un ejercicio de plenitud y no un sacrificio de la salud mental.



La integración de tecnologías y marcos como la Nueva Escuela Mexicana solo tendrá éxito si se aborda la justicia de los cuidados. Debemos transitar hacia modelos donde la labor docente sea valorada por su pertinencia y calidez, y no por el sacrificio personal.

La auténtica transformación educativa emerge cuando la escuela transita de ser una maquila de cuidados a un ecosistema de florecimiento humano.

Bajo el enfoque de capacidades y desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana y la pedagogía crítica, el bienestar y la autonomía de quien enseña no son condiciones secundarias, sino el cimiento indispensable para un aprendizaje que trascienda los muros del aula. Solo cuando se garantiza la dignidad de la labor docente, es posible generar una praxis que regenere la vida tanto de quien educa como de quien aprende, en un acto de reciprocidad y justicia social.

Nuria Zamudio Escorza

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestra en Educación Superior y en Psicología Educativa por la Universidad Regiomontana. Doctoranda en Educación por la UEEM. Docente de Educación Básica. Catedrática de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Participante en el equipo de codiseño nacional, planes de estudio 2018 y 2022 y colaboradora del Cuerpo Académico "Innovación de la Práctica Educativa". Tutora virtual de la Maestría en Educación con Acentuación en Tecnología Educativa de la Universidad Ciudadana de Nuevo León.



Referencias

Referencias DOCERENS 02

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Auvray, M., & Spence, C. (2008). The multisensory perception of flavor. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 1016–1031. https://www.researchgate.net/publication/6150705_The_multisensory_perception_of_flavor
- Barrancos, D. (2017). *Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos*. Editorial Sudamericana.
- Congreso de la Unión. (1917). *Decreto por el que se declara el 15 de mayo como Día del Maestro*. Diario Oficial de la Federación.
- EDUCAUSE 2025 Horizon Report: Teaching and Learning Edition. EDUCAUSE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982). *En una voz diferente: Teoría psicológica y desarrollo de la mujer*. Harvard University Press.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas No. 30). Fundació Víctor Grífols i Lucas. <https://www.fundaciogrifols.org/documents/4438882/4449093/cuaderno30.pdf>
- Habermas, J. (1981). *The Theory of Communicative Action*. Beacon Press.
- Herz, R. S. (2016). The role of odor-evoked memory in psychological and physiological health. *Brain Sciences*, 6(3), 22.
- Herzog, L. (2018). *Reclaiming the System*. Oxford University Press.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- INEGI. (2024). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), primer trimestre de 2024. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Kahnemann (2011) *Pensar Rápido, Pensar Despacio*. Ed. Debate
- Knight, A. (2010). *La Revolución mexicana* (Vols. 1–2). Fondo de Cultura Económica.
- La Jornada. (20 de abril de 2026). Inteligencia artificial cimienta revolución industrial en China. Recuperado 21 de abril 2026 de <https://www.jornada.com.mx/noticia/2026/04/20/economia/inteligencia-artificial-cimienta-revolucion-industrial-en-china>.
- Latapí Sarre, P. (2004). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Mandela, N. (2003, 16 de julio). Lighting your way to a better future [Discurso]. Lanzamiento del Mindset Network, Johannesburgo, Sudáfrica. <https://www.nelsonmandela.org/>
- Marx, K. (1844/2007). *Manuscritos económico-filosóficos*. Alianza Editorial.
- Mistral, G. (1923). *Lecturas para mujeres*. Secretaría de Educación Pública. (Obra original publicada en 1922).
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre* (B. Albertini, Trad.). Horas y Horas. (Obra original publicada en 1991).
- Navarro de Hoyos, R. (2013). Programa de Oportunidades y Desarrollo para Estudiantes en Riesgo (PODER) [Documento de trabajo]. Banco Mundial.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <http://www.xtec.cat/~mcodina3/Filosofia2/Nussbaum-Crear-Capacidades.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *World Teachers' Day*. <https://www.unesco.org>
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. Editorial Debate
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Historia del Día del Maestro en México*. SEP. <https://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientaciones%20pedagogicas.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios para la educación básica. SEP
- SEP (2019): *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2025) Encuesta Nacional ENIAG 2025 Encuesta Nacional Usos y percepciones sobre la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior Mexicana
- SEP 2025 Estrategia Nacional contra el Abandono Escolar "Te extrañamos en el salón". Gobierno de México
- Vaughan, M. K. (1997). *Cultural politics in revolution: Teachers, peasants, and schools in Mexico, 1930–1940*. University of Arizona Press.
- Vázquez Laba, V. (2020). *Feminismos, género y educación: Debates contemporáneos sobre la doble presencia y los cuidados*. Universidad Nacional de San Martín.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *ebate eminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

La mayoría de imágenes de este número de DocerENS son generadas mediante inteligencia artificial y se basan en el contenido literario de los artículos. No representan hechos reales ni buscan documentar eventos específicos.