DOCERENS

La palabra y la razón

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

No. 04

SEPTIEMBRE 2026



Modelo de formación docente híbrida: Un ecosistema académico sostenible para la formación de futuros docentes

Investigación Educativa: Un pilar fundamental en la Formación Docente

La búsqueda de la calidad en las escuelas normales: una mirada estandarizada ante una realidad singular

"Estar siendo en comunidad de Aprendizaje" Un encuentro para nosotros

Transformar vidas (y dejarse transformar): la misión de la vocación docente

Kalimán, el hombre increíble

NORMAL ESCUELA SUPERIOR
«EN LA VOCACIÓN DEL MAESTRO Y EN LA NOBLEZA DE LA JUVENTUD, CONFIAMOS»
«PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA»

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

Sergio Montes Ortega
Karen Silva Salazar
Ingenio Visual

EDITORIAL

A ocho meses de haber asumido la alta responsabilidad de dirigir la administración de esta noble institución, me es grato presentar a la comunidad normalista el cuarto número de la Revista **DOCERENS**.

Esta publicación se consolida como un espacio académico de reflexión y difusión, nutrido primordialmente por las aportaciones de nuestros docentes en activo y jubilados, cuyo compromiso y experiencia constituyen el pilar de nuestra labor formativa. A ello se suma la distinguida colaboración de editorialistas invitados, quienes, con su visión y conocimiento, enriquecen y dan cuerpo a cada una de nuestras ediciones.

La cuarta edición de **DOCERENS** reúne trece textos que, desde géneros diversos, interrogan el sentido de formar docentes en tiempos de transformaciones aceleradas. El número se abre con un modelo de formación docente híbrida, concebido como ecosistema académico sostenible para ampliar el acceso. Le sigue una lectura crítica del Foro Normalista sobre inteligencia artificial y humanismo, que nos recuerda que ninguna tecnología sustituye la capacidad de estremecerse ante el otro. La reflexión se amplía con la reivindicación de la investigación educativa como pilar formativo y con un análisis de coyuntura sobre los retos del ciclo escolar **2026-2027**, situados entre las brechas estructurales globales y la disputa por la continuidad pedagógica en México. Ese panorama conduce al debate sobre la calidad, la mejora continua y la certificación en las escuelas normales, y a una mirada situada sobre la supervisión escolar entendida como comunidad de aprendizaje. En el plano didáctico, la negociación de significados en la oralidad en inglés y la retroalimentación dialógica muestran que enseñar es, ante todo, un acto de diálogo y acompañamiento. La memoria y la identidad normalista encuentran voz en una entrevista que convoca a mejorar al ser humano y en un ensayo sobre la vocación como misión de transformar vidas y dejarse transformar. Cierra la edición un recorrido cultural y filosófico que va de Kalimán y la radio latinoamericana al Aleph borgeano y el infinito matemático, hasta la crítica de la hiperrealidad posmoderna, para confirmar que la formación docente también se nutre de la cultura, la imaginación y el pensamiento crítico.

Reiteramos nuestro compromiso de fortalecer la investigación, la docencia y la difusión del pensamiento pedagógico como ejes rectores de esta casa de estudios.

Dra. Lariza Elvira Aguilera Ramírez
Directora en Funciones
Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

ÍNDICE

04 *Modelo de formación docente híbrida: Un ecosistema académico sostenible para la formación de futuros docentes*
—*Rodolfo Franco Almazán*

14 *La inteligencia que no se estremece: Una lectura crítica del Foro Normalista sobre inteligencia artificial, humanismo y formación docente*
—*Néstor López Guerrero*

24 *Investigación Educativa: Un pilar fundamental en la Formación Docente*
—*Ma. Guadalupe Martínez Ortiz*

32 *Análisis de los desafíos y retos de la educación para el ciclo escolar 2026-2027: entre las brechas estructurales globales y la disputa por la continuidad pedagógica en México*
— *Marlene Guadalupe Martínez Maldonado*

40 *La búsqueda de la calidad en las escuelas normales: una mirada estandarizada ante una realidad singular*
—*Maribel Martínez Centeno*

44 *"Estar siendo en comunidad de Aprendizaje" Un encuentro para nosotros*
—*Cecilia Villarreal Salazar*

54 *Una breve mirada sobre la negociación de significados a través de la colaboración en el desarrollo de la oralidad en inglés.*
—*Irma Esparza Moreno*

60 *De la transmisión al diálogo: la retroalimentación dialógica como eje del aprendizaje autorregulado*
—*Paula Imelda Ríos Guzmán*

66 *Necesitamos mejorar al ser humano Entrevista a la Dra. María del Socorro González Guerrero*
—*Juan Sánchez García*

74 *Transformar vidas (y dejarse transformar): la misión de la vocación docente*
—*Jesús Humberto Tamez Sosa*

78 *Kalimán, el hombre increíble*
—*Javier López Mejía*

86 *Del Aleph de Borges al Platonismo matemático.*
—*Miguel Ángel Salas Villegas*

94 *Educación, hiperrealidad y fragilidad humana en la cultura posmoderna*
—*Alfonso Ramírez Reyes*

Revista académica, año 01, núm. 4, agosto-septiembre de 2026, es una publicación bimestral editada por el consejo editorial de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", a través del Centro Nacional de ISSN, Puebla 143, Col. Roma Norte, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06700, Ciudad de México. Teléfono 5536018200.

Página electrónica de la revista:
https://www.normalmsg.edu.mx/ens/
Correo electrónico:
direccionensmsg@normalmsg.edu.mx



Modelo de formación docente híbrida: Un ecosistema académico sostenible para la formación de futuros docentes

Rodolfo Franco Almazán

Construir una modalidad híbrida escolarizada implica ampliar oportunidades educativas sin comprometer la calidad académica, articulando presencialidad, ecosistemas digitales y trabajo colegiado.
— Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje, Plan 2022
Extensión Sabinas Hidalgo (SHNL).



La Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” (ENS), a través de su extensión Sabinas Hidalgo, ha iniciado un proyecto con un propósito firme: construir un modelo de formación docente que amplíe las oportunidades educativas sin comprometer la calidad académica que distingue a la institución. Se trata de sentar las bases de una modalidad híbrida escolarizada que responda a las exigencias de la educación superior del presente y del futuro, mediante ecosistemas digitales de aprendizaje que fortalecen —y no sustituyen— la formación presencial.

El proyecto es resultado de un trabajo sostenido de planeación, innovación educativa y colaboración institucional, orientado a responder a las nuevas demandas de las licenciaturas del Plan de Estudios 2022: formas de organización académica capaces de integrar la presencialidad con ambientes virtuales de aprendizaje robustos y de calidad.

Origen del reto académico

Para afrontar este reto, se articuló un equipo de docentes de la ENS, coordinado por un especialista en tecnología educativa y diseño curricular. El trabajo se organizó en dos ejes estratégicos de intervención: un equipo académico dedicado al diseño curricular y pedagógico, y un equipo tecnológico enfocado en el desarrollo de herramientas digitales y en la innovación educativa. Ambos se apoyaron en el uso ético de la inteligencia artificial generativa (IAGen).



Proyecto ENS-SHNL: organización institucional de recursos y carpetas académicas para el ciclo escolar 2026–2027



La misión de ambos equipos consistió en acompañar y fortalecer las capacidades del personal académico mediante procesos de formación en distintos escenarios. Con ello se consolidaron competencias en:

- Diseño curricular
- Gestión académica mediante la plataforma Moodle
- Creación de recursos didácticos con Canva
- Uso estratégico de la inteligencia artificial generativa en el proceso formativo
- Manejo de herramientas y recursos desarrollados por el propio equipo tecnológico.

Integración de recursos y herramientas para el aprendizaje.

Un aspecto importante del proyecto ha sido la construcción de recursos propios, se diseñó un ecosistema de recursos digitales y herramientas de innovación educativa orientado a rediseñar experiencias de aprendizaje, optimizar los procesos de planeación, enriquecer la producción de recursos didácticos y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas, sustentadas en evidencia, en el uso de tecnologías emergentes y en un criterio ético claro para su aplicación.



Catálogo digital de actividades didácticas organizado por modalidad y herramientas tecnológicas.



Entre los recursos y herramientas que se crearon para apoyar el trabajo de diseño fueron:

- Carpeta Pedagógica
- Catálogo de Actividades Didácticas
- Generador de Actividades para Plataforma Moodle
- Generador de Actividades H5P (Interactivas y autoevaluables)
- Uso de recursos externos



Carpeta pedagógica digital con orientaciones, herramientas de IA y estrategias para la planeación docente. Recurso de apoyo para estructurar el plan de clase y articular herramientas de IA con estrategias pedagógicas.



Generador de actividades H5P diseñado para producir recursos interactivos importables en Moodle 5.2.



Generador de actividades en formato GIFT para la creación de bancos de reactivos compatibles con Moodle.

Este ecosistema permitirá que cada unidad de aprendizaje disponga de materiales homogéneos, reutilizables y alineados con el Plan de Estudios 2022.

Propósito institucional

Este proyecto responde directamente a los objetivos institucionales de la Escuela Normal, y busca fortalecer cuatro dimensiones fundamentales:

- Compromiso institucional
- Innovación académica
- Trabajo colaborativo
- Mejora continua

Cada decisión pedagógica ha sido diseñada para fortalecer la formación inicial de los futuros docentes bajo estándares actuales de calidad. No se trata de improvisar una modalidad híbrida, sino de diseñar, de manera deliberada, un ecosistema académico sostenible.

Los tres pilares del modelo

El modelo híbrido se sustenta en tres pilares fundamentales que permiten construir una modalidad sólida, y no únicamente trasladar contenidos a internet:

- Planeación
- Colaboración
- Implementación

Estos tres elementos garantizan que el objetivo central del proyecto se cumpla: ofrecer experiencias de aprendizaje de calidad equivalente para todos los estudiantes normalistas, independientemente de la modalidad en la que cursen sus estudios.

Organización colaborativa

Ningún proyecto institucional puede sostenerse con trabajo individual. Por ello se planteó una organización colaborativa en la que participan de manera coordinada:





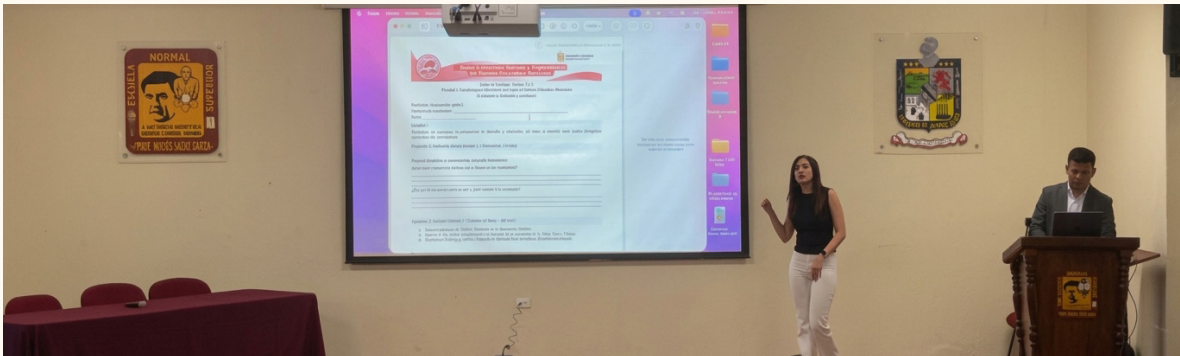
- Autoridades
- Responsables de especialidad
- Docentes
- Equipo técnico
- Sesiones colegiadas
- Productos académicos

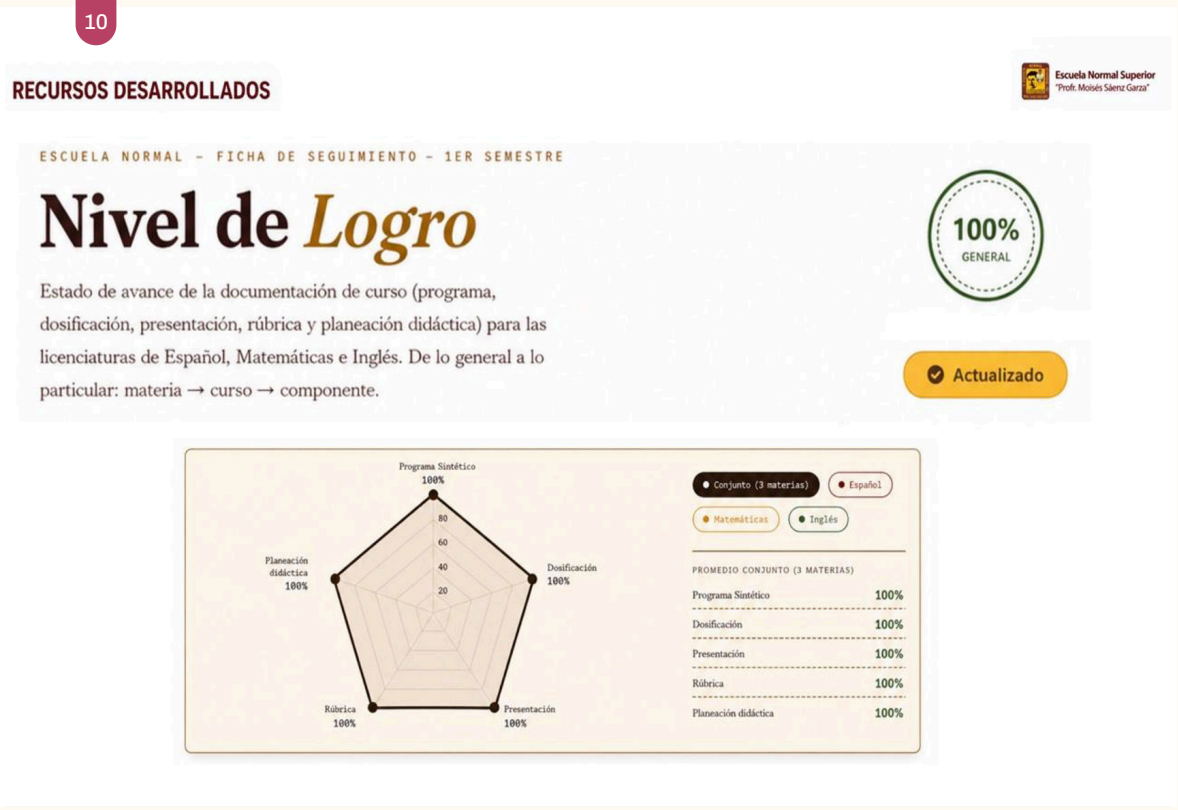
Esta estructura asegura que las decisiones sean colegiadas y que los productos finales respondan a las necesidades reales de cada especialidad.

La sostenibilidad se construye mediante seguimiento y mejora continua.

El proceso requirió la capacitación del colegiado docente en cuanto a diversas líneas de fortalecimiento como lo son:

- Capacitación en el manejo de Canva para elaboración de presentaciones
- Manejo de plataforma Moodle 5.2 institucional
- Creación de recursos H5P
- Manejo de los recursos de apoyo generados
- Uso ético de IAGen
- Videotutoriales de apoyo en uso de recursos

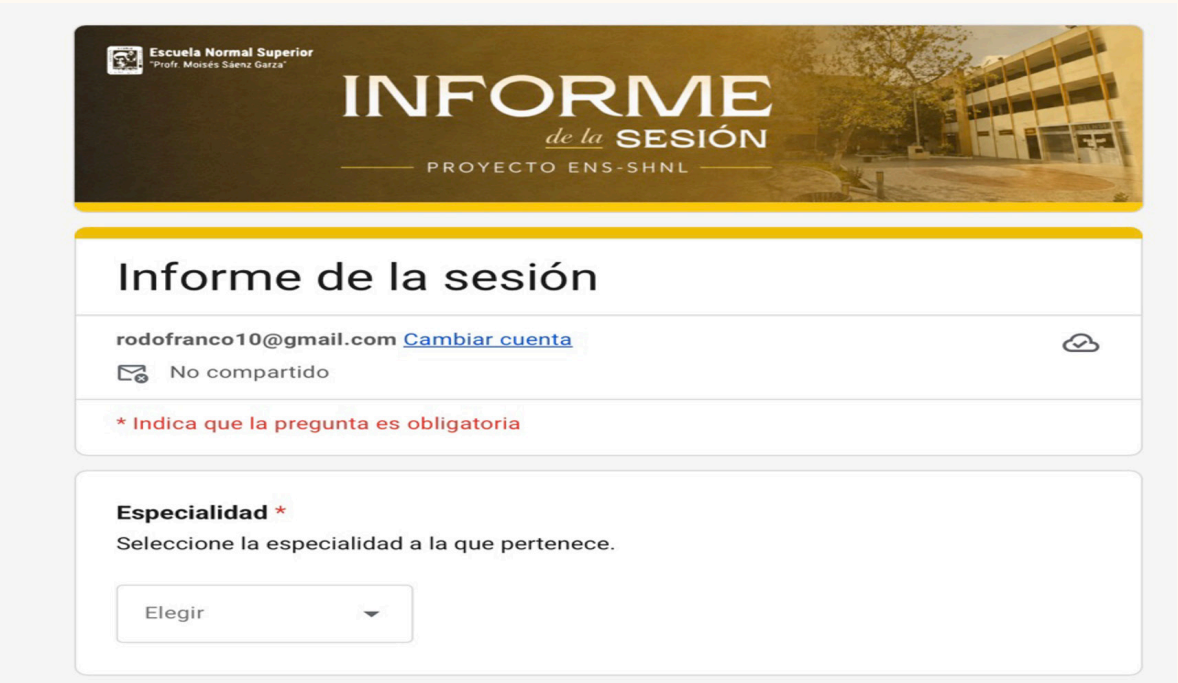




HTML Nivel de Logro del Proyecto

La modalidad híbrida articula interacción presencial y participación remota.

Dentro del proceso cada integrante del equipo comparte el trabajo de la sesión enviando a la carpeta de curso los productos elaborados acorde al cronograma de actividades y el informe de su jornada que nos permite desde la coordinación valorar los avances en tiempo real dentro de un recurso html realizado para ello, por docente / curso, especialidad y licenciatura en general.



Instrumento digital para el informe de sesión y el seguimiento colegiado del Proyecto ENS-SHNL.

Desarrollo del proyecto

El desarrollo del proyecto sigue un ciclo permanente de trabajo. Cada etapa inicia con sesiones colaborativas, seguidas de un análisis de necesidades, el establecimiento de metas, el seguimiento correspondiente y, finalmente, la incorporación de retroalimentación. Este ciclo garantiza que el proyecto evolucione de manera continua y no permanezca estático: la mejora continua forma parte del diseño desde su origen.

Modelo del curso

El modelo híbrido propuesto no sustituye la presencialidad: la fortalece. Cada curso incorpora cinco momentos formativos:

- Introducción
- Contextualización
- Desarrollo de unidades
- Actividades de aprendizaje
- Evaluación

Paralelamente, se integran estrategias permanentes:

- Sesiones presenciales
- Trabajo en línea (sincrónico/ asincrónico)
- Foros colaborativos de discusión
- Chats interactivos
- Evaluación formativa

De esta manera, el estudiante mantiene un acompañamiento continuo a lo largo de todo el semestre.

Ruta de consolidación

Un proyecto institucional de esta naturaleza no termina cuando inicia el semestre. Por ello se definió una ruta de consolidación basada en:

- Seguimiento
- Actualización
- Mejora continua
- Fortalecimiento institucional







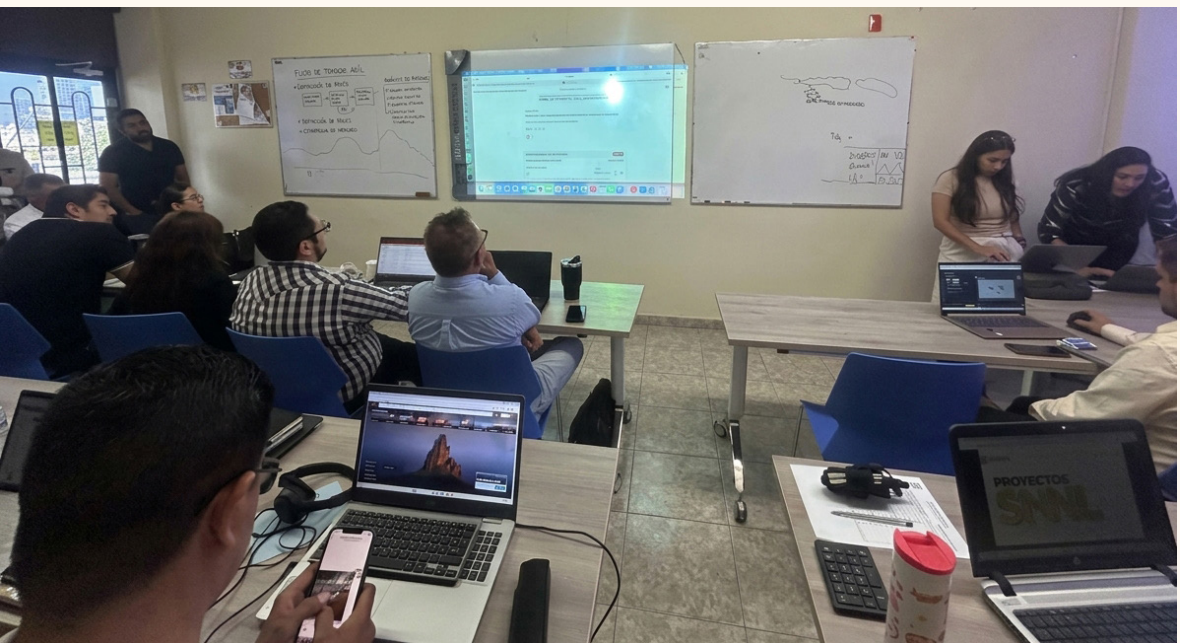
Cada semestre permitirá retroalimentar el modelo, optimizar los recursos disponibles y garantizar la sostenibilidad del proyecto en el tiempo.

Recursos homogéneos, reutilizables y alineados con el Plan de Estudios 2022.

Prospectivas
Para asegurar el crecimiento sostenido del proyecto, se han definido las siguientes líneas de acción:

- Reportes permanentes de avance
- Actualización continua de contenidos
- Desarrollo de nuevos espacios virtuales
- Automatización de procesos
- Mejora permanente
- Fortalecimiento de los recursos tecnológicos

La meta institucional no es únicamente implementar una licenciatura híbrida: es construir un referente que pueda convertirse en modelo para otras extensiones y futuras ofertas académicas de la Escuela Normal Superior.





Al concluir esta etapa, lo que verdaderamente se pone en marcha es una nueva cultura de innovación.

El éxito de este proyecto no se medirá por el número de cursos impartidos ni por las herramientas aprendidas, sino por la capacidad de la comunidad académica para transformar esas competencias en mejores experiencias de aprendizaje para los estudiantes normalistas.

La modalidad híbrida representa una oportunidad para ampliar el acceso, fortalecer la calidad académica y responder a las nuevas exigencias de la formación docente.

Una nueva cultura de innovación para la formación docente.

Este esfuerzo colectivo posiciona a la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" como una institución que no espera el cambio: lo anticipa, lo diseña y lo lidera. Así, construye un ecosistema académico sostenible que contribuye a crear el futuro de la formación docente.

Rodolfo Franco Almazán
Profesor de Educación Primaria por la Normal Nuevo León, Licenciado en Educación Media en la Especialidad de Matemáticas por la Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", Licenciado en Docencia Tecnológica por el Centro de Actualización del Magisterio de Monterrey (CAMM), Maestría en Educación Media en la Especialidad de Matemáticas por la Escuela de Graduados de la ENS, Maestría en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Doctorado en Ciencias con Enfoque en Investigación Educativa por la Universidad de Educación y Desarrollo Cultural de Monterrey (EDEC), Recientemente por publicar investigación educativa realizada en colaboración con catedráticos de la ENS denominada "Uso de la Inteligencia Artificial en el ámbito escolar: hacia un proyecto de intervención educativa".





La inteligencia que no se estremece: Una lectura crítica del Foro Normalista sobre inteligencia artificial, humanismo y formación docente

Néstor López Guerrero
nlopezg@normalmsg.edu.mx

El 23 de junio de 2026, la Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza» (ENSMSG), en Monterrey, Nuevo León, fue sede de un ejercicio poco común entre instituciones formadoras de docentes. En vez de cerrar filas en torno a una postura ya decidida, el Foro Normalista documentó con el rigor de un problema de investigación las dudas, los consensos y las tensiones de su propia comunidad frente a la inteligencia artificial.

De las mesas de trabajo, de un corpus de más de cuarenta ponencias y de una Declaratoria institucional surgida de ese ejercicio, se desprende el presente análisis. Queda, detrás de todo ello, una pregunta que ni la exaltación tecnológica ni el rechazo defensivo logran responder por sí solos: qué lugar puede ocupar una tecnología no humana en un oficio que se define por su condición personal.

La Escuela Normal Superior y su compromiso histórico

Conviene situar primero el lugar desde el que se formula esta reflexión. Las escuelas normales en México no se fundaron para producir técnicos de la enseñanza. Su propósito fue otro: alfabetizar un país, tender puentes entre el Estado y las comunidades más alejadas, sostener la convicción de que la educación pública transforma las condiciones de vida de la gente. La ENSMSG hereda ese compromiso de forma explícita. Se define a sí misma, en su Declaratoria institucional, como una institución responsable de formar profesionales de la educación comprometidos con la transformación social (Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza» [ENSMSG], 2026). Desde esa tradición decide cómo posicionarse ante la inteligencia artificial, no desde una postura genérica frente a la tecnología en general.

