

EDUCACIÓN • INNOVACIÓN • INVESTIGACIÓN • EMPRENDIMIENTO



Multiversidad

Management

DESDE ABRIL DE 2012

La danza folclórica en la pedagogía infantil

¿Qué mundo les estamos dejando a nuestros hijos?

Educación, trabajo y tecnología en un futuro marcado por la incertidumbre

Enfoques a Futuro en la Gestión del Capital Humano...

El auge del Transhumanismo en la Era Tecnológica o la decadencia del Taylorismo deshumanizante

TOTALMENTE EN LÍNEA



Un evento auspiciado por el
**Centro de Investigación e Innovación
Educativa del Sistema Educativo Valladolid**

REGISTRA TU ASISTENCIA EN:

<https://ciinsev.com/portal/index.php?mod=simposios>

¡Te esperamos!

JUNIO **25**
al **27** 2026

INSCRIPCIÓN:

\$500

Patrocinadores:



REVISTA ELECTRÓNICA
**DESAFÍOS
EDUCATIVOS**
REDECI

*Al registrarse como asistente, será acreedor de una constancia de participación con valor curricular de un crédito al finalizar el evento.

Editorial

En los últimos años, la educación ha enfrentado el desafío de equilibrar la formación técnica y profesional con aquella que contribuye al desarrollo integral de las personas. En este contexto, las disciplinas humanísticas y artísticas continúan desempeñando un papel fundamental, ya que favorecen el pensamiento crítico, la reflexión ética, la sensibilidad social y el fortalecimiento de la identidad cultural.

La educación artística, en particular, representa mucho más que un complemento curricular. Constituye un espacio para la creatividad, la expresión personal y la valoración del patrimonio cultural. Entre sus diversas manifestaciones, la danza folclórica destaca por su capacidad para acercar a las nuevas generaciones a las tradiciones, costumbres e historia que forman parte de la riqueza cultural de México.

A través de cada baile, vestuario y expresión musical, la danza folclórica transmite elementos que reflejan la diversidad de las regiones del país y fortalecen el sentido de pertenencia de quienes participan en ella. Más allá del aprendizaje artístico, esta práctica permite a los estudiantes reconocer y valorar el legado cultural que han heredado y que tienen la responsabilidad de preservar.

México es reconocido por la riqueza de su historia, sus tradiciones y su diversidad cultural. En este patrimonio, la danza folclórica ocupa un lugar especial al mantener vivas expresiones que fortalecen la identidad colectiva y promueven el orgullo por nuestras raíces.

Por ello, resulta indispensable seguir impulsando espacios educativos que fomenten el conocimiento y la preservación de nuestras manifestaciones culturales. La danza folclórica no solo enriquece la formación de los estudiantes, sino que también contribuye a formar ciudadanos más conscientes de su identidad y comprometidos con la conservación de la diversidad cultural que distingue a nuestro país.



Multiversidad
Management

DIRECTORIO

Consejo de Administración

Lenin Alberto Figueroa Gamboa
Presidente

Fabiola Gárate Guzmán
Dirección Editorial

Rosa Guadalupe Osuna Copado
Dirección de Marketing

Guillermo Giovanni Pérez González
Dirección General de Sistemas

Leonardo Pineda Albarran
Crucita Armenta Lopéz
Producción y Diseño
Diseño de portada

Guadalupe Encinas Franco
Corrección Editorial

M Multiversidad Management, revista bimestral Junio - Julio 2026. Editor Responsable: Fabiola Gárate Guzmán. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2021-012516035400-203. Difusión vía red de cómputo. Número de Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15963. Domicilio de la Publicación: Av. Acueducto No. 6851, piso 1 Local-6, Col. Real de Acueducto, C.P. 45116, Zapopan, Jalisco. Imprenta: Reproducciones Fotomecánicas, S.A. de C.V., Domicilio: Durazno No.1, Colonia San José de las Peritas, C.P. 16010, Delegación Xochimilco, México, D.F. Los espacios publicitarios que aparecen en esta revista son responsabilidad única y exclusiva de los anunciantes. La información, opinión, análisis y contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores que la firman, razón por la cual la casa editorial no asume ninguna responsabilidad.

CONTACTO

ciinsev2@multiversidad.com.mx
669 373 33 36 / 669 373 33 37 Ext. 3002

VINCULACIÓN

Ing. Ivonne Pineda Mora
Vinculación Educativa
669 373 33 36 / 669 373 33 37 Ext. 3005
ciinsev4@sistemavalladolid.com
www.ciinsev.com

Contenido

8



¿Qué mundo les estamos dejando a nuestros hijos?
Educación, trabajo y tecnología en un futuro marcado por la incertidumbre
Segunda parte
Fabiola Gárate Guzmán

La danza folclórica en la pedagogía infantil: un recurso didáctico para el desarrollo integral.
Donovan de Jesús García Mateos

16



24



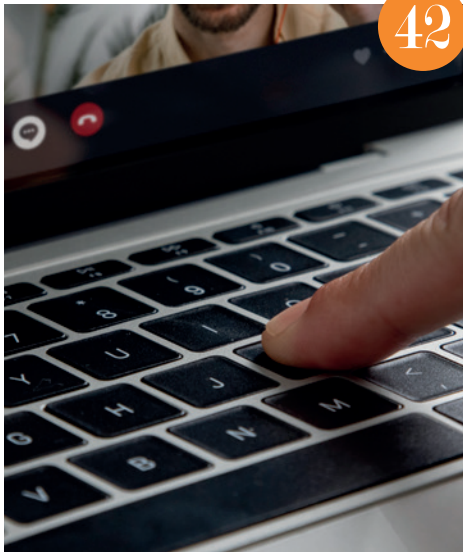
Mayo representa un momento clave para ajustar la enseñanza, actualizarnos y fortalecernos como líderes educativos.
María de Lourdes González Peña

Enfoques a Futuro en la Gestión del Capital Humano...
El auge del Transhumanismo en la Era Tecnológica o la decadencia del Taylorismo deshumanizante
Sergio Arturo Jaime Mendoza

34



42



Las comunidades de aprendizaje en la NEM: como medio para fortalecer el liderazgo académico docente
Gladys Edith Pérez Robles

48



54



El aula empieza en el cuerpo del adulto
Milly Cohen

62



El trauma en la literatura: la reconstrucción del yo
Larisa Álvarez Freer

72



80



Retirados: maestros frente al espejo de la vida
Leopoldo García Ramírez

Adolescentes desocupados embarazo garantizado.
Algunas consideraciones sobre educación sexual
 Segunda de dos partes
Martha Eugenia Serrano Limón



XXII Premio Nacional Valladolid a las Letras novela juvenil / cuento infantil

El Sistema Educativo Valladolid, Multiversidad Latinoamericana y Horson Ediciones Escolares convocan a participar en la XXII edición del Premio Nacional Valladolid a las Letras.

Premiación a repartir:

\$350,000.00 MXN

Novela Juvenil

\$225,000.00 MXN

Cuento Infantil

\$125,000.00 MXN

¡NO TE QUEDES SIN PARTICIPAR!



Fecha de cierre 13 de julio de 2026

contacto

obraspremio@sistemavalladolid.com

669 373 33 36/37 | Ext. 3001, 3002 y 3003

www.sistemavalladolid.com



EL CLUB DE TECNOLOGÍAS TRIUNFA EN LA NACIONAL iNFO MATRIX 2026 MÉXICO

En un evento que congregó a más de **200 equipos**, nuestros alumnos obtuvieron los siguientes reconocimientos:

MEDALLA DE PLATA



EQUIPO DE DESARROLLO DE SOFTWARE
DEL COLEGIO MAZATLÁN VILLAVERDE

MENCIÓN HONORÍFICA



EQUIPO DE MECATRÓNICA
DEL COLEGIO MAZATLÁN CENTRO

Este logro es resultado del esfuerzo compartido entre los estudiantes, la guía constante de sus asesores del **CIINSEV**, y el respaldo de las direcciones de los colegios y la Coordinación Nacional de **SEV**.



**¡FELICIDADES A NUESTROS ALUMNOS Y ASESORES
POR PONER EN ALTO EL NOMBRE DE
NUESTRO SISTEMA VALLADOLID!**



¿Qué mundo les estamos dejando a nuestros hijos?

Educación, trabajo y tecnología en un futuro marcado por la incertidumbre

Segunda parte

■ Fabiola Gárate Guzmán

INTRODUCCIÓN

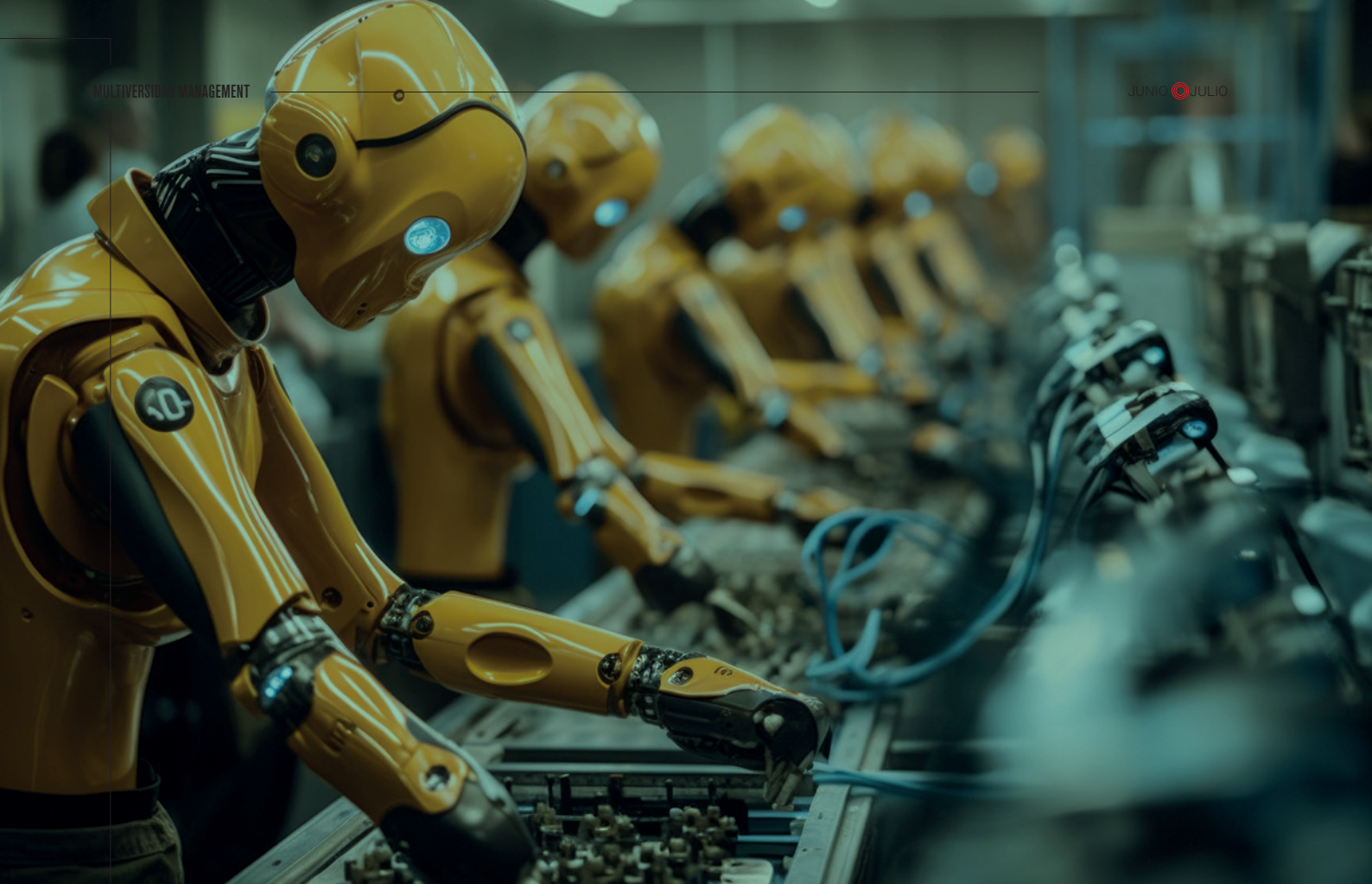
En la primera parte de este artículo invitamos a reflexionar, como padres, acerca de lo que nos está llevando a reconocer la complejidad del mundo actual y el futuro de incertidumbre que estamos dejando a nuestros hijos; en esta segunda parte, daremos un paso más, transitando de la inquietud a la acción consciente.

Es decir, **el preguntarnos qué mundo les estamos dejando a nuestros hijos, también implica cuestionarnos qué estamos haciendo hoy para transformarlo. Ya que la incertidumbre, lejos de ser únicamente una amenaza, puede convertirse en una oportunidad educativa y formativa.**

En otras palabras, educar en los contextos sociales actuales no implica eliminar la incertidumbre,

sino aprender a convivir con ella sin perder de vista el desarrollo integral de niñas y niños. Esto exige transformar profundamente nuestra manera de entender la educación, para dejar de verla como un proceso lineal y asumirla como una experiencia dinámica que prepara para múltiples futuros posibles. Así, se favorece no solo el crecimiento personal, sino también la capacidad de contribuir de manera significativa a la sociedad en los años por venir.

En este sentido, el propósito educativo adquiere un nuevo significado. No basta con preparar para ser exitosos en la vida; es necesario también preparar para darle sentido a la vida. Y esa diferencia, transforma por completo la manera en que enseñamos, aprendemos y acompañamos a nuestros hijos.



DESARROLLO

Como ya se ha planteado, durante mucho tiempo se pensó que la educación era una responsabilidad casi exclusiva de la escuela. Hoy sabemos que esta visión es insuficiente. En un mundo hiperconectado, cambiante y desafiante, la educación se construye en red, y la familia ocupa un lugar insustituible.

Sin embargo, como padres debemos ser responsables y conscientes de que no se trata de trasladar responsabilidades, sino de redefinir vínculos. Las familias no necesitan ser expertas en tecnología ni en pedagogía para educar; necesitan, sobre todo, estar presentes, generar espacios de diálogo, establecer límites con sentido y ofrecer referentes éticos claros.

Por su parte, la escuela enfrenta el reto de dejar de ser únicamente un

espacio de transmisión para convertirse en un espacio de escucha activa y construcción compartida. Escuchar a los estudiantes no como receptores pasivos, sino como sujetos que viven, sienten y piensan en un mundo que muchas veces los adultos apenas comenzamos a comprender.

Cuando la familia y la escuela logran coincidir en este enfoque, la educación deja de ser fragmentada y se transforma en una experiencia humana y significativa. Esto permite que, incluso en un entorno marcado por la inteligencia artificial y la automatización, no se pierda de vista que la tecnología no lo es todo. De hecho, es precisamente en este contexto donde lo humano cobra un valor aún mayor.

Las máquinas pueden procesar datos, pero no pueden comprender la alegría, el dolor, la esperanza, los valores o el sentido de pertenencia. En otras palabras, pueden optimizar procesos, pero no pueden sustituir la capacidad de cuidar, de acompa-

ñar, de construir comunidad. Por ello, educar hoy implica rescatar y fortalecer aquello que nos hace profundamente humanos, como:

- La capacidad de sentir empatía por el otro.
- La disposición a colaborar en lugar de competir constantemente.
- El compromiso con principios éticos, incluso cuando no hay supervisión.
- La habilidad de pensar con criterio propio en medio de la sobreinformación.

Lo anterior, refleja la necesidad de que más que competir con la tecnología, el desafío es humanizar su uso. Enseñar a nuestros hijos no solo a utilizar herramientas digitales, sino a preguntarse: *¿para qué?, ¿para quién?, ¿con qué consecuencias?*, ya que, en este mundo de incertidumbre, si hay una cosa cierta es que la tecnología llegó para quedarse con sus ventajas y desventajas, y es por eso, que en

esta nueva educación se debe cuidar y fortalecer nuestra condición humana y social.

En este orden de ideas, uno de los cambios más profundos, y a veces menos visibles, que debemos asumir como padres dentro de la sociedad es la necesidad de redefinir el concepto de éxito.

Durante décadas, el éxito se asoció con estabilidad laboral, ingresos económicos y reconocimiento social. Hoy, aunque estos elementos siguen siendo importantes, resultan insuficientes para describir una vida plena en un contexto incierto.

De ahí que, las nuevas generaciones requieren construir un concepto de éxito más amplio, que incluya:

- Bienestar emocional.
- Equilibrio entre la vida personal y profesional.
- Sentido de propósito.
- Capacidad de adaptación.
- Contribución al entorno social.

Esto no significa renunciar a la aspiración de una vida digna, sino comprender que el camino hacia ella ya no es único ni predecible. Acompañar este proceso implica también revisar nuestras propias creencias y evitar imponer modelos que ya no responden a la realidad actual y menos a la del futuro.

“... educar hoy implica rescatar y fortalecer aquello que nos hace profundamente humanos...”



Con todo lo planteado hasta el momento, se puede reconocer como primera cuestión esencial, que, hablar del futuro puede generar temor, pero también puede abrir las puertas a una esperanza activa y construida desde decisiones cotidianas que son, en definitiva, las que pueden marcar el futuro de nuestros hijos.

La educación para la esperanza, tanto para la escuela como para nosotros como padres de familia implica:

- Confiar en la capacidad de las nuevas generaciones para transformar su realidad.
- Ofrecer herramientas, pero también criterios.
- Reconocer los desafíos, sin dejar de visibilizar las oportunidades.
- Formar ciudadanos que no solo se adapten al mundo, sino que también se atrevan a mejorarlo.

Porque, en última instancia, el mundo que dejamos a nuestros hijos no es solo el resultado de grandes decisiones políticas o económicas, sino también de pequeños actos cotidianos como, la forma en que dialogamos, en que resolvemos conflictos, en que enseñamos con el ejemplo.

Cuando pensamos en nuestros hijos, solemos verlos en su presente, en la escuela, en casa, en su cotidianidad inmediata. Sin embargo, hay una verdad que transforma la manera en que debemos educarlos, ellos serán los profesionales, los tomadores de decisiones y los líderes del año 2050.

Lo anterior, no es una proyección lejana, es una realidad ya en construcción.

Para ese entonces, el mundo habrá atravesado transformaciones aún más profundas en términos tecnológicos, ambientales, sociales y económicos. Nuestros hijos

no solo se insertarán en ese contexto, sino que tendrán la responsabilidad de sostenerlo, corregirlo o reinventarlo.

Por lo cual, la pregunta inicial entonces evoluciona, y ya no es solo qué mundo les estamos dejando, sino qué tipo de personas estamos formando para habitar y dirigir ese mundo.

Los liderazgos del pasado y del presente se han desarrollado y actuado, en gran medida, sobre la base de la certeza, el control, la jerarquía, la planificación rígida. Pero el 2050 no será un escenario de certezas, sino de complejidad constante.

