

Gobernanza y políticas públicas para la Educación en México: Propuestas desde sus actores

UAH OBRAS COLECTIVAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 39

Gobernanza y políticas públicas para la Educación en México: Propuestas desde sus actores

Coordinadores:

Luis Humberto Fernández Fuentes

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá de Henares

Colaboradores:

Miguel Ángel Garduño Zepeda

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Pedro Alejandro Castillo López

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Jairo Steffan Acosta Vargas

Universidad de Alcalá de Henares

Coordinación general de la publicación UAH-DGENAM

Edición y corrección de estilo UAH-DGENAM

Diseño editorial, portada y formación UAH



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

OEI



AEF Ciudad **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

El contenido de este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del editor.
Todos los derechos reservados.

© De los textos: sus autores.
© De las imágenes: sus autores.
© De la ilustración de portada: sus autores
© Editorial Universidad de Alcalá, 2023
Plaza de San Diego, s/n
28801 Alcalá de Henares
www.uah.es

ISBN: 978-84-19745-55-2

Impresión y encuadernación: Innovación y Cualificación, S. L. - Podiprint
Impreso en España

ÍNDICE

PRÓLOGO	
<i>Luis Humberto Fernández Fuentes</i>	11
PRESENTACIÓN	
<i>Comité científico del programa</i>	13
CAPÍTULO 1. ESCUELA Y CONTEXTO NACIONAL PARA UNA GOBERNANZA	17
DESAFÍOS FORMATIVOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE CAMBIO TECNOLÓGICO	
<i>José Carbajal Romero</i>	19
LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES QUE SIGUEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL, UNA MIRADA A SU FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA	
<i>Eduardo Jiménez Gutiérrez</i>	31
DESIGUALDAD EN LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS VESPERTINAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO	
<i>Ada Elsa Mendoza Rivera</i>	45
DISPOSITIVO DOCENTE Y CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL DESDE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA	
<i>Alfonso Luna Martínez</i>	59
CONFIGURACIÓN IDENTITARIA DE FORMADORES DE DOCENTES EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS DESDE SUS IMAGINARIOS SOCIALES	
<i>Laura Eugenia Romero Silva</i>	73
CAPÍTULO 2. GOBERNANZA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN ..	89
EVALUACIÓN VS. CALIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU IMPACTO EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE GESTIÓN ESCOLAR	
<i>Ivonne Georgina Galicia Romero</i>	91

MEJORA DE LA GESTIÓN PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO	
<i>María Esther García Canales</i>	105
RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO. REPRESENTACIONES SOCIALES DE MADRES DE FAMILIA SOBRE SU ACTUAR EN EL CONFINAMIENTO	
<i>Martín Genaro Gutiérrez Cristóbal</i>	117
LA CLASE DE MATEMÁTICAS, UN ELEMENTO PARA EL DESARROLLO INTUITIVO DE LA EMANCIPACIÓN	
<i>Patricia Lamadrid González</i>	131
LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN MODELO PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE GOBERNANZA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS	
<i>Rocío Mendoza Oropeza</i>	145
GOBERNANZA Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS	
<i>Miriam del Rosario Trinidad Espejel</i>	157
CAPÍTULO 3. POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EXCELENCIA EN LA EDUCACIÓN	173
METODOLOGÍA DE PROYECTOS EN SECUNDARIA, UN RETO PARA EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022	
<i>Francisco Javier Cruz González</i>	175
POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA ESPECIALIDAD COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL: LÍMITES Y ALCANCES	
<i>Marleny Hernández Escobar</i>	191
FUNDAMENTOS Y CONTRASTES DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA MÉXICO-ESPAÑA	
<i>Salvador Percastre Mendizábal</i>	205
ESTABLECIMIENTOS DE CONSUMO EN EDUCACIÓN BÁSICA EN LA CIUDAD DE MÉXICO, TODOS GANAN, LOS NIÑOS PIERDEN	
<i>Frinné Ivonne Ramírez Colmenares</i>	221
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DESARROLLAR POSGRADOS EN LAS NORMALES Y EN EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA CIUDAD DE MÉXICO	
<i>Cynthia Jessica Sánchez Serrano</i>	235
LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DE LAS ESCUELAS NORMALES. NECESIDADES Y RETOS	
<i>Odette Serna Huesca</i>	251