Entre la promesa y el riesgo: la irrupción de la inteligencia artificial

El lanzamiento público de las herramientas de inteligencia artificial generativa a finales de 2022 modificó, en cuestión de meses, dinámicas que otras tecnologías educativas habían tardado décadas en transformar. La UNESCO advirtió tempranamente que esta irrupción ocurría a mayor velocidad que la capacidad de los marcos regulatorios para acompañarla. Su Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación insiste en que estas herramientas solo enriquecen los procesos educativos si su regulación parte de un enfoque centrado en las personas (UNESCO, 2023). El documento es enfático en un punto que rara vez se discute con esa claridad:

> *«la capacidad humana y la acción colectiva, y no la tecnología, son los factores determinantes» para resolver los desafíos educativos de fondo (UNESCO, 2023, p. 7).*





Esa misma preocupación aparece una y otra vez en el corpus documental del foro. Una contribución la describe como una doble narrativa: la inteligencia artificial se presenta a la vez como la herramienta idónea para personalizar el aprendizaje y como un catalizador silencioso de fracturas sociales preexistentes. El temor de fondo es distributivo, no abstracto: que la automatización educativa termine reservando la mentoría humana a quienes ya cuentan con mayores privilegios, mientras los sectores más vulnerables reciben instrucción estandarizada por pantallas. En un registro más institucional, otra voz advierte algo más concreto todavía: un profesorado que deja de cuestionar el algoritmo corre el riesgo de ceder su capacidad de decisión pedagógica a lo que describe, sin medias tintas, como una dictadura digital.

La Declaratoria recoge esa cautela sin inclinarse hacia el rechazo. Reconoce que la inteligencia artificial puede fortalecer la enseñanza, la investigación y la gestión educativa, pero advierte que su uso acrítico puede profundizar desigualdades, debilitar la autonomía profesional y afectar la justicia educativa (ENSMSG, 2026). El punto de partida institucional termina siendo, entonces, ni la prohibición ni la adopción entusiasta.

Una genealogía filosófica: de Bacon al aprendizaje automático

Antes de examinar las respuestas contemporáneas a este fenómeno, vale la pena advertir que la lógica que hace posible la inteligencia artificial actual tiene una genealogía que se remonta cuatro siglos atrás, hasta el «Novum Organum» (1620) de Francis Bacon. Bacon propuso sustituir el razonamiento deductivo aristotélico, que parte de verdades generales asumidas para explicar casos particulares, por un método inductivo: observar minuciosamente una gran cantidad de casos particulares, identificar patrones empíricos recurrentes y, solo entonces, formular una regla general (Bacon, 1620/2003). Ese procedimiento describe con notable precisión el funcionamiento del aprendizaje automático contemporáneo. Un modelo de lenguaje no se programa con reglas gramaticales explícitas; se entrena con volúmenes ingentes de texto y detecta, en ese material, qué palabras y frases suelen aparecer juntas y con qué frecuencia. A partir de esas regularidades, y por un proceso de inducción mecánica, genera contenido nuevo.

Bacon advirtió también que la mente humana está predispuesta a ciertos prejuicios sistemáticos, a los que llamó ídolos: de la tribu, de la caverna, del foro y del teatro. Esa advertencia anticipa lo que hoy se denomina sesgo algorítmico. Si los conjuntos de datos con los que se entrena un sistema de inteligencia artificial arrastran prejuicios, desinformación o errores humanos, el sistema los asimilará y los presentará con apariencia de objetividad estadística. La exigencia baconiana de depurar la mente de ídolos tiene, cuatro siglos después, un equivalente bastante literal: auditar y curar los datos de entrenamiento.

Bacon sostenía, por último, que el conocimiento no debía agotarse en la contemplación teórica, sino traducirse en herramientas prácticas capaces de mejorar la condición humana. De ahí la máxima que la tradición le atribuye: el conocimiento es poder. La inteligencia artificial es la culminación contemporánea de esa filosofía instrumental. No aspira a comprender el lenguaje o la biología por sí mismos, sino a emplear el reconocimiento de patrones para predecir, automatizar y optimizar. Bacon exigía rigor en la observación de la naturaleza; la ingeniería de prompts exige hoy algo parecido, aunque a una escala que él nunca habría podido imaginar.

Los límites del cálculo: una visión humanista de la educación

Esta lógica inductiva e instrumental encuentra, sin embargo, un límite preciso en el terreno educativo. Es ahí donde el foro adquiere su mayor densidad filosófica, en el punto exacto donde deja de hablar de herramientas y empieza a hablar de personas. Una contribución documentó, a partir de un caso observado en la práctica docente, cómo comportamientos que la institución escolar suele clasificar como indisciplina esconden, con frecuencia, circunstancias familiares complejas que ningún sistema automatizado podría inferir sin conocer la historia particular de cada estudiante.



La conclusión de esa ponencia es precisa: la inteligencia artificial puede sistematizar registros de comportamiento y generar alertas tempranas, pero no puede leer aquello que solo la presencia, la confianza y el vínculo humano permiten comprender.

Esta intuición conecta con una tradición filosófica que el propio foro retomó por cuenta propia. No es casual que más de una ponencia recurriera a Byung-Chul Han. El filósofo surcoreano sostiene que los sistemas de inteligencia artificial calculan a una velocidad muy superior a la humana, pero no piensan en sentido pleno, porque pensar exige un componente afectivo que ningún modelo estadístico posee: **la capacidad de dejarse afectar, incluso incomodar, por aquello que se piensa.**

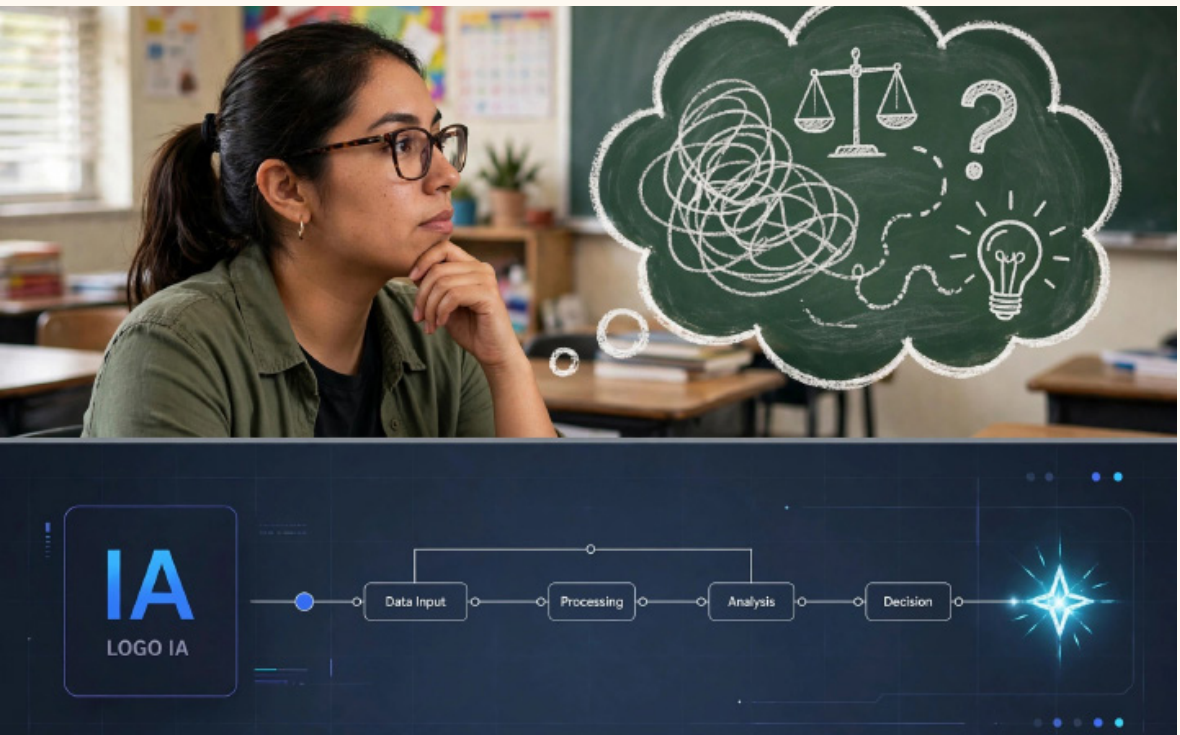
A la inteligencia artificial, escribe Han, «no se le pone la carne de gallina» (Han, 2021, pp. 53–61). Algo parecido, sorprendentemente, aparece en un lugar bien distinto de la filosofía contemporánea. La reciente carta encíclica Magnifica Humanitas (2026), del papa León XIV, dedicada a la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial, sostiene que estos sistemas no atraviesan experiencias, no tienen cuerpo, no maduran en las relaciones ni conocen desde dentro el amor, la amistad o la responsabilidad, y que por ello carecen de conciencia moral en sentido estricto (León XIV, 2026, párr. 99).

Que un documento del magisterio eclesiástico y un filósofo secular coincidan en un diagnóstico tan cercano no constituye una coincidencia menor.

Mark Fisher, desde una tradición distinta, advirtió sobre un riesgo complementario: que una tecnología se adopte no porque resuelva un problema educativo real, sino porque el propio sistema haya dejado de poder imaginar alternativas a la lógica de la evaluación constante (Fisher, 2009/2016). Su libro abre, de hecho, con una advertencia que podría aplicarse igual de bien a la educación:

«es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo» (Fisher, 2016, p. 22).

En «Los fantasmas de mi vida» desarrolla la noción de futuros perdidos, la sensación de que la modernidad prometió un porvenir que nunca terminó de materializarse, para describir un fenómeno trasladable a la educación: una tecnología que se presenta como la gran transformación pedagógica del siglo puede terminar reproduciendo, con otro disfraz, los mismos vicios de siempre (Fisher, 2014/2018).





Una ponencia distinta cruza a Foucault con Byung-Chul Han para preguntarse si internet y la inteligencia artificial no se han convertido en un nuevo objeto de dependencia, retomando una idea de Margaret Mahler, y advierte del riesgo de lo que llama una «sociedad autista»: un circuito cerrado que solo devuelve lo que uno mismo ya prefiere. Propone, apoyándose en Sartre, que la salida no está en acumular más información sino en recuperar la capacidad de formular la pregunta.

Hay, además, un antecedente literario real que ilumina la misma preocupación desde la ficción: el escritor estadounidense Isaac Asimov, una de las figuras históricas de la ciencia ficción del siglo XX, publicó en 1957 el relato «Profesión» (Asimov, 1957/1985), que imagina una sociedad donde el conocimiento profesional se transfiere directamente al cerebro sin mediar el estudio ni el error. Quienes resultan incompatibles con ese proceso, considerados inicialmente deficientes, terminan siendo los únicos que conservan el pensamiento original, porque aprenden leyendo y discutiendo. El paralelismo con la queja, registrada en las propias mesas de trabajo, de que ya nadie lee el texto completo y solo pide el resumen, es difícil de ignorar.

Los seis principios rectores

De esa doble alerta, filosófica e institucional, nace la Declaratoria Normalista sobre el uso ético, crítico y humanista de la Inteligencia Artificial. Se articula en seis principios (ENSMSG, 2026). El primero es la centralidad de la persona: toda aplicación de inteligencia artificial debe evaluarse según acerque o aleje a la educación del desarrollo integral de quien aprende, el mismo eje que la UNESCO coloca al frente de su Marco de competencias para docentes en materia de IA, cuando declara sin ambigüedad que

> *«la tecnología no debe, ni puede, reemplazar a los docentes» (UNESCO, 2025b, p. 14).*



El segundo, la primacía del juicio pedagógico, sostiene que la tecnología puede apoyar, pero nunca sustituir, la deliberación profesional del profesorado. Ethan Mollick llega a una idea parecida cuando insiste en mantener siempre un «humano en el circuito» como última instancia de revisión y decisión (Mollick, 2024). El tercero es el humanismo normalista, que fija la empatía, la reflexión crítica y el compromiso social como valores no negociables. Los tres restantes son la justicia educativa y la inclusión, la transparencia y la honestidad académica, y la alfabetización crítica, entendida esta última como la capacidad de comprender alcances, límites y sesgos de estas tecnologías más allá de su manejo instrumental.

Una participante resumió el espíritu de estos seis principios citando a Confucio, sin necesidad de mencionar siquiera la inteligencia artificial:

«aprender sin pensar es un trabajo perdido; pensar sin aprender es peligroso».

Justicia educativa e inclusión: ninguna tecnología es neutral

El cuarto principio no se agota en su formulación. Una ponencia documentó una asimetría notable en la adopción institucional de inteligencia artificial:

mientras las instituciones de educación superior privadas reportan tasas cercanas al 68 %, las públicas apenas alcanzan entre el 17 % y el 30 %, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2025).

Otra añadió una dimensión que rara vez se discute en estos debates: el costo ambiental de la infraestructura que sostiene estos sistemas, incluido el consumo de agua y energía de los centros de datos.

Detrás de ambos señalamientos asoma la tesis de Shoshana Zuboff sobre lo que llamó capitalismo de vigilancia. Las plataformas que entrenan los sistemas de inteligencia artificial convierten la experiencia humana en materia prima, y los conjuntos de datos resultantes ya cargan los sesgos de quienes los generaron (Zuboff, 2020). Una ponencia lo resume sin rodeos: la justicia educativa no puede depender de la benevolencia del mercado tecnológico.

Transparencia y honestidad intelectual

En las mesas de trabajo, la transparencia dejó de ser un principio abstracto para convertirse en una pregunta operativa: qué proporción de un trabajo académico puede elaborarse con apoyo de inteligencia artificial antes de dejar de ser, en sentido estricto, un trabajo propio. Varias intervenciones coincidieron en proponer la declaración explícita del uso, en vez de perseguirlo con detectores automáticos. Una estudiante normalista señaló con precisión los límites de estos detectores: un resultado automatizado no conoce los borradores, las fuentes consultadas ni las dificultades del proceso formativo de quien escribe. Convertirlo en criterio único de honestidad académica puede producir interpretaciones injustas.

Luciano Floridi identifica algo parecido como uno de los principios éticos fundamentales para gobernar la inteligencia artificial: **la explicabilidad, o sea, que toda decisión asistida por estos sistemas pueda justificarse ante quien la recibe** (Floridi, 2023). Mollick (2024) agrega una advertencia práctica: estos sistemas suelen expresar sus respuestas con una seguridad que no siempre corresponde a su exactitud.

Otra contribución, apoyada en Bauman, Morin y Guattari, añade una capa más a esta misma exigencia de transparencia: con la «modernidad líquida», el saber deja de ser un proceso de asimilación reflexiva para volverse consumo inmediato. Propone algo que ya circula en algunas normales, una «pedagogía del prompt» que evalúe no la respuesta que entrega la máquina, sino la calidad de la pregunta que el estudiante supo construir.

Autonomía profesional y formación docente

Persiste un riesgo particularmente delicado: que la autonomía profesional del profesorado se erosione no por disposición institucional, sino por comodidad práctica. Una ponencia lo resumió con una imagen que se queda pegada: más allá del algoritmo, corresponde al profesorado ocupar el timón y no limitarse al piloto automático, porque la inteligencia artificial propone, pero es el docente quien dispone. La propia UNESCO adoptó, para su Día Internacional de la Educación de 2025, un lema con una preocupación equivalente: preservar la autonomía en un mundo automatizado (UNESCO, 2025a).





En la discusión oral registrada durante el foro, alguien ofreció una comparación sencilla. Cuando se introdujo la calculadora en las aulas también se temió una pérdida generalizada del razonamiento matemático. Pero un profesorado que ya había enseñado los fundamentos conceptuales simplemente ganó tiempo, sin perder criterio. Éric Sadin, que ha descrito el fenómeno de la IA como la anatomía de un antihumanismo radical, probablemente objetaría que la comparación se queda corta: ceder el juicio, la duda y la deliberación, dice, equivale a renunciar a lo que distingue enseñar de ejecutar tareas (Sadin, 2020).

«La inteligencia artificial propone, pero es el docente quien dispone.» — frase in vivo emergente del corpus.

Lineamientos para el estudiantado y para la institución

La Declaratoria traduce estos principios en disposiciones concretas (ENSMSG, 2026). Al estudiantado le exige un uso formativo y académicamente legítimo de la inteligencia artificial, la declaración explícita de su empleo, la preservación de la autoría intelectual y el desarrollo de pensamiento crítico frente a los contenidos que estas herramientas producen. A la institución le exige políticas de protección de datos personales, estrategias para reducir la brecha digital entre estudiantes con distinto acceso a la tecnología, y evaluaciones periódicas de los impactos reales de estas herramientas.

Gobernanza institucional: el Comité de Inteligencia Artificial

Para que estas disposiciones no queden reducidas a un documento de consulta esporádica, la institución propone crear un Comité de Inteligencia Artificial, integrado por representantes del profesorado, el estudiantado, el personal directivo y especialistas externos (ENSMSG, 2026). Sus funciones incluyen emitir recomendaciones actualizadas, elaborar protocolos de uso, revisar periódicamente los riesgos éticos emergentes, promover la alfabetización crítica y sostener mecanismos de evaluación continua.

Una ponencia distinta sitúa esta misma discusión de gobernanza en el normalismo rural e indígena, y advierte contra una inteligencia artificial pensada solo para contextos urbanos. Ve en estas herramientas una oportunidad real, no solo un riesgo: documentar lenguas indígenas, recuperar relatos orales, generar materiales bilingües. Pero insiste en una condición previa, que es también una forma de gobernanza:

«La tecnología debe permanecer subordinada a las comunidades, y no al revés.» — frase in vivo emergente del corpus.

Tensiones y contradicciones no resueltas

Sería poco riguroso cerrar este análisis sin señalar las tensiones que el propio foro dejó abiertas. Una mesa de trabajo registró, con notable franqueza, dudas legítimas sobre la confiabilidad de delegar datos de investigación sin depurar a un sistema automatizado, y una desconfianza compartida hacia los sesgos políticos y económicos que estas herramientas heredan de quienes las entrenan. Una intervención estudiantil fue más lejos y señaló una contradicción incómoda: hay docentes que restringen el uso de inteligencia artificial frente a su alumnado mientras la emplean ellos mismos para redactar materiales y comunicaciones.

«Ninguna capacidad de cómputo sustituye la de un docente para distinguir cuándo un estudiante simula comprender y cuándo, en efecto, no comprende.» — frase in vivo emergente del corpus.

Conclusión: un compromiso irrenunciable

Lo que el Foro Normalista deja establecido, en su Declaratoria, en sus mesas de trabajo y en las voces reunidas en este texto, es que la inteligencia artificial puede ser una herramienta valiosa al servicio de la educación, siempre que la responsabilidad humana permanezca donde históricamente ha residido: en el juicio de quien enseña. Ninguna capacidad de cómputo sustituye la de un docente para distinguir cuándo un estudiante simula comprender y cuándo, en efecto, no comprende. La institución parece haber entendido que la pregunta relevante nunca fue si emplear o no la inteligencia artificial, porque esa discusión ya la resolvió la velocidad de su propia irrupción. La pregunta que sigue abierta es otra, más antigua y más exigente: **qué forma de humanidad se propone seguir formando, con o sin mediación algorítmica**. A eso, ni Bacon ni ningún modelo entrenado con sus métodos han sabido nunca responder del todo.

Néstor López Guerrero
Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"
nlopezg@normalmsg.edu.mx
Es Maestro en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Licenciado en Educación Secundaria, con especialidad en Biología, por la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Maestría en Educación Media en la Especialidad de Ciencias Biológicas por la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza".







Investigación Educativa: Un pilar fundamental en la Formación Docente

Ma. Guadalupe Martínez Ortiz

La investigación educativa es una actividad inaplazable dentro de las aulas durante la formación docente. La investigación no solo es una herramienta que apoya en la generación de conocimiento sino que a la vez mejora la práctica pedagógica. Una formación docente sólida es la base para el desarrollo profesional y eventualmente para la mejora de la calidad educativa. Hay que considerar también que la formación docente no solo implica la adquisición de conocimientos pedagógicos, también fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales, emocionales y de liderazgo necesarias para cultivar un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

Introducción

La investigación se considera un pilar esencial para abordar los retos de la educación actual. Por lo anterior, se afirma que la investigación desempeña un papel clave en el currículo de las Escuelas Normales (EN) al fomentar en los futuros profesionales de la educación la reflexión crítica, la innovación pedagógica y la toma de decisiones, todas ellas basadas en evidencias claras y confiables, con el fin de contribuir a la construcción de un sistema educativo más inclusivo, equitativo y de justicia social para todas y todos los estudiantes de México. Rubio, et al. (2018) afirman que:

"formar profesionales que utilicen los métodos de la ciencia para transformar la realidad es una necesidad" (pág. 140);

razón por la cual se destaca la importancia de desarrollar docentes cuyo eje de enseñanza-aprendizaje en las aulas sea la investigación.

En el contexto de los postulados de este escrito es importante reconocer que, más allá del empleo de la IA como herramienta para el manejo de grandes volúmenes de información y la producción de contenidos, las contribuciones de la IA deben armonizarse con la necesaria convicción de fundamentar insumos argumentativos-discursivos válidos, con la suficiente solidez y profundidad científica, propios de los atributos competenciales y metacognitivos de quienes forman a los futuros profesionales de la educación.





La investigación como punto de partida para la generación de conocimiento y la innovación pedagógica

Aunque se reconoce la importancia de la metodología de la investigación en la formación inicial y se incluyen asignaturas relacionadas con este quehacer, aún persisten desafíos significativos. Por ello, es importante que cada docente tome consciencia de que, al desarrollar el hábito de la investigación, estará en condiciones de identificar, valorar y aplicar estrategias pedagógicas innovadoras que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes y por ende que los conduzcan a la excelencia académica-profesional. Al respecto Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que la capacidad de los docentes para adoptar enfoques basados en evidencia es un factor clave en la mejora de los sistemas educativos. A la par, Darling-Hammond et al. (2020) destacan que los docentes que investigan sobre su propia práctica desarrollan una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La formación docente que incluye la investigación como una estrategia pedagógica de aprendizaje promueve la reflexión crítica sobre la práctica educativa, lo que mejora la toma de decisiones al momento de planear tanto contenidos como estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje; asimismo se va desarrollando una actitud de curiosidad y se cuestiona la realidad que circunda el aula, por lo que la información que se recibe tiende a analizarse con rigurosidad. Perines (2019) asegura que **el principal desafío hacia la propia investigación educativa es trabajar con la actitud de los agentes educativos para implementar una cultura investigativa.**

Si el profesor o profesora normalista no representa un ejemplo como investigador, los estudiantes difícilmente la encontrarán interesante y necesaria. Es imprescindible, entonces, dotar a los docentes de las EN de herramientas que les permitan integrar de manera sistemática una metodología investigativa en su práctica profesional cotidiana, pues de acuerdo con Zeichner (2009) con cada investigación realizada los docentes son más capaces de reflexionar y cuestionar sus propias prácticas de tal manera que ello le permite adaptarse más fácilmente a los contextos cambiantes que caracterizan el mundo actual.



Además de la capacidad reflexiva, los sistemas investigativos desarrollan, adicionalmente, otras competencias profesionales. Entre ellas se pueden citar: **las habilidades analíticas; el análisis crítico, el pensamiento creativo, y la resolución de problemas, todas estas, esenciales para para interpretar y aplicar datos en sus contextos educativos.** Por otra parte, en las investigaciones ya existentes sobre la importancia de una formación en investigación educativa del profesorado en formación, se concluye que la identidad profesional y el equilibrio entre las diferentes funciones que estos desarrollan afecta la producción de conocimiento, ya que los profesores que hacen investigación tienen una mayor apreciación de la relación entre la teoría y la práctica y una reflexión más crítica sobre el impacto de sus prácticas en el aula (Admiraal et al., 2017; Barkhuizen et al., 2018; Flores et al., 2016).

Modelos de Formación Docente Basados en Investigación

Existen multiplicidad de métodos de investigación que pueden implementarse en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. En este espacio se destacan solo dos por cuestiones prácticas. La investigación acción (I-A) y el aprendizaje basado en la indagación (IBL por sus siglas en inglés)

La investigación-acción es el tipo de investigación que se recomienda como metodología participativa para que los docentes investiguen sus propias prácticas y sean capaces de mejorarlas. Kemmis y McTaggart (2000) presentan el Modelo cíclico de investigación-acción (planificar, actuar, observar, reflexionar).

En este tipo de investigación, los y las profesoras elaboran la planificación de su clase, la implementan con sus estudiantes, observan, analizan y finalmente reflexionan sobre los hallazgos y regresan al paso inicial: la planificación de nuevas estrategias para aquellos resultados que no fueron los esperados. Los ciclos de I-A, la reflexión y el debate que se genera a partir de los hallazgos generalmente ayuda a superar desafíos como el desconocimiento de la práctica y la resistencia al cambio.