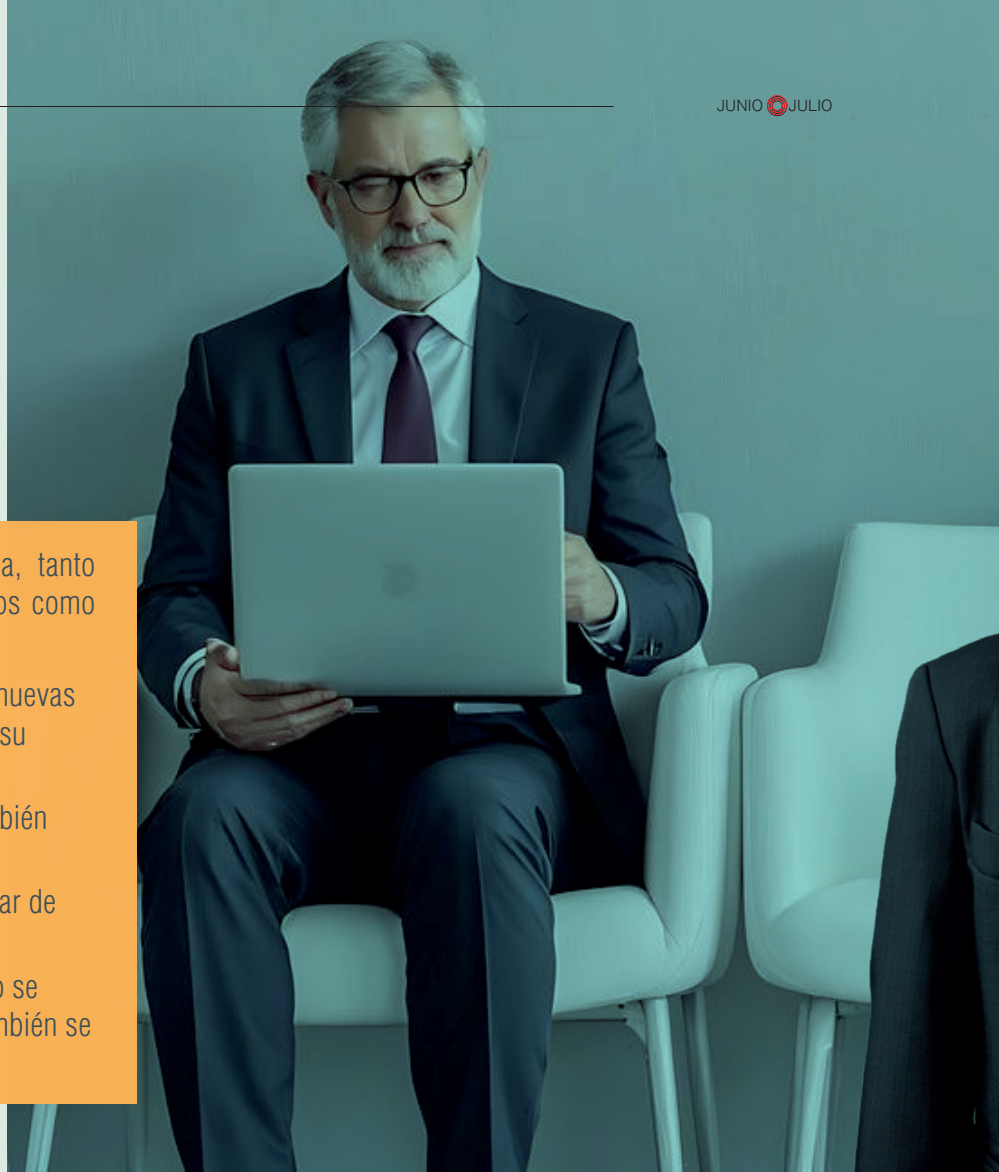
Por ello, los líderes del futuro necesitarán desarrollar capacidades distintas, es por ello que deben:

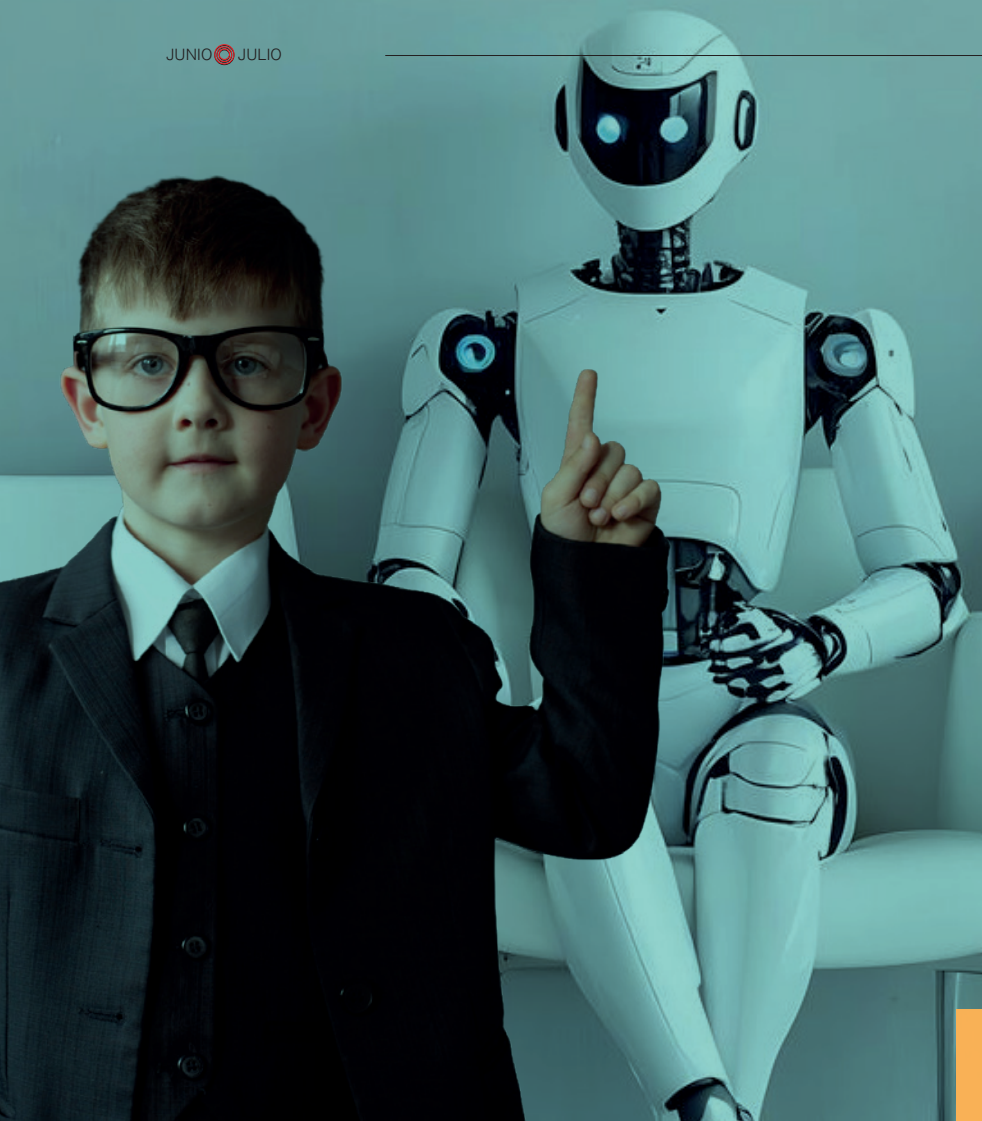
- Tomar decisiones en contextos cambiantes y bajo presión constante.

- Gestionar la incertidumbre sin paralizarse.
- Escuchar diversas perspectivas antes de actuar.
- Actuar con ética en escenarios donde no siempre habrá respuestas claras.

El liderazgo dejará de centrarse en tener todas las respuestas y se orientará más hacia hacer las preguntas correctas. Desde la educación, esto implica dejar de formar únicamente ejecutores eficientes para comenzar a formar pensadores críticos, sensibles y responsables.

La generación que llegará al 2050 vivirá en un mundo profundamente interconectado. Las fronteras, aunque seguirán existiendo, serán cada vez más difusas en términos culturales, económicos y digitales.





Esto exigirá formar ciudadanos globales, capaces de comprender problemáticas que trascienden lo local como el cambio climático, la desigualdad, la migración, los avances científicos, los dilemas éticos de la inteligencia artificial, entre muchos otros.

Sin embargo, en medio de la globalización persiste el riesgo de que se debilite lo más valioso, lo humano. Por ello, educar para el futuro, y aquí radica una segunda cuestión esencial, no implica elegir entre lo global y lo local, sino formar personas capaces de desenvolverse en ambos ámbitos con equilibrio y sentido.

Por lo tanto, debemos pensar en el futuro sin perder de vista el presente. Uno de los mayores desafíos al hablar del 2050 es evitar desconectar a niños y jóvenes de su realidad actual. La mejor manera de prepararlos para la sociedad que viene es

fortalecer su presente: brindar estabilidad emocional, generar espacios de diálogo auténtico, fomentar experiencias de aprendizaje significativas y permitirles equivocarse para aprender del error.

El futuro no se construye únicamente con proyecciones, sino con experiencias vividas que dejan huella. Si algo marcará la diferencia en los profesionales y líderes del 2050 no será solo su conocimiento o dominio tecnológico, sino su capacidad ética.

En un mundo donde la inteligencia artificial podrá tomar decisiones, donde los datos serán un recurso estratégico y donde los avances científicos abrirán dilemas inéditos, que demostrarán, que, sin una base ética sólida, cualquier avance tecnológico o profesional puede volver-

se insuficiente o incluso peligroso.

Lo anterior, significa que debemos enseñar a actuar, a nuestras niñas y niños con responsabilidad incluso en ausencia de supervisión, así como, a priorizar el bien común frente al beneficio individual.

Y se apertura, ante nosotros una tercera cuestión esencial, la que refleja la necesidad de educar hoy para no improvisar mañana.

Como bien expresamos y en este momento puntualizamos, **el 2050 no llegará de forma repentina. Sino que, se está gestando en las aulas, en los hogares, en las decisiones educativas que tomamos hoy. De ahí que, cada clase, cada práctica docente, cada proceso evaluativo, así como, cada conversación familiar, cada oportunidad de compartir juntos espacios de juegos familiares, es una pieza en la formación de esa generación que tendrá en sus manos el rumbo del mundo.**

Por ello, educar y formar la personalidad, no puede seguir siendo un acto improvisado o meramente reactivo. Requiere:

- Intencionalidad.
- Visión de largo plazo.
- Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Porque los hijos no solo aprenden de lo que les enseñamos, sino de lo que observan; entonces, más que heredar un mundo y quizá uno de los cambios más importantes en nuestra manera de pensar sea esta: nuestro objetivo no debe ser únicamente dejarles un mundo mejor, sino formar a las personas capaces de mejorarlo por sí mismas. Esto implica darles herramientas y también permitirles construir su propio camino.



CONCLUSIONES

El futuro no será una extensión del presente, sino, será el resultado de las decisiones de quienes hoy, estamos enseñando y formando la personalidad de quienes están aprendiendo a comprender el mundo.

Por ello, la pregunta con la que iniciamos este artículo no desaparece, pero se transforma:

¿Estamos educando para la repetición o para la transformación?

Porque, al final, el mundo que les dejamos a nuestros hijos no será solo el que construimos, sino el que ellos sean capaces de imaginar y hacer posible.

Porque el futuro no solo se predice, se educa, se acompaña y se construye.

Volvemos entonces a la pregunta inicial:

¿Qué mundo les estamos dejando a nuestros hijos?

Quizá la respuesta no sea única ni definitiva. Tal vez no podamos ofrecer certezas absolutas sobre el futuro. Pero sí podemos asumir

algo fundamental, el mundo que heredarán aún se está construyendo.

Y en esa construcción, cada decisión educativa y cada espacio de reflexión cuentan. Más que dejarles un mundo perfecto, el verdadero reto es dejarles algo más valioso, y aquí viene otra cuestión esencial, y es la capacidad de comprenderlo, cuestionarlo y transformarlo.

En última instancia, lo más valioso que podemos dejarles a nuestros hijos no es un mundo sin problemas, ni un camino completamente trazado, sino la capacidad de enfrentarlo con sensibilidad social y fortaleza emocional será siempre más trascendente que cualquier avance material o tecnológico. Porque, serán esas herramientas las que les permitirán no solo adaptarse, sino también construir y reinventar el mundo que reciban para dejar atrás la incertidumbre que caracteriza nuestra realidad. 🌀

Fabiola Gárate Guzmán.

Investigadora Titular del CIINSEV.

Referencias bibliográficas:

Bauman, Zygmunt (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós. Barcelona, España. Disponible en: https://redpaemigra.weebly.com/uploads/4/9/3/9/49391489/bauman_zygmunt_-_miedo_liquido.pdf

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>

Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. Disponible en: <https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/2021-09/Nussbaum%20-%20Sin%20fines%20de%20lucro.pdf>

Una revista
QUE IMPULSA LA
investigación Y EL
PENSAMIENTO EDUCATIVO



+ DE 20 EDICIONES
+ DE 15 INDEXACIONES INTERNACIONALES

AHORA CON
OJS
 OPEN JOURNAL SYSTEMS



La danza folclórica en la pedagogía infantil:

UN RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

Donovan de Jesús García Mateos



L I N T R O D U C C I Ó N



La infancia es una de las etapas más significativas en la formación del ser humano. Durante los primeros años de vida, específicamente entre los 4 y los 6 años, se construyen las bases del desarrollo psicomotriz, socioemocional, social y cognitivo. En esta etapa, las estrategias pedagógicas desempeñan un papel determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo una formación integral y significativa para el infante. Sin embargo, el contexto en el que los niños crecen actualmente está marcado por una constante globalización y transformación, con un fuerte énfasis en la tecnología y la ciencia; como consecuencia, se han ido perdiendo prácticas culturales. Ante esta situación, surge la necesidad de

recuperar elementos tradicionales que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia desde edades tempranas.

En este sentido, la danza folclórica representa una manifestación cultural que no solo preserva tradiciones o cultura, sino que también posee un gran potencial formativo. Concebida como un recurso didáctico dentro de la pedagogía infantil, contribuye al desarrollo de nuevas habilidades psicomotoras que ayudarán al desarrollo integral de los niños y las niñas al articular su cuerpo y desarrollar sus emociones, favoreciendo la autorregulación de estas, la cultura y el aprendizaje. Este artículo analiza la importancia de la danza folclórica como un recurso pedagógico infantil, destacando su impacto en la construcción de identidad y en los procesos de desarrollo del infante.



La danza folclórica constituye una manifestación cultural que, a través de ritmos y canciones, recrea historias vinculadas a las tradiciones e identidades de distintas comunidades. Más que una simple ejecución de pasos coreográficos representa una construcción social que articula memoria, valores y sentido de pertenencia. En ella convergen identidad, historia y cultura, configurando un espacio simbólico donde la comunidad se reconoce y se proyecta. Como sostiene Geertz (1973), la cultura está constituida por redes humanas en las que se encuentran inmersos; desde esta perspectiva, la danza tradicional que puede entenderse como un sistema simbólico que comunica valores, creencias y formas de interpretar el mundo. Asimismo, Vygotsky (1978) destaca la importancia del contexto sociocultural en la construcción del conocimiento; en este sentido, la danza folclórica fortalece la identidad y el sentido de pertenencia al transmitir tradiciones, valores y significados colectivos.

Desde el enfoque psicomotor, autores como Wallon (1987) señalan que el movimiento es fundamental para el desarrollo de la personalidad y en la expresión emocional durante la etapa de la infancia. La danza al integrar ritmos, movimientos, pasos, coordinación y expresión corporal estimula distintas habilidades como las psicomotrices básicas (caminar, correr, saltar, lanzar y manipular) además de promover la regulación emocional.

Igualmente, Gardner (1993), con su teoría de las inteligencias múltiples, reconoce la inteligencia corporal-cinestésica y musical como

dimensiones esenciales del aprendizaje, ambas potenciadas mediante la práctica dancística.

Asimismo, desde el enfoque humanista, Rogers (1983) plantea que el aprendizaje significativo

se produce cuando el estudiante se involucra de manera integral, emocional y cognitivamente en la experiencia educativa. La práctica de este arte favorece la creación de espacios de expresión libre, cooperación y disfrute, lo que impacta no solo en sus habilidades motrices sino también en su autoestima y en la seguridad personal del infante. Por otra parte, Maslow (1970) sostiene que el desarrollo humano se organiza a partir de una jerarquía de necesidades, donde las necesidades fisiológicas, de seguridad, afiliación y estima deben satisfacerse antes de alcanzar la autorrealización, con esto, Maslow establece que antes de alcanzar el aprendizaje pleno (autorrealización), el individuo debe tener cubiertas las necesidades básicas de seguridad, pertenencia y autoestima. En este sentido, las actividades como la danza folclórica fortalecen el sentido de pertenencia cultural y grupal donde se esté llevando a cabo la práctica, a su vez en el infante favorece la autoestima al permitir que él se pueda expresar por medio de sus movimientos corporales y sea reconocido por su participación.

Por otro lado, estudios contemporáneos en educación artística (Eisner 2002) resaltan que las artes desarrollan formas de pensamiento divergente, sensibilidad estética y capacidad de interpretación simbólica. En la infancia, estas habilidades resultan fundamentales para estimular la creatividad y la imaginación.

La danza folclórica, al integrar narrativa, música y movimiento, propician experiencias multisensoriales que enriquecen el desarrollo integral.

A su vez el desarrollo psicomotor constituye un eje fundamental en el infante, ya que integra los procesos motores, cognitivos y afectivos que intervienen en la construcción del esquema corporal y la relación del niño con su entorno. En este sentido, la danza folclórica representa una herramienta pedagógica privilegiada, al articular movimiento, ritmo, coordinación y expresión corporal dentro de un contexto cultural significativo.

La danza al integrar ritmos, movimientos, pasos, coordinación y expresión corporal estimula distintas habilidades como las psicomotrices básicas (caminar, correr, saltar, lanzar y manipular) además de promover la regulación emocional.



Desde la perspectiva de Jean Le Boulch (1981), la educación por el movimiento favorece la estructuración del esquema corporal, la orientación espacial y la organización temporal, elementos esenciales en la maduración infantil.

Desde la perspectiva de Jean Le Boulch (1981), la educación por el movimiento favorece la estructuración del esquema corporal, la orientación espacial y la organización temporal, elementos esenciales en la maduración infantil. La práctica sistemática de pasos, giros y desplazamientos propios de la danza folclórica fortalece habilidades como el equilibrio, la lateralidad y la coordinación dinámica general. Estas competencias no solo impactan en el ámbito físico, sino también en la seguridad y autonomía del niño.

Por su parte, Henri Wallon (1987) subraya que el movimiento es una manifestación directa de la vida psíquica y emocional del infante. En la danza, el gesto y la postura se convierten en medios de expresión afectiva, permitiendo que el niño integre emoción y acción en una experiencia significativa.

Asimismo, estudios del desarrollo madurativo como los de Arnold Gesell (1998) destacan que la estimulación motriz durante la primera infancia favorece la consolidación de patrones motores básicos, fundamentales para aprendizajes posteriores como la lectoescritura.

Con el desarrollo de estas habilidades comprendemos que la danza también fundamenta nuevos procesos de aprendizajes para trabajar contenidos curriculares como son la escritura y la lectura, por eso, desde el enfoque curricular, Ralph Tyler (1949) plantea que toda experiencia educativa debe organizarse de manera intencional para alcanzar objetivos formativos claros. En este sentido, la danza folclórica puede integrarse estratégicamente con otras áreas del conocimiento: en Historia y Formación Cívica, al abordar el origen y significado de las danzas regionales; en Geografía, al ubicar las regiones culturales de donde provienen; en Música, al analizar ritmos e instrumentos tradicionales y en Lenguajes, al trabajar narrativas, leyendas y vocabulario propio de cada manifestación cultural.

Por su parte, John Dewey (1934) sostiene que el aprendizaje significativo surge de la experiencia integrada, no fragmentada. La danza folclórica, al combinar movimiento, emoción y contenido cultural, se convierte en una experiencia educativa global que rompe con la enseñanza aislada de contenidos.

Asimismo, desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje se construye a través de herramientas culturales compartidas; la danza funciona como mediadora que articula saberes sociales, históricos y simbólicos.

La danza folclórica en la educación infantil no solo contribuye al desarrollo corporal y emocional, sino que desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad cultural y la formación de ciudadanía. Desde una perspectiva sociocultural, la identidad no es un rasgo fijo, sino una construcción dinámica que se configura mediante prácticas simbólicas compartidas. En este sentido, Stuart Hall (1997) sostiene que la identidad cultural se produce y reproduce a través de representaciones, tradiciones y expresiones colectivas que otorgan sentido de pertenencia a los individuos.

En concordancia, Lev Vygotsky (1978) afirma que el aprendizaje y el desarrollo se encuentran mediados por herramientas culturales. La danza folclórica, como manifestación del patrimonio inmaterial, actúa como

Desde una perspectiva más amplia, la UNESCO (2003) reconoce las expresiones artísticas tradicionales como parte del patrimonio cultural inmaterial que debe salvaguardarse y transmitirse a las nuevas generaciones.

mediadora de valores, historia y significados sociales. Cuando el niño participa en bailes tradicionales, no solo ejecuta movimientos coordinados, sino que interioriza narrativas históricas y símbolos que fortalecen su conciencia cultural.

Desde una perspectiva más amplia, la UNESCO (2003) reconoce las expresiones artísticas tradicionales como parte del patrimonio cultural inmaterial que debe salvaguardarse y transmitirse a las nuevas generaciones. La incorporación de este arte en el ámbito pedagógico asume la responsabilidad formativa de la preservación de la cultura y en la consolidación de los ciudadanos conscientes de su herencia cultural y tradicional de los distintos estados representativos de México.

La formación ciudadana en la infancia se construye a partir de experiencias de participación, respeto y colaboración. Al trabajar coreografías grupales, respetar turnos y valorar

la diversidad regional, los niños desarrollan actitudes de convivencia democrática.

Para cerrar con lo anterior, con la preservación del patrimonio cultural, constituye un compromiso fundamental de los sistemas educativos, especialmente cuando se trata de manifestaciones vivas como la danza folclórica. Estas expresiones no solo representan formas artísticas, sino también sistemas de significado, valores e identidades que se transmiten de generación en generación. En este sentido, la UNESCO (2003), a través de la Convención para Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, reconoce que prácticas como la danza tradicional forman parte del patrimonio vivo de los pueblos y deben ser protegidas mediante su transmisión activa en contextos comunitarios y educativos.

En consecuencia, la preservación del patrimonio cultural a través de la danza folclórica en la educación infantil no implica una repetición mecánica de pasos, sino que es un proceso en donde se articulan la memoria, la identidad y la participación activa, consolidando a los ciudadanos a ser conscientes de su legado cultural.