LA EXCELENCIA ACADÉMICA, EL REZAGO Y EL BAJO DESEMPEÑO EN EL CONTEXTO POSTPANDEMIA: NIVEL PRIMARIA	
<i>Karla Donají Varelas Rojano</i>	263
CAPÍTULO 4. ACTORES EDUCATIVOS Y SABERES DOCENTES HACIA LA GOBERNANZA EN LA EDUCACIÓN	275
HABILIDADES DE LIDERAZGO DEL SUPERVISOR EN LA CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
<i>Rubén Altamirano Contreras</i>	277
...Y SON NEUROEDUCADORES SIN SABERLO	
<i>María Esther Basurto López</i>	291
PADRE DE FAMILIA Y DOCENTE: UN VÍNCULO CONFLICTIVO EN LA ACTUALIDAD	
<i>Marina del Carmen Hernández Martínez</i>	305
LECTURA Y ARTETERAPIA, UNA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL MANEJO DE EMOCIONES	
<i>Martha Patricia Martínez Márquez</i>	321
SISTEMAS DE PROMOCIÓN DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA. UNA MIRADA A LAS FIGURAS DIRECTIVAS	
<i>Alejandra Hilda Tinoco Rojas</i>	335
LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA	
<i>Guadalupe del Carmen Meléndez Pérez</i>	349
EL ARTE EN LA EDUCACIÓN COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL	
<i>Leticia Zendejas Domínguez</i>	365

PRÓLOGO

LUIS HUMBERTO FERNÁNDEZ FUENTES

Titular de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM)

El ¿cómo enseñar? y el ¿cómo aprender? son preguntas que están siendo permanentemente desafiadas. Vivimos en un momento en el que lo que aprendimos no puede ser lo que enseñamos, lo que nos obliga a repensar todo lo que sabemos y creemos de la educación. Pareciera que las tendencias conspiran en contra de nuestro trabajo, buscamos atención y nuestros estudiantes se diluyen en videos de segundos en Tik Tok; buscamos valores como la tolerancia, el respeto, paz y solidaridad, cuando la música habla de violencia, hedonismo y frivolidad.

Por eso, este ejercicio del Postdoctorado en Gobernanzas y Políticas Públicas para la Educación, ya en su segunda edición, es tan importante como potente. La posibilidad prácticamente inédita de juntar la experiencia de docentes frente a grupo, la vanguardia e innovación de las normales de la Ciudad de México y la Universidad de Alcalá, así como la participación de algunas de las mentes más brillantes en educación de Iberoamérica, dan por resultado estos trabajos.

Los veintiséis trabajos de investigación contenidos en los capítulos que conforman este libro tienen un inmenso valor, debido a que son el resultado del compromiso y el trabajo de cada uno de los investigadores y académicos inscritos en el programa posdoctoral en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación. En cada una de las páginas de este esfuerzo colectivo está vertida la experiencia de extensas investigaciones realizadas con el rigor científico que exige una formación postdoctoral.

El libro se divide en cuatro capítulos: La Escuela y el Contexto Nacional para una Gobernanza; Gobernanza desde la Gestión Escolar en la Educación; Política Pública para la Excelencia en la Educación y Actores Educativos y Saberes Docentes hacia la Gobernanza en la Educación. Algunos de los temas que encontraremos en este libro son: los desafíos formativos del desarrollo profesional docente en contextos educativos de cambio tecnológico; la gestión del conocimiento, un modelo para mejorar los procesos de gobernanza en instituciones educativas; la excelencia académica y su relación con el rezago y el bajo desempeño en el contexto postpandemia; el arte en

la educación como recurso pedagógico para el desarrollo integral entre muchos otros tópicos por demás interesantes y que bien vale la pena revisar cuidadosamente para sacar el máximo provecho a este valiosísimo material, que reconoce la perfectibilidad de los trabajos que realizamos en educación.