El Aprendizaje basado en la indagación es la metodología en la que los docentes aprenden a través de la resolución de problemas y la indagación científica. El IBL fue desarrollado por Spronken-Smith y Walker (2010). En este tipo de investigación se fomenta el aprendizaje autónomo y la construcción de conocimiento. De acuerdo con esta metodología, los procesos de indagación en el aula pueden ser de tres tipos: la indagación estructurada (el docente plantea tanto el problema como el procedimiento a seguir), la indagación guiada (el docente plantea el problema y el alumnado decide cómo resolverlo) y la indagación abierta (tanto el problema como el método de resolución parten de los estudiantes). Los autores concluyen que los docentes utilizan mayoritariamente actividades de indagación estructurada en su práctica habitual. Sugieren que se debería de formar a los docentes para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la indagación guiada y abierta y, de esta manera, mejorar la motivación y la intervención de los estudiantes.

En las EN se cuenta con equipos colaborativos de investigación a los que se les denomina Cuerpos Académicos (CA); en estos, los docentes comparten su gusto por ciertas líneas de investigación y reflexionan sobre sus prácticas. Stoll et al. (2006) aseguran que las comunidades profesionales de aprendizaje promueven la investigación colaborativa y la mejora continua. A través de estos CA es posible que las EN impulsen la formación permanente del profesorado y por ende la mejora continua mediante la participación en diversas investigaciones.

Pros de Incluir la IA en la Investigación: una visión ética

Entre las ventajas de la inclusión ética de la IA en la investigación se destaca que esta herramienta tiene la capacidad eficaz de analizar una gran cantidad de datos. La IA tiene la capacidad de procesar grandes volúmenes de datos de manera rápida y precisa, lo que permite a los investigadores centrarse en la interpretación y el diseño de nuevas investigaciones.

Desde esta perspectiva, hablar del empleo de Inteligencia Artificial (IA) aplicada al desarrollo de competencias de docentes normalistas para la investigación permite problematizar y reflexionar sobre los retos que tiene un docente para hacer que los recursos tecnológicos se conviertan en aliados en el proceso de acompañamiento para el desarrollo de competencias investigativas. Algunos autores resaltan el hecho de que las herramientas de IA son útiles para identificar patrones complejos en los datos educativos y que además son capaces de automatizar tareas repetitivas y liberar tiempo para el análisis crítico y la toma de decisiones estratégicas (Brynjolfsson y McAfee, 2021 y Van der Spoel et al., 2022).

Una vez que los docentes obtengan los hallazgos de sus investigaciones y los analicen, contarán con patrones repetitivos y áreas de oportunidad en su estrategia de enseñanza y de las necesidades de sus alumnos y alumnas; es entonces que la IA puede ayudar a diseñar planes de formación docente personalizados basados en las necesidades individuales de los educadores y de sus estudiantes. Holmes et al. (2021) y González-González (2023) subrayan la idea de que la IA permite promover situaciones de aprendizaje personalizadas, evaluación automatizada, tutoría inteligente y adaptar los programas de formación docente según las habilidades y áreas de mejora de cada participante.

Entre los principales desafíos a los que se enfrentan los investigadores y la academia en general están: la existencia de posibles sesgos en los algoritmos, falta de transparencia en el origen y claridad de datos, uso en la privacidad de datos y generación del hábito de dependencia excesiva de la tecnología.





Desafíos de la inclusión ética de la IA en la investigación

Con respecto a estas ideas es necesario mencionar que la ética en la investigación es cada vez más reconocida como un elemento imprescindible en la formación de profesionales de la investigación, tanto en los ámbitos académicos como en los de la industria y los gubernamentales, incluidos los estudiantes de todos los niveles y los investigadores profesionales. Entre otras ventajas, se puede agregar el potencial que implica el uso de la IA con respecto a la equidad. Si esta se utiliza de manera ética puede reducir sesgos en la investigación al analizar datos de forma objetiva.

La IA puede ser una herramienta poderosa para identificar y mitigar inequidades en la educación, siempre que se diseñe y utilice de manera ética (Knight, 2023, p. 1; Suresh y Guttag 2021).

La falta de transparencia y explicabilidad simple se produce en la multiplicidad de herramientas de IA que existen, especialmente en las basadas en aprendizaje profundo, las cuales son difíciles de interpretar. Lo anterior puede dificultar la validación de los resultados de la investigación. Rudin (2019) aboga por el desarrollo de modelos de IA más explicables para garantizar la confianza y la responsabilidad en su uso, en tanto que Lipton (2018) plantea que la "caja negra" de la IA es un desafío ético en la investigación. En resumen, es importante tener siempre en mente que **el uso de IA en la investigación educativa puede implicar la recopilación y el procesamiento de datos personales, lo que plantea riesgos y dilemas éticos** relacionados con el uso de datos sensibles en investigaciones impulsadas por IA.

Para concluir, la incorporación de IA puede llevar a una dependencia excesiva de las herramientas tecnológicas, reduciendo el papel del juicio crítico humano. Al respecto Brynjolfsson y McAfee (2021) subrayan la importancia de combinar la inteligencia humana con la artificial para maximizar los beneficios y minimizar los riesgos. Es necesario que se tenga consciencia acerca de los riesgos de adoptar tecnologías educativas sin una comprensión crítica de sus limitaciones.



Conclusión

- La investigación es un componente esencial en la formación docente, ya que fomenta la reflexión crítica, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional.
- La investigación formativa como parte de la investigación en general, representa una oportunidad de formar conocimiento original al usarla como estrategia didáctica.
- La investigación en las aulas de las EN es una manera alterna de enseñar investigación, pero sobre todo de hacer que el alumno le tome gusto a investigar. Al hacer investigación en el aula en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje se forma un puente entre todos los procesos académicos.
- La inclusión de la IA en la investigación educativa ofrece oportunidades significativas para mejorar la práctica docente y la formación profesional, pero también plantea desafíos éticos que deben abordarse con estrategias claras.
- La clave está en utilizar la IA de manera ética, asegurando la equidad, la transparencia y el respeto por los derechos de todos los involucrados.

Ma. Guadalupe Martínez Ortiz
Tec. de Monterrey, Campus Monterrey
CELULAR 8115447051
magmarti@tec.mx
Docente e investigadora; evaluadora par y diseñadora curricular de programas educativos en español e inglés, con experiencia nacional e internacional. Integrante del equipo de investigación RIGE (Red de Investigación en Gestión Educativa) asociada a la Red Internacional de Directores Exitosos (ISSPP por sus siglas en inglés). Me caracterizo por mi capacidad analítica, de gestión en proyectos académicos, de evaluación de programas educativos y de investigación a nivel nacional y en Latinoamérica.





Análisis de los desafíos y retos de la educación para el ciclo escolar 2026-2027: entre las brechas estructurales globales y la disputa por la continuidad pedagógica en México

Marlene Guadalupe Martínez Maldonado

La educación constituye el cimiento indispensable de las sociedades democráticas y la herramienta estructural más potente para la superación de las desigualdades. Sin embargo, al encarar el ciclo escolar 2026-2027, el panorama educativo internacional y nacional revela que, lejos de consolidarse como un catalizador homogéneo de oportunidades, el sistema escolarizado enfrenta el riesgo de reproducir y profundizar las asimetrías socioeconómicas.

La acumulación de tensiones históricas, sumada a contingencias de seguridad, cambio climático y disputas operativas, sitúa a la educación contemporánea ante una encrucijada determinante.



1. Diagnóstico global: una crisis multidimensional de cobertura y aprendizaje

A escala global, el ciclo escolar 2026-2027 arranca en el marco de una crisis sistémica sin precedentes. Décadas de desinversión presupuestal e inestabilidad macroeconómica agravadas por las exigencias impuestas por organismos de control fiscal como el Fondo Monetario Internacional (FMI), han limitado el margen de acción de las políticas públicas orientadas a garantizar la equidad educativa.
Las proyecciones y balances consolidados por organismos multilaterales revelan cifras alarmantes que definen la magnitud del desafío:

Exclusión y escolarización: **Más de 250 millones de niños, niñas y adolescentes** en el mundo continúan desprovistos de acceso a la escuela. Datos consolidados por la UNESCO sitúan la cifra de exclusión efectiva en **272 millones** de estudiantes. En paralelo, el analfabetismo estructural sigue afectando de manera crítica a más de **739 millones** de jóvenes y adultos.

La crisis de los aprendizajes fundamentales: La presencia física en las aulas no garantiza la consecución de las competencias mínimas de lectoescritura y razonamiento matemático. En diversos contextos de ingresos medios y bajos, cerca del 70 % de los estudiantes matriculados no logra comprender un texto simple al concluir la educación primaria.

El déficit docente internacional: El magisterio mundial enfrenta condiciones de alta precarización y agotamiento profesional. Existe un déficit global estimado en 69 millones de docentes necesarios para alcanzar una educación de calidad hacia el año 2030, con especial urgencia en regiones como el África Subsahariana, donde más del 70 % de las naciones registran déficit grave de personal capacitado en niveles elemental y secundario.

Nuevos vectores de disrupción: Más allá de la pobreza monetaria, las interrupciones del servicio educativo están siendo severamente impulsadas por las consecuencias del cambio climático, los conflictos armados y los fenómenos de movilidad humana forzada.

«El mayor riesgo no es únicamente la pérdida transitoria de días lectivos; el mayor riesgo social es la normalización institucional de perder oportunidades de aprendizaje, lo que vulnera el derecho humano a aprender y compromete el desarrollo de toda una generación».



2. La realidad territorial en México: el ciclo 2025-2026 y la Pérdida de Oportunidades

En el plano nacional, la radiografía del ciclo escolar que recién concluyó (2025-2026) confirma la vulnerabilidad de las escuelas frente a condicionantes del entorno inmediato. Aunque el calendario oficial establecía un ciclo lectivo de 185 días para 24 millones de estudiantes y más de un millón de docentes de educación básica, la continuidad pedagógica se vio fuertemente fragmentada por diversos factores contextuales.

Factores clave de disrupción escolar en México (Ciclo 2025-2026)

Inseguridad y Violencia Delictiva: Durante las primeras 20 semanas del ciclo, al menos 34 municipios de 9 entidades federativas (destacando Sinaloa, Michoacán, Guerrero, Chiapas, Tabasco, Guanajuato, Tamaulipas, Baja California y Morelos) recurrieron al cierre total, ajuste de horarios o virtualización obligada debido a picos críticos de violencia:

Movilizaciones magisteriales: Paros docentes afectaron a cerca de 1.4 millones de estudiantes. Oaxaca, Chiapas y Zacatecas concentraron casi el 90 % del impacto por interrupción prolongada de clases.

Infraestructura deficiente y clima extremo: 4 de cada 10 escuelas carecen de servicios básicos indispensables (agua potable, electricidad, sanidad). Olas de calor extremo forzaron el adelanto del cierre lectivo en estados como Sinaloa, Colima, Yucatán, Nuevo León y Tamaulipas.

Amenazas digitales y coordinación normativa: Fenómenos virales en redes sociales (como el reto «Mañana Tiroteo») paralizaron actividades en 15 entidades en un solo mes. Asimismo, vacilaciones administrativas sobre la modificación del calendario oficial evidenciaron la urgencia de fortalecer la planeación técnica.

Entidad Federativa	Escuelas cerradas por paros	Estudiantes afectados
Oaxaca	10,653	734,054
Chiapas	2,392	261,414
Zacatecas	2,081	217,375
Guerrero	1,380	117,495
Michoacán	767	54,106

3. Enfoque institucional y pedagógico para el Ciclo 2026-2027

Frente a este escenario de alta complejidad, las directrices oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el ciclo escolar 2026-2027 abren un espacio institucional orientado a reconfigurar la práctica docente y la gestión de las escuelas. La puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve un cambio de paradigma hacia la autonomía profesional, la territorialización curricular y la democratización de la vida escolar:

A. El codiseño curricular y la lectura crítica de la realidad

La propuesta curricular de la NEM articula la dimensión nacional con el reconocimiento explícito de la diversidad del país. El desarrollo del Programa Analítico no constituye la mera traslación de un programa sintético, sino un ejercicio reflexivo sustentado en tres planos estratégicos:

Primer plano (lectura de la realidad): Ejercicio analítico-crítico orientado a diagnosticar las características socioeducativas de los estudiantes, las tensiones comunitarias (escasez de agua, violencia, exposición a redes) y las fortalezas del entorno social. Evita invisibilizar problemáticas normalizadas (como el castigo físico o la exclusión) y busca superar la desesperanza mediante la acción colectiva.

Segundo plano (contextualización curricular): Proceso mediante el cual los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los Campos Formativos se vinculan directamente con los Ejes Articuladores y con las situaciones del entorno para otorgar sentido humano, ético y social al aprendizaje. En los casos necesarios, permite codiseñar e incorporar contenidos locales inéditos.

Tercer plano (formulación del Programa Analítico): Estructuración de la secuencia, temporalidad y estrategias metodológicas interdisciplinarias que guiarán la enseñanza flexible a lo largo del año académico.





B. El Consejo Técnico Escolar como comunidad de aprendizaje

El CTE deja de concebirse como un espacio meramente administrativo para constituirse en el centro de la Comunidad de Aprendizaje de cada centro escolar. Sus pilares fundamentales como la participación democrática, la autonomía profesional, el aprendizaje situado y la problematización colectiva permiten a los docentes coordinar el Proceso de Mejora Continua, priorizando el derecho de niñas, niños y adolescentes a aprendizajes significativos.

C. Regulación del entorno digital y bienestar estudiantil

Uno de los debates centrales que inaugura este ciclo lectivo radica en la regulación de la tecnología escolar. Tras los foros nacionales y el debate público impulsado desde el Ejecutivo federal en 2026, la SEP somete a consulta del magisterio la definición de políticas sobre el uso de dispositivos digitales, redes sociales e inteligencia artificial. El objetivo prioritario es transitar de la simple adopción de pantallas hacia la protección de la salud mental, cognitiva y socioemocional de la infancia y la juventud.

El diagnóstico actual revela una inmersión digital profunda en las nuevas generaciones. En México, más del 70 % de la población mayor de seis años es usuaria de internet, una proporción que escala vertiginosamente al 90 % en la población adolescente, ubicando a los jóvenes como el grupo demográfico más



conectado a nivel global. Las estadísticas muestran que las personas mayores de 16 años promedian un tiempo de pantalla de 7.32 horas diarias, empleándolo principalmente para la comunicación y el acceso masivo a redes sociales. Sin embargo, esta alta conectividad acarrea consigo importantes focos rojos: un uso desmedido y el diseño algorítmico deliberado de las plataformas orientado a capturar la atención constante del usuario han desencadenado un **incremento alarmante en indicadores de depresión, crisis de ansiedad, desórdenes alimenticios, autolesiones y alteraciones severas del sueño.** A este panorama se suma la exposición a contenidos de riesgo, donde hasta un 15 % de los menores queda expuesto a violencia o material inadecuado, así como la rápida adopción de herramientas emergentes como la inteligencia artificial generativa, utilizada por ocho de cada diez estudiantes y empleada de forma inédita como soporte o guía emocional por uno de cada once jóvenes.

Frente a este escenario, la postura del Gobierno federal y de los ejecutivos estatales apunta hacia un consenso claro: se rechaza categóricamente cualquier aproximación punitiva o prohibicionista. La visión compartida por las autoridades educativas enfatiza que la prohibición absoluta resultaría errónea y contraproducente, dado el valor innegable de las herramientas tecnológicas para la investigación, el desarrollo cognitivo y la formación digital. En su lugar, el enfoque institucional busca establecer límites racionales y normativos construidos desde la conciencia colectiva y el interés superior de la niñez.



Esta tendencia ya cuenta con antecedentes significativos en el país: al menos 17 entidades federativas poseen esquemas de regulación escolar y otras cinco se encuentran en proceso de implementación. Un ejemplo paradigmático lo representa la nueva Ley de Educación de Nuevo León, cuyo artículo 52 condiciona el ingreso de celulares y tabletas a las aulas a que su uso sea con fines estrictamente pedagógicos, promoviendo paralelamente el empleo de tecnologías capaces de bloquear o inhibir aplicaciones no académicas dentro de los planteles para liberar a los docentes de una supervisión incesante.

El camino hacia una iniciativa federal formal ante el Congreso de la Unión involucra activamente a la comunidad pedagógica, convocando a más de un millón de docentes a debatir el tema en sus Consejos Técnicos Escolares. Para que este marco normativo rinda frutos, organismos internacionales como la UNESCO y diversos especialistas concuerdan en que la regulación legal debe complementarse con una estrategia integral multidimensional. En el ámbito escolar, esto exige implementar una literacidad digital, algorítmica y mediática que forme ciudadanas y ciudadanos con pensamiento crítico frente a las plataformas, al tiempo que se rescatan espacios de convivencia humana no académicos. En la esfera familiar y comunitaria, se apela a la construcción de acuerdos de higiene digital, pactos sobre horarios y acompañamiento afectivo. Finalmente, en el sector tecnológico, se demanda la adopción del principio de «ética del cuidado» en el desarrollo de software, contrarrestando las dinámicas algorítmicas adictivas en favor de un entorno digital verdaderamente protector y formativo.

D. Reestructuración institucional y dignificación docente

En congruencia con las demandas históricas del sector magisterial, el inicio de este ciclo contempla la consulta diagnóstica nacional para dar cumplimiento al Compromiso Presidencial número 27, que establece la sustitución de la USICAMM por un nuevo sistema transparente y consensuado de admisión, contratación y promoción docente. Elevar el estatus social y garantizar condiciones laborales dignas se reconoce como un paso ineludible para abatir el déficit de maestros y detener la fuga de talento formativo.

Conclusión

El análisis comparado entre las presiones mundiales y la realidad local de las aulas mexicanas demuestra que la resiliencia del sistema educativo exige trascender las intervenciones meramente asistenciales o de infraestructura aislada. Para que el ciclo escolar 2026-2027 sea el punto de inflexión hacia una auténtica transformación, es imperativo priorizar tres ejes articuladores:

Continuidad pedagógica incondicional: Implementar protocolos preventivos y de mitigación ante emergencias climáticas o de seguridad pública que blinden los días efectivos de clase y eviten que la escuela suspenda su rol protector y formativo.

Apropiación territorial y comunitaria del currículo: Consolidar el codiseño escolar no como una carga burocrática, sino como un ejercicio de soberanía pedagógica donde el Consejo Técnico Escolar analice su contexto real, adapte contenidos y responda con equidad a la diversidad.

Enfoque integral e inclusivo: Combinar la recuperación diagnóstica de aprendizajes con el acompañamiento socioemocional, la prevención de violencias (como las jornadas contra el abuso infantil y las adicciones) y un financiamiento público suficiente que ponga el bienestar humano y la justicia social en el centro.

El ciclo escolar 2026-2027 representa una oportunidad decisiva para pasar de un modelo escolarizado vulnerable y fragmentado a una comunidad de aprendizaje resiliente, donde la equidad, la justicia social y el desarrollo humano integral de niñas, niños y adolescentes sean la prioridad efectiva del Estado y de la sociedad en su conjunto.

Marlene Guadalupe Martínez Maldonado
Docente de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, adscrita al Colegio de Pedagogía. En la misma institución, se desempeña actualmente como Encargada del Departamento de Seguimiento a Egresados y forma parte del Cuerpo Académico consolidado “Discurso, Educación y Sociedad”. Dentro del ámbito de la gestión y la política educativa, ha colaborado como Asesora Jurídica en la Dirección de Relaciones Laborales de la Secretaría de Educación y participó activamente en la elaboración del Manual y Protocolo de Seguridad Escolar de la Secretaría de Educación de Nuevo León. Su formación incluye Licenciatura en Educación Media en la Especialidad de Pedagogía, Licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales, Maestría en Educación y Gestión Educativa, Doctorado en Innovación Educativa y Gestión.







La búsqueda de la calidad en las escuelas normales: una mirada estandarizada ante una realidad singular

Maribel Martínez Centeno

Desde visiones unilaterales, opiniones formuladas desde el escritorio y expectativas sociales utópicas, las escuelas normales enfrentan un escrutinio general en un contexto matizado por necesidades y realidades diversas de maestros y alumnos. A partir del establecimiento de una evaluación a los centros educativos con el propósito de facilitar recursos necesarios para su funcionamiento, programas de acreditación de planes de estudio y evaluaciones a los alumnos durante su formación docente, las escuelas normales han requerido construir un trayecto encaminado a la mejora, a la calidad y a la excelencia (Díaz-Barriga, 2021).


American Registrar
of Management Systems

Certifica que el Sistema de Gestión de Calidad Establecido en:
ESCUELA NORMAL SUPERIOR "PROFR. MOISÉS SÁENZ GARZA"
Av. Venustiano Carranza y Ruperto Martínez, S/N Zona Centro, Monterrey, N.L., Mexico C.P. 64000

Cumple con:
NMX-CC-9001-IMNC-2008
ISO 9001:2008
IAF 37 Educación, NACE P85.42

Número de acreditación No. 65/09
Fecha de acreditación: 2009-06-16

El alcance de esta certificación incluye:
El servicio de Formación Inicial de docentes de educación secundaria en las especialidades de: Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas y Química, en la modalidad escolarizada; la Formación Continua para la superación profesional del magisterio al servicio del Estado en modalidad mixta en las mismas especialidades, y el posgrado; así como en el Centro de Idiomas, concretamente en los procesos: Enseñanza - aprendizaje y evaluación de alumnos en la modalidad escolarizada, Enseñanza - aprendizaje y evaluación de alumnos en la modalidad mixta, Observación, práctica docente y servicio social, Trabajo docente y documento recepcional, Diseño de programas en Centro de Idiomas, Enseñanza - aprendizaje y evaluación en el Centro de Idiomas, Control escolar, modalidad escolarizada, Control escolar, modalidad mixta, Control escolar para Posgrado, Control escolar en el Centro de Idiomas, Titulación, Tutoría, Difusión Cultural, Compras

Fecha de certificación: 10/03/2015
Registro: ENS150310
Fecha de expiración: 10/03/2018

Por el comité de certificación:

Ver.01
11-04-13

ESTE CERTIFICADO ES PROPIEDAD DE AMERICAN REGISTRAR OF MANAGEMENT SYSTEMS LLC.
4 DOMINION DR, BLDG 4, SUITE 250, SAN ANTONIO, TX. Phone (214) 230 55 30. LA CERTIFICACIÓN SE VALIDA PERIÓDICAMENTE POR MEDIO DE AUDITORÍAS DE VIGILANCIA.

En la realidad contemporánea, ya no es posible tomar una decisión local en un entorno específico sin que el mundo se entere de forma mediática a través de las redes sociales y de manera casi instantánea. Las opiniones diversas, agresivas o condescendientes aparecen en todas partes. En este contexto nos preguntamos si es suficiente con querer calificar nuestra labor docente solo desde una visión interna o si definitivamente necesitamos una perspectiva de carácter más amplio, que pueda elevar nuestra misma medida de lo que podemos mejorar.

Las certificaciones internacionales como ISO, CIEES o EQAC buscan demostrar que podemos alcanzar estándares mundiales de calidad; además, **motivan a identificarse como instituciones de calidad y de un mejor nivel educativo.**

Es importante mencionar que el ISO tiene diferentes certificaciones para rubros variados, normas ambientales, de calidad, de energía, de seguridad y salud, de alimentos y de información, así como normas que describen las directrices para la realización de auditorías (ISO, 2026).

Para la Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza» (ENSMSG) su primer acercamiento a ISO fue con una certificación en el año 2011 con la norma ISO 9001:2008, dicha norma fue seleccionada entre las múltiples normas que maneja el ISO por ser la que más se acercaba al trabajo realizado por las normales, pero que sólo abarcaba los procesos administrativos que ya se tenían en práctica. Gracias a esta decisión el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) de la ENSMSG se documentó y sentó un precedente para la estandarización de sus procesos. Dicho acercamiento culminó con una certificación, aunque sin auditorías de seguimiento que la recertificaran.

Para todas las escuelas normales de Nuevo León el año 2015 representó la apuesta por certificarse de manera conjunta ante el mismo ISO 9001:2008. Y aunque la ENSMSG logró la certificación, fue justo en ese año que la ISO 9001:2008 se actualizó y se convirtió en ISO 9001:2015, lo que obligó a las normales a tomar la decisión de migrar a esta nueva versión de la norma. No obstante, la ENSMSG acreditó las auditorías de vigilancia de los dos años posteriores, que derivaron en una recertificación de sus procesos, la ENSMSG aprovechó la actualización para que sus procesos de manera interna se ajustaran a dicha nueva versión.



American Registrar
of Management Systems

Mantenimiento de la Certificación

San Antonio, Texas a 13 de Abril 2016
Asunto: Dictamen de proceso de mantenimiento

Mtro. Juan Francisco Pérez Ontiveros
Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza",

En seguimiento al proceso de vigilancia de la certificación, así mismo, con número de referencia ENS S 160309, me permito informar lo siguiente:

Con base en el resultado de la evaluación en sitio que tuvo lugar el día 09 y 10 de Marzo de 2016, en apego al procedimiento de auditorías de certificación vigente, el informe de la auditoría fue presentado para su dictamen durante la reunión del comité de certificación del día 12 de Abril 2016.

El comité de certificación dictaminó lo siguiente:

"Dictamen favorable, se mantiene la certificación del sistema de gestión, la organización ha demostrado un control adecuado de su sistema de gestión de la calidad así como el cumplimiento de los requisitos de la norma NMX-CC-9001-IMNC-2008/ ISO 9001:2008."

Le solicito envíe acuse de recibo del presente documento, que servirá como evidencia de que usted está debidamente informado del avance de su trámite.