La danza folclórica en la pedagogía infantil se consolida como una estrategia educativa integral que trasciende su dimensión artística para convertirse en un recurso formativo de amplio alcance. A lo largo del artículo, se ha evidenciado que su práctica impacta de manera significativa en el desarrollo psicomotor, socioemocional, cultural y cuidado de los niños. Desde la perspectiva de Le Boulch (1981), el movimiento constituye un eje estructurante del aprendizaje, mientras que Wallon (1987) subraya que la acción corporal está estrechamente vinculada con la construcción afectiva. En este sentido, la danza folclórica fortalece la coordinación, el equilibrio y la lateralidad, al tiempo que favorece la expresión emocional y la seguridad personal.

Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), la danza puede comprenderse como una herramienta cultural que media procesos de aprendizaje y socialización. Al participar en prácticas tradicionales, los niños no solo ejecutan secuencias coreográficas, sino que interiorizan significados, normas y valores compartidos. Esta dimensión se articula con la construcción de identidad cultural, entendida por Hall (1997) como un proceso dinámico que se configura a través de prácticas simbólicas colectivas. De igual manera, la UNESCO (2003) reconoce las danzas tradicionales como

parte del patrimonio cultural inmaterial que debe transmitirse activamente a las nuevas generaciones, situando a la escuela como espacio clave en su preservación.

Desde el plano curricular, Tyler (1949) y Dewey (1934) coinciden en la importancia de organizar experiencias educativas significativas e integradas. La danza folclórica se vincula con la historia, geografía, música y expresión corporal, favorece una enseñanza interdisciplinaria que conecta el aprendizaje escolar con la realidad cultural del entorno.

A partir de mi experiencia formativa, he podido constatar que la práctica constante de la danza folclórica ha permitido a los niños crear nuevos vínculos sociales, fortalecimiento de la cooperación, el respeto entre pares y a sus semejantes y el sentido de pertenencia a su grupo y un adentramiento a la cultura de su identidad como ciudadanos. Durante los ensayos, se observa cómo los niños van desarrollando nuevas habilidades psicomotoras, además de que han mejorado su escucha a las indicaciones de sus maestros, retención de la atención y compromiso con el objetivo central del baile, que es el aprendizaje. Además, el seguimiento de coreografías, tiempos y normas de convivencia fomentan hábitos de autodisciplina, responsabilidad y constancia. En consecuencia, la danza



folclórica no solo preserva tradiciones culturales, sino que contribuye a la formación de los niños en un entorno más seguro, participativos y conscientes de su identidad, confirmándose como una herramienta pedagógica transformadora en la educación infantil y

se integra como un recurso formativo para constituir ciudadanos conocedores de su cultura. Finalizo con la frase "La danza no solo es un baile, sino una historia que se va contando por medio de un ritmo que transmite una cultura".

Donovan de Jesús García Mateos.

Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía.
Diplomado en Danza Folclórica.

Referencias Bibliográficas:

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Dewey, J. (1934). Art as experience. Minton, Balch & Company.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.

Gardner, H. (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences (2nd ed.). Basic Books.

Gesell, A. (1998). El niño de 1 a 5 años. Paidós. (Obra original publicada en 1940)

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Hall, S. (1997). Representation: Cultural representations and signifying practices. Sage Publications.

Le Boulch, J. (1981). La educación por el movimiento en la edad escolar. Paidós.

Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality (2nd ed.). Harper & Row.

Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80s. Charles E. Merrill.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.

UNESCO. (2003). Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

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

Wallon, H. (1987). Psicología y educación del niño. Visor. (Obra original publicada en 1942)

La danza no solo es un baile, sino una historia que se va contando por medio de un ritmo que transmite una cultura”.





representa un momento clave para **ajustar la enseñanza, actualizarnos y fortalecernos** como líderes educativos

■ María de Lourdes González Peña



... la educación no puede permanecer inmóvil mientras el mundo cambia a su alrededor.

(Santos, 2006)

Mayo representa un momento especialmente significativo para la vida escolar. En estos meses, en medio del ritmo acelerado de la actividad educativa conviene hacer una pausa para reflexionar sobre el rumbo que están tomando nuestras prácticas pedagógicas. En esta etapa del ciclo escolar, las instituciones tienen la oportunidad de mirar hacia atrás para reconocer el camino recorrido, analizar los aprendizajes alcanzados y preguntarse, con honestidad, si las decisiones tomadas están conduciendo realmente hacia los objetivos educativos que se persiguen.

El planteamiento coincide con lo señalado por Schön (1983), quien afirma que la mejora profesional se produce cuando los educadores desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica. Al revisar las pedagógicas adoptadas y comprender sus efectos permite reorientar el rumbo de la acción educativa.

Así que, después de realizar un análisis profundo de la praxis, puede resultar necesario ajustar la enseñanza, actualizar las prácticas pedagógicas en pro de fortalecer el liderazgo educativo. Estas acciones se desarrollan en un contexto que cada vez se encuentra influido de transformación digital. Esto sin duda, plantea un desafío complejo para las instituciones educativas, el transformarse teniendo un contexto profundamente influido por la transformación digital.

Por lo mencionado, la educación no puede permanecer inmóvil mientras el mundo cambia a su alrededor (Santos, 2006). Y tampoco puede renunciar a su misión fundamental de formar personas críticas, reflexi-



vas y capaces de comprender la realidad en la que viven.

Por ello, hoy más que nunca, **la pregunta central ya no se limita a qué enseñamos, sino cómo y con qué estamos logrando que los estudiantes comprendan el conocimiento, se apropien de él y sean capaces de aplicarlo de manera significativa en su vida cotidiana mediados por el empuje tecnológico.**

En La escuela que aprende, Miguel Ángel Santos Guerra plantea una idea fundamental: las escuelas no solo enseñan, también deben aprender.

Esto implica que las instituciones educativas se observen a sí mismas, analicen sus resultados y reflexionen de manera permanente sobre sus prácticas para comprender si realmente están logrando los objetivos que se han propuesto.

Para explicarlo utiliza una metáfora tan sencilla como reveladora. La escuela —dice— se parece a un barco que navega en alta mar. La tripulación trabaja intensamente en múltiples tareas: algunos limpian la cubierta, otros revisan las velas, otros mantienen el rumbo del timón. Todos están ocupados. Todos parecen cumplir con su función. Sin embargo, si en medio de ese aje-

treo alguien preguntara hacia dónde se dirige la embarcación, quizá pocos sabrían responder con claridad.

La metáfora resulta inquietante porque revela una verdad incómoda: el movimiento permanente que, pese a que incluya la tecnología, no siempre significa avance. La actividad constante no garantiza aprendizaje. Por eso preguntarse se convierte en un acto incómodo, pero de responsabilidad educativa. Cuestionarse sobre qué estamos haciendo, cómo y con qué lo estamos haciendo y qué resultados estamos obteniendo constituye el punto de partida de cualquier proceso auténtico de mejora.

... el movimiento permanente que, pese a que incluya la tecnología, no siempre significa avance. La actividad constante no garantiza aprendizaje.



Cuando la escuela deja de hacerse estas preguntas, corre el riesgo de instalarse en la rutina. En muchas instituciones educativas se dispone de una gran cantidad de información sobre el desempeño académico de los estudiantes: evaluaciones, tareas, trabajos en clase, observaciones docentes y diversas evidencias de aprendizaje. Y paradójicamente, esa abundancia de datos de los que se pueden apoyar algunos de forma digital, no siempre se traduce en decisiones pedagógicas oportunas.

En medio de múltiples responsabilidades y de la abundancia de información generada en la era digital, resulta complejo para los docentes detenerse a analizar con profundidad el progreso de cada estudiante, comprender cómo aprende, identificar las dificultades que enfrenta y definir estrategias pedagógicas que favorezcan su desarrollo. Es así, que la tecnología debe apoyar a realizar esta articulación.

Sin duda, las dificultades institucionales existen y, en ocasiones, la rutina termina por normalizarlas. Sin embargo, como señala Miguel Ángel Santos Guerra, dichas dificultades no deberían desalentar a los buenos profesionales, sino invitarlos a reflexionar con mayor profundidad sobre su práctica.

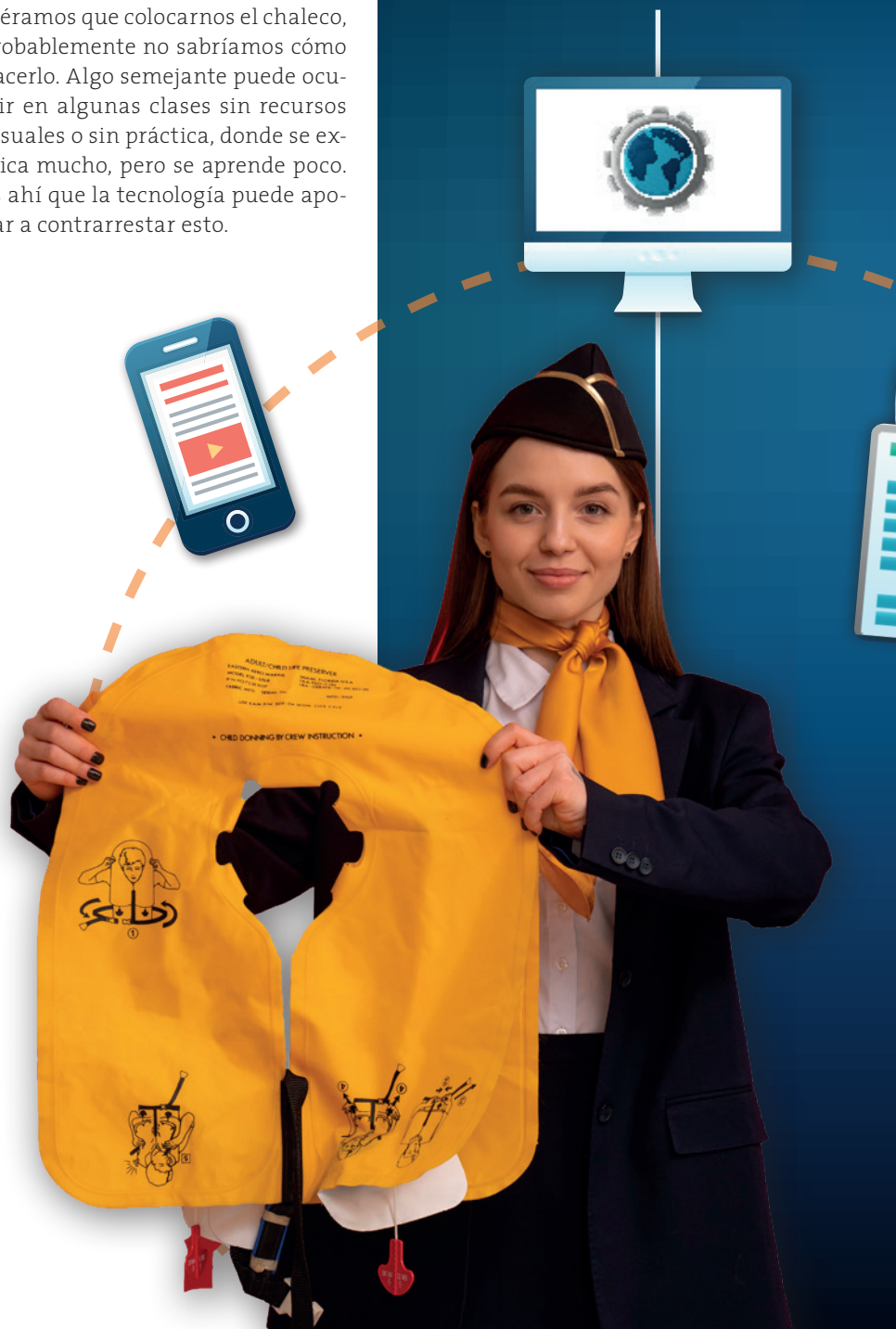
En este contexto, la tecnología puede convertirse en una herramienta de apoyo para favorecer a los estudiantes ayudándoles a consolidar los aprendizajes fundamentales. Es así que, su valor educativo depende del sentido pedagógico con el que sea utilizada.

Desde la perspectiva, **recuperando la propuesta de David Ausubel el conocimiento puede volverse significativo cuando el estudiante logra comprender, relacionar y dar sentido a la nueva información a partir de los conocimientos que ya posee.** Y esto mismo se puede lograr con apoyo de recursos tecnológicos, donde el aprendizaje pueda descubrirse y no tienda a volverse

memorístico con alta probabilidad de olvidarse porque no impactó en las emociones.

Desde esta perspectiva resulta ilustrativa otra comparación pedagógica presentada por Santos en su artículo titulado *La clase de la azafata*, en el que narra que, en cada vuelo, la azafata explica con detalle a los pasajeros cómo utilizar el chaleco salvavidas en caso de emergencia. Sin embargo, pese a que hemos escuchado esa explicación decenas de veces; si realmente tuviéramos que colocarnos el chaleco, probablemente no sabríamos cómo hacerlo. Algo semejante puede ocurrir en algunas clases sin recursos visuales o sin práctica, donde se explica mucho, pero se aprende poco. Es ahí que la tecnología puede apoyar a contrarrestar esto.

... en algunas clases sin recursos visuales o sin práctica, donde se explica mucho, pero se aprende poco. Es ahí que la tecnología puede apoyar a contrarrestar esto.





En este proceso también resulta fundamental la mediación pedagógica que, de acuerdo con Lev Vygotsky, el desarrollo del conocimiento ocurre en la zona de desarrollo próximo, es decir, en el espacio donde el estudiante puede avanzar hacia niveles más complejos de comprensión mediante el acompañamiento intencional del docente o de otros interlocutores más experimentados.

En consecuencia, la educación descansa sobre dos pilares fundamentales. El primero es el desarrollo del pensamiento crítico en el que se sostiene que una persona educada es aquella capaz de analizar, cuestionar, discernir y formarse un juicio propio sobre la realidad. El segundo es el componente ético de la educación.

Educación implica formar seres humanos capaces de comprender el mundo y actuar responsablemente en él. En consonancia con esta perspectiva, Paulo Freire sostiene que la educación debe formar sujetos capaces de cuestionar la realidad, reflexionar críticamente y actuar de manera ética para transformarla.

En este escenario, se valora pro-

fundamente la dinámica de la tecnología y sus contribuciones para el aula. Hoy esta herramienta forma parte del entorno cotidiano de los estudiantes. Muchos de ellos aprenden a utilizarlas fuera del espacio escolar y, en ocasiones, llegan a manejarlas con mayor familiaridad que algunos docentes. Por lo que se configura una situación peculiar: el aprendizaje tecnológico no siempre está mediado por la escuela. La escuela no lo lidera. Los estudiantes han crecido inmersos en la tecnología y muchas veces manejan herramientas digitales con mayor fluidez que los adultos, incluidos los docentes (Prensky, 2001).

Con frecuencia los estudiantes acceden a plataformas de inteligencia artificial, asistentes digitales y herramientas de generación de contenido a través de redes sociales, recomendaciones entre pares o exploración autónoma. Encuentran en ellas formas rápidas, interactivas y accesibles de obtener información, resolver tareas o elaborar productos académicos. Mientras tanto, en algunos contextos escolares estas herramientas generan dudas, resistencias o incertidumbre. Selwyn (2016) advierte que la tecnolo-



gía ya forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes y que la escuela no siempre logra mediar, ni integrar esos aprendizajes digitales.

Se produce entonces una tensión educativa significativa. Por un lado, algunas prácticas escolares tienden a restringir el uso de estas tecnologías por temor a que afecten el desarrollo del pensamiento crítico o favorezcan prácticas como el plagio académico. Pese a ello, los estudiantes continúan utilizándolas de manera cotidiana fuera del aula.

Ante esta realidad, el problema central no es la presencia de la inteligencia artificial en la escuela, sino la forma en que está siendo compren-

didada, interpretada y transformada en una herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje. El desafío no consiste en competir con la tecnología, sino en redefinir el papel del docente como mediador del conocimiento en un entorno profundamente digitalizado.

Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial no debe entenderse únicamente como una amenaza para la educación, sino como un fenómeno que está reconfigurando las formas en que los estudiantes aprenden, acceden a la información, construyen conocimiento y les interesa porque forma parte de su contexto.

... El desafío no consiste en competir con la tecnología, sino en redefinir el papel del docente como mediador del conocimiento en un entorno profundamente digitalizado.



... integrar la inteligencia artificial como herramienta de apoyo para el análisis del aprendizaje, la retroalimentación o el diseño de estrategias pedagógicas puede contribuir a mejorar la comprensión de los procesos educativos.

En este marco de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO inauguró el 14 de abril el Observatorio de Inteligencia Artificial en Educación para América Latina y el Caribe, una plataforma regional orientada a apoyar a los Estados en la integración de la inteligencia artificial en sus sistemas educativos, con un enfoque centrado en la equidad, la calidad y el desarrollo sostenible.

El evento se realizó en la sede de la CEPAL, en Santiago de Chile, en el marco del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible 2026, reuniendo a autoridades, expertos, académicos, sector tecnológico y sociedad civil, consolidándose como un espacio de articulación regional para la transformación educativa.

Esta iniciativa responde a una doble urgencia regional. Por un lado, resolver la crisis de aprendizajes, ya que seis de cada diez estudiantes de sexto grado en América Latina no alcanzan niveles mínimos en lectura y matemáticas, según el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) esto puede favorecer.

Por otro lado, la rápida adopción de la inteligencia artificial en las aulas, donde más del 50 % de los docen-

tes en países como Chile y Brasil ya utiliza estas herramientas, aunque menos del 10 % de las instituciones cuenta con directrices formales para su integración.

Esther Kuisch Laroche, directora de la Oficina Regional de la UNESCO en Santiago, subrayó que el desafío no es su irrupción, sino garantizar que se traduzca en más y mejores oportunidades educativas, y ayudar a cerrar las brechas de rezago existentes. Así que añade que integrar la inteligencia artificial como herramienta de apoyo para el análisis del aprendizaje, la retroalimentación o el diseño de estrategias pedagógicas puede contribuir a mejorar la comprensión de los procesos educativos. No se trata de sustituir al docente, sino de fortalecer su capacidad para interpretar la información y tomar decisiones pedagógicas más oportunas.

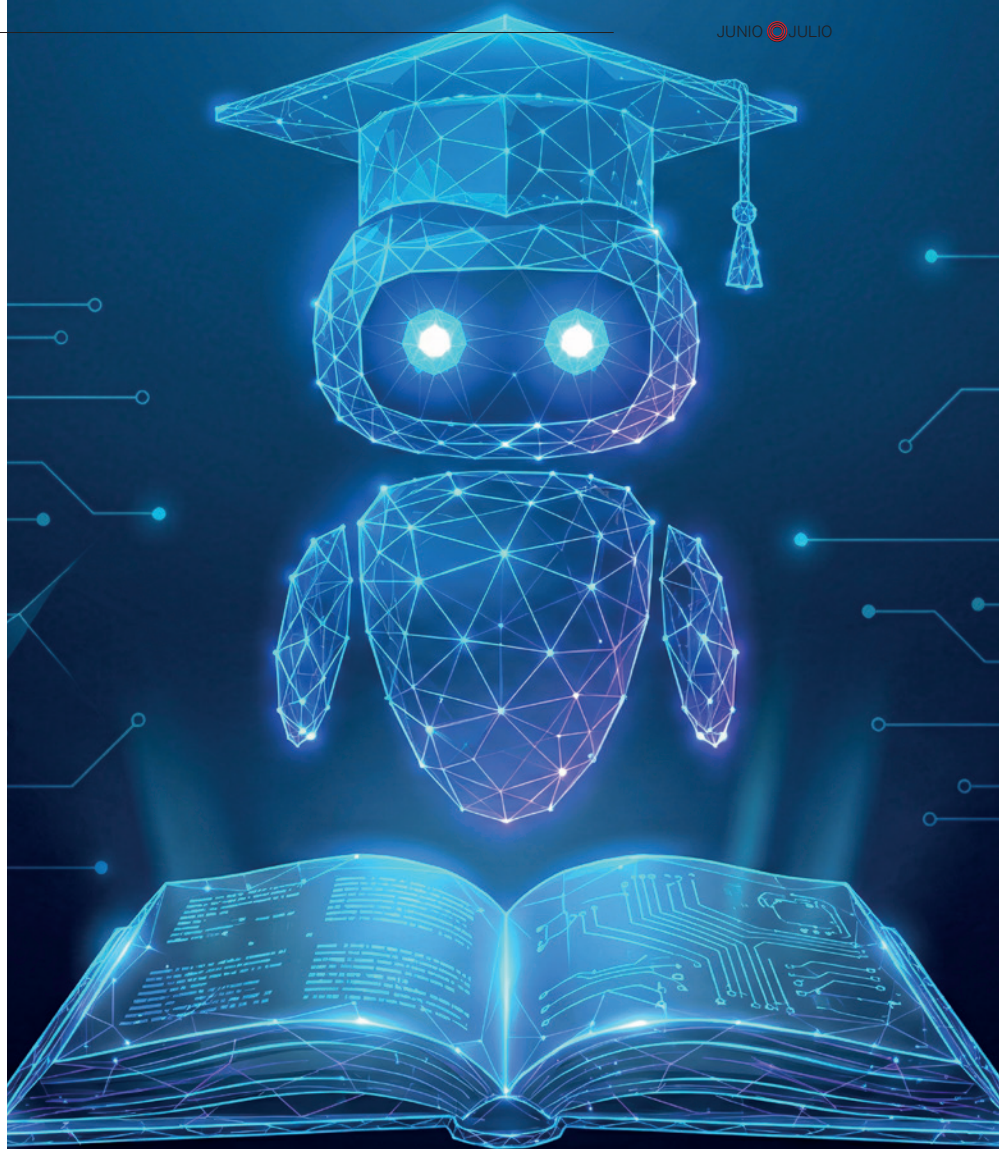
Los beneficios de avanzar en esta dirección pueden ser significativos. Entre ellos se encuentran la mejora del seguimiento académico de los estudiantes, la identificación más temprana de dificultades de aprendizaje, el fortalecimiento del pensamiento crítico en el uso de tecnologías digitales y la consolidación del liderazgo pedagógico del profesorado en un contexto educativo cada vez más digitalizado.