La educación está cambiando, pero también asienta sus raíces y fundamentos, por lo que se requiere un cambio con dirección, reflexión y responsabilidad, tanto ambicioso como práctico. Y entre quienes comparten esta aventura tiene un lugar destacado el Dr. Mario Martín Bris, el Dr. Mariano Jabonero Blanco y la Dra. Margarita Aravena; y de manera muy especial a los posdoctorantes de la 1^a. Generación, que gracias a su éxito hicieron posible esta segunda edición.

Un sentido agradecimiento a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y a la Universidad de Alcalá, especialmente al Dr. Mario Martín Bris, cuyas colaboraciones han hecho posible la realización de este programa postdoctoral, de donde surgen estos magníficos trabajos y las innovadoras propuestas que cada uno contiene. Ha sido un honor coordinar este programa y colaborar en un proceso de sólida formación para cada una de las investigadoras e investigadores, a quienes agradezco y felicito por su excelente trabajo y su gran contribución.

Muchas gracias.
México, marzo de 2023

PRESENTACIÓN

El presente libro titulado *Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación en México: propuestas desde los actores* es el resultado del trabajo y el compromiso personal e institucional de un conjunto de gestores, académicos y administradores de la educación que venimos trabajando desde hace tiempo en esta temática y que nos ha permitido reunir un importante y cualificado grupo de investigadores y profesionales de la educación entre los que discutir con rigor sobre temas claves de la educación, con una mirada general en los planteamientos y poniendo el foco sobre el desarrollo educativo de México visto desde la perspectiva de los propios actores que día a día trabajan en contextos muy distintos y de gran exigencia profesional.

Los cuatro capítulos en torno a los que se agrupan los veintiséis trabajos que a continuación se presentan constituyen la síntesis ordenada de extensos trabajos de investigación realizados con el rigor y los procedimientos propios de un programa de formación postdoctoral como el que se ha desarrollado en la Universidad de Alcalá, por medio de la Cátedra Iberoamericana de Educación OEI/UAH, en colaboración con la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Las investigaciones realizadas han partido de un diseño y propuesta inicial que debía aprobar el Comité Académico del programa, y han contado en todos los casos con un equipo de tutores y tutoras especialistas en las temáticas seleccionadas, quienes han proporcionado las orientaciones precisas y han acompañado en el desarrollo de los mismos.

Las temáticas de los capítulos y puntos de desarrollo de esta obra son el producto de las investigaciones realizadas en el marco común del programa desarrollado sobre GOBERNANZA Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN, siempre respetando la libertad de elección de temas, enfoques y posicionamientos académicos e intelectuales, respetando la libertad de cátedra y la responsabilidad académica de los investigadores e investigadoras autores de los trabajos.

La riqueza e importancia de las aportaciones queda de manifiesto en el agrupamiento de las aportaciones realizado en torno a cuatro temáticas: Escuela y Contexto Nacional para una Gobernanza; Política Pública para la Excelencia en la Educación; Gobernanza desde la Gestión Escolar en la Educación y Actores Educativos y

Saberes Docentes hacia la Gobernanza en la Educación. En estos cuatro capítulos aparecen trabajos que tienen que ver con visiones históricas, evolución de la educación y prácticas docentes y de gestión de la educación, siempre desde la perspectiva mexicana.