Atentamente

Martin Mancilla
Director Técnico
American Registrar of Management Systems

C.c.p. Mtro. Enrique Varela Bueno
C.c.p. Expediente

Av. Ricardo Margáin #575
Edificio D Col. Santa Engracia
San Pedro Garza García N. L. C.P. 66267
Teléfono: 8000-7636

4 Dominion Drive, Bldg 4, Suite 250
78257 San Antonio, TX.
Phone (214)230 5530

Phone (214)230 5530

En el año 2018, cuando el periodo de certificación de la Norma ISO 9001:2008 había terminado y se estaba trabajando en la migración de manera interna en la ENSMSG para certificarse, pero ahora con la Norma ISO 9001:2015, surgió la norma ISO 21001:2018, la cual fue diseñada específicamente para organizaciones educativas que, aunque conserva la línea medular de la 9001 en relación con la organización de los procesos, **contempla como actor principal al estudiante, ya no al cliente, aborda temas de educación especial, responsabilidad social y equidad.**

Este avance para la estandarización internacional de sistemas de gestión de calidad abrió la puerta para todas aquellas escuelas e instituciones que no han incorporado una organización que a largo plazo derive en múltiples beneficios y reconocimiento para el trabajo que ya realizan, que pueden aprovechar para el incremento de la matrícula o la profesionalización de la misma.

Es así como en mayo de 2021 la ENSMSG toma la oportunidad de aprovechar la publicación de la norma ISO 21001 para revisar su SGC y de esta manera comenzar el trabajo de migración, situación que se vio interrumpida por cambios administrativos, locales e internacionales que evitaron que dicha migración se implementara. Fue hasta febrero del presente año 2026 que la nueva administración consideró importante retomar la idea, reestructurar el SGC en un SGOE (Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas) y rediseñar la estructura de la institución con miras a una nueva certificación.

A primera vista, pareciera que es un paso rápido, pero requiere un compromiso generalizado, de trabajadores, alumnos, partes interesadas y beneficiarios de la ENSMSG para lograr una certificación y con ella un reconocimiento a la labor que ya se está realizando en la institución y que abre la puerta a la mejora continua, al crecimiento y a la profesionalización de los involucrados. Es así como una institución que ya cuenta con una historia, un origen y un objetivo, se involucra en la sistematización de sus procesos y el logro de una visión optimista que alcance un mejor lugar respecto del que ya ocupa.



Los retos para las escuelas normales se encuentran dentro de ellas mismas, pero se espera que de manera individual se puedan conseguir logros que inspiren a las demás normales a incrementar su valor ante la sociedad y ante sí mismas, evitando el estancamiento y la falta de innovación.

El reto para la ENSMSG está en determinarse como una institución de calidad, con procesos sistematizados, su implementación y un control de la información documentada que se traduzca en un reconocimiento de validez internacional y de beneficio para todos.

Maribel Martínez Centeno
Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza»
maribelmtzc@normalmsg.edu.mx



Egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL en 2006 como licenciada en Pedagogía con acentuación en Planeación y Desarrollo Educativo, en 2022 concluye sus estudios de maestría en Educación con acentuación en Tecnología Educativa por la Universidad Ciudadana de NL. Con experiencia profesional en centros de educación básica públicos y privados, orientación vocacional, diseño curricular, capacitación en dominio tecnológico para el área docente y trabajo comunitario en música y dirección coral. En la ENSMSG desde 2006 en funciones administrativas y docentes en licenciatura y especialidad. Entre 2012 y 2023 como controladora de documentos y auditora interna ante el ISO 9001. Actualmente responsable del proyecto ISO para Cursos Intensivos y auxiliar del Departamento de Becas en Cursos Regulares.



"Estar siendo en comunidad de Aprendizaje" Un encuentro para nosotros

Cecilia Villarreal Salazar

Reflexionar sobre las propias memorias permite al docente comprender por qué se eligió esta profesión, reconocer las influencias que han moldeado su práctica y así fortalecer una identidad profesional basada en el respeto, amor y vocación que busca formar mejores personas y construir el futuro. Enseñar no es solo repetir datos, sino dejar una huella positiva y duradera en la vida de cada estudiante.

Una mirada histórica y el sentido de la Supervisión escolar.

El concepto de Supervisión escolar ha evolucionado de manera significativa a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano, en sus orígenes, su función se centraba principalmente en la vigilancia del cumplimiento de las disposiciones oficiales, la inspección de las escuelas y la verificación de los procesos administrativos. El supervisor era concebido como la autoridad encargada de constatar que las normas se cumplieran y que el funcionamiento escolar respondiera a los lineamientos establecidos por la autoridad educativa.

Asignación ejercida por mi persona desde 1997 en diferentes municipios de Nuevo León, Galeana, Ciénega de Flores, Zuazua, Salinas Victoria, Escobedo, Apodaca, y desde hace 26 años San Nicolás de los Garza. El propósito, hablar de experiencias que han dado identidad, proyectos emprendidos, dificultades enfrentadas, toma de decisiones que marcaron el rumbo y las metas alcanzadas. Cada escuela como una parte de esa historia colectiva que se enriquece año tras año.

"Estar siendo" es la frase que encabezó el documento guía para llevar a cabo el Taller Intensivo de Formación Docente en las fechas señaladas por la SEP, guía utilizada para enfatizar cualidad, comportamiento o situación temporal, acción que se desarrolla y describe el momento exacto en el que se habla.



Julio un mes de cierres que también anuncian nuevos comienzos

Julio es el periodo en que las escuelas celebran el cierre de un ciclo a través de las Ceremonias de Graduación. Más allá de un acto protocolario, estas ceremonias constituyen un reconocimiento al esfuerzo compartido por estudiantes, familias, docentes y directivos; en ellas se visibiliza el compromiso con la comunidad educativa y se fortalece el sentido de pertenencia. Paralelamente, se lleva a cabo la entrega de la documentación oficial de la Secretaría de Educación, un proceso que exige orden, rigor normativo y máxima responsabilidad en la veracidad de los datos, ya que estos reflejan el trabajo desarrollado durante el ciclo escolar y son clave para la adecuada planeación del siguiente.

Mientras las escuelas concluyen un ciclo, el trabajo de la supervisión escolar mantiene su curso. A través de responsabilidades clave, esta labor garantiza la transparencia, organización y continuidad del servicio educativo. En la estructura de la educación básica, la supervisión trasciende lo administrativo: representa un compromiso permanente con la mejora continua, el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje.

Cada ciclo escolar deja una historia construida con el esfuerzo compartido de directivos, docentes, estudiantes y familias.





El acompañamiento a directivos y docentes

La Secretaría de Educación en Nuevo León asigna los días 9, 10, 13 y 14 para que en cada uno de los Centros de Trabajo de Educación Básica se llevara a cabo el **Taller Intensivo de Formación Docente correspondiente al cierre del Ciclo Escolar 2025-2026**, justo al concluir las clases y previo al inicio de las vacaciones de verano.

En la labor del supervisor este Taller Intensivo no es un espacio en que nos limitamos a escuchar indicaciones de los directivos. Se concibe como un encuentro para analizar lo vivido, reconocer los aprendizajes alcanzados y, a partir de la reflexión en Comunidades de Aprendizaje, decidir en conjunto qué queremos seguir construyendo para el próximo ciclo escolar.

La evolución que ha tenido el cargo de supervisor escolar hacia un modelo de acompañamiento pedagógico y liderazgo horizontal, conlleva a estar presente en las escuelas, adentrarnos en las aulas, observar, escuchar y apoyar a docentes y directores en la mejora de los aprendizajes, supervisar significa escuchar, dialogar, orientar, evaluar y construir soluciones junto con la comunidad educativa. Un supervisor no es un espectador, es actualmente una Figura de Acompañamiento.



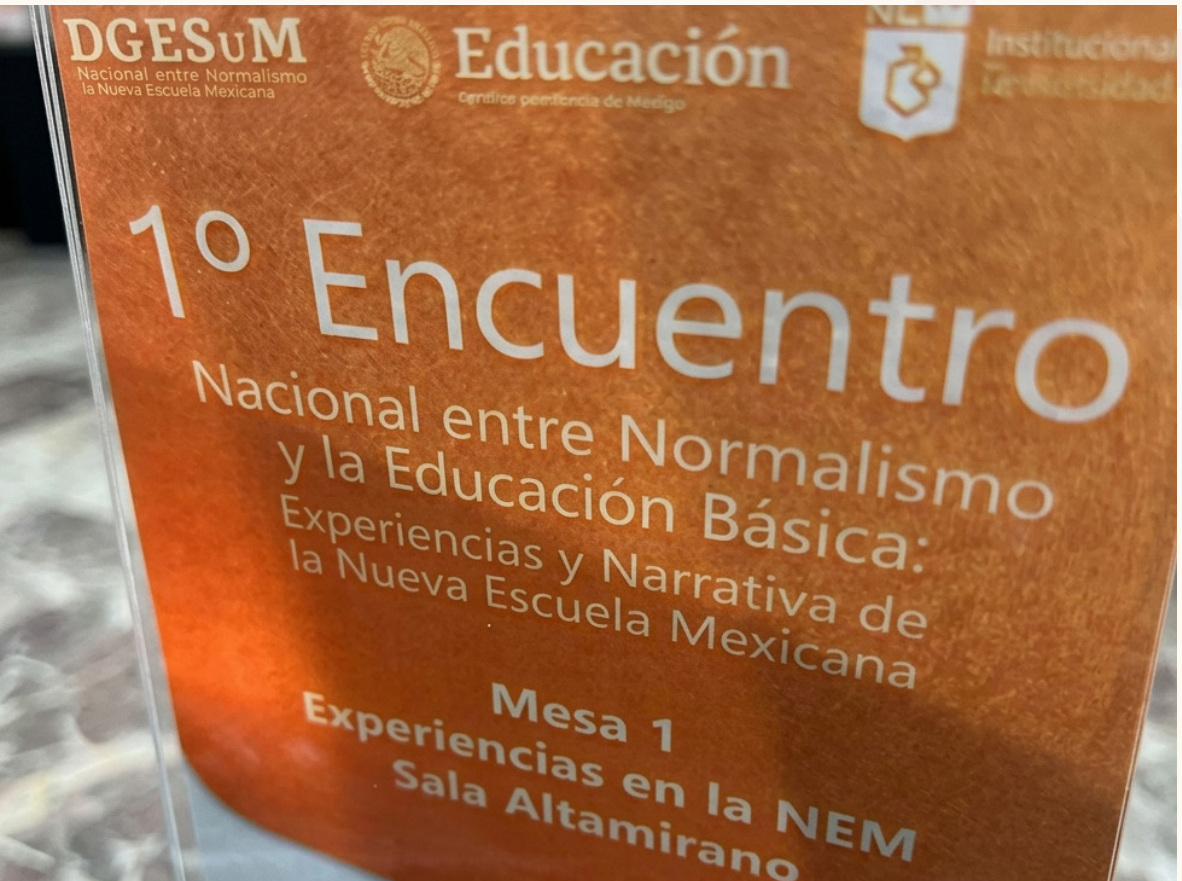
Otra función relevante es fortalecer las sesiones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) señaladas en el calendario escolar vigente. En este espacio se plasma el propósito general del ciclo escolar: **consolidar verdaderas comunidades de aprendizaje donde todos participen activamente en el análisis, planeación, aplicación, evaluación y seguimiento de las actividades educativas.**

Estas acciones responden a los resultados de los diversos proyectos impulsados por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León y las iniciativas de autonomía de la propia Zona Escolar. Entre ellas destaca el fortalecimiento de los aprendizajes fundamentales – como la lectura, escritura y el pensamiento matemático, monitoreados mediante evaluaciones diagnósticas, mensuales y trimestrales que dan seguimiento a la apropiación de los propósitos, los contenidos y procesos de desarrollo.

En el sistema educativo actual la Nueva Escuela Mexicana, específicamente en el Plan de Estudios 2022, contempla cuatro campos formativos. Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario, midiendo el avance del alumno con base en la apropiación y el dominio de los Contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), específicos de cada campo.

Dentro del ámbito pedagógico-administrativo, se elabora **"El Programa de Mejora Continua"**, un instrumento de gestión escolar a través del cual la supervisión, el personal directivo, los docentes frente a grupo, de educación especial, inglés y educación física identificamos las necesidades académicas de la zona, con la finalidad de definir metas y acciones de mejora, utilizando la información del progreso académico para dar un seguimiento riguroso a los avances de las escuelas.

En nuestra zona una de las principales necesidades detectadas es el bajo nivel de comprensión lectora y producción escrita. Los resultados de muchos planes de estudios arrojan que se debe fortalecer la lectoescritura con actividades lúdicas propiciando que los niños practiquen esta habilidad de manera funcional.





Para lograrlo la supervisión debe transformar su lógica burocrática para enfocarse en la asesoría y el acompañamiento pedagógico, la idea clave es que debe ser un "mediador de cambio" que ayude a los equipos directivos a diagnosticar problemas, diseñar planes de mejora y construir capacidades locales que van más allá de vigilar el cumplimiento normativo.

"La Supervisión escolar no es un acto de control externo, sino un proceso de acompañamiento continuo para el fortalecimiento de la autonomía y aprendizaje institucional"
Pilar Pozner

Un gran apoyo para el cumplimiento de este proceso de acompañamiento es la implementación y seguimiento de las herramientas de evaluación nacionales, que permiten medir el nivel de lectoescritura de cada alumno, y detectar oportunamente a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. Estas son:

IDAI (Instrumento Diagnóstico de Alfabetización Inicial) que valora aspectos como: Reconocimiento de letras y sonidos, fluidez lectora, comprensión de textos, escritura de palabras y oraciones, ortografía y producción de textos breves;

e **ICE (Instrumento de Convencionalidades de la Escritura), también conocido como Hess-Mora.** El cual tiene el objetivo de dar cuenta de manera rápida y práctica en qué etapa del proceso de escritura – específicamente el uso de convencionalidades – se encuentran los niños y niñas que ya han adquirido el principio alfabético y se hallan al inicio de la adquisición de las convenciones de la lengua escrita, base del aprendizaje humano, permitiendo el desarrollo cognitivo.



La comunicación efectiva y el pensamiento crítico.

La relevancia de incorporar estas herramientas en el presente artículo – centrado en la noción del “estar siendo” en la Supervisión Escolar – radica en la recuperación y sistematización de la evaluación aplicada a los 1300 alumnos de esta zona, lo cual refleja el resultado del compromiso de los 59 docentes frente a grupo, con un invaluable acompañamiento de los diferentes docentes de apoyo de las **Unidades de UDEI (Unidad de Educación Inclusiva)**, cuya función principal es apoyar a las escuelas regulares para garantizar el aprendizaje y la participación de alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o que enfrentan barreras para el aprendizaje (BAP). Labor que reafirma el valor de la lectoescritura mediante el esfuerzo colectivo plasmado en el Programa de Mejora continua de nuestra zona escolar.

Durante el ciclo escolar, la reflexión central de la Supervisión Escolar No. 73, a mi cargo, ha girado en torno a cómo fortalecer el acompañamiento a la labor docente.

De la mano de los diferentes colectivos docentes, siete para ser específicos, y durante cada reunión de Consejo Técnico de Zona, guiados por las orientaciones que gira la SENL, así como con iniciativas propias para mantener siempre el interés y motivación de los alumnos.

En este ámbito específico aprovechamos el gran entusiasmo del Mundial de Futbol, y apoyados con la Inteligencia Artificial se diseñó un proyecto donde se vieran involucrados los PDA ya fuera por campo formativo o individual.



Un compromiso con la formación integral de los alumnos

El compromiso de la supervisión escolar, el equipo directivo y personal docente de la zona se extiende a la formación integral de los alumnos, involucrando todos los ámbitos del desarrollo de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), por lo que no nos limitamos al desarrollo de la lectoescritura, sino que fomentamos una gran variedad de temáticas de relevancia personal, social y emocional. Desarrollando así proyectos enfocados en: seguridad, vida saludable y cuidado del medio ambiente.

Autocuidado y vida saludable.

En esta línea destacan programas como el **Semáforo de la Salud**, enfocado en la alimentación saludable, donde promovemos entre los alumnos y padres de familia el **"lonche saludable"**, así como, la reducción de ingesta de comida chatarra. El **Semáforo corporal**, enfocado en la prevención, protección personal y respeto por nuestro cuerpo, asimismo se impulsan acciones continuas para la prevención de la violencia escolar, familiar, infantil y de género. Para ello se diseñan actividades conmemorativas que involucran a la comunidad educativa.

Un enfoque más de esta línea es el de la actividad física, el cual se trabaja de manera colaborativa con la dirección y el equipo docente de la Zona No. 13 de Educación Física. Sus integrantes organizan y coordinan **competencias y torneos** en diversas disciplinas deportivas, involucrando activamente a las siete escuelas de la zona. Gracias a este esfuerzo conjunto, nuestros estudiantes han destacado no solo a nivel zona, sino en las fases regional y estatal.

El objetivo fundamental es mantener a los alumnos activos, combatir el sedentarismo que suele caracterizar a las nuevas generaciones, promoviendo hábitos saludables, el trabajo en equipo y la disciplina como herramientas para la vida.





Resultados Obtenidos. Torneo Estatal.

ESCUELA	DEPORTE	LUGAR
RICARDO FLORES MAGON	FUTBOL FEMENIL	3er LUGAR
RICARDO FLORES MAGON	FUTBOL BANDERA VARONIL	2do LUGAR
CARLOS SALINAS	VOLEIBOL VARONIL	4to LUGAR
RUBEN DARIO	VOLEIBOL FEMENIL	6to LUGAR





Cuidado del Medio Ambiente

Cada escuela de la zona presenta un contexto ambiental específico: mientras algunas colindan con plazas públicas, otras presentan una amplia variedad de flora dentro de la institución, por lo que reforzamos nuestro compromiso con el cuidado del ambiente, por medio de acciones de preservación de la flora y fauna locales, asimismo, impulsamos estrategias enfocadas en el uso responsable del agua y en la prevención de la contaminación del suelo, el agua y el aire, promoviendo una cultura sostenible y sustentable.

Mirar el cierre de un ciclo escolar es también mirar el camino recorrido. Cada proyecto realizado, cada dificultad superada y cada logro alcanzado enriquecen la memoria colectiva de la institución y fortalecen la identidad profesional de quienes la integran. Al mismo tiempo, el inicio de un ciclo escolar representa la oportunidad de renovar la vocación, recuperar las experiencias significativas almacenadas en nuestra memoria y emprender nuevos desafíos con la vocación y profesionalismo que caracteriza al magisterio de Nuevo León.

Cada uno de estos logros demuestra que cuando existe una visión compartida, la escuela transforma realidades.

Cecilia Villarreal Salazar
Dra. en Ciencias de la Educación, Maestría por la Escuela de Graduados de la Normal Superior en la Especialidad de Biología y por la Universidad Pedagógica 19 de Monterrey en el Campo de la Historia de la Educación Regional, Licenciaturas en Ciencias Biológicas, Lic. en Lengua y Literatura Españolas y Lic. en Preescolar y Primaria (LEPEP), Profra. de Educación Primaria por la Escuela Benemérita y Centenaria Normal “Miguel F. Martínez” Diseñadora de Cursos Nacionales y Estatales. Es, además, supervisora Escolar de la Zona Escolar No. 73 de la Secretaría de Educación.







Una breve mirada sobre la negociación de significados a través de la colaboración en el desarrollo de la oralidad en inglés.

Irma Esparza Moreno

La construcción de la fluidez oral en una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) está estrechamente ligada a la comprensión profunda de saberes lingüísticos y pragmáticos, un proceso cognitivo de alta complejidad. En este desarrollo intervienen factores y procesos semánticos complejos que se activan durante la interacción social.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), conceptualizada como la distancia entre el nivel de desarrollo real del aprendiz y su nivel de desarrollo potencial alcanzado por conducto de la mediación de un par o interlocutor más calificado. Esta distancia cognoscitiva entre el “saber” y el “no saber” no solo se manifiesta externamente en la interacción interpersonal, sino que también opera internamente en la estructura cognitiva del individuo cuando percibe conscientemente una discrepancia en su propia producción lingüística.

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, la ZDP representa la brecha existente entre los procesos de comprensión y la capacidad de producción oral fluida. Para reducir esta brecha, es fundamental distinguir dos dimensiones en el procesamiento del lenguaje:

- **Constructos profundos:** Enfocados en la comprensión conceptual, la representación semántica y la estructuración del lenguaje (vocabulario y precisión gramatical).

- **Constructos superficiales:** Orientados al procesamiento ejecutivo e instrumental, donde la fluidez, la prosodia y la velocidad dependen del fortalecimiento del «bucle articulatorio» en la memoria operante o memoria de trabajo.





Una de las principales preocupaciones en la enseñanza de lenguas (SLL) y la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (SLA) es cómo guiar al estudiante para alcanzar la automaticidad y la competencia comunicativa. La ZDP constituye el espacio de mayor interacción; no obstante, a medida que el conocimiento se internaliza en la estructura cognitiva profunda, el aprendiz logra incorporar gradualmente mayor riqueza léxica y gramatical cuando enfrenta un reto comunicativo. Es precisamente a través de la **negociación de significados (NM)** —desencadenada en tareas colaborativas— como el repertorio lingüístico se transfiere al uso fluido del idioma y posteriormente se automatiza. (VanPatten, 2023)

En el estudio de la NM cobra singular relevancia el Enfoque de Interacción (anteriormente conocido como Hipótesis de la Interacción; Rouhshad et al., 2015). Dado el papel predominante de las tecnologías digitales en el ámbito educativo, la investigación reciente ha indagado si las modalidades virtuales favorecen la NM en la misma medida que los entornos presenciales. Por ello, cabe reflexionar:

¿de qué manera y en qué medida la mediación tecnológica facilita los procesos de NM frente a la interacción presencial?

Y más allá del medio,

¿cuáles son las condiciones requeridas para que la interacción derive efectivamente en un ajuste interaccional y en la comprensión conceptual?

Para responder estas interrogantes, Rouhshad et al. (2015) llevaron a cabo un estudio comparativo que analizó la frecuencia y calidad del apoyo eficaz (efficacious endorsement) y de la producción modificada (modified output). Evaluaron a 24 estudiantes adultos hablantes del idioma inglés de nivel intermedio en dos modalidades de trabajo, en parejas: cara a cara (face-to-face o FTF) y comunicación sincrónica escrita mediada por computadora (SCMC).

Sus hallazgos revelaron que la interacción presencial (FTF) favorece una asimilación lingüística significativamente más eficaz que la SCMC. Aunque el entorno tecnológico ofrece espacios para la escritura colaborativa virtual que amplían las oportunidades de negociación, los autores demostraron que la mediación tecnológica por sí sola presenta mayores limitaciones interaccionales. Crucialmente, el estudio puso de manifiesto que la mera interacción no garantiza la NM; la negociación de significados se potencia sustancialmente cuando los aprendices se organizan en grupos colaborativos orientados al cumplimiento de una tarea con metas compartidas, en lugar de trabajar en parejas aisladas (Rouhshad et al., 2015).

Asimismo, surge la duda de si la NM se manifiesta de manera equivalente en distintas etapas del desarrollo cronológico de los aprendices. Respecto a la población infantil, Oliver (1998) investigó las estrategias de NM en niños de educación primaria (de 8 a 13 años, hablantes nativos y no nativos) en tareas colaborativas en parejas. Los resultados mostraron que los niños, al igual que los adultos, se benefician significativamente del proceso de NM y emplean activamente recursos de modificación interaccional cuando participan en tareas basadas en la colaboración. Tanto el estudio de Rouhshad et al. (2015) como el de Oliver (1998) coinciden en que, mientras el trabajo interactivo básico promueve el contacto verbal, es la naturaleza colaborativa de la tarea la que actúa como el verdadero detonante de la NM. En estos contextos, los aprendices emplean con mayor frecuencia solicitudes de aclaración, confirmaciones y repeticiones, aunque muestran una menor tendencia a ejecutar comprobaciones explícitas de comprensión.





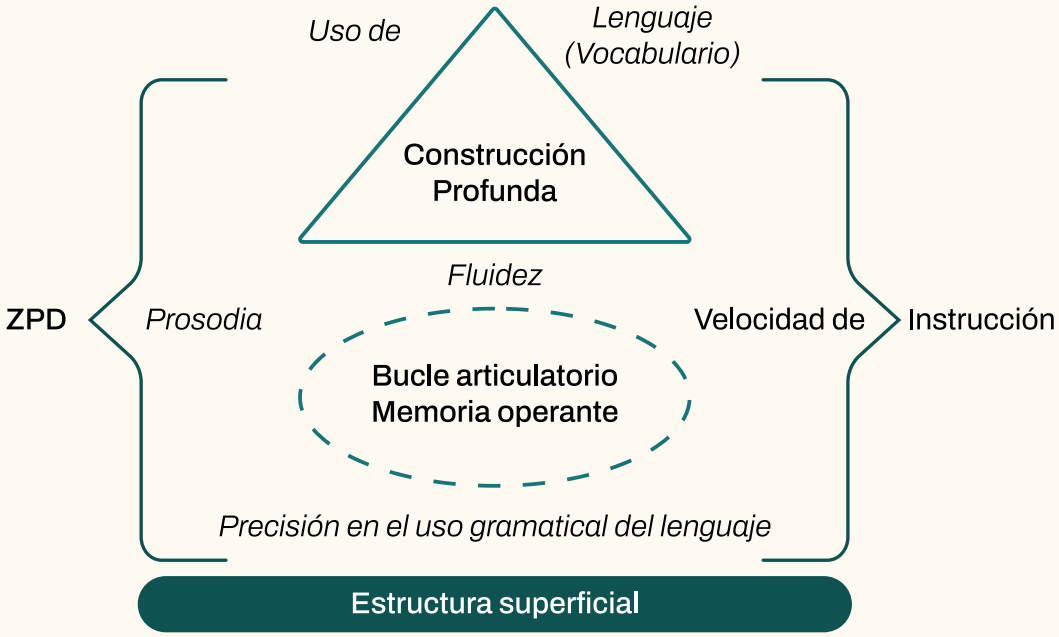


Figura 1

Por otra parte, para comprender cómo influye la NM en la apropiación del vocabulario y en el desarrollo de la precisión morfosintáctica, Palma (2014) examinó el desempeño de estudiantes universitarios mexicanos de nivel intermedio-alto. Su estudio demostró que la creación de entornos interactivos orientados a la NM estimula la conciencia gramatical y facilita la corrección en el uso de flexiones verbales complejas (como la tercera persona del singular en presente). Al integrar los modelos de negociación de Doughty y Pica (1986) y Long (como se citó en Palma, 2014) —los cuales describen secuencias compuestas por detonante, señal, respuesta y reacción—, Palma concluyó que la NM actúa como un catalizador decisivo para la adquisición tanto en L2 como en lenguas extranjeras. En consonancia con estos hallazgos, de la Fuente (2002) confirmó de forma empírica que la adquisición y retención del vocabulario instruccional es superior en aquellos entornos que brindan mayores oportunidades para la negociación de significado basada en tareas.