Asimismo, es importante destacar que el desafío de las escuelas es no solo preocuparse por lo que los estudiantes saben, deben prestar atención a cómo se sienten mientras aprenden. La dimensión emocional del aprendizaje no puede ignorarse. **Un estudiante que se siente escuchado, valorado y acompañado tiene mayores posibilidades de desarrollar su pensamiento, su creatividad y su compromiso con el aprendizaje (Santos, 2006).**

La realidad es que a lo largo de los últimos años se han realizado múltiples esfuerzos para mejorar la calidad educativa mediante reformas curriculares, programas de capacitación docente y la incorporación de tecnologías en las aulas. Sin embargo, muchos de estos esfuerzos, no han logrado los resultados esperados porque, en ocasiones, la tecnología se ha incorporado sin una reflexión pedagógica profunda sobre su uso.

Por ello, lo que aún falta por hacer no es simplemente incorporar más tecnología en las escuelas, sino desarrollar una comprensión pedagógica más profunda sobre cómo utilizarla para mejorar el aprendizaje. En este sentido, la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta valiosa si se integra de manera crítica, reflexiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

En última instancia, **el desafío educativo no consiste en decidir si la tecnología debe estar presente en la escuela, porque ya forma parte de la realidad de nuestros estudiantes. El verdadero desafío consiste en decidir cómo vamos a utilizarla para construir una educación más humana, más reflexiva y más capaz de responder a las necesidades del mundo contemporáneo.** 🌀



María de Lourdes González Peña.

Profesor investigador independiente.

Experiencia en servicio en todos los niveles educativos.

Referencias bibliográficas:

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales parte 2: ¿Realmente piensan diferente?. *En el horizonte*, 9(6), 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

Santos, M. (2006). *La escuela que aprende*. Morata

Schön, D. (2017). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Routledge.

Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2026). La UNESCO lanza el Observatorio de Inteligencia Artificial en Educación para América Latina y el Caribe. Autor. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-lanza-el-observatorio-de-inteligencia-artificial-en-educacion-para-america-latina-y-el>

GENERA

LAS RESPUESTAS QUE LA
Educación Necesita

**DOCTORADO
EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

RVOE: D.025-2020

100% **EN LÍNEA**



ENFOQUES A FUTURO EN LA
GESTIÓN DEL CAPITAL HUMANO...

EL **AUGE** DEL
TRANSHUMANISMO
EN LA **ERA TECNOLÓGICA**
O LA DECADENCIA DEL
TAYLORISMO DESHUMANIZANTE

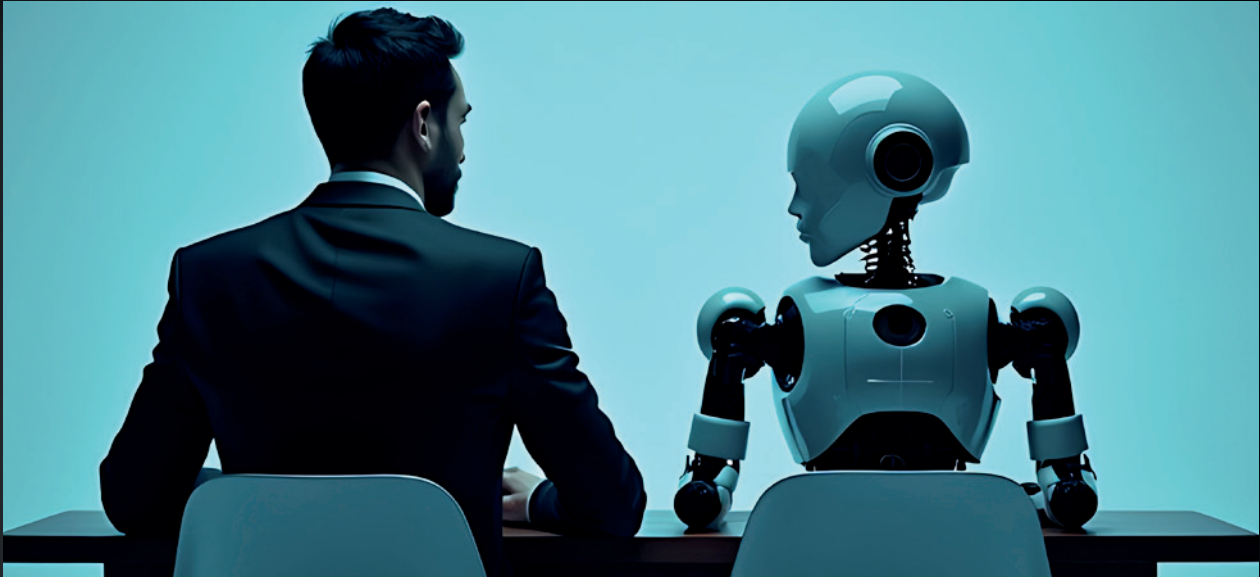
*EL PROGRESO SIEMPRE TIENE DOS CARAS,
Y ASÍ COMO TODA GANANCIA INTEGRA UNA
PÉRDIDA, ASÍ TODA TECNOLOGÍA CONLLEVA
SU PROPIA NEGATIVIDAD... Paul Virilio, el
filósofo de la velocidad.*

Amos es un joven desfavorecido en un mundo futurista donde las megacorporaciones controlan el destino de los habitantes, su deseo es formar parte de una de ellas cuyo slogan reza "The Company We Keep". Después de probar suerte y siendo sujeto de pruebas con un trato poco humano, se queda sin extremidades volviéndose una especie de Cyborg; tras este resultado decide regresar a su entorno original como recolector de chatarra... Esta es la premisa desarrollada en una historia animada, que puede servirnos como punto de partida para lo que pretendo analizar, un futuro tecnológico donde los humanos tal vez enfrentemos más de una desventaja.

Hoy en día, observo cada vez más lejana la relación entre las personas que gestionan un área de RH y la verdadera gestión del "Capital Humano" que puede encontrarse dentro de las empresas. Llegamos a un punto en el que la norma tolera comportamientos poco competentes, se exprime al que cumple y se esfuerza, y se recompensa en una medida inversa al resultado mostrado, y siempre con la encomienda de que debes jugarte la piel en beneficio de la corporación, algo similar al personaje de Amos ya referido...a eso no podemos llamarle buscar el desarrollo humano en la organización. En el entorno productivo la integración de una nueva tecnología requiere su instalación, configuración, pruebas y puesta a punto, pero cuando hablamos de personas lo común es poner al elemento humano a producir con inmediatez y en un modo autogestionado, suponiendo que su integración debe darse por sí sola. Los humanos aún debemos gestionar a otros humanos, pero tal parece que estamos dejando algunas decisiones y acciones importantes en pro de fórmulas tecnológicas...tal vez ahora me queda más clara esa idea de La Comedia Humana en el trabajo, que describe Daniele Linhart.



¿Será que el Transhumanismo realmente emerja y proporcione las respuestas para esas relaciones futuras que sin duda existirán en los lugares de trabajo, cuando hombres y avances tecnológicos convivan de manera rutinaria y poco diferenciada? Y es que si ese Transhumanismo pugna por la infalibilidad tecnológica, ¿Será que entremos a una era del humano infalible y todo lo que esté por debajo tendrá que ser descartable?...



Aquí no veremos un debate entre el humanismo y la postmodernidad, de ello podemos encontrar mucho desde diversos puntos de vista filosóficos. Mi interés lo centro en la reflexión de hacia dónde se dirigen los entornos laborales, y las relaciones entre "nosotros" que aún se establecen o deben establecerse en ellos. Sin embargo, considero importante el interés para la academia, toda vez que estas posturas (transhumanismo, posthumanismo y postmodernidad) parten de defender el hecho de que se está llegando a *"el agotamiento de la mejora de la sociedad y el hombre a través de la educación y la ciencia, y su capacidad de razonar"*...el peligro de tales postulados sería ver cumplido el proyecto **To Be a Machine** descrito por O'Connell en su libro, donde se plantea enfáticamente el advenimiento de la fusión tecnológica humano-máquina, la que llevaría a resignificar la frase de Hubbard y estar a las puertas de poder asegurar que *"no existe un hombre extraordinario capaz de realizar el trabajo de una máquina"*; si ello llegara a pasar podríamos entonces estar entrando a una deshumanización donde se favorece sin consecuencias la capacidad de las empresas para la reorganización mecánica del empleo. Según el Informe ESPAS de la UE, *"el efecto transformador de la tecnología en los seres humanos al impulsar, no solo sus capacidades físicas sino también intelectuales, con el tiempo podría afectar profundamente las relaciones intrasociales"*, especialmente entre los humanos transformados y los que no lo están... Si no comenzamos a pensar en nuestro futuro, sin duda alguien lo hará por nosotros.

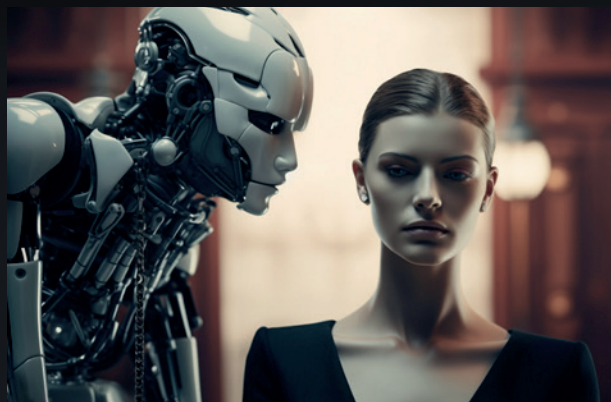
El Instituto para el Futuro de la Humanidad es una entidad, no gubernamental, que pugna por la vigencia del Transhumanismo en los tiempos modernos y no solo como en su origen, donde se hablaba del uso de máquinas para mejorar el desempeño humano.

Ahora, el ser humano debe trascenderse a sí mismo y la tecnología es el medio para lograrlo, especialmente con los avances en la IA este camino es cada vez más viable, por supuesto sin descartar a la cibernética, la robótica, la biotecnología, nanotecnología y otras áreas de avanzada. El desafío que esto implica es que, en un futuro no muy lejano, nos enfrentemos a serias diferencias entre humanos tecnológicamente "mejorados" y humanos que la tecnología vuelve "desechables"...solo recordar que ya tuvimos algunos problemas con enfoques eugenésicos previamente en la historia reciente, y sin mencionar más lo que se vivió durante los siglos XVII y XVIII cuando un grupo de humanos consideró inferior a otro.

Premisas como las comentadas, son defendidas por autores del desarrollo de la humanidad a futuro (Bostrom, Kurzweil), pero cuestionadas por otros que argumentan sobre los peligros que implican estos enfoques (Fukuyama, Sandel). Los dilemas tanto éticos y morales como de pérdida de la identidad humana, se presentan al movernos en una línea que se difumina entre lo meramente humano y lo tecnológicamente alterado. Desde esta perspectiva, el Centro para la Tecnología Humana, en Silicon Valley, ha comenzado a estudiar no solo el hecho de cuando la tecnología pueda superar nuestras capacidades, sino especialmente el cómo las máquinas se están enfocando en conocer nuestras debilidades, algo que para los científicos Harris y Randima se conoce como *human downgrading*; por ello se plantean el objetivo de "revertir la degradación humana y realinear la tecnología con nuestra humanidad". No quiero ser pesimista, pero creo avanzamos a un futuro de alienación y despersonalización, causada por este progreso.

A mi parecer, la premisa que plantea el Transhumanismo encierra en sus entrañas una sensación de falta de "humanismo", sobre todo en el trato de los individuos en el lugar de trabajo. Cuando cada vez es más frecuente encontrarnos con iniciativas laborales 24/7 donde las personas deben interactuar con máquinas y tecnologías concebidas para siempre estar "disponibles", siendo así, *¿Cómo será posible dar un trato más humano a quienes acusan cansancio, se enferman, y enfrentan problemas familiares en su entorno que requieren de su atención física?...¿Será que la tendencia es a que nuestras mismas máquinas y tecnologías nos deban dar la atención requerida, llámese chatbots, asistentes virtuales, avatars, cobots, andróides, autómatas, geminoides, replicantes o cyborgs, y que se vuelva realidad lo que tanto se cuestiona con respecto a "el hombre al servicio de las máquinas" y viceversa?* Si actualmente ya vemos atisbos de falta de humanidad y cercanía entre las personas, no esperemos ver que nuestra interrelación con otros humanos se vea mejorada en el futuro. En verdad, *¿Estamos cambiando el "trato humano" a expensas de un medio artificial aún y cuando nos encontramos a una mirada de distancia? ¿Acaso pondremos bajo control de la tecnología todo aquello que deseamos comunicar al otro?...* En un entorno de trabajo donde nos separan escasos metros y unas paredes de por medio, recibimos más contacto virtual que físico, y con ello damos por hecho que estamos comunicados. *¿Será concebible que al final del día debemos esperar más "sensibilidad" de una máquina que de un humano en el trato diario?...*

En un posible futuro de esta convivencia con el desarrollo tecnológico, puede llevarnos a un escenario donde "replicantes" o clones se puedan dar cuenta, en su conciencia "humana", que son desechables, tal como sucede con Sonmi-451 en la novela Cloud Atlas. Pero también puede suceder que los humanos cobremos conciencia de que la tecnología no puede ni debe ser más



que su creador, y entonces limitemos su uso, como desde ahora ya sucede con algunas voces que pugnan por limitar el desarrollo de la manipulación genética y los implantes cerebrales, que se supone mejorarán las capacidades humanas. Aunque claro, también existen hoy muchos ejemplos de cosas que la tecnología avanzada hace por nosotros, como el caso de "Jack", propiedad de Siemens Corporation, que desde hace años permite diseñar y automatizar lugares de trabajo para los seres humanos por medio de una entidad virtual en un entorno 3D.

No estoy en contra de mucho de lo que la tecnología puede ofrecernos a futuro, por el contrario, espero poder ser testigo de que el hombre se convierta en un ser interestelar y pueda viajar a otros mundos, esto con ayuda de los avances tecnológicos que nos permitan alcanzar la hipervelocidad y la animación suspendida. Pero, por otro lado, no soy muy partidario, por ejemplo, de que se generalice la idea de "la regeneración orgánica y el retraso del envejecimiento" y con ello justificar la crianza de cerdos genéticamente alterados expofeso para producir riñones, pulmones y corazones, disponibles para el trasplante a un humano que destruyó su cuerpo fumando y bebiendo, pero que tiene el "poder" de acceder a la tecnología que le permita así seguir viviendo.





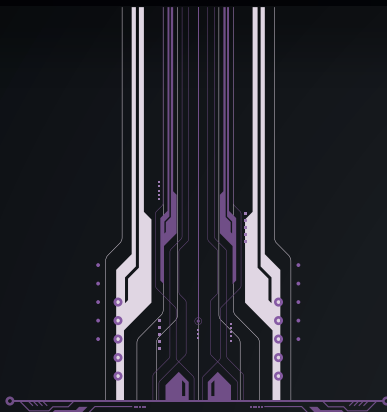
Para la mayoría de la humanidad, que aún debemos llevar una vida más rutinaria y trabajar en entornos productivos, espero el humanismo no desaparezca y poder seguir siendo "humanos" en el trato entre unos y otros, independientemente de las tecnologías con las que debemos convivir; pero también espero no llegemos a sentirnos como Robert Frobisher, otro personaje de la ya mencionada Cloud Atlas, que se da cuenta de que a pesar de ser talentoso, su trabajo se desmerece y se vuelve insignificante, aceptando así su posición en el sistema; una postura que de ser asumida nos llevaría a vivir con una visión más posthumanista, dando pie a que en este probable escenario de futuro, se siga esgrimiendo con mayor ahínco esa conocida frase de los "recursos humanos" de que nadie es indispensable.

Y pensando en un futuro probable es que mi principal preocupación gira sobre la "visión" que tendrán las generaciones que hoy están ingresando a la fuerza de trabajo. En 10 años yo estaré en proceso de salir del entorno laboral, pero la ahora generación Z estará en su apogeo productivo, o al menos eso se espera. La pregunta para todos es si estas generaciones hoy salientes del medio académico han sido consciente y debidamente formadas con enfoque en los cambios que se avecinan... en mi experiencia creo que no, aunque mantengo la esperanza en que varios más estén pensando fuera de la caja y viendo a futuro. Al respecto, suelo comentar con los alumnos mi propia experiencia de recién egresado de

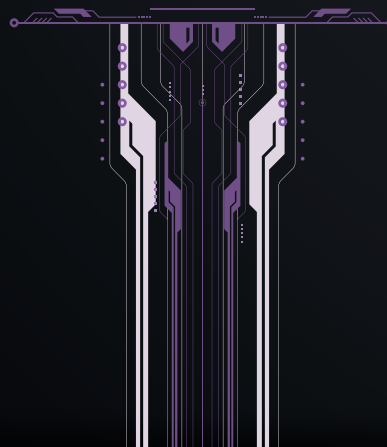
la Universidad, para así confrontarlos con la eminencia de los cambios a los que se enfrentarán. En mi primer contacto con el mundo laboral, era común encontrar una presencia aún limitada de computadoras y la ausencia de internet. Comenzaban a surgir nuevos puestos, como el de "capturista de datos"; los "bipers" eran de uso habitual entre el personal de ventas, y la comunicación impresa casi inmediata se realizaba mediante el fax. Sin embargo, apenas cinco años después, todo ese contexto había cambiado. Hoy mi crítica va un poco más allá, especialmente al revisar programas de estudio actuales que continúan centrandose su atención en el ayer, sin atreverse a profundizar en las competencias y perspectivas que demandará el mañana. Ante esa escasez de "visión" percibida, acostumbro retar a mis alumnos con nuevos materiales e investigaciones a revisión, y casos reales sobre estos "futuros entornos tecnológicos en el lugar de trabajo", principalmente con algunos ejemplos de plantas industriales ultra modernas de primer mundo...Y es que al día de hoy, el enfoque de Gestión de Capital Humano se centra en su mayoría por cumplir con *reglamentos, políticas de compensaciones, planes de desarrollo y algunas prácticas wellness*; con un enfoque así, en las empresas puedes ser considerado un número que reporta números y ser tratado como tal, y eso no es lo que queremos. Pero pensando ya en la inmediatez de este futuro, ni siquiera las empresas que integran certificaciones Fair Trade o Great Place pueden garantizar

ese "trato humano" cuando la integración tecnológica nos alcance... pensar en criterios Top Employer o B-CORP puede que nos encamine un poco más, esencialmente si abrazamos la idea de que el futuro comienza hoy.

Hay una frase que dicta que *"toda Revolución integra su propia semilla de destrucción"*; la Revolución Industrial trajo consigo una contaminación sin precedentes, destrucción de ecosistemas y formas de vida (biológicas y sociales), explotación y abuso laboral, lo que hizo necesario el surgimiento de nuevas leyes, regulaciones y "movimientos sociales" al respecto. Con la Revolución Digital y toda su evolución posterior, *¿Cuál será el peso del factor humano frente a la tecnología en ese futuro del trabajo, o, dicho de otra manera, que será más valioso el Capital Humano versus Capital Tecnológico?...* No quiero pensar si cuando llegue el tiempo en el que esta interacción humano-tecnológica sea un hecho, *¿Se seguirá contemplando al "activo más valioso" como digno de ser "sancionado" por no cumplir como se espera, tal como se hace hoy día cuando se aplican "medidas disciplinarias" quitando premios, bonos, o días de descanso obligatorio sin paga? ...En ese futuro cuando un Cyborg presente falla ¿Su parte humana seguirá siendo sancionada?* Una cuestión en el presente para el mundo del trabajo involucra el relevo generacional de la fuerza laboral (en el papel, trabajadores, "socios" o "colaboradores", según sea el mote que las empresas gusten utilizar), pero en un futuro tal vez estaremos contemplando que, en este cambio de generación, se vean implicados individuos no completamente humanos cuyo comportamiento y desempeño sea algo ya *programado y previsible*, algo que actualmente no forma parte de la complejidad humana.