Merece especial atención la diversidad y profundidad de los trabajos presentados, tales como los referidos a los desafíos formativos del desarrollo profesional docente en contextos educativos de cambio tecnológico, las trayectorias profesionales que siguen los docentes, la desigualdad en las condiciones de escolarización, con reflexiones sobre el dispositivo docente y la cuarta revolución industrial desde la hermenéutica analógica, lo que se relaciona con la configuración identitaria de formadores de docentes desde sus imaginarios sociales y las representaciones sociales de los directivos, que aparecen desarrollados en otros trabajos.

No podemos dejar de mencionar las aportaciones en torno a la planificación y gestión académica que se produce en las aportaciones referidas a aspectos concretos como es la evaluación y calificación del aprendizaje, con el impacto que ocasiona el diseño del programa de gestión en las escuelas, con la perspectiva de mejorar la gestión educativa, planteando acciones sobre temáticas claves como es la disminución de la deserción escolar en la etapa de secundaria, lo que da pie a tratar temas de responsabilidad y compromiso con las representaciones sociales de madres de familia, en casos como el producido en el confinamiento, producto de la pandemia sufrida recientemente, y cuyos efectos en los ámbitos escolares aún permanecen tanto en temas curriculares como de gestión administrativa. Así se ve en las aportaciones sobre la gestión del aula y la clase en materias específicas como las matemáticas y el desarrollo intuitivo de la emancipación, enmarcado en la gestión del conocimiento o el tratamiento de la inclusión desde la perspectiva educativa.

Profundizando en elementos que harían realidad la incidencia de las políticas públicas en la excelencia de la educación, se han producido aproximaciones muy importantes que permiten ofrecer visiones y opciones de desarrollo en aspectos como la metodología de proyectos, competencias docentes para el desempeño profesional visto desde las escuelas normales de México, instituciones de enorme tradición en la realidad educativa mexicana donde se afronta la formación inicial del profesorado y potentes programas de postgrado, con referencias interesantes sobre cuestiones como el consumo y su efecto en los niños y niñas, y algunas visiones de la cooperación en proyectos entre España y México.

Hemos dejado para un cuarto bloque contenidos lo referido más expresamente a los actores educativos y saberes docentes, enfocados hacia la gobernanza de la educación, abordando y desarrollando temas como las habilidades de liderazgo necesarias del supervisor en la conformación de comunidades de aprendizaje, neuropedagogía y neuro educadores o el papel de las familias en colaboración o dificultades de relación con los docentes, temas que complementan con estudios relacionados con la arteterapia y el arte como recurso pedagógico, tertulias literarias, competencias

lectoras o manejo de las emociones. A lo que se añade un trabajo sobre el sistema de promoción docente en educación básica visto desde las figuras directivas.

Todas estas aportaciones, de evidente diversidad temática, son el resultado de la aplicación de distintos enfoques de investigación, cuantitativos, cualitativos y mixtos, así como de la utilización de un amplio espectro de técnicas, instrumentos y estrategias de investigación, con muestras y poblaciones que han permitido llegar a ámbitos educativos muy diversos, profundizando por medio de estudios de casos, lo que ha supuesto la incorporación de los investigadores a los contextos investigados, produciendo ya en el mismo desarrollo de la investigación los primeros cambios sobre la materia y elementos investigados, cumpliendo así uno de los objetivos generales del programa.

Este libro que presentamos con el talante abierto y sencillo y de aptitud de permanente aprendizaje y servicio a la mejora de la educación como vía para la mejora social, propio de quienes estamos inmersos en el mundo de la educación y que entendemos que siempre tendremos metas superiores que lograr en un mundo complejo y cambiante, como es el de la educación, y en el que una de las señas de identidad es el hecho de que siempre está en revisión y en construcción, ofreciéndonos la posibilidad de mejorar nuestros contextos por medio del trabajo constante y la atención a las necesidades que se suscitan en nuestros entornos laborales. Todo lo anterior no esconde el orgullo que nos que proporciona haber tomado parte de un proyecto de estas características y envergadura, poco comunes en nuestro contexto, resultado del compromiso individual y colectivo de un buen número de excelentes profesionales y emprendedores dedicados a la educación, ya en su segunda edición.