En conclusión, la negociación de significados y la comprensión lingüística guardan una relación interdependiente y causal. La NM no se produce por la simple presencia de un interlocutor o por el uso de una plataforma tecnológica; requiere de tareas colaborativas con objetivos articulados que desafíen la capacidad del estudiante. Aunque la tecnología funciona como un canal eficiente para la enseñanza a distancia, la interacción directa y colaborativa ofrece las condiciones óptimas para la reestructuración cognitiva. Como podrá notarse en la figura 1, a través de la NM el aprendiz logra transitar desde la comprensión de la estructura profunda hacia la automaticidad en la estructura superficial. Este trayecto está mediado por la memoria de trabajo y el bucle articulatorio, los cuales permiten recuperar el vocabulario, estabilizar las estructuras gramaticales y consolidar una producción oral fluida, precisa y espontánea.

Irma Esparza Moreno. MC y ME

Especialidad: Lenguas y Humanidades



Realizó estudios de Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Didáctica de Segundas Lenguas en la Facultad de Filosofía de la UANL, licenciatura en la que obtuvo mención honorífica con el tercer lugar de la generación. Cursó la Licenciatura en Traducción en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, realizó estudios de Posgrado y obtuvo el título de Maestra en Ciencias de la Investigación con especialidad en Educación, grado obtenido en la unidad de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Posteriormente, concluyó estudios de una segunda maestría en el Sistema TEC de Monterrey en donde obtuvo el grado de Maestra en Educación. Cursó el doctorado en Bilingual Education en Texas A & M, University-Kingsville y un segundo doctorado en Educación en la Universidad José Martí de Latinoamérica. Las certificaciones obtenidas por la Mtra. Esparza son: TOEFL, IELTS (British Council), TKT, TOEIC, CENNI. También obtuvo la Certificación en Enseñanza por competencias expedida por la ANUIES. Ha dictado diversas conferencias como: “Los jóvenes regiomontanos ante el proceso de globalización” dictada en el marco internacional de la UNESCO en La Habana, Cuba, “English teachers profile in the new millennium” impartida para Mexican Teachers of Students of Other Languages (MEXTESOL) en Monterrey, N.L., “Metacognitive strategy for English Learning” en el Foro de Formación General Universitaria impartida en Ciudad Universitaria de la UANL entre otros. Ha impartido diversos cursos y seminarios y más recientemente impartió el curso de capacitación “Aula Invertida” para los docentes de preparatoria en el Sistema TEC de Monterrey. Ha escrito diversos artículos en revistas locales y nacionales. Hoy en día desarrolla trabajos de investigación en su tesis doctoral donde explora la identidad de los futuros maestros de inglés que no son hablantes nativos de dicho idioma.



De la transmisión al diálogo: la retroalimentación dialógica como eje del aprendizaje autorregulado

Paula Imelda Ríos Guzmán

La retroalimentación es un diálogo reflexivo que busca identificar logros, superar barreras y pautar acciones de mejora. Este proceso se apoya en la observación sistemática, situada y personalizada del avance de los estudiantes, priorizando el impacto real y la aplicación práctica de los conocimientos en su vida diaria.

La evaluación en el ámbito educativo desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No solo permite medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino que también impulsa la mejora de las competencias docentes y contribuye a elevar la calidad del sistema educativo.

Una de las grandes potencialidades de la evaluación como proceso de mejora es que se convierte en un instrumento para aprender. La evaluación, a partir de la retroalimentación que hace el profesor al estudiante, potencia su autonomía, ya que permite (y de hecho «demanda») que se tomen decisiones sobre el proceso de aprendizaje con el objetivo de mejorarlo y alcanzar las metas propuestas.

En el ámbito educativo, la retroalimentación se consolida como un espacio de diálogo continuo entre docentes, alumnos y diversos actores educativos, diseñado para activar la reflexión colectiva. Este intercambio permite reconocer tanto los éxitos alcanzados como las áreas de oportunidad y los retos afrontados, facilitando la selección y el diseño de estrategias de mejora. Para que este proceso sea efectivo, requiere de una observación constante, individualizada y contextualizada, enfocada en cómo los estudiantes asimilan los saberes de los campos formativos a lo largo del ciclo escolar y, fundamentalmente, en cómo trasladan esos aprendizajes a su realidad cotidiana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 80).

La retroalimentación se ha interpretado como la transmisión de información o de comentarios desde el profesorado hacia los estudiantes; sin embargo, por sí mismos, **dichos comentarios no conducen a la mejora del aprendizaje, sino que debe entablarse un diálogo entre el maestro y el estudiante** (o entre pares) que ayude a este último a desarrollar su capacidad para controlar, evaluar y regular su aprendizaje. **Esta forma de retroalimentación es denominada dialógica** (Nicol, 2010).





El propósito fundamental de la retroalimentación dialógica es desarrollar la capacidad de los estudiantes para tener sus propios criterios, concepciones y reflexiones acerca de su aprendizaje.

La retroalimentación es un diagnóstico detallado que enfatiza tres elementos clave del alumno: **dónde se encuentra en su proceso de aprendizaje, hacia dónde debe llegar (la meta cognitiva) y qué pasos específicos debe dar para acortar esa distancia.**

Además, es fundamental que, a través de un diálogo asertivo, el docente comunique dichos elementos a los alumnos y a las familias para establecer acuerdos sobre los ajustes razonables que se pretendan realizar, a fin de lograr los objetivos planteados.

Los padres de familia que toman en cuenta la retroalimentación que les proporciona el docente aprenden a celebrar el progreso y la perseverancia de sus hijos, en lugar de centrarse únicamente en el resultado final. **Esto desplaza el foco de atención de «aprobar» a «aprender»**, lo que beneficia al estudiante en sus procesos cognitivos y genera la cultura de la corresponsabilidad, donde ambas partes colaboran en el apoyo académico hacia el menor.

Como ya mencionamos, la retroalimentación mediante un diálogo unidireccional no es suficiente, sino que es preciso realizar la regulación que vincula a los alumnos, al docente, al programa y a los elementos que se integran en él. De acuerdo con Dulama e Ilovan (2016), el procedimiento habitual para la retroalimentación es verificar las respuestas de los alumnos a los comentarios retroalimentadores dados por el maestro; para ello, tendrían que conocer el objetivo de los mismos e interpretarlos de manera que puedan favorecer el avance en su aprendizaje.

A partir de un diálogo retroalimentador, el estudiante reflexiona sobre sus propios procesos de pensamiento, es decir, está en posibilidad de argumentar cómo realizó la tarea, por qué tomó ciertas decisiones y qué estrategias le funcionaron mejor. Tal forma de comunicación le permite tener claras las expectativas de lo que significa un «buen trabajo» para, de esta forma, plantearse el trayecto para alcanzarlo; de ahí la importancia de la comunicación en esta interacción.



Asimismo, es fundamental ofrecer al alumnado la posibilidad de dialogar con otros actores educativos sobre la evaluación de su aprendizaje (compañeros, profesores u otros agentes) sobre la calidad de la tarea realizada para que en el futuro pueda realizar acciones similares y mejorar las técnicas empleadas.

Para los docentes, la práctica evaluativa también genera beneficios al proporcionarles información valiosa sobre la eficacia de sus métodos de enseñanza. Les permite identificar qué estrategias funcionan mejor y cuáles necesitan ser ajustadas; en este sentido, la evaluación les proporciona una retroalimentación detallada y específica sobre su desempeño en el aula que facilita detectar fortalezas y áreas de mejora, a fin de perfeccionar sus habilidades pedagógicas.

Si bien la relación maestro-alumno es el núcleo de la retroalimentación, este proceso involucra a todos los actores de la comunidad educativa. Su interacción e intervención pedagógica enriquecen la práctica y contribuyen a la mejora de la calidad educativa. Tal es el caso de la retroalimentación dialógica proporcionada por el directivo hacia el docente, que es ante todo, un acto de acompañamiento y confianza profesional.





Una de las funciones pedagógicas principales del directivo escolar es precisamente este diálogo constante con los docentes, que los guíe en el análisis de las prácticas de aula, a celebrar los logros pedagógicos, desmenuzar con objetividad aquellos desafíos que surgen en el día a día con los alumnos y a tomar las decisiones propicias para los ajustes razonables.

Además, la práctica evaluativa promueve el desarrollo de comunidades profesionales en las que los docentes pueden colaborar y aprender unos de otros. Un ejemplo de ello ocurre cuando se evalúa a los grupos de alumnos con intercambio de maestros. Ellos retroalimentan el trabajo de los colegas de la misma o de otras instituciones e incluso les proporcionan sugerencias de trabajo, comparten experiencias exitosas y reflexionan sobre ellas. Con base en ello, pueden enriquecer su propia enseñanza y contribuir al crecimiento académico del colectivo.

La evaluación y la coevaluación entre pares, así como la retroalimentación dialógica, pueden **facilitar el intercambio de ideas, la creación de redes de apoyo, enriquecer los recursos didácticos y construir comunidades profesionales de aprendizaje sólidas**, lo que fortalece la profesión docente en su conjunto.



La evaluación potencia el crecimiento y el perfeccionamiento de las prácticas educativas a través de la retroalimentación constructiva, la identificación de necesidades de desarrollo, la mejora continua, la motivación y el reconocimiento, así como el fomento de comunidades profesionales. Al aprovechar los beneficios de la evaluación, los docentes pueden desempeñar un papel clave en la promoción del éxito educativo de sus alumnos y en el avance de la educación en su conjunto.

Evaluar y retroalimentar con enfoque formativo es tender puentes. Es humanizar la educación básica al entender que tanto el alumno que aprende como el maestro que enseña están en constante evolución y perfeccionamiento.

Paula Imelda Ríos Guzmán
Catedrática de la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza” y de la Escuela de Graduados de la ENS. Maestra en Educación Media con especialidad en Ciencias Biológicas. Doctora en Ciencias de la Educación. Actualmente es Asesora Técnica-Pedagógica en Educación Básica y Presidenta de la Comisión de Titulación de la Escuela de Graduados de la ENS.





Necesitamos mejorar al ser humano

Entrevista a la Dra. María del Socorro González Guerrero

Juan Sánchez García

Juan Sánchez García [JSG]: *Hoy es un día muy especial porque nos encontramos con la doctora María del Socorro González Guerrero. Iniciaré con una semblanza de nuestra invitada. Ella es profesora de educación primaria, egresada de la Escuela Normal «Miguel F. Martínez». Estudió la especialidad en Idiomas en la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, hoy Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza». Obtuvo su licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y realizó estudios de maestría y doctorado.*



Socorro González se ha distinguido en los ámbitos de la docencia, la investigación, la innovación y la planeación educativa, tanto en Nuevo León como en otros lugares de México y del extranjero. Se ha desempeñado tanto en instituciones como en organismos públicos y privados. Ha colaborado con numerosas instituciones. Cabe destacar que, después de jubilarse de la Secretaría de Educación Pública, continuó su trabajo docente hasta cumplir 60 años de vida laboral.

Realmente eres una persona extraordinaria. Desde los cinco años tus padres te iniciaron en la educación musical; tocaste en una orquesta a los siete años, ¿no es así? Eres una pianista y acordeonista sorprendente. Estoy enterado de que tu madre fue tu maestra en casa y que entraste directamente a segundo grado de educación primaria. Entonces, tu pasión es la música, la docencia y la investigación. Me gustaría que iniciáramos con tus vivencias personales, si quieres con tus experiencias como docente, pero tocando un punto muy importante en tu vida que es el arte y, particularmente, la música, que están ligados a la educación. ***¿De qué manera el arte y la música pueden servir como herramientas pedagógicas para favorecer los aprendizajes de los seres humanos?***

María del Socorro González Guerrero [MSGG]: Todo el arte desarrolla muchísimas habilidades, pero quiero hablar primero de mi situación personal. En mi caso, la música me sirvió porque, a partir de aquel recital, siendo niña, seguí estudiando. Desde entonces he tenido la oportunidad de tocar y he continuado haciéndolo hasta la fecha. Eso desarrolla habilidades del pensamiento, motrices, de comunicación y culturales. Permite conocer músicos, aprender de ellos y también disfrutar la música. Todas las artes contribuyen al desarrollo de distintas habilidades; lo cierto es que siempre tenemos la posibilidad de potenciar el talento. La música es otro lenguaje, igual que el español, las matemáticas o las ciencias que se estudian en el currículum. Todas tienen su propio lenguaje y su propia nomenclatura, así como la posibilidad de producir conocimientos específicos. Es muy importante señalar que, desde la perspectiva pedagógica, en jardín de niños se trabaja mucho este aspecto y está presente en el currículum; sin embargo, al llegar a la educación básica, en sus distintos grados, disminuye su tratamiento. No desaparece, pero suele tratarse como una actividad cocurricular. Esas actividades cocurriculares permiten que se siga en contacto con ciertas habilidades, aunque no participa todo el alumnado, sino solo algunos estudiantes.

El estudio de cualquier manifestación artística es valioso; sería favorable incluirlo en los planes y programas de estudio. Hay ejemplos a nivel mundial de niños pequeños que, particularmente en algunos países asiáticos, tienen un desempeño increíble y desarrollan una disciplina muy especial. Son constantes y disfrutan su música. Tenemos ejemplos de niños que parecen dirigir una orquesta, por su sensibilidad ante las artes. La sensibilización del ser humano es lo importante. Esa sensibilización nos hace ser más humanos, disfrutar más la vida.

JSG: Al hacer un recuento de tu vida infantil, se advierte que fuiste una niña talentosa. ***¿Qué piensas que influyó en tu trayectoria como ser humano?*** Además, ***¿qué posibilidades podríamos tener ahora de apoyar a todos estos niños talentosos, ya sea a través de la música y del arte en general?***

MSGG: De hecho, mi formación musical se inició cuando mis padres me regalaron un piano. A los cinco años me buscaron maestro y encontraron

al maestro Lisandro Esparza. Luego continué con la maestra Esperanza, su hermana, quien también era pianista y había estudiado en Estados Unidos. Esas posibilidades de estudio fueron disminuyendo, claro, a medida que tuve otros intereses, como seguir estudiando en la primaria, la secundaria y la carrera, pero no desaparecieron. ¿Por qué? Porque las habilidades que se forman quedan dentro de las personas. No puedes evitar pensar que la música tiene posibilidades para muchísimas proyecciones del ser. También, la pintura, el teatro y la danza. Incluso me inscribieron en danza, pero el maestro me dijo: «danza o piano». Entonces, mis padres se inclinaron por el piano porque vieron más posibilidades y de ahí seguimos estudiando, trabajando y dando recitales. Por ahí tengo un recuerdo de cuando mi hermano y yo —mi hermano también era pianista— participábamos en el Círculo Mercantil Mutualista y salíamos también a tocar en muchos lugares de la República. Pienso que, en nuestro caso, fuimos nueve hermanos; yo soy la mayor, y tres de nosotros nos dedicamos a la música. Todos los demás a otras ramas del arte, porque para mis padres era un privilegio tener esa formación, era un gusto y era un orgullo saber que sus hijos estaban en el arte.

JSG: Ahora, si gustas, podemos pasar a otra etapa: tu formación como maestra normalista, y también ese enlace entre la formación docente y la carrera universitaria que creo que fuiste de las pioneras. María Elena Chapa y otras compañeras que son de tu generación, por separado me platicaron que fueron de las primeras que empezaron a estudiar también una carrera universitaria. Esta combinación de ser maestra normalista y, al mismo tiempo, profesionista universitaria fue algo muy singular. Empezaron a hacerlo ustedes, Alicia Olivares y otros colegas. ***¿Qué representó para ti ese vínculo entre ambas formaciones?*** En los años ochenta del siglo pasado había un debate: si eran maestros normalistas o universitarios. Ahora, un poco alejada de esas discusiones, ***¿qué piensas que nos ha quedado de esa experiencia?***

MSGG: En alguna ocasión te comenté que me tocó ser de la primera generación de la Normal Superior, de la primera generación de la licenciatura en Pedagogía, de la primera generación de la maestría en educación superior y del doctorado. También fui parte de la primera generación que egresó de una escuela de San Luis Potosí. Esto expresa el deseo de superación:

> *Saber más, conocer más de los ambientes educativos y tener un panorama más general. No podría construirse un marco conceptual de la educación, si no se conocen los contextos en los que se trabaja.*

Por fortuna —puedo decirlo así— me tocó trabajar en varios de ellos. Entonces, la experiencia que otorgan los distintos estudios y títulos para poder entrar a esos ambientes es indiscutiblemente positiva.

JSG: Pasando a un plano más personal, entraremos al tema de la familia. Quiero recordar una anécdota que conocemos muy bien. Alguna vez colaboré con una brillante estudiante de comunicación en un departamento de la Secretaría de Educación y Cultura de Nuevo León, particularmente en una publicación educativa llamada Síntesis. En una ocasión le encargué un reportaje sobre la mujer como profesionista. Le proporcioné algunos nombres de personas que consideraba destacadas en el ámbito educativo y le solicité que, como investigadora, entrevistara a la maestra Socorro González —en aquel tiempo, creo, todavía no tenías el doctorado—. Ella salió de la ofi-

cina, después regresó y me preguntó: «¿Estás seguro de que quieres que la entreviste?». «Sí, claro —le contesté—; es una de las mejores investigadoras de Nuevo León». Ella insistió: «Pero, realmente, ¿estás seguro?». Le respondí enfático: «Sí». Entonces expresó: «Es que Socorro González es mi mamá». Aquella joven estudiante de Comunicación era Mónica D. Gutiérrez González, quien posteriormente sería una destacada docente de la Universidad de Monterrey, al igual que la doctora Socorro González. Yo no sabía que era tu hija. Estoy seguro de que has formado junto con tu esposo una familia muy académica, solidaria y unida. ***¿Qué importancia tiene para los docentes investigadores el papel de la familia para poder desarrollarse como profesionistas, sostener esas inquietudes intelectuales y seguir siempre adelante?***

MSGG: Tengo que agradecer a mi esposo que, después de casarnos, me dio mucha libertad para estudiar lo que yo quisiera y para trabajar donde yo quisiera. En realidad, en la familia paterna éramos muchos. Atender todas las necesidades de cada uno no era cosa fácil, pero cada quien se lanzó por su camino y se pudo realizar. Todos son profesionistas. En mi caso —y eso es muy importante para todos los profesionistas— conté con familiares que me apoyaron para atender la casa y para seguir trabajando. A tal grado llegó ese apoyo que, cuando obtuve mis títulos, se los regalé a la tía que más me ayudó.

JSG: Qué gran detalle.

MSGG: Y también eso me permitió seguir haciéndolo.

JSG: Un reconocimiento al apoyo recibido.

MSGG: Claro. No dejo de lado el apoyo de mis padres ni el apoyo de otras tías: una hermana de mamá y una hermana de papá.

JSG: Porque, si no, realmente no es posible.



MSGG: Son muchas las tareas.

JSG: Y, luego llegabas a tu casa y seguías trabajando: revisando tesis, atendiendo pendientes y demás. La labor de maestra nunca termina, ¿no es así?

MSGG: Empecé a trabajar ya de titulada en la Escuela Primaria «Simón de la Garza Melo» que era la escuela modelo en aquel tiempo; no sé si siga siendo. Ahí las exigencias eran muchas. En aquel tiempo teníamos turno en la mañana y turno en la tarde porque era una escuela de ambos turnos. Después se separó, cuando llegó el crecimiento demográfico de la población escolar y se establecieron el turno matutino y el vespertino. Cuando trabajé ahí, tuvimos directoras muy especiales por su rigor y responsabilidad en el trabajo. Entonces, he sido formada con ese rigor.

JSG: Así es, en un artículo que se publicó en la revista *e+a*, que constituye un homenaje a tu persona, te describen como inquieta intelectualmente, dinámica, humana y rigurosa (Serna, 2018). Has estado vinculada prácticamente con todas las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad de Monterrey y otros espacios educativos. En relación con la formación inicial de maestros, ***¿qué nos puedes platicar de tu experiencia? ¿Qué aspectos trabajaste más y qué crees que podríamos seguir haciendo o mejorar en los próximos años en las escuelas normales?***

MSGG: La formación inicial de docentes es muy importante para mí, de manera personal.

Primero, es muy importante que los maestros lleguen a dominar el conocimiento científico al que se dediquen: ***nadie puede dar lo que no tiene.***

Segundo, la formación pedagógica, ***no solo en su dimensión filosófica, sino también en lo relativo a las estrategias de aprendizaje****. Si no se domina eso, nunca podrá desempeñarse plenamente frente a los alumnos.*

JSG: Sí, eso es fundamental.

MSGG: Una dificultad muy grande que he observado en los maestros y en mis estudiantes de maestría y posgrado es hacer realidad las teorías pedagógicas. Esto constituye un problema. La dificultad consiste en traducir esa teoría y esos principios, preservarlos y llevarlos al salón de clases mediante la práctica cotidiana. No es fácil. Hay quienes lo logran, sí, por fortuna. Hay muchos maestros que son natos, que lo hacen porque les nace; pero hay personas que sí batallan con sus alumnos, sobre todo para traducir la teoría en una realidad, para trasladar las teorías al salón de clases.

JSG: Por muchos años la función principal del docente fue precisamente la docencia. El maestro ejerce la docencia, pero cada vez cobra mayor relevancia la investigación, una tarea que a ti te correspondió impulsar ampliamente (González, 2014). ***¿Qué podemos hacer ahora en materia de investigación, considerando que tú has asesorado tesis, participado en proyectos, tanto en la Universidad como en las escuelas normales y también has colaborado en áreas de planeación?*** Todo esto, de alguna manera, forma parte de la investigación y la innovación educativa. ***¿Qué podríamos mejorar en ese sentido?***

MSGG: De manera personal, mi inquietud siempre fue la investigación, a tal grado que cursé una maestría con énfasis en asignaturas relacionadas con esta función sustantiva. Me tocó en suerte tener compañeros como Homero Zárate y Ernesto Bolaños, colegas míos en la maestría y autoridades en la Dirección de Planeación. Entonces formamos un equipo de trabajo y logramos muy buenos resultados; eso propició que me invitaran a participar con ellos. Así cambió mi plaza de la Preparatoria 3 de la UANL a la Dirección de Planeación. El licenciado Bolaños realizó ese cambio y, cuando llegué a Planeación, me dijeron: «vamos a hacer investigación». Ya la hacían ahí, pero era una investigación para toda la universidad, con muchos alumnos.

Se favorecía la investigación cuantitativa, porque así era el contexto. Recuerdo una solicitud del Dr. Luis E. Todd, cuando era rector de la UANL, nos dijo: «Quiero saber qué cantidad de alumnos vienen de secundaria a las preparatorias de la Universidad». Entonces nos abocamos a encuestar a esa población de secundarias. Tuvimos la ayuda de especialistas en estadística; diseñaron la muestra y, considero, nos equivocamos al trabajar con solo mil personas. Gracias a esa investigación identificamos los conocimientos con los que llegaban los alumnos y a qué escuelas querían entrar. Esa investigación fue totalmente cuantitativa. Pero, yo tenía inquietudes por la investigación cualitativa. Si tú recuerdas, en los años ochenta fue la época del auge de la investigación a nivel nacional; entonces, se hicieron congresos...

JSG: También un Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984 (CONACYT, 1981).

MSGG: Lo que me interesa decir es que en la década de los noventa disminuyó toda esa actividad. ¿Por qué? Porque detrás de esto hay voluntades políticas estatales y nacionales que dictan cuánto puede avanzarse en investigación educativa. El presupuesto también es importantísimo; desafortunadamente, los presupuestos destinan un porcentaje reducido para la investigación educativa. Pienso que esto nos sirvió para formarnos en este tipo de investigación, pero yo tenía la inquietud de la investigación cualitativa.

Esto me llevó a asistir al Centro Regional para la Educación de Adultos en América y el Caribe (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán. Ahí conocí lo que era la investigación cualitativa, porque hacíamos mucha investigación en comunidades indígenas. Ese es otro tipo de investigación que, trasladada a nuestro sistema educativo, significa que el maestro puede investigar en el salón de clases, con su grupo o con las comunidades y con los alumnos que atiende.