"...el gran desafío del hombre es rescatarse a sí mismo, y la gran pregunta es cómo prepararse para una nueva etapa de la humanidad...necesitamos educar para sobrevivir a la máquina en el lugar de trabajo, y no será con la mira puesta en lo tradicional, releyendo los manuales de Frederick Taylor..."



Relatos que describen relaciones entre las personas y su interacción con la tecnología a futuro, se presentan ahora como historias ya contadas. Desde *"Una historia de los tiempos venideros"* de H. G. Wells, novela escrita hace más de 100 años, hasta las visiones de Kurt Vonnegut en **"Player Piano"** de 1952, cuyas preocupaciones sobre la automatización, la inteligencia artificial y su impacto en la sociedad hoy día aún resuenan; son lecturas como éstas las que dejan ver posibles escenarios de la postmodernidad para mediados del siglo XXI, y aunque no todo es desalentador, la mayoría nos advierten de que hay que avanzar con pasos calculados. Parafraseando a Luc Ferry, del Ministerio de Educación francés: *"...el gran desafío del hombre es rescatarse a sí mismo, y la gran pregunta es cómo prepararse para una nueva etapa de la humanidad... necesitamos educar para sobrevivir a la máquina en el lugar de trabajo, y no será con la mira puesta en lo tradicional, releyendo los manuales de Frederick Taylor..."*. Siendo justos, mucho se avanzó a lo largo del siglo pasado en cuestión del trato humano en el medio del trabajo, desde las teorías de McGregor, Mayo y Herzberg hasta Vroom y Ouchi, pero ahora tal parece que en aras de la tecnología volveremos un paso atrás en este sentido, particularmente si no logramos encontrarnos en el medio. *¿Seguiremos pretendiendo gestionar el talento o dejaremos que finalmente la tecnología nos gestione? ...O en definitiva, daremos paso a lo que algunos vaticinan como la era del humano tecnológico, resultante del enfrentamiento entre el progreso humano y el progreso tecnológico, pero con el riesgo de desarrollar el "Síndrome Blade Runner".* Los expertos coinciden en que lo mejor se dará cuando dejemos a un lado

nuestros enfoques economicistas y de luchas de poder del presente, entendiendo que el progreso tecnológico no fomenta por sí solo el progreso humano, entonces debemos avanzar acogiendo una nueva percepción del futuro.

Muchos hablan del desarrollo de habilidades para el futuro, que tan necesaria resulta una reconstrucción del aprendizaje como también considerar una perspectiva geográfica, un futuro donde ineludiblemente la integración de los procesos, las personas y la tecnología seguirán siendo la clave. Y es que todo cuanto podemos analizar ahora, concluye que las personas no estaremos exentas de la ecuación, la única pregunta sin embargo es, *¿En qué grado de la ecuación y que tipo de "variable" seremos?... La idea de ser invadidos por máquinas, la experiencia de una intersubjetividad con robots, la costumbre de conversar con un sistema operativo, frente a este panorama ¿Qué les sucederá a las personas? Ante tal invasión tecnológica que se prevé impacte el mundo laboral, en México necesitaremos más que una "Ley Silla" o una NOM-035, a no ser que queramos vernos como parte de ese "trato humano" que ha comenzado a manifestarse en algunas regiones de Asia y África, por ello pensemos en sumarnos a los esfuerzos que en Derecho Laboral ya se están dando en otras latitudes para afrontar este tema, como AIDA o RIA en la Unión Europea o la Ley Rider en España, por ejemplo. Según la mirada del reconocido economista Daron Acemoglu: "la verdadera forma de aumentar la productividad no es simplemente automatizar el trabajo humano sino utilizar la tecnología para complementar a los humanos", sin embargo, parece ser que la ambición*

de las grandes compañías va en otra dirección...

Francamente mi deseo a última instancia, en cuanto al futuro tecnológico y nosotros en él, es que a medida que veamos más entornos de trabajo altamente tecnificados también estos sean más "humanizados"; rechazemos la idea de ser el *humano autómatas*, pero, sobre todo, espero no lleguemos a vernos confrontados con el fenómeno de la "Singularidad" que plantea Vernor Vinge, ni tampoco con la teoría del "Valle Inquietante", donde se vuelve realidad la hipótesis del gemelo malvado. La tecnología no reemplaza a las personas, reemplaza los procesos, y el riesgo de la tecnificación futura no es perder el empleo, sino perder la humanidad en el proceso. Nos hace falta conocer más estudios, como los de Amartya, Batista y Cortina, que ofrecen una visión crítica y profunda sobre los desafíos que plantea la modernidad tardía y la aceleración tecnológica, invitando a una reflexión necesaria sobre cómo podemos construir una sociedad más justa y humana. Considerar un enfoque ético en el uso de las tecnologías en el trabajo será primordial para construir un futuro laboral inclusivo, justo y seguro para todos; en última instancia, el objetivo debe ser crear un entorno donde la tecnología no reemplace la dignidad y los derechos humanos, sino que los potencie y los proteja. Debemos reexaminar las implicaciones de una sociedad que prioriza la eficiencia y la productividad por encima de las conexiones humanas y el trabajo significativo; que no veamos a priori, como una constante, las contrataciones y despidos laborales usando IA y ChatGPT, que no se vea generalizado un entorno laboral dominado por la polarización y los micro trabajos, como en algunas economías ya se está dando; que humanizar las empresas no se convierta en una necesidad futura...Aún no *somos Homo Deus*, ni "*Deus ex machina*", de ser así que nuestra tecnología nos ampare.

"La principal tarea de la humanidad es hacer un buen trabajo como seres humanos, sin embargo la gente está descubriendo que, debido a la forma en que las máquinas están cambiando el mundo, sus antiguos valores cada vez son más inaplicables"...

Kurt Vonnegut en Player Piano. 🎹

Sergio Arturo Jaime Mendoza.

Docente y Gestor de Proyectos.
Posgrado en Gestión del Conocimiento.
Coordinador de Instructores en el Sector Industrial.

APRENDER INGLÉS EN TIEMPO REAL:

estrategias efectivas para la enseñanza-aprendizaje en modalidad virtual sincrónica

Alejandro Rodríguez Sánchez

En años recientes, la enseñanza del inglés en modalidad virtual sincrónica ha pasado de ser una solución emergente para convertirse en una práctica estructural dentro de sistemas educativos tanto públicos como privados. En México, esta transición ha evidenciado tanto oportunidades como desafíos: por un lado, la posibilidad de ampliar el acceso a la enseñanza del inglés; por otro, la persistencia de problemas como la baja participación estudiantil, la fatiga digital y la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos actualizados.

Sin embargo, uno de los principales traspies en la implementación de clases sincrónicas ha sido concebirlas como una simple trasposición de la enseñanza tradicional presencial. La investigación contemporánea en didáctica de lenguas extranjeras y educación digital sugiere que el entorno virtual requiere estrategias pedagógicas específicas, centradas en la interacción, la mediación docente y el uso significativo de la tecnología (Cai, Y., Pan, Z., Han, S., Shao, P., & Liu, M., 2022).

Desde esta reflexión se propone un recorrido por estrategias actuales, fundamentadas en evidencia, para optimizar la enseñanza-aprendizaje del inglés en modalidad virtual sincrónica, que resulte práctica y productiva, desde luego, considerando en lo general, el contexto sociocultural mexicano y los distintos actores educativos involucrados que la tienen en operación.

Pero entonces: ¿Qué implica la enseñanza virtual sincrónica del inglés? Esta se caracteriza por la interacción en tiempo real entre docentes y estudiantes a través de plataformas digitales, como lo son los sistemas de gestión del aprendizaje y los sistemas de videoconferencias. Por supuesto, a diferencia de los modelos asincrónicos, dicha enseñanza permite la retroalimentación, la negociación del significado y la construcción colectiva del conocimiento en tiempo real.

Aun así, la presencia simultánea no es garantía para un aprendizaje significativo. Como señalan Martin y Bolliger (2018), la efectividad de la educación en línea depende en gran medida del grado de interacción significativa, la cual puede clasificarse en tres tipos:

- Interacción estudiante-docente
- Interacción estudiante-estudiante
- Interacción estudiante-contenido

En el caso del aprendizaje del inglés, estas interacciones son fundamentales, ya que la lengua se adquiere a través del uso y la comunicación, no solo mediante el estudio independiente, la exposición a reglas gramaticales, vocabulario, frases y expresiones en una plataforma educativa de manera asincrónica.



DESAFÍOS ACTUALES EN EL CONTEXTO MEXICANO

Antes de abordar las estrategias, es necesario recordar algunos desafíos específicos:

1 BRECHA DIGITAL

En México, como seguramente en otras partes del mundo, el acceso desigual a dispositivos y conectividad siguen siendo factores determinantes. Sin lugar a duda, esto limita la participación en actividades sincrónicas complejas de parte de muchos estudiantes.

2 FORMACIÓN DOCENTE

Hoy en día, muchos docentes dominan herramientas tecnológicas básicas, pero requieren de más formación actualizada en pedagogía digital aplicada a la enseñanza de lenguas, particularmente del inglés como lengua extranjera, por mencionar este punto clave en México.

3 PREDOMINIO DE CLASES EXPOSITIVAS

Incluso hoy, suele ser común replicar clases tradicionales centradas en el docente, lo cual claramente reduce la participación de parte de los estudiantes, a quienes se sigue manteniendo como sujetos pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando deberían ser más activos, protagónicos, propositivos, así como motivados al aprendizaje grupal e independiente.

4 DESMOTIVACIÓN ESTUDIANTIL

La fatiga digital y la falta de interacción significativa afectan la motivación y la permanencia. Frente a estos retos, se requieren estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas que vayan más allá de la mera repetición sin sentido, por ejemplo, de parte del profesor de inglés: "Repeat after me, please." Con todo, lo anterior no deja de ser válido, pero debe ser más variado y enriquecido mediante otras formas o estrategias para mejorar y hacer más atractivo el proceso formativo.



ALGUNAS ESTRATEGIAS CLAVES PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL SINCRÓNICA DEL INGLÉS

1. INTERACCIÓN COMUNICATIVA SIGNIFICATIVA

El principio fundamental del aprendizaje de lenguas es que se aprende a comunicar comunicando. En entornos sincrónicos, esto implica el diseño de actividades que motiven y obliguen al estudiante a usar el idioma en

contextos reales o simulados, desde luego, en el nivel correspondiente según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER).

En sistemas de videoconferencias conocidos:

- Uso de salas de trabajo en grupo (breakout rooms) para conversaciones en parejas o grupos pequeños.
- Debates guiados sobre temas actuales, atractivos y retadores para los estudiantes, pero siempre dentro de su rango de dominio del inglés y vinculados con los temas, estructuras gramaticales, vocabulario, frases y expresiones correspondientes al módulo o unidad de aprendizaje.
- Juegos de rol (role-playing) como entrevistas de trabajo o situaciones cotidianas creadas con base en las edades, intereses y nivel de inglés de los estudiantes.

Estas estrategias fomentan la negociación del significado, un proceso clave en la adquisición de segundas lenguas (Long, 1996). Además, los estudiantes, son guiados y supervisados por el docente de inglés, pues se busca que aprendan haciendo, es decir, pasar de la teoría a la práctica mediante tareas

o actividades en donde se involucren 'poniendo a prueba' aquellos saberes que ya 'dominan' o por lo menos 'conocen', pero además con un cierto grado de dificultad para aprender lo nuevo y verificar que saben aplicar lo adquirido en contextos y situaciones reales o simuladas.

2. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, TBLT)

El enfoque basado en tareas propone que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes realizan

actividades con un propósito comunicativo definido y claro.

Por ejemplo:

- Planear un viaje a una ciudad o destino turístico en México (no necesariamente a un país de habla inglesa).
- Resolver un problema práctico (organizar un evento como una reunión de trabajo en una empresa de algún giro comercial específico).
- Crear una presentación colaborativa.

Los estudiantes deben recibir documentos de cada tarea/actividad con las instrucciones, criterios de elaboración y criterios de evaluación, o bien rúbricas de evaluación que les muestren la forma en que deben trabajar y la forma en que su desempeño o productos serán evaluados.

Según Ellis (2003), las tareas permiten integrar habilidades lingüísticas y promueven un aprendizaje más significativo que la memorización de estructuras gramaticales aisladas o descontextualizadas.



3. MICROAPRENDIZAJE Y SEGMENTACIÓN DE LA CLASE

La atención en entornos digitales es limitada. Por ello, se recomienda dividir la clase en segmentos estructurados, breves, prácticos, dinámicos y realistas.

Ejemplo de una estructura de lección sugerida:

- Activación (warm-up)
- Presentación breve
- Actividad práctica
- Retroalimentación



El microaprendizaje favorece la retención y reduce la sobrecarga cognitiva (Hug, 2005). Como tal, es una estrategia educativa que permite ofrecer contenidos formativos en unidades breves, enfocadas en un solo objetivo de aprendizaje, que pueden consumirse en poco tiempo (generalmente entre 2 y 10 minutos).

Características:

- Alta focalización (un concepto o habilidad por unidad).
- Brevedad y flexibilidad (accesible en cualquier momento).
- Formato variado (videos cortos, infografías, cuestionarios y cápsulas interactivas).
- Aplicación inmediata (orientado a la práctica).

Se utiliza ampliamente en capacitación laboral y aprendizaje electrónico (eLearning) porque mejora la retención, reduce la sobrecarga cognitiva y facilita el aprendizaje continuo.

4. USO DE RECURSOS MULTIMODALES

El aprendizaje sincrónico en línea permite integrar múltiples formatos:

- Videos cortos
- Imágenes
- Pizarras digitales
- Cuestionarios interactivos



La multimodalidad facilita la comprensión y responde a distintos estilos de aprendizaje (Mayer, 2009). El aprendizaje multimodal es un enfoque educativo que integra diversas formas o canales de representación de la información (texto, audio, imágenes, video, interacción práctica) para facilitar una comprensión más profunda y significativa del contenido. Su propósito es activar múltiples vías cognitivas y enriquecer la experiencia de aprendizaje.

5. RETROALIMENTACIÓN INMEDIATA Y FORMATIVA

Una de las mayores ventajas de la modalidad sincrónica es la posibilidad de ofrecer retroalimentación en tiempo real.

Tipos de retroalimentación:

- Correcciones implícitas.
- Comentarios a través del chat grupal o individual dirigido a un estudiante.
- Evaluación entre pares.



La retroalimentación efectiva no solo corrige errores, sino que guía el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007).

6. DESARROLLO DE HABILIDADES ORALES

La producción oral es uno de los mayores retos en el aprendizaje virtual sincrónico del inglés. Para fomentarla, es necesario crear espacios seguros, motivantes y estructurados.

Estrategias:

- Actividades de repetición guiada.
- Grabaciones para autoevaluación.
- Tutorías personalizadas.



Entonces, la práctica frecuente y la exposición al idioma son esenciales para el desarrollo de la fluidez (Nation & Newton, 2009).

7. MOTIVACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEMOCIONAL CONSTANTE

El aprendizaje virtual sincrónico puede generar aislamiento. Por eso, el docente de inglés debe asumir un rol de mediador emocional y promotor del desarrollo de las habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

La mediación debe ocurrir mediante el contacto

docente-estudiante, estudiante-docente, docente-estudiantes, estudiantes-docente, pero también entre estudiante-estudiante y estudiantes-estudiantes, a través de sistemas de mensajería instantánea o sistemas de videoconferencias (texto, video, imagen y voz) conocidos y muy ampliamente utilizados hoy.

Acciones clave:

- Iniciar la clase con preguntas personales respetuosas.
- Reconocer esfuerzos y logros.
- Incorporar dinámicas lúdicas (gamificación).



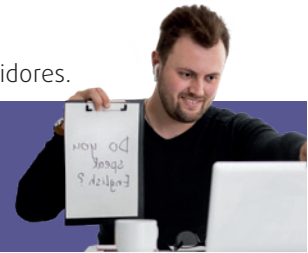
La motivación es un factor determinante en el éxito del aprendizaje (Dörnyei, 2001).

8. APRENDIZAJE ACTIVO Y CO-CREACIÓN

Los estudiantes deben ser productores de contenido, no solamente receptores-consumidores.

¿Cómo? Pueden:

- Crear videos en inglés (tareas/actividades individuales).
- Diseñar podcasts (tareas/actividades individuales).
- Elaborar proyectos colaborativos (tareas/actividades en grupos pequeños).



El aprendizaje activo segmentado aumenta la implicación y promueve la autonomía en los estudiantes (Bonwell & Eison, 1991).

9. INTEGRACIÓN DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

Es un hecho que las tecnologías emergentes están transformando la enseñanza del inglés, por lo tanto, es

conveniente incorporarlas sistemáticamente para su uso ético y responsable.

Aplicaciones:

- Chatbots para práctica conversacional.
- Herramientas de corrección automática.
- Generación de materiales personalizados.



Naturalmente, es de suma importancia que el docente de inglés aprenda a utilizarlas de manera crítica, reflexiva y ética, pero eso requiere una formación constante, para que el docente sea

capaz de enseñar y orientar a los estudiantes en la aplicación, por dar un ejemplo muy concreto, como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el aprendizaje del inglés.

10. RECOMENDACIONES PARA ACTORES EDUCATIVOS

Docentes

- Diseñar clases centradas en el estudiante.
- Capacitarse en pedagogía digital e IAG.
- Priorizar la interacción sobre la exposición.

Instituciones

- Invertir en formación docente continua.
- Evaluar la calidad de la enseñanza en línea.
- Garantizar acceso a recursos tecnológicos.

Autoridades educativas

- Desarrollar políticas de inclusión digital.
- Promover modelos híbridos.
- Establecer estándares de calidad.



En definitiva, si se busca consolidar una pedagogía digital más humanista, la enseñanza del inglés en modalidad sincrónica en línea es una oportunidad para democratizar el acceso al aprendizaje de lenguas. Sin embargo, su éxito depende de la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Si observamos y actuamos más allá de la tecnología, los elementos centrales siguen siendo la persona y la interacción humana: la posibilidad de comunicarse, equivocarse, aprender y construir conocimiento en comunidad. En este sentido, el reto no es solo técnico, sino más bien profundamente pedagógico, social, es decir, un reto

mediado por las tecnologías en general, sean presentes o futuras.

El futuro de la enseñanza del inglés en México pasa por la integración de estrategias innovadoras, la formación docente y el compromiso institucional. Solo así será posible construir entornos de aprendizaje inclusivos, efectivos y significativos. 🌀

Alejandro Rodríguez Sánchez.

Consultor Académico:
Idiomas/Tecnologías Educativas/Innovación/Capacitación.

Referencias bibliográficas:

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. George Washington University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

Cai, Y., Pan, Z., Han, S., Shao, P., & Liu, M. (2022). The impact of multimodal communication on learners' experience in a synchronous online environment: A mixed-methods study. *Online Learning*, 26(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v26i4.3448>

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17390>

Hug, T. (2005). Micro learning and narration. In Exploring possibilities of utilization of narrations and storytelling for the design of micro units and didactical micro-learning arrangements. Innsbruck University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning Journal*, 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). Teaching ESL/EFL listening and speaking. Routledge.



MUST vs HAVE TO

MUST	HAVE TO
+ We must call early	+ He has to wear a uniform
- We mustn't call early.	- He doesn't wear a uniform
? Must we call early?	? Does he have to wear a uniform?
A Yes, we must.	A Yes, he does.
No, we mustn't.	No, he doesn't.
<u>MUST</u> is an auxiliary verb.	<u>HAVE TO</u> is an auxiliary verb.



LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA NEM: COMO MEDIO PARA FORTALECER EL LIDERAZGO ACADÉMICO DOCENTE.

Gladys Edith Pérez Robles

De acuerdo con el desglose del término comunidades de aprendizaje, la palabra comunidad, según la Real Academia de la Lengua Española, proviene del latín *communitas*, formada por el prefijo *con-* (que significa junto o globalmente), *munus* (que significa cargo, deber u obligación) y el sufijo *-dad* (cuyo significado es cualidad). Etimológicamente, significa “cualidad de lo común”, lo que se refiere a un grupo de personas unidas por vínculos, intereses o deberes compartidos.

Etimológicamente, la palabra aprendizaje proviene del latín *apprehendere*, formada por el prefijo *ad-* (que significa hacia) y *prehendere*

(que significa atrapar, asir o agarrar), lo que remite a la idea de “apropiarse” o “asir el conocimiento”. Este término se compone del verbo *aprender* y el sufijo *-aje*, que indica “acción y efecto”, en relación con el proceso educativo.