Pensamos que una de las características más destacadas de esta publicación es la diversidad de temas y enfoques, aportando una visión concéntrica de la realidad educativa de México, lo que hace que encontremos trabajos referidos a las reformas y políticas educativas en general, descendiendo paulatinamente a aspectos del día a día de la educación en contextos de centros educativos y aulas. Nos parece muy significativo y meritorio el esfuerzo que han hecho los investigadores por resumir tan amplios y profundos estudios en unas pocas páginas, mismos que aquí se encuentran ordenados en los cuatro epígrafes indicados.

Finalmente, muchas gracias a todas las personas e instituciones que han hecho posible este proyecto y ahora este libro. Esperamos que sea de su agrado y agradezcamos su atención al consultarlo.

EL COMITÉ CIENTÍFICO DEL PROGRAMA

CAPÍTULO 1
ESCUELA Y CONTEXTO NACIONAL
PARA UNA GOBERNANZA

DESAFÍOS FORMATIVOS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DE CAMBIO TECNOLÓGICO

JOSÉ CARBAJAL ROMERO
Zona Escolar No. 140

El documento que ahora presento mantiene proximidad teórica, pero diferencia temática, con otros producidos desde una línea de investigación que en su momento denominé *Análisis político de los dispositivos tecnoeducativos y su influencia en la producción de sujetos*. En aquellas pesquisas iniciales reflexioné sobre el creciente desarrollo y diseminación de las Teletecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), gestadas en la segunda mitad del siglo XX. Junto con los procesos de globalización económica y virtualización cultural, dichas TIC favorecieron “la constitución gradual de la sociedad red como nueva estructura social de nuestro tiempo” (Castells et al., 2007, p. 11) e introdujeron cambios fundamentales en las formas de identificarnos y comunicarnos.

Un aspecto destacado en aquellos trabajos fue el ineludible potencial educativo que las TIC ofrecían a nuestras comunidades, en particular el que las relacionaba con los procesos de constitución o configuración de nuevos sujetos sociales en espacios formativos emergentes, por ejemplo: la proliferación en las redes informáticas de universidades y aulas virtuales que, *de facto*, desde entonces, desafiaba y desajustaba la comunicación, el tiempo, el espacio y, en general, las formas sedimentadas en las concepciones que los seres humanos tenemos de nosotros mismos, de las relaciones que establecemos con los otros y de los sentidos que atribuimos a nuestra contemporaneidad.

Para pensar lo anterior, utilicé entonces la mirada del Análisis político de discurso (APD), perspectiva analítica que otorga centralidad política y teórica a los procesos de emergencia, sedimentación y diseminación de las configuraciones discursivas o de significación, como es el caso de la presencia de las TIC en los espacios educativos (formales o no) y, en general, en los procesos de desarrollo profesional docente (formación permanente, actualización o capacitación).

1. PROPÓSITO

Con los antecedentes arriba expuestos, esta investigación tiene como propósito identificar, pensar y analizar las políticas y los cursos de acción referidos al desarrollo profesional docente e implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, para fortalecer las competencias digitales de los maestros de educación básica en servicio, en particular las destinadas a la actualización y formación permanente de los profesores de educación primaria en la Ciudad de México, durante el primer trienio del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador.

Aunque existe abundancia de actuaciones diversas, establecidas en las líneas de política pública vigentes y orientadas hacia los usos formativos de las teletecnologías, el tema es todavía —por razones diversas: económicas, de diseño, de toma de decisiones— una asignatura incompleta y en muchos casos pendiente, agudizada en sus concepciones y operaciones fundamentales por los delicados efectos educativos producidos, en los últimos años, por la pandemia mundial de COVID-19 que evidenció problemas en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, ante el desafío de incorporar con mayor fuerza y urgencia las TIC en las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Desafortunadamente, esta realidad y las urgentes necesidades de formación docente sobre muchos otros temas documentados por diversas investigaciones no han encontrado cauce ni articulación en una propuesta de política educativa integral sobre el tema, sostenida en el mediano y largo plazos, y engarzada con las condiciones laborales de los docentes. Por el contrario, desde hace varios años existen indicios de un paulatino abandono del tema, por ejemplo: en el caso de la educación primaria han desaparecido prácticamente las áreas de apoyo técnico. Lo anterior, a mi juicio, justifica un trabajo de esta naturaleza.