Eso es muy importante porque permite llegar a diagnósticos sobre cómo está trabajando el propio maestro; es una forma de autovalorarse.

JSG: Entonces hiciste todo el recorrido de la investigación cuantitativa a la investigación cualitativa. Además, creo que en muchos de los proyectos institucionales que apoyaste con estudiantes también pudo haber habido una combinación de métodos mixtos. Otro aspecto muy importante es el posgrado. Has apoyado durante mucho tiempo a los posgrados de las instituciones formadoras de docentes, a veces con la creación de planes de estudios, otras impartiendo materias y asesorando trabajos de investigación. Ahora, ***¿cuál piensas que puede ser un punto clave por desarrollar en el posgrado en educación?***



MSGG: Aquí es muy importante tomar en cuenta la dicotomía que ha existido durante mucho tiempo. En la licenciatura puede haber una sólida formación y trabajo de investigación. Por su parte, los estudiantes de posgrado deben desarrollar investigación. En el doctorado, no cabe duda, la investigación tiene que ser central. Pero, en la maestría y en la licenciatura siempre ha existido una pregunta:

¿nos vamos a dedicar en la maestría a formar mejores docentes o vamos a formar investigadores?

Esa dicotomía siempre ha existido. Tal parece que la preparación que se lleva no es suficiente para tener ambas dimensiones en el egresado de la licenciatura y de la maestría, cuando en realidad desde el jardín de niños se puede aplicar el método científico. Ahora bien, no hablemos del método científico como un dogma más; hablamos de una investigación que nace para resolver problemas en el salón de clase.

JSG: Sí. Entre tus materiales de apoyo a esta entrevista tienes un recuerdo de Platón, que habla acerca de la enseñanza de la música. Platón (2016) ya planteaba la dialéctica como un método para poder alcanzar la realidad, entenderla y transformarla de alguna manera. En La República ya presentaba la alegoría de la caverna: salir de la cueva para alcanzar la luminosidad y observar la realidad. Desde que nace, un niño tiene la posibilidad de aprender, y ese aprendizaje continúa a lo largo de la vida. Entonces, qué importante que lo plantees así: la investigación debería estar presente en todas las etapas del ser humano.

MSGG: Otro problema que existe con la investigación es que no documentamos. No documentamos los resultados de esas investigaciones. He conocido maestros y estudiantes de la Normal que tienen experiencias educativas y de enseñanza con métodos personales combinados, atendiendo las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que son dignas de publicarse y de tomarse como ejemplo para otros maestros. Pero no se hace. Esto forma parte de la difusión de la investigación, que siempre ha sido también un problema. ¿Por qué? ***Porque es costosa.***

JSG: Así es. Quien diseñe un proyecto de investigación debería considerar lo que señalas: que es un proceso que se inicia, pero que no termina hasta que se publica un artículo, un capítulo de libro o un libro completo, y hasta que se difunde la experiencia desarrollada, ¿no es así?

MSGG: También para la vinculación de los resultados de la investigación con la sociedad hay otra dicotomía:

¿Vamos a hacer lo que nos pida la sociedad o hacemos lo que queremos que haga la sociedad?

Nosotros investigamos lo que queremos que haga la sociedad, y creo que aquí es importante analizar ambas posturas. ***¿Cuándo podemos decir que estamos cumpliendo la función?*** Más bien se acusa a la escuela de ser el aparato con el que se puede justificar el proyecto social, pero es al revés: ***¿en qué puede participar la escuela para mejorar ese proyecto social?***

JSG: Eso es muy importante, lo que nos estás señalando. Ahora que los proyectos de investigación deben tener incidencia social, esta dicotomía también plantea un fuerte dilema: ¿qué es lo prioritario?, ¿qué es lo importante?, ¿qué es lo necesario? Y, sobre todo, nos permite plantear cosas que pueden parecer obvias, como pensaría Célestin Freinet (Jiménez, 1985), utilizando el sentido común: ¿qué



podemos hacer si el niño tiene problemas de comprensión lectora, si el niño no ha resuelto problemas de razonamiento o situaciones que son cotidianas? A ello puede abocarse el docente, pero, como planteas, también con un fundamento teórico-metodológico y con una teoría bien aplicada. ¿No es así?

MSGG: Y esto tiene repercusiones en los programas de estudio. Tenemos carreras que, afortunadamente, atienden necesidades prioritarias de la sociedad; pero debemos preguntarnos si estamos considerando el factor humano dentro de esas carreras. Yo creo que es muy importante pensar de qué manera necesitamos mejorar al ser humano.

JSG: Eso es fundamental. Pues bueno, ya casi para terminar, me gustaría recordar una participación tuya reciente en la presentación de un libro sobre la historia de una institución de Nuevo León: la Escuela de Ciencias de la Educación (Leal, 2025), donde has colaborado durante años. En esa ocasión cerraste con una reflexión que me llamó mucho la atención sobre ser maestro, sobre la docencia como un acto de amor. ***¿Cuál es tu visión ahora?*** Recordando también a un gran amigo nuestro, Manuel Pérez Ramos, que siempre nos alentaba a dar lo mejor por nuestros estudiantes, nuestras escuelas, nuestra sociedad (Salazar, 2016). ***¿Cómo el amor a la docencia y a los otros puede convertirse en una impronta para todas las maestras y los maestros en estos tiempos difíciles? ¿Cómo convencer a nuestras compañeras y nuestros compañeros de que la tarea del maestro es fundamental en este proceso de profesionalización con sentido humano?***

MSGG: El fenómeno educativo, especialmente en el caso de los maestros, es muy complejo: en él confluyen las líneas políticas de las autoridades, las instituciones, los mismos maestros y las expectativas de los padres de familia. También, a nivel de escuelas primarias, hemos visto que las expectativas de los maestros a veces contradicen nuestras actitudes, nuestras situaciones, nuestro trabajo. Pero, lo esencial para la formación de maestros es, primero, que quieran enamorarse de su carrera. Eso va a surgir cuando los maestros de las escuelas normales hagan que los futuros maestros se formen en algo muy sencillo, en esa frase que ha surgido últimamente: «gracias por ser y estar». Se toma como moda, pero encierra un significado profundo. Implica que el maestro de la normal tenga ciertas características: seriedad, responsabilidad, enseñar con el ejemplo y, fundamentalmente, que reúna los tres aspectos que te explicaba: ***el científico, el pedagógico y, desde luego, el conductual***. Esto es importantísimo.

Quien lleva la educación a los niños, a los jóvenes, a los adultos debe lograr que los alumnos sientan que está con ellos.

No es lo mismo estar que estar con.

Ahí hay un arropamiento, un querer atenderlos en lo que necesitan. Incluso hemos tenido casos en los que hay que comprarles las copias para que tengan el libro. Entonces, eso también significa querer estar con ellos. A eso llamo: amar la profesión y amar a los alumnos. Es responsabilidad, respeto, cobijo y mantenerse al pendiente. En términos sencillos es: ***estar con***. Considero que el ser y estar está muy ligado a nuestras expectativas profesionales y, claro, otras posibilidades circunstanciales que se dan cuando uno camina por esta profesión.

JSG: Muchas gracias. ***¿Quieres agregar algo más que te gustaría se integrara en esta entrevista?***

MSGG: Creo que tratamos lo más importante en investigación, sobre todo, la necesidad de incorporar la investigación en los planes de estudio de posgrado.

JSG: Eso sería una tarea urgente. Muchas gracias, Socorro González. Tengo el privilegio de contar con tu amistad, pero, sobre todo, de aprender siempre de ti. Creo que todos los que nos están leyendo seguramente se llevarán mucho de esta plática.

MSGG: Ojalá sirva para algo. Gracias, Juan.

Juan Sánchez García
Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León
juan.sanchez@enmfm.edu.mx
Profesor normalista y profesionista universitario con estudios de maestría en Pedagogía y Tecnología Educativa. Es doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Sus dos líneas de investigación son: migración escolar transnacional y atención a la diversidad en la formación docente. Ha publicado artículos, capítulos, libros, reseñas y entrevistas sobre temas educativos y sociales. Ha recibido premios, reconocimientos y condecoraciones locales, nacionales e internacionales. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I y se desempeña como consultor educativo.





Transformar vidas (y dejarse transformar): la misión de la vocación docente

Jesús Humberto Tamez Sosa

«Un maestro afecta la eternidad; nunca se sabe dónde termina su influencia».
—Henry Adams



A lo largo de nuestra formación en las aulas de la Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza», estudiantes y docentes experimentamos una transformación silenciosa, pero profunda. Llegamos con la intención de aprender a enseñar; sin embargo, pronto descubrimos que la docencia no es simplemente una profesión que se ejerce, sino una identidad que se habita. En el marco de la reflexión sobre la memoria, la identidad y la vocación docente, resulta fundamental hacer una pausa en nuestro ajetreado caminar para recordar por qué elegimos estar aquí y, sobre todo, hacia dónde dirigimos nuestros pasos.

La identidad docente se teje con los hilos de nuestra propia historia y con las historias de quienes acompañamos mediante nuestras palabras. No nacemos siendo maestros; nos hacemos maestros en el roce diario con la duda, la curiosidad y la mirada de nuestros estudiantes. Sin embargo, en tiempos en que los desafíos administrativos, sociales y económicos parecen nublar el horizonte de nuestra labor, es fácil perder de vista el núcleo de nuestra vocación. Es entonces cuando la literatura y la reflexión filosófica se convierten en nuestras mejores aliadas para reencontrar el sentido de la tarea educativa.





El gran educador mexicano **Pablo Latapí**, en su entrañable obra Carta a un maestro, nos ofrece un espejo nítido y honesto de nuestra realidad. Latapí no romantiza la pobreza ni ignora las carencias del sistema educativo; al contrario, reconoce las frustraciones, los bajos salarios, las presiones burocráticas y el desgaste emocional. Pero es precisamente desde ese realismo que enaltece la figura del maestro. Nos recuerda que, a pesar de las circunstancias adversas que podamos enfrentar, nuestra profesión alberga un tesoro invaluable:

La capacidad de propiciar el despertar intelectual y moral de otro ser humano.

La carta de Latapí nos recuerda que la docencia es, en su esencia más pura, un acto de fe y de esperanza en el futuro. Nos invita a asumir nuestra vocación no como un sacrificio, sino como un privilegio que nos permite dejar una huella imborrable en el mundo.

Al hablar de huellas, resulta inevitable evocar, al reflexionar sobre la memoria y la identidad docentes, las páginas de Martes con mi viejo profesor, del escritor Mitch Albom. En este libro, el autor relata las últimas lecciones de vida que recibe de su antiguo profesor, Morrie Schwartz, quien padece una enfermedad terminal y, aun en el umbral de la muerte, nunca deja de ser maestro. A través de sus conversaciones de los martes, Morrie demuestra que un verdadero educador trasciende el currículo escolar para enseñar sobre la vida, el amor, el perdón y la compasión.

Morrie nos deja una lección vital sobre la memoria docente:

Los alumnos rara vez recuerdan los datos exactos que anotamos en el pizarrón, pero jamás olvidan cómo los hicimos sentir.

La identidad que proyectaba no era la de una figura de autoridad distante, sino la de un ser humano profundamente conectado con el dolor y la alegría de sus estudiantes. Esa es la verdadera vocación.



Ser maestro no se limita a transmitir conocimientos sobre una materia específica; significa acompañar, sostener, inspirar y, en última instancia, transformar vidas. Cuando un estudiante cruza la puerta de nuestra aula, nos entrega una parte de su tiempo y de su juventud; nuestra responsabilidad es contribuir a que se convierta en una persona más fuerte, libre y consciente de sí misma.

Este encuentro entre las reflexiones de Latapí y las lecciones de Morrie Schwartz nos lleva a una conclusión ineludible: debemos disfrutar nuestro trabajo. Sí, las condiciones no siempre serán ideales. Habrá días de cansancio absoluto, grupos difíciles, exceso de papeleo y momentos de duda. Las circunstancias externas muchas veces escaparán de nuestro control, pero la actitud con la que entramos al salón de clases es una decisión enteramente nuestra. Un maestro que no disfruta lo que hace apaga la luz del aula; un maestro apasionado, en cambio, ilumina incluso los contextos más oscuros.

Gozar la docencia es un acto de rebeldía y resiliencia. Es encontrar la belleza en el instante exacto en que un alumno comprende un concepto que le resultaba difícil; en la sonrisa de un joven que se siente escuchado por primera vez; o en la satisfacción de ver crecer a quienes un día llegaron a nosotros con inseguridades. Esa alegría genuina es el motor que sostiene la vocación.

Estimados colegas y futuros colegas: **la memoria de lo que somos se construye hoy.** Nuestra identidad docente no es un gafete institucional, sino la suma de las vidas que hemos logrado tocar. Sigamos honrando nuestra vocación con el mismo entusiasmo del primer día. Leamos, reflexionemos, escribamos y, sobre todo, no olvidemos que el aula es el espacio donde ocurre la magia más grande de todas: el encuentro entre seres humanos dispuestos a aprender unos de otros. Que el privilegio de transformar vidas sea siempre nuestro mayor orgullo y nuestra más grande motivación.

Jesús Humberto Tamez Sosa
Es Licenciado en Educación Primaria y en Educación Secundaria (Especialidad en Español), con Maestría y Doctorado en Educación. Desde 2015 dirige la Escuela Primaria Petra Benavides de Salinas, destacando por su liderazgo innovador, lo que le ha valido recibir en tres ocasiones el Premio al Mérito Escolar a nivel estatal. Cuenta con doble plaza en secundaria impartiendo Español y es catedrático en la Escuela Normal Superior “Profr. Moisés Sáenz Garza”, donde contribuye a la formación continua de estudiantes normalistas y docentes en servicio.



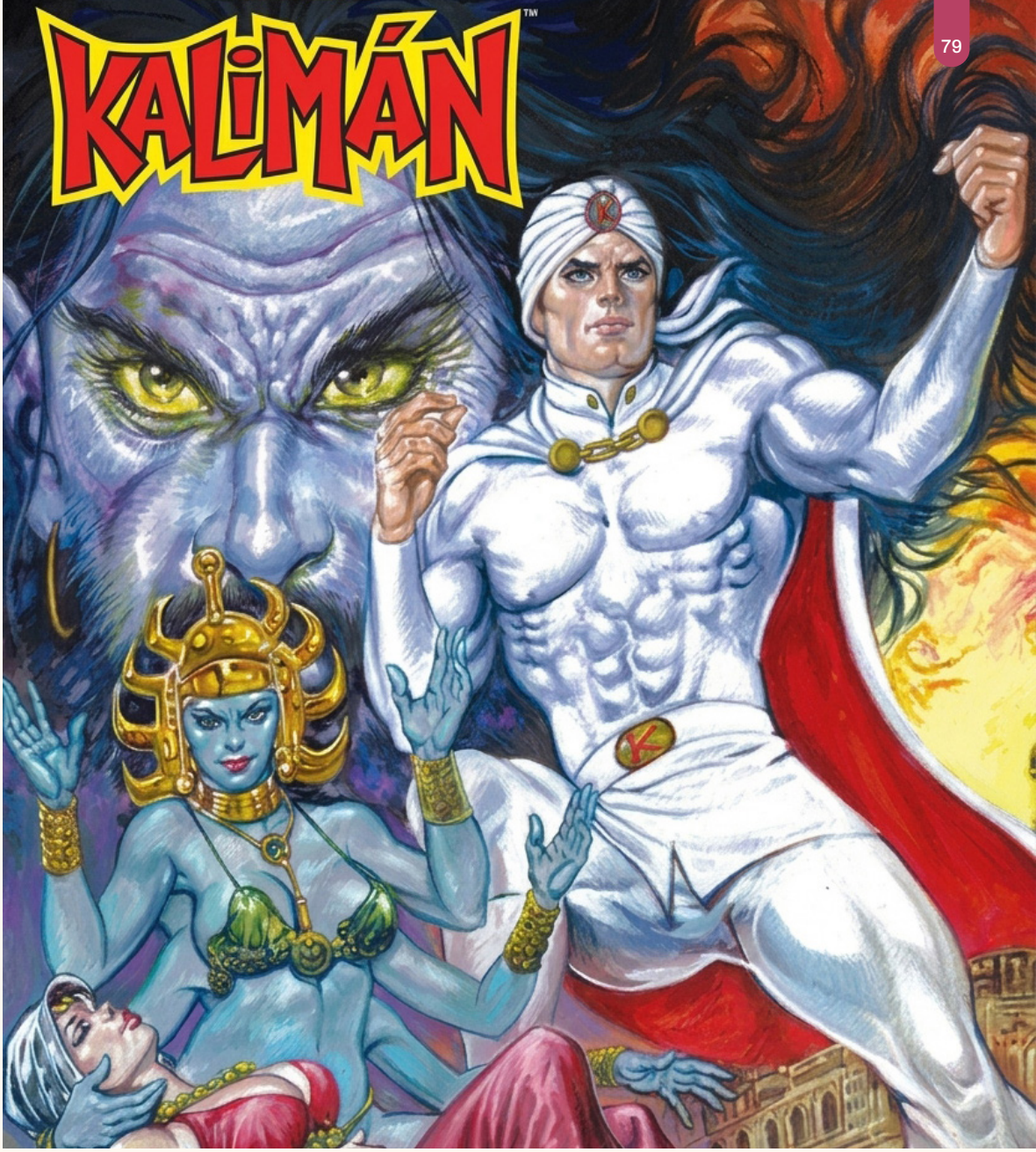




Kalimán, el hombre increíble

Javier López Mejía

Luis Lauro Garza Hinojosa ya no está entre nosotros, lo conocí de lejos no sé qué tantas veces se cruzaron nuestros caminos a lo largo de nuestras vidas que corrían paralelas en nuestra localidad, lo recuerdo en no sé cuántas participaciones contestatarias, por la democracia, por la libertad, por los pueblos oprimidos, por los lastimados, por los pobres, por muchas más causas nobles y humanas.



Se fue, aunque personalmente lo saludé una única vez en las afueras de un restaurante en el cruce de Mina y Morelos antes de su partida; le agradecí la oportunidad de publicar dos escritos en su revista electrónica **La Quincena** que partían de mi experiencia por Perú en dos visitas: primero como miembro de la Misión de Observación Internacional invitado por la OEA en octubre de 2010, en el noreste peruano, en una pequeña ciudad enclavada en la selva Iquitos donde nace el Amazonas, entonces mi mayor tiempo estaba enfocado en la capacitación electoral, posteriormente la segunda en el año 2022, regresé ahora al sur peruano para conocer algunos lugares de Cuzco y sobre todo Machu Picchu que me rondaba en la imaginación desde edad muy temprana, gracias a Kalimán.

Kalimán, el hombre increíble, surgió en México en 1963 como creación del locutor y escritor cubano Modesto Vázquez González y del productor mexicano Rafael Cutberto Navarro. Vázquez González, quien llegó a nuestro país tras salir de Cuba, aportó buena parte de la mitología y de la configuración narrativa del personaje, retomando elementos vinculados con la tradición de la radionovela latinoamericana. En la versión mexicana, Luis Manuel Pelayo dio voz a Kalimán y Luis de Alba interpretó a Solín, su inseparable compañero de aventuras. El éxito de la serie trascendió las fronteras nacionales y alcanzó una amplia difusión en América Latina, donde incluso se realizaron otras versiones radiofónicas, entre ellas la colombiana.



Sin embargo, más que reconstruir aquí una historiografía del personaje o detenerme únicamente en los datos que explican su origen y expansión, me interesa volver la mirada hacia otro aspecto: la posible huella educativa que dejó aquella radionovela en tantos niños latinoamericanos que, como yo, la escuchábamos con entusiasmo. En aquellas aventuras no solo seguíamos las peripecias de un príncipe hindú y de su joven compañero egipcio; también asistíamos, quizá sin advertirlo plenamente, a una determinada manera de enfrentar los conflictos, resolver los problemas y conducirse frente a los demás. Algo de aquella serenidad, del dominio de sí mismo, de la confianza en la inteligencia y del respeto por la vida debió permanecer en nuestro imaginario. Es precisamente en esas huellas, más vinculadas con la formación que con la simple nostalgia, donde quisiera detenerme. Primero llama mi atención la actitud que mostraba ante los graves riesgos que afrontaba en sus múltiples aventuras, donde pedía:

"Serenidad y paciencia... mucha paciencia mi pequeño y valiente amigo Solín".

Su optimismo, sustentado en una profunda confianza en la inteligencia humana, se expresaba en frases que, según algunas citas y referencias, afirmaban que «siempre hay un camino cuando se mira con los ojos de la inteligencia». Sin embargo, mi memoria la conserva de una manera más sencilla y entrañable: «siempre hay una salida cuando se utiliza la inteligencia». Y no cabe duda de la fuerza de otra de sus afirmaciones:

«No hay fuerza más poderosa sobre la tierra que la mente humana».

En ellas se advierte una concepción profundamente educativa de la inteligencia: no como mera capacidad para resolver problemas, sino como una forma de mirar el mundo, comprenderlo y transformarlo. Educar, desde esta perspectiva, significa enseñar a pensar para descubrir posibilidades allí donde otros solo advierten límites; formar una mente capaz de interrogar la realidad, tomar decisiones y construir caminos propios. La inteligencia se convierte así no solo en una facultad del pensamiento, sino en un principio de autonomía, esperanza y libertad.



En algún lugar de la red se le describe como un hombre atractivo, atlético, moreno y de ojos claros. Isidro Olace lo retrataba «vestido a la usanza hindú, con una casaca blanca y un turbante del mismo color en la cabeza, rematado al frente con una esmeralda verde, y portando una cimitarra». Sin embargo, en la etapa que yo recuerdo, ya no llevaba cimitarra: su única arma era una cerbatana con dardos somníferos. También permanece en mi memoria una de sus afirmaciones:

«Mis manos jamás se han manchado con la sangre de mis semejantes».

Yo suponía que esta convicción formaba parte de su acercamiento al hinduismo y de la creencia en la reencarnación, desde la cual todos los seres sintientes participan, de algún modo, de una misma condición vital y pueden ser reconocidos como semejantes.

Esa negativa a causar la muerte no era solamente un rasgo del personaje, sino una declaración ética: **la verdadera fuerza no se demostraba destruyendo al adversario, sino siendo capaz de vencerlo sin renunciar al respeto por la vida**.





En algunas descripciones del personaje se afirma que Kalimán poseía «poderes sobrehumanos»; sin embargo, considero que esta expresión puede resultar imprecisa. Un artículo publicado por *UNAM Global* lo presenta, más bien, **como un hombre preparado física y mentalmente, cuyo rasgo esencial es el dominio de sí mismo mediante la disciplina y el autocontrol**. No es inmortal, como algunos superhéroes de la tradición estadounidense, sino un ser humano que ha llevado sus capacidades físicas y mentales a un grado extraordinario de desarrollo. La propia historia del personaje atribuye buena parte de estas habilidades a un largo proceso de formación y entrenamiento en el Tíbet.

Esta idea adquiere especial interés si la relacionamos con lo que actualmente conocemos acerca de la práctica deliberada. Las investigaciones sobre la formación de expertos muestran que el perfeccionamiento de una habilidad compleja exige años de ejercicio sistemático, consciente y orientado a la mejora. Aunque durante mucho tiempo se popularizó la idea de que alcanzar la excelencia requería alrededor de diez años o 10 000 horas de práctica, estas cifras no constituyen una fórmula exacta, sino una manera de dimensionar la constancia necesaria para desarrollar un alto nivel de dominio. Desde esta perspectiva, las extraordinarias capacidades de Kalimán pueden leerse menos como poderes mágicos que como una metáfora del potencial humano cultivado mediante la disciplina: **el cuerpo se educa, la mente se ejercita y la voluntad se forma.** Tal vez ahí radique una de sus enseñanzas más sugerentes: lo extraordinario no necesariamente nace de poseer poderes, sino de llevar las posibilidades humanas hasta sus límites mediante la perseverancia, el conocimiento y el dominio de uno mismo. Y, como corresponde a la imagen de un monje budista de alto grado de disciplina, cabe pensar que Kalimán habría aprendido a dominar sus impulsos y pasiones.

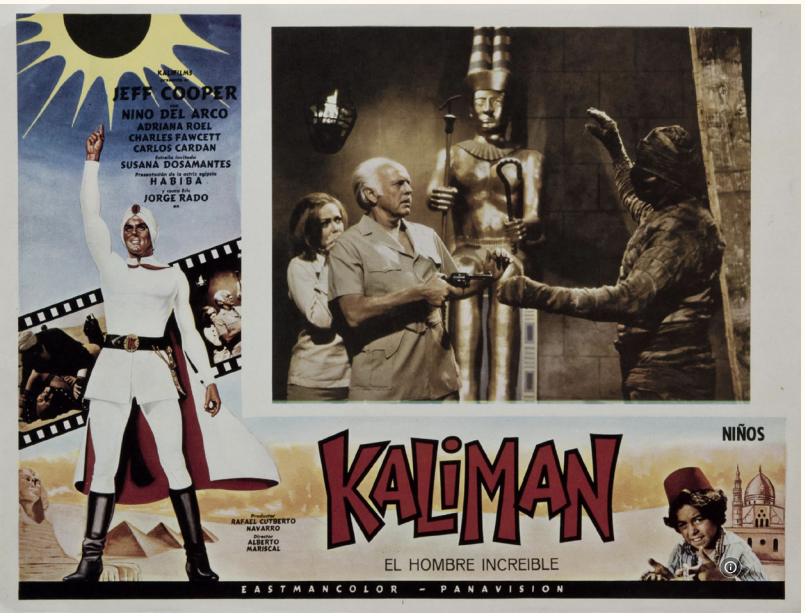
Tal vez por ello no recuerdo haberlo escuchado enamorarse, aunque en sus historias aparecían con frecuencia grandes figuras femeninas, algunas benévolas y otras malignas, que acompañaban o desafiaban sus aventuras. Así ocurría en relatos como los enfrentamientos contra el Conde Bartok, *Sandra, la Reina de los Gorilas* o *Las momias de Machu Picchu*. En medio de esas narraciones, la voz pausada de Isidro Olace condensaba la personalidad del héroe en una frase que quedó grabada en la memoria de varias generaciones:

«Caballero con los hombres, galante con las mujeres, tierno con los niños e implacable con los malvados... así es Kalimán, el hombre increíble».