Por lo anterior, podemos deducir que las Comunidades de Aprendizaje en la NEM constituyen la esencia del proceso enseñanza–aprendizaje en donde los alumnos, docentes y padres de familia son el engranaje para participar y aprender juntos, pero esto no sería posible sin el liderazgo de los directivos en cada una de las instituciones.

Si bien la NEM, en el Programa de Educación Preescolar, se enfoca en otros tipos de comunidades, tales como:

- Las comunidades pluriculturales e interculturales, las cuales consideran como elementos principales la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.
- Las comunidades con enfoque situado, que tienen como característica principal integrar el contexto social y las necesidades del entorno inmediato de los niños en sus diversos contextos (rural, urbano, indígena, etc.).
- Las comunidades inclusivas, que ponen énfasis en la atención que debe brindarse a los niños en situación de desventaja social o económica, garantizando el valor de cada infante sin importar su origen ni sus capacidades.

Aunque todas las comunidades anteriormente descritas tienen gran relevancia en el ámbito educativo, en el presente artículo se abordarán las comunidades de aprendizaje, por la relación que guardan con el liderazgo académico; no solo el de los directivos de los distintos centros escolares, sino también el que ejerce cada uno de los docentes que integran la planta escolar.

Es importante resaltar, que los líderes dirigentes no nacen con cualidades de liderazgo, sino que las van fortaleciendo a través del ejercicio y la práctica diaria. Cada día van surgiendo líderes que por la poca empatía y experiencia con la que cuentan están dificultando el trabajo docente en las instituciones. Pues como decía Nelson Mandela abogado político y activista sudafricano: “Es mejor liderar desde atrás y poner a otros al frente, especialmente cuando las cosas van bien. En cambio, debes tomar la primera línea cuando hay peligro. Es entonces cuando la gente apreciará tu liderazgo”.

Durante el presente ciclo escolar, se ha observado en cada CTE una evolución paulatina de las diversas comunidades de aprendizaje que conforman el sector educativo a mi cargo. Si bien es cierto que aún existen algunas instituciones en proceso de cambio, donde persisten rezagos y se continúa dando mayor importancia a la teoría, limitándose a llenar las mentes con información, también hay otras que han alcanzado su máximo potencial a través de un proceso dinámico de estimulación, guía y desarrollo de habilidades. Este proceso permite combinar la influencia externa con el crecimiento interno de cada uno de los docentes.

Pero ¿cuál es el beneficio que se obtiene cuando las instituciones alcanzan su máximo potencial al trabajar con las comunidades que enmarca la NEM? En múltiples ocasiones, tanto jefes de sector, supervisores y directivos nos hemos planteado esta pregunta al realizar diversos acompañamientos con los docentes, y hemos podido constatar



Es mejor liderar desde atrás y poner a otros al frente, especialmente cuando las cosas van bien. En cambio, debes tomar la primera línea cuando hay peligro. Es entonces cuando la gente apreciará tu liderazgo.



Nelson Mandela

que los beneficios son numerosos. Esto no solo genera confianza en los padres de familia, al verse reflejado el trabajo en colectivos que laboran de manera armónica y con un verdadero espíritu de servicio, sino que también se evidencia en las plataformas de inscripción.

Si bien hemos experimentado un decremento en la matrícula debido a que las familias, cada vez más, toman la decisión de planificar el número de hijos, en aquellas instituciones donde existe un alto compromiso y un fuerte sentido de colaboración, la matrícula continúa en aumento.

Es importante concientizar a los

docentes y padres de familia que con el impulso de las comunidades de aprendizaje se obtienen innumerables beneficios como el mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos, mayor apertura al factor de inclusión, brindar mayor fortalecimiento del compromiso de los docentes no solamente a su vocación de servicio, sino también a su actualización y la práctica de la convivencia.

Cabe destacar que con los factores de mejora académica del alumnado y el fomento de la convivencia se puede influir de manera positiva en la disminución del fracaso escolar y del ausentismo en clases, ya que dichos factores son claves para el logro eficaz de entornos escolares más inclusivos y de sana convivencia, lo que conlleva a la igualdad de oportunidades para todos.

Otro factor de gran importancia dentro de las comunidades de aprendizaje es el desarrollo profesional de los docentes, ya que, a través de este, intercambian experiencias, estrategias pedagógicas y recursos funcionales que resultan motivadores y fortalecen su compromiso.

Asimismo, las comunidades de aprendizaje favorecen un mayor sentido de pertenencia hacia las instituciones educativas, al fortalecer los lazos entre alumnos, docentes y padres de familia. Esto incentiva la innovación y la participación de todos los miembros, impulsándolos a trabajar en torno a metas comunes que permitan consolidar sus prácticas educativas y elevar la calidad de la enseñanza, contribuyendo así al logro de los objetivos establecidos.

Cada uno de los docentes inmersos en las comunidades de aprendizaje aprende de sus compañeros con la finalidad de mejorar sus prácticas y estrategias, creando así entornos más solidarios para los alumnos. En estas comunidades, los maestros trabajan de manera colaborativa en el ámbito escolar para fortalecer los procesos de aprendizaje y los resultados que obtienen los estudiantes en cada momento de evaluación.

El liderazgo académico en la actualidad se enfoca principalmente en un liderazgo transformacional distribuido, en donde juega un papel importante, la responsabilidad compartida y recae en el trabajo colaborativo de todos los involucrados en el proceso de enseñanza—aprendizaje y las decisiones consensuadas.

En el nivel básico, la evaluación se realiza en tres momentos. Durante el presente ciclo escolar, el primero se llevó a cabo el 14 de noviembre de 2025; el segundo concluyó el 13 de marzo de 2026; y actualmente, en las instituciones se desarrollan las rendiciones de cuentas, en las que se informa a los padres de familia sobre los avances alcanzados por sus hijos hasta este segundo momento. Finalmente, el 3 de julio del presente ciclo escolar se cerrará el proceso de evaluación con el tercer momento.

Las comunidades de aprendizaje son un medio fundamental para fortalecer el liderazgo académico ya que este va más allá de una simple administración institucional, enfocándose primordialmente en la innovación pedagógica de los docentes, la equidad e inclusión de los alumnos y la transformación de todo el entorno escolar, a través del trabajo colaborativo.

El liderazgo académico en la actualidad se enfoca principalmente

en un liderazgo transformacional distribuido, en donde juega un papel importante, la responsabilidad compartida y recae en el trabajo colaborativo de todos los involucrados en el proceso de enseñanza—aprendizaje y las decisiones consensuadas.

Existen características determinantes en el liderazgo académico, tales como guiar, inspirar e impulsar a los docentes a realizar acciones éticas, con valores y responsabilidad social, las cuales repercuten directamente en los resultados de las comunidades de aprendizaje. La ausencia de verdaderos líderes en las instituciones educativas puede obstaculizar el funcionamiento y la satisfacción del colectivo que es liderado; por ello, se puede afirmar que la actuación de los líderes influye de manera significativa en el ambiente y en la cultura organizacional de las instituciones educativas, ya sea favoreciendo o limitando los procesos de cambio y mejora.





El mayor peligro en tiempos de turbulencia no es la turbulencia en sí, sino actuar con la lógica del pasado

Peter Drucker



En la actualidad, como señaló Peter Drucker (1909–2005), consultor, profesor y autor austriaco–estadounidense: “El mayor peligro en tiempos de turbulencia no es la turbulencia en sí, sino actuar con la lógica del pasado”. A partir de esta idea, es necesario dejar atrás prácticas de autoritarismo o burocracia propias del pasado, para apostar por un liderazgo que impulse una visión de futuro con verdadera capacidad de innovación y gestión del cambio. Esta nueva forma de liderazgo, conocida como transformacional y visionario, implica grandes retos a los que se enfrentan los líderes en las instituciones educativas.

Cada institución educativa debe establecer su identidad de acuerdo al contexto en donde está inmersa; apoyada en los valores y la filosofía de transmisión, así como una visión definida trazando planes, metas y acciones hacia dónde quieren llegar así sea a un corto o mediano plazo, adaptándose al entorno cambiante que le rodea, exigiendo líderes que motiven y dirijan de

manera organizada, para que los involucrados aprendan a adaptarse a los cambios, con la finalidad de ofrecer una educación de excelencia que atienda al desarrollo de las competencias básicas. Como decía José Ortega y Gasset (1883–1955) filósofo y ensayista español más influyente del siglo XX: “Sólo cabe progresar cuando se piensa en grande, sólo es posible avanzar cuando se mira lejos”.

Las orientaciones para la preparación de la sexta sesión del CTE consideran que la práctica directiva o el liderazgo debe ser distribuido refiriendo al mismo como una acción colectiva y no llevada a cabo por una sola persona, con la finalidad de lograr los fines y propósitos de las escuelas, lo cual no demerita la importancia de la figura del directivo, sino que la hace más relevante ya que se fortalece con las capacidades, necesidades y habilidades de sus docentes.

En la reglamentación actual de los CTE, se permitía que las escuelas unitarias y bidocentes se integraran con escuelas de organización completa; sin embargo, con este nuevo enfoque, y bajo la dirección del supervisor, pueden retomar un liderazgo distribuido. Este modelo puede funcionar como una preparación previa para que los docentes participen en procesos de evaluación vertical orientados a la obtención de un ascenso.

En el liderazgo distribuido, la autoridad, la toma de decisiones y la responsabilidad se comparten entre los miembros del equipo de trabajo, dejando de concentrarse en una sola persona. Su carácter horizontal fomenta la participación de todos, promoviendo acciones colectivas en las que se distribuyen las capacidades de influencia y decisión, con base en la confianza, lo que fortalece los valores y los compromisos.

Sin duda, todo ello es posible si se predica con el ejemplo, pues cada vez cobra mayor sentido la idea expresada por John Quincy Adams, sexto presidente de los Estados Unidos: "Si tus acciones inspiran a los demás a soñar, aprender y hacer más, eres un líder".

Un buen directivo es aquel que es capaz de unir a la comunidad de aprendizaje, de entusiasmarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones, así también involucra el contexto social y las relaciones internas. Ronald Reagan expresidente de Estados Unidos en el periodo de (1981-1989) decía que: "Un gran líder no necesariamente es quien hace grandes cosas. Es la persona que logra que otros las hagan." Por ello, nuestro liderazgo debe estar cimentado en hacer que las cosas sucedan pues a través de la actitud y comportamiento es que se puede determinar la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en las instituciones. Para Spillane et al. (2004: 20) "Un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a

través de la interacción de varios dirigentes", esta frase define la práctica del liderazgo distribuido y su punto de vista fundamenta que en toda dirección escolar debe haber una distribución de tareas e interacción de los diversos agentes educativos.

Liderear con los procesos de cambio en las escuelas no son una tarea fácil, ya que en ella intervienen agentes tanto internos como externos pues como lo decía Thomas J. Watson empresario estadounidense "Nada pone a prueba la habilidad de un hombre para liderar a otros como su actuar día a día para liderarse a sí mismo". Pero estamos conscientes como lo dijo Theodore Roosevelt estadista, militar, historiador, escritor y político estadounidense que: "El mejor líder es aquel que sabe elegir a los mejores para hacer las cosas, y tiene la templanza suficiente para no entrometerse mientras lo hacen". Por ello, hoy en día podemos considerar que las comunidades de aprendizaje en la NEM son un medio para fortalecer el liderazgo académico de los docentes. 🌀



El mejor líder es aquel que sabe elegir a los mejores para hacer las cosas, y tiene la templanza suficiente para no entrometerse mientras lo hacen.

Theodore Roosevelt



Gladys Edith Pérez Robles.

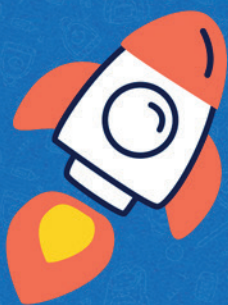
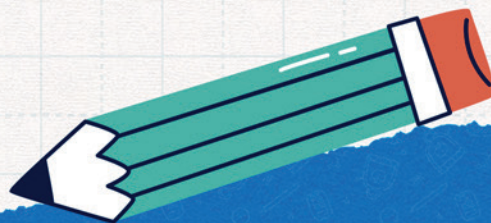
Doctora en Ciencias de la Educación.

Jefa de Sector 30 de Educación Preescolar.





¿POR QUÉ
ELEGIRNOS?



CONTAMOS CON:

+ De 27 años de
experiencia educativa

+ De 75 colegios
en todo México

+ Facilidades, como nuestro
Horario Extendido* de
7:00 a.m. a 6:00 p.m.

*Aplican restricciones.



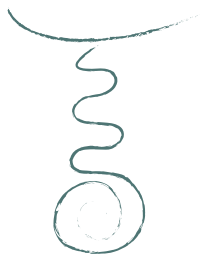
El aula empieza en el cuerpo del adulto

■ Milly Cohen

¿Y si comenzamos con la parte dura?

- ⚠ En la Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 35.5% de los adolescentes mexicanos reporta sentirse triste, deprimido o estresado con frecuencia.
- ⚠ Además, 48% de los adolescentes dice no sentirse escuchado por adultos significativos, incluidos profesores.
- ⚠ Después de la pandemia, los trastornos de ansiedad y depresión en menores aumentaron alrededor de 20% según la Secretaría de Salud de México.
- ⚠ Más del 60% del profesorado mexicano dice necesitar formación para atender las emociones en el aula, según datos de la Secretaría de Educación Pública.

“... Muchas veces me he preguntado por qué le tememos a contactar con la parte que nos hace ser humanos. ¿Qué es lo que no queremos ver?”



Desde hace muchos años se ha tenido la idea de que el aprendizaje solo ocurre en ambientes tranquilos, silenciosos y basados en la repetición. Sin embargo, los avances en educación, tecnología y neurociencia han transformado esta perspectiva. Hoy sabemos que el cerebro aprende mejor cuando disfruta, cuando se emociona y cuando se siente motivado.

Tengo un doctorado en Educación, mi tema de tesis fue la resiliencia. Por ello, y desde siempre, me ha preocupado el desarrollo de las habilidades blandas, el manejo adecuado de las emociones, la posibilidad de alcanzar el bienestar y la afectividad en los adultos. En los adultos que trabajan con niños y adolescentes. Considero que un adulto en constante crecimiento, un adulto que se conoce a sí mismo, que no le teme a su propia fragilidad, y que abraza el fracaso, es

resiliente y, por lo tanto, podrá desempeñar mejor su función que un adulto rígido, temeroso de las emociones, con baja autoestima, poco intuitivo.

También creo que muchos estudiantes no necesitan más contenidos: necesitan **adultos emocionalmente disponibles**.

No basta enseñar educación socioemocional a los niños si los adultos no la han vivido. Los programas escolares de bienestar socioemocional han mostrado:

- +22% de mejora en el rendimiento académico
- +18% en autoestima
- -25% en casos de acoso escolar

Esto es muy útil para mostrar que esto que propongo no es un lujo terapéutico, sino una política educativa eficaz. Muchas veces me he preguntado por qué le tememos a contactar con la parte que nos hace ser humanos. ¿Qué es lo que no queremos ver?



Justamente, la teoría de la resiliencia nos ayuda a vernos como un todo, como seres humanos con fracasos y talentos. No somos un vaso de agua medio lleno o medio vacío. Somos ambos. Con el aire o la falta de agua, también somos. En los momentos de crisis, nos reconocemos y nos conocemos mejor.

Por lo mucho que me apasiona este tema, me he dedicado durante casi dos décadas a trabajar con adultos dispuestos a abrazarse, a bailar, a no tomar apuntes técnicos y dejarse llevar por la vida misma. Fluir, soltar, meditar, reflexionar, reír, llorar, son palabras usuales en mis talleres.

¿Más datos duros para reflexionar?

- 33% de estudiantes de secundaria ha presenciado violencia emocional en el aula.
- En México millones de estudiantes enfrentan acoso escolar y conflictos socioemocionales que afectan su aprendizaje.

Pero lo más interesante es que los adultos, los profesores, directores, guías de las escuelas, también pasan por lo mismo, en su adultez.

! Según la Secretaría de Educación Pública, más del 60% de los docentes mexicanos reportan altos niveles de estrés laboral relacionados con carga administrativa, presión académica y manejo de conflictos en el aula.

! Investigaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación han mostrado que una proporción importante de maestros presenta síntomas de agotamiento emocional (*burnout*), especialmente en secundaria.

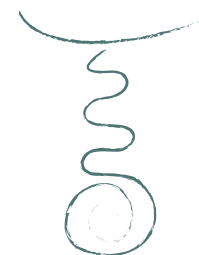


Lo reitero: sabemos que los estudiantes atraviesan desafíos emocionales: el 33% de los adolescentes ha presenciado violencia emocional en el aula y millones enfrentan *bullying* o conflictos socioafectivos, pero rara vez nos detenemos a mirar el otro lado del salón: los adultos.

Los profesores, directores y guías escolares también llegan al aula con su propia historia emocional. En México, más del 60% de los docentes reporta altos niveles de estrés laboral, y muchos presentan síntomas de agotamiento emocional.

Es decir: quienes están llamados a sostener emocionalmente a los estudiantes muchas veces también necesitan ser sostenidos. Para eso, por eso, se crea el seminario Conoser, como una alternativa para combatir esta problemática.

“... En México, más del 60% de los docentes reporta altos niveles de estrés laboral, y muchos presentan síntomas de agotamiento emocional.”



ConoSER

Conoser de SER, Seminario en Resiliencia, existe desde hace 13 años. He platicado sobre él en varios artículos. Sin embargo, fue en esta última edición, apenas en febrero pasado, cuando se hizo más que nunca evidente la necesidad, la urgente necesidad, de espacios de este tipo en México.

Algunas de las prácticas que tuvieron lugar este año fueron:

- El baile
- El yoga
- La sonoterapia
- El teatro
- La arteterapia
- Las danzas circulares
- Las constelaciones
- La meditación

Cada una de ellas no actuó como mera actividad “alternativa”, sino como una forma de educación emocional experiencial. Los participantes de este año dieron cuenta del impacto que tuvo en su vida danzar, hablar sobre altruismo, participar en una obra de teatro, pintar sus emociones, constelar. Un banquete, un agasajo.

Recuerdo el comentario de un adulto en recuperación de adicciones: me dijo que le han dado multitud de clases, de técnicas, de discursos, pero nunca lo habían puesto en el piso a escuchar cuencos. Esta actividad lo hizo entrar en su interior y entenderse de una forma que no lo había hecho antes.

También un maestro de escuela rural me dijo que lo que experimentó en las danzas circulares, mientras se sostenía de las manos de sus compañeros y bailaba al son de la música de distintos países, no se comparaba con ninguna experiencia ni mística, ni espiritual, ni vivencial, ni educativa, ni profesional jamás vivida.

Hay tres razones pedagógicas que sustentan todo esto y las explicaré en breve:

La primera es que el cuerpo procesa las emociones, se viven. Las emociones **no se aprenden solo con teoría**, se integran corporalmente. Para eso, hay que tener la oportunidad de prestarles atención. El maestro que vive en constante apuro, con sobrecarga de trabajo, las hace a un lado y estas se van aglutinando y aplastando y ahogando (aunque suene exagerado, sé que así ocurre) hasta que explo-



tan. El maestro explota contra el alumno. Urgentemente necesitamos darles un respiro, una salida, y estas actividades son ideales para ello.

Una segunda idea fundamental es que **el adulto es el principal clima emocional del aula**. En pedagogía se habla de ello constantemente, y también en las teorías familiares: el estado emocional del adulto regula, muchas veces de forma invisible, el ambiente completo de un grupo.

El psiquiatra infantil Daniel J. Siegel explica que los cerebros humanos están diseñados para “co-regularse”: los niños y adolescentes ajustan su estado emocional en relación con los adultos que los rodean. No aprenden únicamente a partir de instrucciones o normas, sino a partir de la presencia emocional de quien los guía.

Algo similar plantea el psicólogo Urie Bronfenbrenner, creador de la teoría ecológica del desarrollo: el crecimiento del niño ocurre dentro de sistemas relacionales, y el más inmediato —la familia o el aula— está profundamente influido por la estabilidad emocional de los adultos.

En términos simples: los estudiantes no solo escuchan al maestro; también “leen” su sistema nervioso.

Si el adulto llega al aula con ansiedad, irritación o agotamiento, ese estado tiende a propagarse. Los estudiantes se inquietan más, aparecen conflictos, disminuye la atención. En cambio, cuando el docente transmite calma, curiosidad o apertura, el grupo suele responder con mayor cooperación y seguridad.

En terapia familiar esto se conoce desde hace décadas: el adulto regula el sistema. Una casa puede cambiar de atmósfera según el humor del padre o de la madre; lo mismo ocurre en la escuela.

Por eso la educación socioemocional no puede limitarse a enseñar a los estudiantes a nombrar emociones o a llenar fichas sobre empatía. Primero debe crear espacios donde los adultos puedan reconocer, elaborar y regular su propia vida emocional.