2. EL PAPEL DE LA TEORÍA

Presento a continuación algunos atisbos de la construcción de mi caja de herramientas conceptuales y analíticas para pensar el desarrollo profesional docente en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, en particular las que laboran en contextos de marginalidad, complejidad social y paulatino cambio tecnológico, procesos que para la investigación se entienden como el conjunto de operaciones orientadas a la actualización y capacitación permanente de los maestros en servicio, establecidas por diversos organismos nacionales e internacionales orientados a configurar, instituir y diseminar políticas públicas sobre desarrollo profesional docente.

En específico me interesan los temas relacionados con las competencias digitales requeridas por los maestros para enfrentar el desafío de atender la demanda educativa en condiciones de rezago y marginalidad crecientes.

Los planteamientos que expongo a continuación configuran un conjunto de incertidumbres conceptuales y analíticas frente a las seguridades y confianzas de la llamada razón ilustrada. Es importante señalar que, para este trabajo, todavía en proceso, es fundamental la construcción de una caja de herramientas teóricas que esté en relación de codependencia con el objeto de estudio que de manera aproximativa he denominado *Desafíos formativos del desarrollo profesional docente en contextos educativos de cambio tecnológico*.

A contracorriente de quienes sostienen que la teoría no es necesaria y que en toda indagación sólo se requiere una mirada empirista o pragmática, postulo de entrada y, como necesidad ineludible, un componente teórico previo que considero sustantivo, enraizado en un principio básico: el acceso a la realidad, sin importar la definición que de ella tengamos, no es transparente porque existe una construcción conceptual y social de dicha realidad que la tamiza, significa y resignifica, donde “la vida cotidiana se presenta (en todo caso) como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 1968, p. 36).

Es cierto que el planteamiento anterior se posiciona en un plano de escepticismo frente a las posibilidades humanas de acceso directo, sin mediaciones conceptuales, a las realidades (múltiples, complejas o inagotables) que, desde la mirada de algunos críticos, podría pensarse de talante posmoderno o de modernidad líquida, para usar la metáfora de Bauman; sin embargo, estas ideas no quieren decir que se olvida la complejidad conceptual que estos términos introducen en la discusión sobre el cambio social y cultural contemporáneo, en gran medida favorecido por la insurgencia de la dimensión tecnológica.

Dicho de otra manera —y aquí me refiero a la importancia y apremio de inventar nuevos conceptos para pensar lo social—, reflexiono en la teoría no como un adorno innecesario del trabajo de investigación ni como un proceso intencional de borrado de las rutas de explicación temática de un objeto de la realidad, sino como un conjunto productivo, exigente, de “herramientas” de imaginación, análisis, discusión e inteligibilidad, conjunto que se define y redefine permanentemente en sus relaciones específicas con el espacio de observación concreto al que se aplica y del que forma parte.

Es obvio que se presenta una relación de ineludible contexto-dependencia entre el objeto de estudio elegido o teóricamente configurado (para este caso, el desarrollo profesional docente en contextos de cambio tecnológico) y las herramientas conceptuales para su intelección y análisis, que son las que permiten significar el fenómeno, pensarlo, categorizarlo y dar cuenta de su estado o situación.