Podría pensarse, entonces, en Kalimán como una suerte de caballero andante moderno: un héroe de origen hindú acompañado por Solín, su joven pupilo egipcio, personajes que remiten simbólicamente a dos culturas milenarias. Sus capacidades extraordinarias no provenían necesariamente de dones sobrenaturales, sino de habilidades humanas llevadas a un alto grado de desarrollo mediante la paciencia, la disciplina, el entrenamiento y el dominio de sí. Quizá ahí reside una de las razones de su permanencia en la memoria de quienes fuimos niños en aquella generación: Kalimán mostraba que el verdadero poder podía encontrarse en la mente, en la voluntad y en la capacidad de gobernarse a sí mismo. Más allá de la ficción, estas enseñanzas adquirieron una fuerza considerable dentro de nuestro imaginario infantil y contribuyeron a formar una idea profundamente educativa: que el ser humano puede transformarse mediante el conocimiento, la constancia y el ejercicio consciente de sus facultades. Años después, durante mi adolescencia, esa misma intuición volvió a resonarme al encontrarla expresada bajo otra fórmula: el «poder mágico de la mente», título de un libro que entonces llegó a mis manos.







Recientemente he sabido del relanzamiento de Kalimán y de la creación de nuevas aventuras que buscan acercar al personaje a las generaciones actuales. La noticia me parece alentadora. Recuperar a este héroe, gestado en México con la participación de creadores de origen cubano y convertido después en un referente de la cultura popular latinoamericana, significa también recuperar una determinada manera de enfrentarse al mundo. Kalimán proponía la serenidad ante la adversidad, la confianza en las capacidades humanas, el dominio de sí mismo y el respeto por la vida. Más que la fuerza física, privilegiaba la inteligencia y la voluntad; más que la destrucción del adversario, buscaba imponerse mediante el razonamiento, el autocontrol y una particular concepción de la justicia.

En tiempos marcados nuevamente por la violencia, la intolerancia y la dificultad para reconocer al otro, quizá no nos vendría mal volver sobre algunas de esas enseñanzas: **comprender que nuestra condición humana compartida está por encima de las diferencias de origen, cultura, raza o religión y que la verdadera fortaleza puede manifestarse, precisamente, en el cuidado y la protección de quienes se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad.**

Hago votos, sin embargo, para que Kalimán vuelva no solamente a verse, sino también a escucharse. Hay algo profundamente formativo en la experiencia de imaginar un mundo a partir de una voz. La radio no entrega al oyente una imagen terminada: le ofrece palabras, silencios, músicas y sonidos con los cuales cada persona construye sus propios escenarios y rostros. Las investigaciones sobre ficción sonora han mostrado, precisamente, la capacidad del relato radiofónico para estimular la generación de imágenes mentales y favorecer la implicación del escucha (Rodero, 2012).

Quizá por eso el Kalimán que permanece en mi memoria no posee un único rostro: conserva tantos como pudo imaginar cada niño que alguna vez lo escuchó; y acaso ahí radique también su mayor poder educativo. La imaginación no nos entrega pasivamente un mundo; nos obliga a construirlo. Escuchar a Kalimán era, de alguna manera, aprender a imaginar, pero también aprender que la mente, la disciplina, la serenidad y el respeto por los demás podían constituir una forma de estar en la vida. Tal vez ese sea, después de tantos años, el verdadero «poder mágico de la mente» que aquellas historias dejaron en nosotros.



Javier López Mejía

Es Secretario General del STENSE y maestro de tiempo completo en la Licenciatura 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. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas en ciencias biológicas y médicas, destacando por su labor en investigación y divulgación científica. Ha impulsado el intercambio académico internacional, con formación en lengua rusa en el Instituto Pushkin de Moscú. En el ámbito académico y humanístico, ha participado en foros internacionales como el Congreso de Pedagogía en La Habana y el congreso “Rompiendo los techos de cristal” en la Universidad de Salamanca. Asimismo, integró la Misión de Observación Electoral Internacional de la Organización de los Estados Americanos y ha colaborado en espacios de cooperación educativa internacional, como la delegación de la CEE en la DGE en Quebec.







Del Aleph de Borges al Platonismo matemático.

Miguel Ángel Salas Villegas

En su unidad este Uno es su misterio,
Misterio de todos los misterios
Y puerta de toda maravilla[1]



Cuando se inicia la lectura del Aleph [2] **“La candente mañana de febrero en que Beatriz Viterbo murió, después de una imperiosa agonía que no se rebajó un solo instante ni al sentimentalismo ni al miedo,”** podemos esperar si somos asiduos lectores de Borges, a uno más de sus tan leídos relatos, o bien si somos amantes de las prosas literarias a encontrar en él una exégesis que explique con detalle, de acuerdo a las teorías de la narrativa, una morfología con espacio arquitectónico de “forma” y “contenido” o más profundamente su “dispositio” y “compositio” que establecerán el orden lógico de la estructura narrativa a través del primero o bien la estructura artística de la narrativa misma, hechos que nos ayudarán a comprender algunas notas que van más allá de la narración del autor. Cómo interpretar esa exégesis, dependiendo de un entorno comunitario de pertenencia, siguiendo una tradición como experiencia viva o ligado a una corriente filosófica que nos antecede, en nuestro caso, podemos encontrarnos con una predisposición de Formador de Docentes, quizá que si solicitamos un análisis del relato por medio de la inteligencia artificial, nos muestre eso, un simple análisis de carácter literario con dos o tres detalles de la riqueza lingüística del autor, sin embargo, difícilmente encontraremos aquellos finos matices que surgen de las posturas filosóficas, teológicas, metafísicas y fenomenológicas de Borges. Por eso se convierte en un factor importante el bagaje teórico cultural de quien es el lector, pues nos encontraríamos con referentes tan variopintos en esa exigua dialéctica que el autor asume en sus antecedentes filosóficos, al proclamar que él mismo se ve superado por las antinomias narrativas cuando escribe [3] “La nueva refutación del tiempo” pues en ella hace alusión de manera sucinta a la negación del tiempo en consideración a las tesis metafísicas de Berkeley[4] en sus declaraciones del idealismo “cuando se emplean éstas y otras expresiones semejantes. “Pues lo que se dice de la existencia absoluta de cosas impensadas, sin relación alguna con el hecho de ser percibidas, me resulta completamente ininteligible. Su esse es su percipi; y no es posible que posean existencia alguna fuera de las mentes o cosas pensantes que las perciben.”

1 Lao Tse. Tao te King. Cuatro vientos Editorial. Santiago de Chile, 1990. Pág. 35
2 Borges, J.L. Emecé Editores, 1974. Buenos Aires, Argentina. El Aleph, Pág. 617
3 Borges, J.L. Literatura.us, Biblioteca Digital. agosto de 2026.
4 Berkeley, G. Tratado sobre los principios del conocimiento humano. Alianza Editorial, Madrid, España. 1992 Pág. 56



"He divisado o presentido una refutación del tiempo, de la que yo mismo descreo, pero que suele visitarme en las noches y en el fatigado crepúsculo, con ilusoria fuerza de axioma."

En este escrito donde Borges apunta a la negación del tiempo, que sin embargo duda de la refutación, se convierte posteriormente en una antinomia en el Aleph, pues en virtud del fallecimiento de Beatriz Viterbo, aparecen sus análogas referencias de sus visitas secuenciales a la Calle de Garay y sus encuentros con Carlos Argentino, donde indiscutiblemente el tiempo se constituye factor de apreciación del relato como estructura morfológica necesaria.

¿Qué vamos a encontrar en un relato como el Aleph? Evidentemente dependerá del bagaje de quien lo lea, pero en cualquier caso estará ligado a una interpretación hermenéutica, pues siempre aparecerá el quid del escrito y sus formas de acercarse a él. [1]

"Hay hermeneia porque la enunciación es una captura de lo real por medio de expresiones significantes, y no un extracto de supuestas impresiones provenientes de las cosas mismas."

Donde lo real y lo significante generan una toma de conciencia de quien lo lee.

Hasta aquí lo contextual del relato gira en torno a formas de llegar a la exégesis del Aleph y la observación de cómo se relaciona con teorías de la narrativa, hermenéutica, filosofía e incluso con aproximaciones fenomenológicas en la toma de conciencia. Lo más interesante viene cuando Borges se encuentra con el Aleph, pues en una de sus interminables charlas con Carlos Argentino, este le confesó de la existencia del Aleph, [2] **"Aclaró que un Aleph es uno de los puntos del espacio que contiene todos los puntos"**
¿El Aleph?-preguntó Borges. [1] **"Sí, el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos."** Esa impronta quedó marcada en la visión de Borges, por las significaciones trascendentales. Por fin tuvo acceso a enfrentar el Aleph y su alocución fue insospechadamente alegórica, pasaron frente a su mente un sinnúmero de icónicos emblemas que tendían a la divinidad y con ella, al infinito.

"El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño."

1 *Ricoeur, P. El Conflicto de las interpretaciones, Fondo de Cultura Económica, Argentina 2003. Pág. 10*
2 *Borges, J. L. Obras Completas (I) El Aleph, Emecé Editores, S. A., 1974. Pág. 623*

Lo que viene a continuación queda para la placentera sensación de quien lo lee, pero lo que atañe a este escrito, está sustancialmente dicho, la infinitud del espacio cósmico, entonces, cómo trasmitir a los otros en un instante gigantesco, valga el oxímoron, la idea del infinito.

Un gran dilema afronta Borges ante la aceptación del Aleph, cómo llegar hasta una hermenéutica de lo concreto que tanto había buscado ansiosamente Benjamin, esa donde se instaura la imagen dialéctica cuya síntesis alberga las aproximaciones a una realidad difícil de imaginar en el aludido Aleph. Las tesis de Benjamin[2] apuntan lo siguiente:

"En qué sentido la imagen dialéctica es una constelación de pasado y presente, y en qué sentido asimismo se expone en ella una verdad temporal."

Cómo urdir un entramado en torno a una representación con tendencia a irrealidad, tal como se le presenta el Aleph, para no constituirse como antítesis de un racionalismo kantiano como camino seguro de formación de ideologías dialécticas necesarias para estructuras que asemejan a ideologías absolutas. Brentano y Frege[3]

"Advirtieron que la contención del representacionismo era la única forma de sacar a la filosofía del relativismo antropocéntrico, atolladero al que conducen, al cabo, las simplificaciones racionalistas"

El gran problema que enfrenta Borges es a su vez, la magnificencia del lenguaje para poder expresar con tintes de verdad ese mundo que sus sentidos captan, es decir en contexto de Wittgenstein, la significatividad del lenguaje mismo, como límite para expresar la verdad de lo pensado. Y la visión alegórica y necesariamente apodíctica del Aleph se puede observar como[4] **"En lógica nada sucede de forma accidental: Si una cosa puede ocurrir en un estado de cosas, entonces la posibilidad de tal estado de cosas tiene que estar prejuzgada en la cosa en cuestión."**

Variopintas formas se ciñen a esta estructuración lógica de ver el mundo, de su representación y de su aproximación a la verdad, considerando el lenguaje como medio para expresar sintéticamente dicha visión, por lo que afines al Tractatus en su análisis lógico encontramos.[5] **"se trata de establecer desde el punto de vista de la lógica y, por tanto, desde una necesidad a priori, como han de ser el lenguaje y el mundo para que sean posibles las proposiciones significativas, es decir, para que sea posible que el lenguaje hable del mundo."**

1 *Op. Cit. Pág. 624*
2 *Romero, J. M. Hacia una hermenéutica dialéctica. Editorial Síntesis, España, 2005. Pág. 53*
3 *Llano, A. El enigma de la representación. Editorial Síntesis, España, 1999. Pág. 263*
4 *Wittgenstein, L. Tractatus Logicus-philosophicus. Editorial Tecnos, Madrid, España, 2008. Pág. 110*
5 *Arregui, J. V. La pluralidad de la razón. Editorial Síntesis, 2004, Madrid, España. Pág. 42*



El Platonismo matemático.

Toda vez que realizamos nuestro periplo sobre las inquietudes de Borges desde su conocer la existencia, hasta su enfrentamiento con el Aleph, surge la necesidad de aproximarnos a la idea del infinito, cosa que resulta interesante mostrar que deviene de un relato literario y que podemos conectarlo con diversificación de ciencias, obviamente la matemática entre ellas.

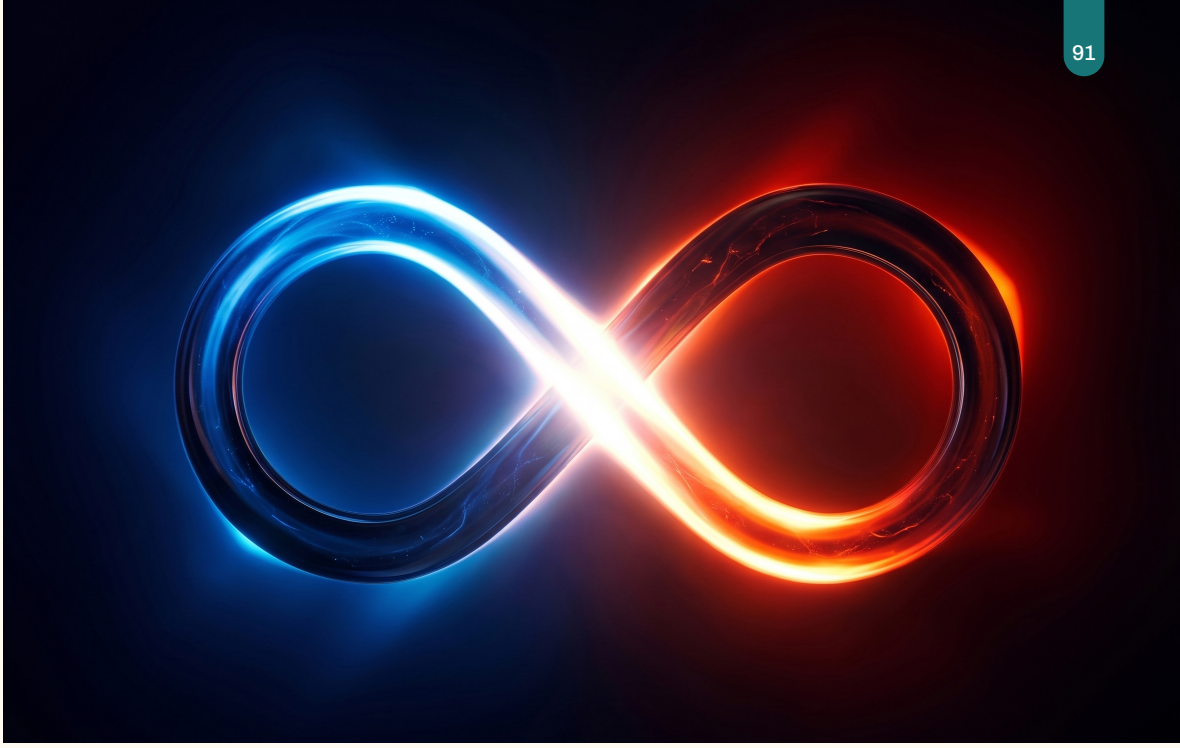
Existen muy diversas formas de abordar el tema del infinito, que van desde posturas estrictamente matemáticas hasta aquellas de corte esencialmente filosófico, metafísico e incluso teológico. En todas ellas encontraremos una especie de incapacidad para elaborar una verdadera construcción epistemológica del infinito. Partiremos de abordar las aproximaciones platónicas como antecedente primario, pues encontramos en la teoría de las **ideas**, un referente central que distingue y confronta eso que conocemos como **realidad versus la idealidad** misma, donde principalmente se instala el concepto de infinito. Encontramos una afirmación que parece adecuada[1]

> *"Platón ha llegado a construir un sistema filosófico propio, que se funda en la llamada «teoría de las ideas», con una ética y una política subordinadas a una concepción metafísica idealista del universo y del destino humano."*

No existe en los diálogos platónicos una descripción de la teoría de las ideas, sino solo aproximaciones en las que se distinguen las apreciaciones sobre realidad e idealismo, como tal aparece en el Fedón[2] "Opiné, pues, que era preciso refugiarme en los conceptos para examinar en ellos la verdad real."

Conceptos que refieren a las ideas como límites extremos de la realidad misma.

1 Platón, Diálogos III, Fedón. Editorial Gredos, S. A., Madrid, España, 1988. Pág. 3
2 Op. Cit. Pág. 109



El platonismo eidético se magnifica cuando se analizan las posturas primarias de Parménides al tratar de explicar la razón existencial de los racionales con la situación geométrica de √2, donde la aritmética es impotente de explicitar lo que constituye lo irracional, y él pretende explicarlo con sus pensamientos de doble vía, por un lado lo inteligible y otro lo sensible, mostrado este último en las aporías de Zenón de Elea, con la divisibilidad del espacio **ad infinitum**, situación ya superada en su anclaje matemático a través de las teorías de la convergencia y el continuo.

Surge después de la teoría de las ideas, un desprendimiento aventurado por acercarse a diferentes formas de afrontar el infinito, con lo que ello conlleva, así encontramos[1]

"Lo que estamos calificando de tentación pitagórica se traduce en la Academia platónica en un progresivo crescendo en la matematización del fundamento, lo que en cierto modo supone un dejar atrás la forma tradicional de la teoría de las ideas."

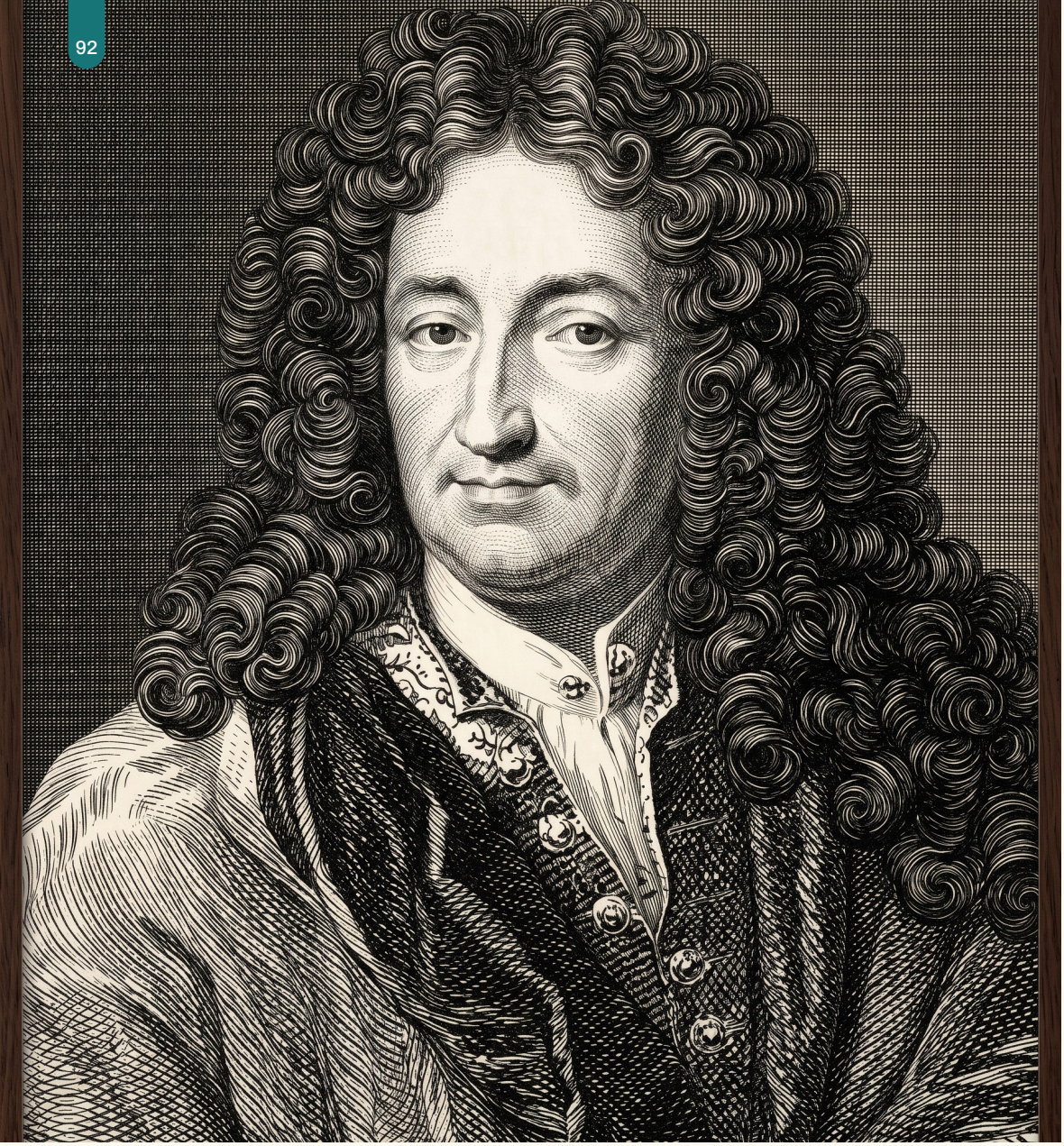
De manera tal que incursionamos en las múltiples interpretaciones de la idea de infinito, dejando a un lado las primarias ideas y aceptando ya las contribuciones matemáticas.

Con estas aportaciones platónicas nos introducimos en el mundo de la aproximación al infinito, con el sustento de la Teoría de las Ideas y que marca las pautas para posteriores aproximaciones, que van desde un infinito asociado a los entes matemáticos, que ha sido siempre elemento de análisis, en referencia a estructuras ya establecidas o en fase de construcción, tal es el caso de observación del conjunto de los racionales, cuyas implicaciones nos llevan a la necesidad de explicitar primero el concepto de infinito, que sucede al tratar de comprender la teoría de las **cortaduras de Dedekind**[2] con su definición y propiedades.

Lo que parece lapidario es el hecho necesario de construcción de una teoría consistente del infinito matemático, para poder construir un símil teórico de los números irracionales.

1 Gómez Pin, V. La tentación pitagórica. Editorial Síntesis, España, 1999. Pág. 64

2 Definición. Llamamos cortadura a un conjunto (o clase) α de números racionales que satisfaga las siguientes propiedades: 1. $\alpha \neq \varnothing$; y $\alpha \neq Q$; r , es decir, α es un subconjunto propio de Q; s > entonces $s \in \alpha$; es decir, todo número mayor que un elemento de α pertenece también a α ; α no tiene mínimo.



Nos acercamos a las tesis de Leibniz que aborda de manera primaria sus destellos filosóficos y teológicos, para recurrir posteriormente a enfoques metafísicos, físicos y matemáticos. Una de sus afirmaciones[1] “Sólo la geometría puede proporcionarnos el hilo conductor para recorrer el laberinto de la composición del continuum, de los máximos y de los mínimos, de lo indesignable y del infinito, y nadie llegará a una metafísica verdaderamente sólida sin haber recorrido dicho laberinto.”

Nos ubica en un contexto que refiere tanto a esencias físicas, como metafísicas, y desde luego matemáticas, de las cuales consideramos solo algunas de las diversas acepciones que presenta sobre el infinito, tales como: Infinito metafísico, Físico, Categoremático, Sincategoremático y el Matemático (Número, línea, cantidad, series, continuo) de nuestro interés. En este artículo no se pretende incursionar por tan complejas tesis matemáticas, solo introducir un esquema de posibles aproximaciones, tal es el caso[2]

1 Benitez, L. y Robles, J. A. El problema del infinito: Filosofía y Matemáticas. UNAM, México, 1997. Pág. 155

2 Lavine, S. Comprendiendo el infinito. Fondo de Cultura Económica. México, 2005. Pág. 32

3 Borges, J. L. Obras completas (I) El Aleph, Emecé Editores, S. A., 1974. Pág. 629

“Es útil considerar cantidades infinitamente pequeñas tales que cuando se busque su razón, no puedan ser consideradas iguales a cero, pero las cuales sean descartadas tan pronto como ocurran con cantidades incomparablemente mayores. Por tanto, si tenemos x + dx, dx es descartada. Pero es distinto si buscamos la diferencia entre x + dx y x (Kline, 1972, p. 385).”

Como podemos observar en este referente se instaura ya la necesidad de abordar la idea de infinito desde las concepciones infinitesimales, asociadas a las derivadas y al cálculo propiamente dicho.

La asociación[3] **“El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) eran infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo.”** Y la gran oportunidad de conjugar literatura, filosofía, metafísica y matemáticas.