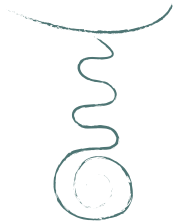
Porque, al final, el aula funciona de una manera muy sencilla y muy humana: como está el maestro, suele estar la clase. Es como esta frase de que la manzana no cae muy lejos del árbol. O la de que el ejemplo hace al maestro.

Una tercera idea es quizá la más simple y, al mismo tiempo, la más olvidada: **los estudiantes aprenden más de la presencia que del discurso**.

... los cerebros humanos están diseñados para “co-regularse”: los niños y adolescentes ajustan su estado emocional en relación con los adultos que los rodean.



“... un maestro que ha tenido espacios para escucharse, para regular sus emociones, para reconocer su propia vulnerabilidad, no solo enseña mejor: crea un entorno donde aprender se vuelve posible.”



Muchos pedagogos han formulado esta intuición de distintas maneras. El filósofo de la educación John Dewey sostenía que la educación no ocurre principalmente a través de la transmisión de contenidos, sino a través de la experiencia compartida. Décadas después, el educador brasileño Paulo Freire insistiría en algo similar: el maestro educa no solo con lo que enseña, sino con la forma en que se relaciona con el mundo y con sus estudiantes.

En otras palabras, los alumnos no solo escuchan las explicaciones del profesor. También observan —a veces con una precisión sorprendente— cómo se comporta frente a la frustración, cómo responde a un error, cómo trata a los demás, cómo maneja el conflicto.

Los estudiantes aprenden entonces algo más profundo que el contenido de la clase: **aprenden una forma de estar en el mundo.**

No es una idea nueva. Tampoco es una sorpresa. Sin embargo, el sistema educativo suele actuar como si lo fuera. Seguimos cargando al maestro con programas, evaluaciones, reportes, plataformas, metodologías, indicadores. Se le pide que enseñe matemáticas, lengua, pensamiento crítico, habilidades digitales, ciudadanía, cultura de paz, inteligencia emocional... y muchas veces todo al mismo tiempo.

Pero hay una pregunta más básica que rara vez se formula: **¿quién sostiene emocionalmente a quien sostiene el aula?**

Si aceptamos que la presencia del adulto configura el clima emocional donde ocurre el aprendizaje, entonces la conclusión es casi inevitable: educar emocionalmente a los adultos debería ser también una política educativa.

No como un complemento opcional o una actividad extracurricular, sino como una condición estructural del sistema. Porque un maestro que ha tenido espacios para escucharse, para regular sus emociones, para reconocer su propia vulnerabilidad, no solo enseña mejor: crea un entorno donde aprender se vuelve posible.

Al final, lo que ocurre en una escuela suele ser más simple de lo que pensamos.

Los estudiantes aprenden de lo que el maestro sabe, sí.

Pero, sobre todo aprenden de **quién es cuando entra al aula.** 🎯



Milly Cohen.
Doctora en Educación.

Referencias bibliográficas:

- Freire, P. (1970).** Pedagogy of the oppressed. Continuum.
- Dewey, J. (1938).** Experience and education. Macmillan.
- Bronfenbrenner, U. (1979).** The ecology of human development. Harvard University Press.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2011).** The whole-brain child. Bantam.

Te invitamos a escribir en **REVISTA MULTIVERSIDAD**

EDUCACIÓN • INNOVACIÓN • INVESTIGACIÓN • EMPRENDIMIENTO

Multiversidad
Management
DESDE ABRIL DE 2012

**Internacionalizar
de manera comprensiva
la Educación Básica**
Oportunidades y desafíos
para formar ciudadanos
del mundo



Forma parte de nuestro equipo de colaboradores
y comparte tu experiencia en temas de:

Educación • Investigación • Innovación • Emprendimiento

Cada edición se publica bajo altos estándares de calidad,
con revisión de un comité editorial especializado y un diseño
profesional que potencia el impacto de cada artículo.

Lineamientos generales

- Extensión máxima: 2,000 palabras
- Se acepta coautoría
- Proceso de dictamen editorial
- Pago por palabra: \$1.40 MXN
- Artículos originales e inéditos
- Imágenes en alta calidad (JPG, PNG o GIF)



Para más información, comunícate a los teléfonos: **669 373 33 36 / 669 373 33 37** extensión **3002**
o escribe un correo electrónico a:
ciinsev2@multiversidad.com.mx

LA REVISTA DE CONTENIDO INTELIGENTE

ADOLESCENTES DESOCUPADOS EMBARAZO GARANTIZADO

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EDUCACIÓN SEXUAL

SEGUNDA DE DOS PARTES

■ Martha Eugenia Serrano Limón



En la primera parte de este artículo se ha presentado al lector la compleja problemática de la educación sexual. En esta segunda parte, nos enfocaremos más en dar algunos Tips y recomendaciones que pensamos pueden ser de utilidad a padres de familia y docentes.

Hace algunos años circuló un video como respuesta a las propuestas de la SEP a los planteamientos de educación sexual. El video pregonaba que *“Los padres educan y forman valores en casa y los maestros imparten asignaturas en la escuela”*. Era un video muy bien hecho a tal grado, que no pocos de mis colegas maestros, compraron la idea. Yo reaccioné indignada.

¿Cómo puede decirse que el maestro no educa o no forma valores? Para dar conocimientos están los libros, las enciclopedias físicas o virtuales. La diferencia entre un medio didáctico y un MAESTRO (Con mayúscula) es que

el maestro forma VALORES en los alumnos. Es un ser humano que debe enseñar precisamente con el ejemplo, no un “dador de clases”.

La escuela es la segunda institución que mayor influencia tiene en los seres humanos. La primera es la familia. Sin embargo, no es un asunto tan fácil ni sencillo. Muchas veces es precisamente en un hogar disfuncional donde los alumnos, en el mejor de los casos, son ignorados por los padres; pues, siendo estos tan negativos, resulta “menos mal” que los ignoren a que impartan enseñanzas igualmente negativas. Pero también, en algunas ocasiones, los alumnos procedentes de estos entornos llegan a la escuela con “antivalores” (valores negativos).

Recuerdo una ocasión que en preescolar íbamos a hacer una escenificación de la familia. Algunos alumnos dijeron *“yo quiero ser el papá”*; varias alumnas deseaban el rol de la mamá y un niño, con la mayor naturalidad e

... La escuela es la segunda institución que mayor influencia tiene en los seres humanos. La primera es la familia...





inocencia del mundo, exclamó: “Yo quiero ser el otro señor que viene cuando se va mi papá”.

¡Ojalá pudiera yo decir que todos los maestros son un buen ejemplo para los alumnos! Hay algunos maestros sumamente negativos; pero este artículo va dirigido a un público precisamente con valores morales, que seguramente será un buen ejemplo y que honestamente desean una adecuada educación para sus hijos o para sus alumnos.

Comenzaré por decir que el primer paso que debemos dar es realizar acciones donde se capaciten a padres y maestros en el tema de educación sexual. Sería estudiando si consiguen profesionales en la materia, y que tomaran la preparación conjuntamente padres y maestros.

Podría ser un sexólogo, un biólogo, un médico, el director de una casa-hogar para niños abusados o, de no ser esto posible, conseguir libros o artículos informativos y realizar sesiones de lectura comentada.

No hay espacio para copiar todos los preceptos de Educación sexual de la UNESCO, transcribo únicamente el concepto básico e invito a los lectores a revisar la literatura de esta

fuente:

La UNESCO considera la educación sexual integral (EIS) como fundamental para la salud, el bienestar y la igualdad de género, capacitando a los jóvenes para tomar decisiones informadas y responsables sobre su sexualidad. Aboga por programas que aborden no solo la salud sexual y reproductiva, sino también aspectos como los derechos, las relaciones saludables, el consentimiento y la igualdad de género, y lamenta la falta de una EIS de calidad en muchos países.

Puedo compartirles que en la última secundaria donde trabajé pusimos un buzón para que los padres, de manera anónima, dejaran sus preguntas, dudas y opiniones sobre la sexualidad. Resultó muy interesante lo que preguntaban y muy revelador de la ignorancia tan grande que impera en nuestras comunidades educativas. Haber tenido muchas relaciones sexuales no significa necesariamente tener información sexual.

Sería como si comer mucho y seguido nos hiciera expertos en nutrición. NO es así. Tampoco ocurre con las

... no soy partidaria de la impartición virtual de estos eventos. La escuela y los maestros pierden el control del auditorio que nos escucha y mucho de lo que se dice NO debe ser grabado...

relaciones sexuales.

Otra estrategia muy útil es que los padres que así lo deseen, pueden compartir experiencias vividas y cómo las resolvieron.

Me voy a ver como lo que soy: un dinosaurio pedagógico de la época de los pica-piedras y no de este siglo electrónico; pero no soy partidaria de la impartición virtual de estos eventos. La escuela y los maestros pierden el control del auditorio que nos escucha y mucho de lo que se dice NO debe ser grabado, pues nadie sabe el giro que puede tomar exponer la intimidad de las personas.

Por si no les había parecido lo suficientemente difícil la educación sexual, debo añadir otra problemática muy grande: la heterogeneidad de los grupos escolares sea

*... Si es un ser
despierto y vivaracho,
buscará la información
por otro lado y, en este
punto, se perdió la
batalla...*



cual sea el nivel educativo o el medio en el que se desarrollan. Hay niños cuyos padres han logrado mantenerlos en la ignorancia casi absoluta y hay alumnos que han presenciado el acto sexual de sus padres o familiares, o trabajadores o vecinos; y hay quienes ya han tenido experiencia sexual, y tenemos alumnos de familias que se jactan de ser liberales.

Recuerdo una alumna de 10 años, hija de un matrimonio de norteamericanos. Fuimos a una alberca pública y se asignó un vestidor para niños (varones) y otro para niñas (mujeres). Pues esta alumna, sin pudor ni rubor salió completamente desnuda y llamó a su compañero: "¡Mírame!" Afortunadamente el niño quedó tan desconcertado, que se paralizó, dio la vuelta y se alejó. Los padres que nos acompañaban casi linchan a la mamá de esta muchachita, pero la madre, imperturbable, dijo "Me parece maravilloso que haya atracción sexual".

Aquí quiero hacer una reflexión: Desde siempre hemos cuidado a las niñas (mujeres) del ataque o abuso sexual, poco hemos cuidado a nuestros varones. Los niños varones muy frecuentemente también son víctimas de ataque sexual. En nuestra sociedad, si un varón agrede sexual-





mente a una mujer, ésta puede denunciarlo, golpearlo y no va a ser objeto de burla. No sucede igual si una mujer abusa de un varón.

En la educación sexual (y en general en toda la educación), no les mienta a los hijos o a los alumnos. Ellos consideran como marco de referencia y apoyo a los padres; no sé qué es peor: que crean las mentiras o que pierdan la confianza.

Quiero narrar otra experiencia. Una niña de 13 años le preguntó a su madre cómo se embarazaban los novios. La madre respondió *“Besándose en la boca”*. La niña tuvo relaciones sexuales con el novio con la condición de no besarse en la boca. De ver-

... Si un alumno nos hace una confidencia verdaderamente nos pone contra la espada y la pared pues o traicionamos su confianza o incurrimos en delito....

dad, de verdad, no alcanzo a describir la tragedia que este embarazo provocó.

Esta regla de honestidad es válida para todos los aspectos de la vida y, yo diría, para todas las acciones y personas. Exigimos a los hijos y alumnos que nos digan la verdad; comencemos nosotros mismos por ser honestos con ellos.

Decirle al niño *“esto no es para tu edad”* o *“lo sabrás cuando crezcas”* es dejarlo inquieto o desalentado. Si es un ser desperto y vivaracho, buscará la información por otro lado y, en este punto, se perdió la batalla. Si usted se indigna o escandaliza por una pregunta o confesión que le hagan, el niño aprenderá muy pronto que al padre (o al maestro) no se le deben tocar temas sexuales.

Deseo enfatizar que responder con honestidad a los hijos o alumnos no significa hacerlos confidentes y menos cómplices. Tampoco se deben compartir quejas o problemas íntimos ni con los hijos ni con los alumnos. Esto destruye a los alumnos o hijos y siempre tiene resultados nefastos en la dinámica familiar. Si se trata de un docente, no se imagina el lector el alcance del error de compartir intimidad. Suelo decir desesperada que *“toda la escuela se entera; terminará por saberlo”*.

Es cierto que afirmo que no se debe mentir a los niños. Si hay problemas conyugales o el maestro o maestra se ven tristes y el niño pregunta qué ocurre, no se debe mentir y decir *“no pasa nada”*. Lo correcto es decir en el caso del maestro o maestra *“Tengo un problema personal, espero resolverlo. ¡A trabajar!”* Si es en la familia: *“Tenemos problemas; pero los resolveremos entre nosotros”*.

Tuve el caso de una madre que pensó que moriría y en el supuesto lecho de muerte le confesó a su hija que tenía un amante.

Pues, la madre NO murió; pero perdió autoridad frente a su hija y extorsionaba a la madre con contarle al padre su secreto.

Los docentes, como todo ser humano, están en su derecho que conservar en privado su vida íntima y así expresarlo. Con mucha frecuencia, cuando ocurre un acontecimiento denominado *“inmoral”* (fuera de las normas) los protagonistas creen ser discretos; pero el docente debe saber

que aún sin hablar, “suelta” mucha información. Se comenta, se murmura en los pasillos y no falta quien se entere si el director sedujo a una maestra o si la maestra sedujo a un estudiante.

Una recomendación que hago siempre a los maestros de nivel elemental, los alumnos son menores de edad y legalmente son los padres o tutores los responsables. Si un alumno nos hace una confianza verdaderamente nos pone contra la espada y la pared pues o traicionamos su confianza o incurrimos en delito. En este punto, siempre invito a los maestros a guiar insis-

... El menor tiene limitaciones sobre cualquier acto que cometa y no puede ser responsable de asumir las consecuencias, tampoco sobre su cuerpo.





tentamente a los alumnos a que sean ellos quienes les cuenten a sus padres. Igualmente ocurre con la pareja de padres en el hogar. Ni el padre ni la madre deben ser encubridores ni cómplices uno de la otra (o una del otro). Un matrimonio consolidado, unido y leal dará a los hijos seguridad y estabilidad.

Otro punto por tratar es que, aunque estemos convencidos 100% que el niño tiene todos los derechos del mundo, está por naturaleza y por ley bajo el cuidado de los padres.

Al igual que con el embarazo, no podemos concederle a un menor de edad el derecho a embarazarse si así lo desea. El menor tiene limitaciones sobre cualquier acto que cometa y no puede ser responsable de asumir las consecuencias, tampoco sobre su cuerpo.

Yo planteo en los cursos este hecho: si tu hijo de cinco años te dice que quiere ser cíclope y que le saques un ojo, ¿usted se lo saca? Naturalmente que no. Pues se toma este ejemplo si el hijo decide cambiar de sexo

o hacerse cualquier modificación irreversible en su cuerpo. Si los adultos se arrepienten y buscan cómo revertir el problema, con los menores es peor.

Algo tan sencillo como esto (y no es irreversible): una niña de 5 años insistía en que quería tener el cabello corto. Tras discutirlo entre su padre y su madre, accedieron y le cortaron el cabello una mañana. La niña feliz durante el día. En la noche dijo: *“Gracias por cortarme el pelo, ahora vuélvemelo a pegar”*. Gran drama y llanto. Y eso que el cabello crecerá.

Con los maestros no hay titubeo ni argumentación ABSOLUTA Y TOTALMENTE PROHIBIDO TOMAR DECISIONES SOBRE EL CUERPO DE SUS ALUMNOS (Por favor, maestros: Alérgense con esta prohibición. Es liberadora). Si usted lo hace, sabrá que las consecuencias legales son muy graves.

Podríamos resumir estas reflexiones en estos puntos básicos:

- Predique con el ejemplo.
- Capacítese en el tema de educación sexual.
- Sea honesto. No le mienta a sus hijos o alumnos.
- No lo haga confidente de sus aventuras o intimidades.
- Si los alumnos son menores de edad, trabaje conjuntamente con sus padres. No tome usted ninguna decisión.
- Trabajen en armonía escuela y hogar, y padres entre sí.

... Si los alumnos son menores de edad, trabaje conjuntamente con sus padres.



- Vigile a sus hijos y alumnos. No piense que están fuera de peligro. Si se sienten vigilados, será menos probable una relación sexual prematura.
- No haga ninguna modificación irreversible a un menor.
- No solamente ame a sus hijos o alumnos, expréselo constantemente de todas las maneras que le sea posible (que no busquen amor en el sexo prematuro).
- Deles ocupaciones agradables. Si trabajan los padres, busquen alternativas, quizá clases especiales
- Tengan presente el título de este artículo: "Adolescente desocupado: embarazo garantizado".
- No prohíba las relaciones sexuales por ser "sucias", "pecado" o "propias de animales". Nuestro objetivo debe ser que el niño y adolescente tenga variadas fuentes de placer y que se haga responsable de su propio cuerpo.

Las relaciones sexuales, ni el sexo en general, son malos; pero deben tenerse con responsabilidad y cuando se tenga la capacidad de asumir las consecuencias.

Luchemos porque nuestra juventud se ame y respete a sí misma en todos los aspectos de su vida. Por convicción, no por imposición.

¿Difícil? Mucho, pero no nos rindamos sin pelear. Demos la batalla (y pongamos el ejemplo). 🍷

Martha Eugenia Serrano Limón.

Jubilada de SEP.

Asesoría pedagógica independiente.

Referencias bibliográficas:

<https://www.unesco.org/es/health-education/cse>



**TRANSFORMA
TU VOCACIÓN
EN LIDERAZGO**
educativo

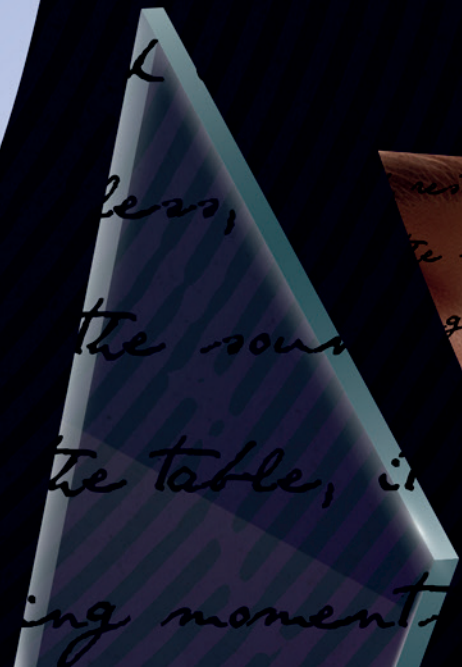
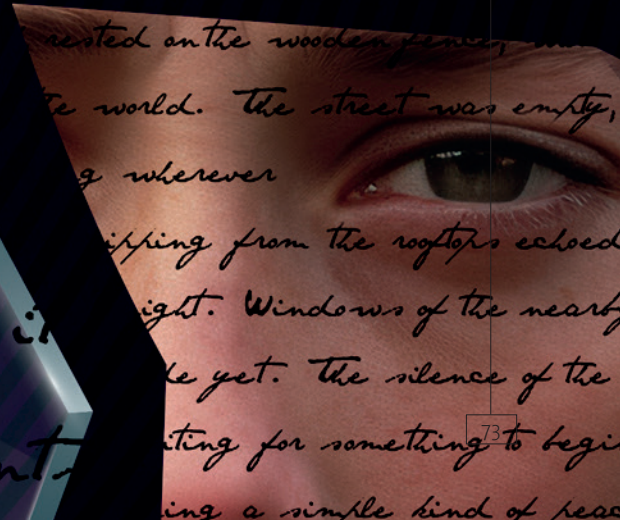
**MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN**

RVOE: M.027-18



El trauma en la literatura: la reconstrucción del yo

Larisa Álvarez Freer



Introducción:

el trauma como experiencia que transforma

El trauma es una experiencia intensa que exige un cambio tanto en quien lo padece como en quien lo escucha. Es la vivencia en la que se pone en peligro la vida o la integridad física o psíquica de un individuo. Provoca en la persona una reacción de temor que, por su intensidad, supera su capacidad de respuesta y la coloca en un estado de impotencia o desamparo.

La evocación de un hecho traumático suele desdibujarse en la memoria del afectado: no se recuerda en términos narrativos o históricos (inicio, desarrollo y desenlace), sino mediante imágenes o escenas fragmentadas, como si se tratara de una película. Sin duda, uno de los efectos más devastadores es que, a diferencia de otros recuerdos, el hecho traumático no solo se recuerda, sino que se revive, dejando una huella profunda que afecta el comportamiento y el bienestar de la persona.

La reconstrucción del yo, entendida como la búsqueda de cierta coherencia narrativa, puede, en ese proceso, contribuir no solo a sanar las heridas del afectado, sino también a generar una comprensión empática en el lector.

La psicología señala que los efectos del trauma pueden prolongarse durante largos periodos y que no solo producen alteraciones graves en la persona que lo sufre, sino que también pueden transmitirse de una generación a otra.

Por su parte, la narratología se pregunta por qué existe un marcado interés por la ficción que representa o evoca experiencias traumáticas. La respuesta está vinculada a la naturaleza de dichas experiencias y a los efectos que el acto de narrarlas tiene en quien las cuenta. La lectura de un testimonio de dolor puede provocar emociones que trascienden lo estético y permiten comprender el sufrimiento humano, generando una respuesta emocional profunda en el lector o en quien escucha el relato.

La psicología señala que los efectos del trauma pueden prolongarse durante largos periodos y que no solo producen alteraciones graves en la persona que lo sufre, sino que también pueden transmitirse de una generación a otra.



El trauma constituye un acontecimiento que altera la trayectoria de una vida y deja huellas reconocibles, aunque no necesariamente configure un estigma o una cicatriz.

Conceptos claves de la psicología y la narratología

La indagación en el trauma se apoya en el uso de conceptos provenientes de la psicología y la narratología. De la primera disciplina se han tomado nociones como la memoria operativa, la empatía y la agencia; de la segunda, la distorsión y el silencio de la voz narrativa, así como los cambios formales que surgen como consecuencia del daño. Estos recursos reflejan la búsqueda de una representación narrativa que permita asegurar la coherencia del yo y la capacidad de intervención sobre la realidad.

En el campo de la psicología se ha explorado la relación entre el trauma temprano y el modo en que este afecta el proceso de duelo, apuntando a la posibilidad de que esa experiencia disfuncional favorezca el desarrollo de una creatividad resiliente. La obra de Shoshana Felman ha sido fundamental por su reflexión sobre el silencio y la responsabilidad del testimonio. A partir de estos ejes teóricos ha sido posible analizar la obra de un conjunto

de autores contemporáneos en los que la creación literaria explora la relación entre el trauma y el yo.

El trauma constituye un acontecimiento que altera la trayectoria de una vida y deja huellas reconocibles, aunque no necesariamente configure un estigma o una cicatriz. En el caso de la herida física, la idea de estigma es la más común: se observa en cuerpos afectados por una enfermedad, en un rostro marcado por un accidente o en un miembro que ha sufrido una amputación. En la herida psíquica, los términos estigma y cicatriz suelen entenderse como sinónimos de daño permanente, padecimientos que se manifiestan en el comportamiento de una persona.

Sin embargo, el concepto de cicatriz puede extenderse a aquellos acontecimientos que no constituyen necesariamente una experiencia formativa, pues el impacto del trauma está condicionado tanto por la cercanía al evento que lo provoca como por el tiempo transcurrido desde entonces.

Estrategias de reconstrucción: memoria operativa, empatía y agencia

La transformación del trauma se produce a través del lenguaje, que permite generar sentido a la experiencia dolorosa y reconstruir la identidad.

La memoria operativa —término acuñado por el psicólogo y escritor E. L. Doctorow— crea el relato que articula las partes disociadas de la experiencia y les otorga coherencia; **la empatía** —entendida desde la teoría de las relaciones objetales de la psicoanalista Melanie Klein— permite comprender al otro en su dolor y generar la confianza necesaria para el relato de la experiencia ajena; **la agencia** —entendida como la capacidad de actuar deliberadamente y de asumir responsabilidad sobre la propia vida— permite apropiarse del relato y otorgarle sentido, al reconocer la

posibilidad de decidir dentro del propio proceso vital.

La memoria operativa elabora el trauma del pasado, la empatía permite resonar con el sufrimiento ajeno y la agencia contribuye a dar sentido a destinos inciertos. De este modo, el trauma no se expresa únicamente en la experiencia directa, sino también en el silencio y en las formas de consuelo que surgen en la narración.

Diversos autores han señalado que la creación literaria puede constituir un acto de reparación simbólica. Desde esta perspectiva, la memoria operativa, la empatía y la agencia pueden entenderse como estrategias de elaboración y sanación que configuran la experiencia del daño.

La memoria operativa elabora el trauma del pasado, la empatía permite resonar con el sufrimiento ajeno y la agencia contribuye a dar sentido a destinos inciertos.

Recursos estéticos: lenguaje, estructura y voz como curación

El lenguaje, como recurso que trasciende la mera descripción, permite a la voz narrativa conectar con el sufrimiento propio o ajeno a partir de un proceso de empatía. La elección de los términos y de las imágenes adquiere una importancia particular, ya que las palabras encierran no solo un significado semántico, sino que también pueden provocar una experiencia en el lector, ya sea por mediación de la imagen o por la evocación afectiva que produce su sonoridad.

La decisión de utilizar términos que remiten a lo sagrado, por ejemplo, puede contribuir a expresar el anhelo de un retorno a la inocencia perdida, del mismo modo que el empleo de imágenes patéticas puede hacer revivir el dolor del sufrimiento ajeno. La experiencia traumática tiende a expresarse mediante

la pérdida de sentido, la creación de imágenes contradictorias o la elección de términos sonoramente deformados.

La voz narrativa constituye otro de los recursos que pueden proyectar el dolor con mayor intensidad. La presencia o ausencia de imágenes y vocabulario sagrados permite distinguir entre los testimonios que evitan la sacralización del sufrimiento ajeno y aquellos que la utilizan como recurso estético, lo que puede contribuir a la elaboración del dolor del herido o, por el contrario, a intensificarlo.

La voz que es capaz de configurar la experiencia del dolor como un viaje es, en definitiva, aquella que logra convertir el traumatismo no en un final cerrado, privado y egoísta, sino en una apertura hacia la conexión emocional ante la pena de un tercero.

Casos representativos: análisis breve de obras clave

La relación entre trauma y creación literaria ha sido explorada por diversos autores que analizan cómo la escritura se convierte en un espacio de elaboración simbólica del daño. Un

ejemplo significativo es el estudio sobre Cambio de armas de Luisa Valenzuela realizado por Ioana Gruia (2018), quien analiza la obra a partir del pensamiento de Hélène Cixous y de los estudios del



trauma. En este análisis se muestra cómo la narrativa de Valenzuela aborda las experiencias de violencia política y represión en América Latina, principalmente durante las dictaduras sudamericanas. Los personajes de sus relatos se encuentran atrapados en un proceso de desarticulación del yo provocado por la tortura, el desasosiego y la despersonalización. La escritura se convierte, entonces, en un medio para reconstruir fragmentos de la memoria y resignificar el sufrimiento vivido.

Gruia señala que la narrativa de Valenzuela utiliza estrategias formales que reflejan el carácter fragmentario del trauma: silencios, rupturas temporales y voces narrativas inestables. Estas características responden a la dificultad de narrar una experiencia que, por su naturaleza extrema, resiste la organización lógica de la memoria. En este sentido, el relato literario funciona como un espacio en el que el sujeto puede comenzar a restaurar su identidad a través del lenguaje. La literatura no elimina el daño, pero permite organizar la experiencia traumática dentro de una estructura narrativa que ofrece cierta coherencia al pasado.

Otro caso relevante es el análisis de la representación del trauma desde una perspectiva más amplia realizado por Marcela Andruchow (2018). En su estudio sobre representación y trauma, Andruchow destaca que la literatura contemporánea no solo reproduce

el dolor de las víctimas, sino que también reflexiona sobre los límites de su representación. El trauma, al exceder los marcos tradicionales de la narración, obliga a los escritores a experimentar con nuevas formas expresivas. Por ello, muchas obras contemporáneas recurren a estructuras fragmentarias, narradores poco fiables o silencios narrativos que evocan aquello que es imposible decir abiertamente.

Asimismo, el trabajo de Estefanía Di Meglio (2022) analiza la escritura autoficcional como una forma de elaboración discursiva de lo traumático. La autoficción permite al autor situarse simultáneamente como sujeto y narrador de la experiencia dolorosa, generando un espacio intermedio entre testimonio y ficción. Esta ambigüedad narrativa facilita la reconstrucción del yo, ya que el autor puede reorganizar su historia personal mediante estrategias literarias que ofrecen distancia y reflexión. De esta manera, la escritura se convierte en un proceso creativo que permite integrar el trauma dentro de una equivalencia narrativa.

En conjunto, estos estudios muestran que la literatura del trauma no se limita a representar el sufrimiento, sino que también propone formas de comprensión y reconstrucción. El lenguaje, la estructura narrativa y la voz del narrador funcionan como herramientas que permiten transformar la experiencia dolorosa en un relato significativo.



Intersecciones contemporáneas: género, historia y memoria colectiva

Quando los relatos personales se integran en el espacio público, la experiencia del trauma deja de ser un acontecimiento aislado para convertirse en parte de la memoria cultural de una comunidad.

La literatura del trauma también debe comprenderse dentro de un contexto social y cultural más amplio. Los estudios recientes destacan que el trauma no es únicamente una experiencia individual, sino que se relaciona con procesos históricos, políticos y colectivos. En este sentido, la investigación de Patricia San José Rico (2017) aborda las "demostraciones públicas del sufrimiento privado", analizando cómo la escritura del trauma puede adquirir una función social. Según esta autora, los testimonios literarios permiten que experiencias individuales de dolor se conviertan en memoria colectiva, contribuyendo a la comprensión de acontecimientos históricos traumáticos.

San José Rico subraya que la exposición pública del sufrimiento puede generar empatía y conciencia social. Cuando los relatos personales se integran en el espacio público, la experiencia del trauma deja de ser un acontecimiento aislado para convertirse en parte de la memoria cultural de una comunidad. La literatura, en este sentido, funciona como un puente entre la experiencia individual y la historia colectiva, permitiendo que las sociedades reflexionen sobre episodios de violencia, represión o injusticia.

Una perspectiva complementaria se encuentra en el estudio de Alfons Gregori y Alberto Flecha (2017), quienes analizan la figura de Sabino Ordás desde la relación

entre reivindicación cultural y trauma histórico. En su investigación muestran cómo ciertos proyectos literarios pueden surgir como respuesta a experiencias colectivas de marginación o pérdida. En estos casos, la escritura no solo busca elaborar un dolor personal, sino también recuperar una memoria cultural que ha sido silenciada.

Estas aproximaciones evidencian que la literatura del trauma se sitúa en la intersección entre experiencia individual, género literario e historia. Las narrativas traumáticas no solo hablan del sufrimiento de un sujeto, sino que también revelan las estructuras que lo originan. Por ello,

muchos textos contemporáneos integran elementos de testimonio, ensayo y ficción, creando formas híbridas que permiten abordar la complejidad del trauma.

En este contexto, la empatía del lector adquiere una dimensión fundamental. La lectura de testimonios traumáticos no solo produce una experiencia estética, sino también una respuesta ética. Al enfrentarse con el sufrimiento de otros, el lector se convierte en testigo y participante de una memoria compartida. Así, la literatura contribuye a la construcción de una conciencia colectiva sobre los efectos del trauma en las sociedades contemporáneas.

Larisa Álvarez Freer.

Máster en ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Entrenador Certificado para maestros de inglés.



Conclusión:

del daño a la reconstrucción del yo


Los estudios sobre trauma y literatura coinciden en señalar que la escritura constituye una herramienta fundamental para la elaboración del daño. Aunque el trauma tiende a fragmentar la memoria y a desarticular la identidad del sujeto, el proceso narrativo faculta al individuo a darle sentido a la experiencia. A través del lenguaje, el individuo puede transformar recuerdos dispersos en una historia que, aunque incompleta, le ofrece una cierta coherencia vital.

Las investigaciones analizadas muestran que este proceso de reconstrucción implica diversas estrategias. La memoria operativa permite articular los fragmentos de la experiencia traumática; la empatía facilita la comunicación del sufrimiento entre narrador y lector; y la agencia permite al sujeto apropiarse de su historia y resignificarla. Estas estrategias no eliminan el trauma, pero permiten integrarlo dentro de una narrativa personal que posibilita continuar la vida.

Asimismo, la literatura del trauma revela que el dolor individual se encuentra profundamente vinculado con contextos

históricos y sociales. Las obras literarias no sólo expresan experiencias personales, sino que también contribuyen a la construcción de memorias colectivas sobre la violencia, el castigo o el duelo. En este sentido, la escritura funciona como un espacio donde el pasado puede ser recordado, interpretado y compartido.

En última instancia, la literatura demuestra que el trauma no necesariamente conduce a un silencio definitivo. Aunque la experiencia traumática desafía las posibilidades del lenguaje, la creación literaria ofrece caminos para aproximarse a aquello que se considera insostenible de hablar. La palabra escrita se convierte así en un medio para transformar el daño en conocimiento, memoria y empatía.

De esta manera, el tránsito del trauma hacia la reconstrucción del yo no implica borrar la herida, sino aprender a narrarla. En ese proceso, la literatura se revela como una práctica profundamente humana: un intento de comprender el dolor, compartirlo con otros y convertirlo en una forma de sentido. 

Referencias bibliográficas:

Gruia, I. (2018). Cambio de armas de Luisa Valenzuela a la luz del pensamiento de Hélène Cixous y de los estudios del trauma.

San José Rico, P. (2017). Demostraciones públicas del sufrimiento privado: Utilidades colectivas de la escritura del trauma.

Andruchow, M. (2018). Representation and trauma: A contribution to the complexity of the issue.

Di Meglio, E. (2022). Hablar desde el silencio: La escritura autoficcional como elaboración discursiva de lo traumático.

Gregori, A., & Flecha, A. (2017). Sabino Ordás: Entre la reivindicación y el trauma.

¡Descubre otra forma

de aprender!

Licenciaturas en línea


 **COMERCIO INTERNACIONAL Y ADUANAS**
RVOE L.050-19

 **MERCADOTECNIA**
RVOE L.002-2020

 **ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE EMPRESAS**
RVOE L.051-19

 **CONTABILIDAD Y FINANZAS**
RVOE L.018-2020

 **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
RVOE L.054-19

 **SISTEMAS COMPUTACIONALES**
RVOE L.019-2020



Inscripciones
abiertas, ingresa a
www.multiversidad.com.mx

Ciclo escolar 2026-2027



Retirados: maestros frente al espejo de la vida

■ Leopoldo García Ramírez




Con cada generación que egresa, también se van los años de sus maestros. Esos años comienzan a hacerse visibles conforme se aproxima la fecha del retiro. Entonces inicia una cuenta regresiva silenciosa, en la que el tiempo deja de medirse en calendarios y se contabiliza en generaciones de alumnos, en rostros que destacaron, en historias que dejaron huella.

¿Pueden algunos rostros marcar generaciones enteras y otorgar identidad a un grupo de jóvenes? ¿Se recuerda más al primer grupo que al último? Y en lo individual, ¿qué alumno permanece más vivo en la memoria? ¿En cuál se depositaron mayores esfuerzos y esperanzas? ¿Qué fue de él: motivo de orgullo o de desasosiego?

El maestro enseña a caminar, ilumina senderos, sostiene en las caídas y celebra los avances firmes. Sin embargo, al final, cada alumno elige su propio rumbo, traza su destino y se desprende inevitablemente de aquella guía inicial.

¿Qué pasa con la vida del ser humano, del maestro jubilado? ¿Qué queda después de años y años de su vida entregados al vaivén de las generaciones, que se van renovando en cada ciclo escolar, al ritmo frenético del calendario? Observar el desenvolvimiento de niños y jóvenes que van madurando, paso a paso, durante los años que permanecen en la escuela. Triunfos y fracasos que van modelando el carácter y templando la disciplina necesaria para terminar con bríos el camino de la escuela primaria.



“*¿Pueden algunos rostros marcar generaciones enteras y otorgar identidad a un grupo de jóvenes?*”

“¿Te has preguntado, acaso, qué ha sido de tus maestros que se han jubilado?”

Cada generación es recordada como corte cronológico, en el que destacan algunas de sus caras; notables para bien o para mal; a la distancia todos son añorados.

¿Te has preguntado, acaso, qué ha sido de tus maestros que se han jubilado? La pregunta es pertinente por lo siguiente: hace algunos días pude observar a uno de mis maestros de la escuela primaria, lo vi después de mucho tiempo, no se parecía al que yo guardaba en los recuerdos. No me refiero a lo físico, el tiempo no perdona a nadie. Me refiero a su actitud y aspecto. Lo pude mirar de lejos; sin que en un primer momento se percatara de mi presencia. Llamó mi atención que caminara rodeando a la vieja escuela primaria, aquella en la que dejó los mejores años de su vida, la misma en la que yo dejé los de mi infancia. Rondaba la escuela y de tanto en tanto, miraba hacia su interior, parecía buscar algo —quizá los años sembrados en sus aulas— o a alguien, para después mirar al piso y seguir su lento caminar. La nostalgia acentuaba las arrugas de su cara.




Su figura antaño erguida y firme, que irradiaba energía y voluntad, aparecía vencida, doblada y triste. Los pasos lentos eran ahora los de alguien que ya no tiene prisa, que avanza sin destino definido, como acto reflejo para romper inercias. Me llamó poderosamente la atención, su mirada taciturna, sus ojos opacos; al contraste con la viveza penetrante de su mirar al explicar los temas escolares, las clases de historia —lo recuerdo aún— podían transportarte y vivir con la imaginación de niños los pasajes del libro de texto. Recuerdo que no enseñaba, actuaba, se posesionaba de su papel y nos influía, motivaba. Llamaba nuestra atención y se ganaba el respeto. Nos desafiaba con preguntas que nos hacían pen-

sar, aprender era un reto divertido. ¡Qué recuerdos!

El encuentro fue cordial, pese a que no pudo recordarme, y tuvo que hacer un gran esfuerzo expresando sus recuerdos; poco a poco, fue ubicando el grupo al que yo pertencí, los puntos de referencia fueron algunos compañeros que habían alcanzado cierta notoriedad. Me percaté que mantenía aún esa manía de preguntar y desafiar, mas no con la misma vivacidad. Noté que conservaba mucha curiosidad por saber qué había sido de mi vida, buscando líneas de acción que conectaran con sus enseñanzas. Es difícil precisar si algo de eso pudo encontrar en nuestra inesperada conversación. Al despedirnos pude verlo de manera diferente, sus pasos

recobraron agilidad, por un instante su figura se erguía y avanzaba con más celeridad. Se fue perdiendo entre las calles, esfumándose de la forma como los recuerdos se van diluyendo en la memoria.

Sentí que una parte de mi vida —la conectada con él— por breves momentos volvió a la realidad y se encontró con el espejo del tiempo, que al reflejar a dos personas éstas se pudieron reconocer por un instante; por lo que fueron, y ya no son. Gracias a un breve episodio de la vida que rimaba en la historia del tiempo. Esa conversación anudada por vivencias permite valorar en una dimensión diferente la función de los maestros, que enseñan para la vida. Seres humanos hermanados por el cruce de los destinos, frente a frente, dos caminos que en un punto y lugar se



“Recuerdo que no enseñaba, actuaba, se posesionaba de su papel y nos influía, motivaba.”


encontraron y reconciliaron con el tiempo. Terminada mi educación primaria, nunca más me preocupé por esa parte de mi vida, abrumado por los rápidos acontecimientos de la tarea de crecer y seguir sin detenerse a mirar atrás.

El lento correr del minuterero va marcando los pesados días de los maestros jubilados, nadie les llama, nadie les pregunta; todo ese saber acumulado, quedó ahí, en el baúl de la memoria. Los recuerdos hacen ahora el día a día, han de ser muy persistentes para poder mantenerlos claros, y sacudirlos como se hace para quitar el polvo de los objetos evitando que sean enterrados por la inmovilidad.

Los días de intensa actividad han quedado atrás, de sentirse útil, ahora creo, de serlo. La soledad del retiro enmohece sin rubor alguno la energía, esa chispa de vida que resortea todos los músculos y que aviva el fuego interior. Por ahora cenizas cálidas, como objetos residuales del pasado. Volver cada día la vista al pasado, escudriñar cada momento los eventos significativos, son hoy la pasta nutricia que mantiene vigente la identidad jubilada. Lo que fue durante años y dejó de serlo ya. Aferrarse, adherirse como las algas a la piedra golpeada por las bravas corrientes de las mareas oceánicas.

Poco a poco el paso del tiempo va borrando la cercanía con las vivencias, la neblina del olvido las va alejando, se pierden detalles, se olvidan rostros, se apagan luces, la vida sigue y en su curso va curando las heridas; el tiempo indetenible se acerca más a la otra orilla. 🌀

Leopoldo García Ramírez.
Maestro en Ciencias Sociales con
énfasis en Estudios Regionales.



“... La soledad del retiro enmohece sin rubor alguno la energía, esa chispa de vida que resortea todos los músculos y que aviva el fuego interior.”



Súmate

y construyamos juntos una
educación de excelencia



Con tu participación podremos:

- Conocer desde tu perspectiva las fortalezas y áreas de oportunidad de nuestras escuelas.
- Identificar aspectos a mejorar para brindar una educación de mayor calidad.
- Trabajar juntos en estrategias que beneficien a nuestros estudiantes.