Miguel Ángel Salas Villegas
Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza (Jubilado)
masalasvillegas@gmail.com
Dr. en Filosofía de las Ciencias por la Universidad Complutense de Madrid, España.
Maestro de tiempo exclusivo de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Jubilado)







Educación, hiperrealidad y fragilidad humana en la cultura posmoderna

Alfonso Ramírez Reyes

En semejante mundo, el aprendizaje está condenado
a ser una búsqueda interminable de objetos
siempre esquivos que, para colmo, tienen la desagradable
y enloquecedora costumbre de evaporarse
o perder su brillo en el momento en que se alcanzan.

—Zygmunt Bauman

En pleno siglo XXI la exacerbante movilidad de las cosas, los hechos, los fenómenos sociales, culturales y científicos, entre otros, evidencia características sui generis que implican la construcción de sociedades con excesos, redundancias, producciones de lo efímero y precariedad. Las pseudorrealidades impregnadas por una fragilidad de un presente con firmes cimientos (inexistentes), son analizadas en diferentes perspectivas y líneas imaginarias discursivas.

Los cambios vertiginosos —en todas las áreas— de las sociedades actuales fomentan aspiraciones, esperanzas y búsquedas hacia aceptaciones con sus efectos tranquilizadores. Pero, éstas no logran sus propósitos y se resquebrajan con rapidez, por su extrema fragilidad, liquidez e inmediatez. Los miedos, incertidumbres, vacíos, deseos y anticipaciones emergentes son elementos evidentes en las sociedades posmodernas, que implican una heterogeneidad de conflictos en el hombre. Lo que hoy parece fiable, mañana con toda seguridad será incierto o engañoso.

En lo que corresponde al área educativa, ésta en la actualidad transita por una crisis en diversos rubros. Atraviesa lo metodológico, lo presupuestario, y lo que es esencial: **una crisis de sentido producida por una metamorfosis de la cultura en un espectro mediatizado, hiperreal y mercantilizado.** En recientes décadas, las instituciones educativas no solo compiten contra la dispersión de los estímulos digitales, sino que comienzan a asimilar en sus estructuras —en cierto grado— la lógica del consumo efímero, la búsqueda incesante de rentabilidad económica y la hiperatención. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje dieron un giro radical, la construcción de conocimientos es realizada desde esferas insospechadas y con sistemas interactivos con derroteros aún desconocidos.

En este contexto sucinto y con el propósito de reflexionar sobre la manera en que la cultura posmoderna erosiona el acto educativo y, a la vez, registrar qué prospectivas humanistas persisten para su reconstrucción; son consideradas algunas ideas medulares de: Debord (1967), Baudrillard (1978), Bauman (2008 y 2017), Lipovetsky (1983 y 2020), Han (2022), Innerarity (2011) y Nussbaum (2010).





En primer término, se enuncia que, para comprender la penetración de las dinámicas mediatizadas en la pedagogía posmoderna, es necesario remitirse a la postura registrada por Debord (1967), sobre la conversión del mundo social en una sucesión de imágenes despojadas de su anclaje vivencial. En las aulas, así como en los entornos virtuales de aprendizaje, las experiencias directas del conocimiento ceden, poco a poco, su lugar a la mercantilización del contenido visible, a la estetización del proceso educativo y, por ende, a la frágil interiorización de contenidos, así como a la poca aplicabilidad de estos en la diversidad contextual.

Ante lo anterior, Debord (1967) expresa **"Todo lo que era vivido directamente se aparta en una representación"** (p.1). Cuando la educación se transforma en una especie de espectáculo, la relación pedagógica queda mediada por la fascinación múltiple y cuestionada. Sin embargo, la crítica a la representación encuentra un punto de radicalización teórica en las ideas de Baudrillard (1978), quien advierte que la cultura posmoderna, no solo sustituye lo real por su imagen, sino que genera un régimen de hiperrealidad en el cual, la diferencia entre la realidad y el signo desapareció por completo.

En el ámbito educativo, el simulacro se manifiesta en la priorización de las plataformas, los indicadores de desempeño y las simulaciones digitales, en detrimento del encuentro interpersonal, en las ínfimas interacciones cara a cara (docente-discente) y de la deliberación profunda y crítica de los involucrados. En este orden de ideas, Baudrillard (1978) ratifica:

Ya no se trata de una imitación ni de una duplicación, ni siquiera de una parodia, sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, máquina de señalización hiperestable, programable, impecable (...) **Lo real no tendrá nunca más ocasión de producirse...** (p. 11).



De esta manera el referente pedagógico se diluye, se pierde. Algunos contenidos de aprendizaje ya no buscan entablar un diálogo transformador, reflexivo y crítico con el contexto social real del estudiante, sino validarse dentro de un circuito autorreferencial de datos, pantallas e interacciones estandarizadas, volátiles que reemplazan la vasta complejidad de la realidad por su múltiple operativo digital.

Por otra parte, los impactos del ecosistema simulado se consolidan sobre un terreno social caracterizado por la precariedad de las certezas y la aceleración del consumo rampante. Bauman (2008) conceptualiza este estado situacional como ***modernidad líquida***, al indicar que las estructuras de las instituciones de la modernidad sólida —diseñadas para la durabilidad y permanencia— perdieron su capacidad para reestructurarse y tener horizontes estables.

La educación, en consecuencia, dejó de orientarse a la formación integral de la persona a lo largo del tiempo y se ajusta a las necesidades y demandas de una constante actualización del mercado laboral. Así, en una era invadida de vastas informaciones —de diversa índole— por la multiplicidad de medios, el sujeto vive procesos continuos de desaprendizajes, que lo posicionan en vías de solventar los requerimientos de la posmodernidad. Estas exigencias de desaprendizajes constantes desplazan los saberes básicos en favor de habilidades, destrezas y desempeños volátiles.

Esta especie de conocimiento logrado se complementa con la mutación de la subjetividad indicada por Lipovetsky (1983). En una era del vacío, las grandes narrativas de emancipación colectiva o de compromiso histórico son cambiadas por un hiperindividualismo centrado en la autorrealización primaria y la gratificación inmediata. Por lo que, aún se viven estadios de la denominada estrategia del vacío o narcisista, y con ello, se ratifican los propósitos de la posmodernidad. Idea enfatizada por Lipovetsky (2020), cuando indica

"Hoy vivimos para nosotros mismos, sin preocuparnos por nuestras tradiciones y nuestra posteridad: el sentido histórico ha sido olvidado de la misma manera que los valores y las instituciones sociales" (p.51).

Focalizados en estos escenarios y centrados en los contextos educativos, los estudiantes se reconfiguran como usuarios o clientes que demandan urgentes satisfacciones, sin demoras, mientras que las figuras docentes pierden o disminuyen su rol crítico para convertirse en un mero promotor de servicios o contenidos adaptables al bienestar efímero, volátil, frágil, del propio sujeto.

A su vez, existe una articulación entre la hiperrealidad y fluidez de consumo del individuo, que genera condiciones psíquicas específicas y afecta de manera directa los procesos complejos de enseñanza y aprendizaje. Han (2022) aborda esta problemática al identificar las patologías de la época en transición hacia la sociedad del rendimiento, en la cual, el sujeto asume exigencias de la eficiencia sin necesidad de una coerción externa. Ideas complementadas por el propio Han (2022), cuando, por una parte, registra:

El sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo. De esta manera no está sometido a nadie, mejor dicho, solo a sí mismo (p.39).

Ante lo anterior, y situados en el terreno académico, estas dinámicas se traducen en una diversidad heterogénea de acciones diferenciadas, entre ellas: la presión para la productividad incesante, la acumulación de certificaciones o títulos y el agotamiento mental, tanto de estudiantes como de docentes. Este filósofo asume, por otra parte, cómo una sobreestimulación a los sujetos, erradica la paciencia y la contemplación necesarias e indispensables para un pensamiento reflexivo, sustituyéndolas por hábitos cognitivos fragmentarios con efectos inciertos. Ante esto, Han (2022) agrega:

La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la *hiperatención*. Esta atención dispersa, se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos (p. 34).





En este sentido, esta forma de atención denominada hiperatención dificulta la asimilación de la complejidad social, creando la falsa ilusión de comprender el mundo, a través de la acumulación de datos en forma rápida. Para compensar este diagnóstico psíquico, Innerarity (2011) desplaza la discusión hacia el plano de la teoría política y la epistemología social, al advertir que la verdadera tarea de la educación —en estos tiempos—, no consiste en ofrecer respuestas simples en formatos con estructuras digeribles, sino en capacitar o actualizar a los ciudadanos para convivir con lo incierto y lo desconocido.

Aprender en la sociedad posmoderna, no es acumular certezas, sino fortalecer y consolidar los saberes, las capacidades o habilidades de poder gestionar la propia ignorancia en contextos diversificados invadidos de incertidumbres, vacíos y emergencias. En este marco contextual, las acciones de esta sociedad exigen y demandan superar el dogmatismo técnico y cibernético. Por ende, la educación no puede ser un cajón de certezas fijas o dogmas infundados, sino un espacio para los aprendizajes situados en la perplejidad y una toma de decisiones razonadas en contextos grises, opacos e indeterminados. Ante este panorama Innerarity (2011), y tomando como referencia una sociedad del conocimiento, enuncia:

La sociedad del conocimiento ha efectuado una transformación radical de la idea del saber, hasta el punto de que cabría denominarla **“sociedad del desconocimiento”**, es decir, una sociedad que es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre (p. 63).

Así, las instituciones educativas tendrían como función esencial la formación de individuos capaces de tomar decisiones inteligibles —en forma autónoma—, en una vasta perplejidad manifiesta. En este contexto particular de ideas, donde:

Baudrillard (1978) y Debord (1967), enfatizan la **suplantación del referente por el espectáculo**; Bauman (2008 y 2017) y Lipovetsky (1983 y 2020), se adhieren a las **ideas de la fragilidad de los saberes en un mundo fluido**; Han (2022), inclinado a su postura del **agotamiento por hiperatención**; e Innerarity (2011), inclinado hacia la **complejidad de las decisiones políticas**; Nussbaum (2010) proporciona una fundamentación ética que **reposiciona y enfatiza las artes y humanidades en el centro de una formación ciudadana.**



Nussbaum (2010) postula que las tendencias globales de ceñir los sistemas de enseñanza y de aprendizaje, al crecimiento económico, disminuyen la formación a una instrucción técnica mercantilizable, ocultando las facultades básicas que sostienen la vida democrática. Sobre el papel de las artes y las humanidades, la filósofa se inclina por argumentar que estas disciplinas nos enseñan a contemplar a las personas como fines en sí mismas, no como herramientas para el crecimiento económico. A la vez, utiliza el concepto de ***imaginación simpática*** —capacidad de empatía y pensamiento crítico—, para indicar que este, es el contrapunto necesario para erradicar la apatía hiperindividualista registrada por Lipovetsky (1983), y, por tanto, resistir ante la autoexplotación enunciada por Han (2022).

Al recuperar las ideas de Nussbaum (2010), referentes a la enseñanza en los estudiantes, indica que éstos deberán ser orientados a pensar de manera autónoma, crítica; **a debatir y confrontar a la autoridad y, por último, a desarrollar o fomentar la imaginación simpática**. De no hacer lo anterior, las democracias se verán gobernadas por el pánico, el miedo y un afán desmedido de lucro, y, por ende, ahuyentar el sentido de todo proyecto humanitario.

A manera de conclusiones, se constata que la crisis educativa de la sociedad posmoderna, no es un fenómeno aislado, sino una manifestación multifactorial (reestructurativa) de una hiperculturalidad manifiesta. El paralelismo de la hiperrealidad, el hiperindividualismo, la liquidez, la fragilidad y la hiperatención, entre otros; amenazan con convertir los procesos de enseñanza y aprendizaje en herramientas desprovistas de sentido ético, antropológico, filosófico, sociológico, crítico y pedagógico.

La articulación aquí expuesta —en forma sucinta—, propone que las instituciones aún pueden ser espacios de emancipación y resistencia. El pensar pausado, la atención profunda, el fomento de las humanidades —acción indispensable para el individuo—, la habilidad para gestionar las incertidumbres, las emergencias y demás; reposicionarían a la educación en un plano deseable para recuperar algunos de sus propósitos esenciales: **ser un espacio de reencuentro con el otro, asumir y comprender la complejidad de las sociedades actuales, educarse en una ética antropológica, interiorizar los miedos y las incertidumbres, asumir posturas democráticas frente a los enormes vacíos, vaguedades y ligerezas de esta modernidad tardía.**

Finalmente, al considerar los contenidos antes expuestos y con el propósito de replantear el debate pedagógico, se registran entre otras, las siguientes interrogantes:

¿Por qué incluir la dialógica y la hermenéutica analógica como herramientas intelectuales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué tipo de prospectiva debe construirse con los estudiantes? ¿Por qué es importante considerar la otredad y la ética antropológica en las interacciones de docentes y alumnos? ¿Qué importancia tienen los procesos cognitivos y metacognitivos en los procesos didácticos? ¿Cuál es el sentido y significado de trabajar con las emergencias e incertidumbres en la formación de docentes? ¿Por qué proponer la formación de un sujeto estratega y autónomo en las instituciones de educación superior? ¿Qué tipo de humanismo debe trabajarse en las aulas, en esta modernidad tardía?

Alfonso Ramírez Reyes
Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza".
aramirezr@normalmsg.edu.mx



Profesor e investigador educativo, Licenciado en Pedagogía, posee Maestría en Formación y Capacitación de Recursos Humanos y Doctorado en Investigación e Innovación Educativas. Labora como catedrático desde hace 36 años, en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Actualmente, se desempeña como subdirector de la Escuela de Graduados en esta institución. Cuenta con el perfil ProDEP y es miembro del Cuerpo Académico Consolidado (CA) "Discurso, Educación y Sociedad" ENSMSGC-3 y de la ALED-México. Líneas de investigación: formación docente y análisis del discurso. Participante en Congresos estatales, nacionales e internacionales. Autor de 15 libros referidos a la lengua escrita, pedagogía y prosa literaria. Condecoración "Medalla Altamirano", por más de 50 años de servicio en el magisterio nacional.



Referencias

Artículo 02 P. 14

La inteligencia que no se estremece: Una lectura crítica del Foro Normalista sobre inteligencia artificial, humanismo y formación docente

Néstor López Guerrero

Asimov, I. (1985). Profesión. En Nueve futuros (C. Terrón y F. Blanco, Trads.). Martínez Roca.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2025). Inteligencia artificial en la educación superior. Universidad Iberoamericana.

Bacon, F. (2003). Novum Organum (C. F. Almorí, Trad.). Losada.

Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza» [ENSMSG]. (2026). Declaratoria Normalista sobre el uso ético, crítico y humanista de la Inteligencia Artificial. Documento institucional, Foro Normalista.

Fisher, M. (2016). Realismo capitalista: ¿No hay alternativa? (C. Iglesias, Trad.). Caja Negra.

Fisher, M. (2018). Los fantasmas de mi vida: Escritos sobre la depresión, la hauntología y los futuros perdidos (F. Bruno, Trad.). Caja Negra.

Floridi, L. (2023). The ethics of artificial intelligence: Principles, challenges, and opportunities. Oxford University Press.

Han, B.-C. (2021). No-cosas: Quiebras del mundo de hoy (J. Chamorro Mielke, Trad.). Taurus.

León XIV. (2026). Carta encíclica Magnifica Humanitas: Sobre la custodia de la persona humana en el tiempo de la inteligencia artificial. Librería Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/leo-xiv/es/encyclicals/documents/20260515-magnifica-humanitas.html

Mollick, E. (2024). Cointeligencia: Vivir y trabajar con la IA. Conecta.

Sadin, É. (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical. Caja Negra.

UNESCO. (2023). Guía para el uso de la IA generativa en educación e investigación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

UNESCO. (2025a). Inteligencia artificial y educación. https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence

UNESCO. (2025b). Marco de competencias para docentes en materia de IA (L. Pavón, Trad.). https://doi.org/10.54675/AQKZ9414

Zuboff, S. (2020). La era del capitalismo de la vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder. Paidós.

Artículo 03 P. 24

Investigación Educativa: Un pilar fundamental en la Formación Docente

Guadalupe Martínez Ortiz

Buijs, M. y otros 3 autores, Linking Theory and Practice: Teacher Research in History and Geography Classrooms, https://doi.org/10.1080/09650792.2016.11

52904, Educational Action Research, 25(2), 316-331, (2017).
Barkhuizen, G., Burns, A., Kenan, D. y Wyatt, M., Empowering Teacher Researchers Empowering Learners. Faversham: IATEFL. (2018).
Biesta, G. J. J. (2015). The Beautiful Risk of Education. Routledge.
Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2021). The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies. W. W. Norton & Company.
Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute.
Flores, M. A., Vieira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (2016). Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice, 109, 124.
González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. Qurriculum, 36, 51-60. https://doi.org/10.25145/j.
Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press.
Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
Knight, J. (2023). Evaluating the impacts of a research ethics training course on university researchers. Social Sciences, 12(3), 182.
Lipton, Z. C. (2018). The Mythos of Model Interpretability: In Machine Learning, the Concept of Interpretability is Both Important and Slippery. Queue, 16(3), 31-57. https://doi.org/10.1145/3236386. 3241340. Kusch, P. (2019).
Noble, S. U. (2018). Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism. NYU Press.
Pérez, M. E. (2019). Desafíos de la formación docente en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 79(1), 37-52.
Perines, Haylen A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. Formación universitaria, 13(4), 139-152. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139
Rudin, C. (2019). Stop explaining black box machine learning models for high-stakes decisions and use interpretable models instead. Nat Mach Intell 1, 206–215. https://doi.org/10.1038/s42256-019-0048-x
Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of Literature. Journal of Educational Change, 7(4), 221-258.
Suresh, H., & Guttag, J. V. (2021). A Framework for Understanding Unintended Consequences of Machine Learning. Communications of the ACM, 64(1), 62–71.
Zeichner, K. (2009). Teacher Education and the Struggle for Social Justice. Routledge.

Artículo 04 P. 32

Análisis de los desafíos y retos de la educación para el ciclo escolar 2026-2027: entre las brechas estructurales globales y la disputa por la continuidad pedagógica en México

Marlene Guadalupe Martínez Maldonado

Mexicanos Primero (14/07/2026): “Ciclo escolar 2025–2026: un país que se acostumbra a perder oportunidades de aprendizaje”. Registros de afectaciones por inseguridad, paros magisteriales, clima y balance global de UNESCO/Ayuda en Acción.

Secretaría de Educación Pública (SEP, agosto 2026): “Orientaciones para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar. Ciclo Escolar 2026-2027”. Plan de Estudio 2022, Nueva Escuela Mexicana, Codiseño Curricular y Consultas Magisteriales.

Artículo 05 P. 40

La búsqueda de la calidad en las escuelas normales: una mirada estandarizada ante una realidad singular

Maribel Martínez Centeno

Arjona-Granados, M. D. P., Lira-Arjona, A. L., & Maldonado-Mesta, E. A. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en instituciones públicas de Educación Superior de México. RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 12(24), 268-283. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/retos/v12n24/1390-6291-Retos-12-24-00268.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. Revista mexicana de investigación educativa, 26(89), 533-560. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s1405-66662021000200533&script=sci_arttext

Iñiguez, J. E. M., Tobón, S., Ramírez, E. L., & Granados, H. M. M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(1), 233-258. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2296

ISO: Normas mundiales para bienes y servicios de confianza. 2026 https://www.iso.org/es/home

Serrano, M. C. C. (2022). La norma ISO 21001: 2018 en el sistema de gestión de calidad de las instituciones educativas particulares. Revista Científica retos de la Ciencia, 6(13), 1-15. https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/415/466

Artículo 07 P. 54

Una breve mirada sobre la negociación de significados a través de la colaboración en el desarrollo de la oralidad en inglés.

Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? TESOL Quarterly, 20(2), 305–325. https://doi.org/10.2307/3586546

De la Fuente, M. J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the assimilation of new words. Studies in Second Language Acquisition, 24(1), 81–112. https://doi.org/10.1017/S0272263102001043

Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. Applied Linguistics, 19(1), 1–23. https://doi.org/10.1093/applin/19.1.1

Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. The Modern Language Journal, 82(3), 372–386. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01213.x

Palma, G. (2014). A classroom view of negotiation of meaning with EFL adult Mexican pupils. SAGE Open, 4(2), 1–14. https://doi.org/10.1177/2158244014535941

Rouhshad, A., Wigglesworth, G., & Storch, N. (2015). The nature of negotiations in face-to-face versus computer-mediated communication in pair interactions. Language Teaching Research, 19(5), 514–534. https://doi.org/10.1177/1362168815584455

VanPatten, B. (2023). From input to output: Processing instruction and the development of automaticity. En B. VanPatten, G. Keating, & S. Wulff (Eds.), Theories in second language acquisition: An introduction (3.ª ed., pp. 85–102). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003022138-6

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Artículo 08 P. 60

De la transmisión al diálogo: la retroalimentación dialógica como eje del aprendizaje autorregulado

Paula Imelda Ríos Guzmán

Dulama, M., & Ilovan, O. (2016). ¿Qué tan poderosa es la retroalimentación en la educación universitaria? Un estudio de caso en la enseñanza de geografía en Rumania sobre el aumento de la eficiencia del aprendizaje. Educational Sciences: Theory and Practice, 16 (3), 827-848.

Nicol, D. (2010). La base de los atributos del egresado: Desarrollar la autorregulación a través de la autoevaluación y la evaluación entre pares. Agencia de Garantía de Calidad para la Educación Superior.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios de educación básica. Secretaría de Educación Pública.

Artículo 09 P. 66

Necesitamos mejorar al ser humano
Entrevista a la Dra. María del Socorro González Guerrero

Juan Sánchez García

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (1981). Plan maestro de investigación educativa 1982-1984: Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. CONACYT.

González, S. (2014). La investigación educativa en la profesionalización del magisterio. Revista e+a, 4.ª época (1), 65-73. http://www.normalmsg.edu.mx/graduados/assets/files/e_a/books/4/21.pdf#page=66

Jiménez, F. (1985). Freinet: Una pedagogía de sentido común. Secretaría de Educación Pública.

Leal, A. G. (2025). 50 aniversario de la Escuela de Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación.

Platón. (2016). La República. Universidad Nacional Autónoma de México.

Salazar, H. (2016). Manuel Pérez Ramos: Un tributo a su memoria. Escuela Normal Superior «Profr. Moisés Sáenz Garza».

Serna Niño, L. (2018). Dra. Coco: inagotable andariega del sistema educativo. Revista e+a, 4.ª época (8), 31-35.

Artículo 11 P. 78

Kalimán, el hombre increíble

Javier López Mejía

Arceo S., M. (2025, 20 de diciembre). Kalimán vuelve a nuestra época cuando un nuevo mal mundial lo impulsa a regresar. La Jornada.

Oliva, A. (2026, 26 de abril). CCXPMX26: El legado de Kalimán; los trazos de Pegaso y Salvador Velázquez para las nuevas generaciones. El Universal.

Rodero, E. (2012). Stimulating the imagination in a radio story: The role of presentation structure and the degree of involvement of the listener. Journal of Radio & Audio Media, 19(1), 45–60. https://doi.org/10.1080/19376529.2012.667022

Rodero, E. (2012). See it on a radio story: Sound effects and shots to evoked imagery and attention on audio fiction. Communication Research, 39(4), 458–479. https://doi.org/10.1177/0093650210386947

Artículo 12 P. 86

Del Aleph de Borges al Platonismo matemático.

Miguel Ángel Salas

Arregui, J. V. La pluralidad de la razón. Editorial Síntesis, 2004, Madrid, España.

Benitez, L. y Robles, J. A. El problema del infinito: Filosofía y Matemáticas. UNAM, México, 1997.

Berkeley, G. Tratado sobre los principios del conocimiento humano. Alianza Editorial, Madrid, España.
Bonzi, P. y Fuentes, J.J. El énfasis del infinito. Anthropos, Filosofía. España, 2009
Borges, J.L. Obras completas (I) El Aleph. Emecé Editores S. A. Buenos Aires, Argentina. 1974
Borges, J.L. Literatura.us, Biblioteca Digital. agosto de 2026.
Gómez Pin, V. La tentación pitagórica. Editorial Síntesis, España, 1999.
Lao Tse. Tao te King. Cuatro vientos Editorial. Santiago de Chile, 1990. Pág. 35
Llano, A. El enigma de la representación. Editorial Síntesis, España, 1999.
Platón, Diálogos III, Fedón. Editorial Gredos, S. A., Madrid, España, 1988
Ricoeur, P. El Conflicto de las interpretaciones, Fondo de Cultura Económica, Argentina 2003.
Romero, J. M. Hacia una hermenéutica dialéctica. Editorial Síntesis, España, 2005.
Wittgenstein, L. Tractatus Logicus-philosophicus. Editorial Tecnos, Madrid, España, 2008.

Artículo 13 P. 94

Educación, hiperrealidad y fragilidad humana en la cultura posmoderna

Alfonso Ramírez Reyes

Baudrillard, J. (1978). Cultura y simulacro. Kairós.
Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.
Bauman, Z. (2017). Sobre la educación en un mundo líquido. Paidós.
Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo. Pre-Textos.
Han, B.C. (2022). La sociedad del cansancio. Herder.
Innerarity, D. (2004). La sociedad invisible. Espasa.
Innerarity, D. (2011). La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente. Paidós.
Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Anagrama.
Lipovetsky, G. (2020). La era del vacío. Anagrama.
Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.

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.