En otros términos, el objeto de estudio de esta investigación es una construcción que se define por el contraste y la permanente tensión entre la pregunta o las preguntas de indagación, el referente teórico (caja de herramientas conceptuales) y el referente empírico. Así, la teoría no es accesorio, sino central en la investigación educativa; es una práctica que integra un posicionamiento ontoepistémico al proceso de elaboración y configuración de todo objeto de estudio, un paquete dúctil de

herramientas del pensamiento, constituido cuando menos “por tres dimensiones: la discursiva, la política y la de regulación social” (Cabrera Hernández, 2015, p. 127) que a su vez están en permanente definición, construcción y reconstrucción, es decir, sometidas a una inevitable tensión de resignificación que procede del mismo objeto de estudio que las convoca y articula.

La práctica teórica significa, modula y establece regulaciones a otras prácticas humanas. Dicho de otra forma, no se convierte en práctica posible sin que entre en juego alguna forma de teorización, alguna necesidad de otorgar sentido a los objetos que provocan nuestras interrogaciones. En principio, la teoría es un tejido de conceptos ordenador de la significación, urdido cuidadosa y metódicamente. Es una tarea de producción y decantación de las herramientas que utilizaremos para nombrar, pensar el mundo y sus fenómenos.

Para resumir, en el trabajo aquí propuesto considero importantes las siguientes precauciones teóricas que argamasan el posicionamiento general del trabajo:

1. La teoría no es accesorio, sino consustancial al objeto de estudio que motiva la investigación. Con esto quiero dejar claro que este documento es un primer avance teórico y de problematización de un trabajo que está pensado para realizarse a mediano plazo.
2. Sostengo que todo objeto de estudio presupone una dimensión teórica, un posicionamiento puntual de la mirada analítica del investigador y un ángulo conceptual de las interpretaciones y significaciones de la realidad que le confieren coherencia a las estrategias de análisis del objeto de estudio.
3. Es necesaria una tarea básica previa que consiste en la construcción de la caja de herramientas de intelección y la configuración teórica o definición general del objeto de estudio.

3. LA DIMENSIÓN TECNOLÓGICA

Es importante señalar que no debemos analizar la creciente presencia de las TIC en la vida diaria de los maestros sólo desde sus potenciales ventajas, guiados a ultranza por una reducida mirada tecnofílica, sino también desde las complejidades y limitaciones que estas tecnologías imponen a los habituales asideros identitarios de los profesores y a las transformaciones que introducen en sus territorios de significación.

Es notorio que muchos de estos desajustes en los espacios educativos formales estén relacionados con la emergencia y proliferación de nuevas prácticas de convivencia, comunicación y gestión de la información favorecidas y muchas veces dificultadas por las TIC.

Por acción u omisión se les ha atribuido un papel destacado en la erosión o crisis de los grandes relatos modernos (Lyotard, 1990) y la educación no está ni ha estado exenta de esas transformaciones; por el contrario, todo indica que los espacios es-

colares tradicionales están sometidos a un acelerado proceso de cambio y desajuste, en buena medida motivado por el impacto tecnológico o, en otros términos, por lo que aquí denomino la dimensión tecnológica de lo social. Así, en la sociedad en general y en la educación en particular, las herramientas tecnológicas han adquirido una importancia estratégica para saltar de las viejas leyes *mecánicas* y *analógicas* a los nuevos órdenes *informáticos* y *digitales*. La economía global recibe un fuerte (y fundamental) impulso de las computadoras, la telefonía móvil, las redes de comunicación, los satélites y toda la miríada de *gadgets* teleinformáticos que abarrotan los escaparates, contribuyendo de forma oblicua —aunque no por eso menos potente— a la producción de cuerpos y subjetividades del siglo XXI (Sibilia, 2006, p. 25).

Es evidente que con la presencia de artefactos y procesos tecnológicos diversos en los espacios familiares, laborales y formativos, se imponen nuevas condiciones a las relaciones entre los docentes, los padres de familia y los alumnos. Lo educativo desborda las porosas fronteras de lo escolar e introduce tensiones y necesidades inevitables en las comunidades, en el trabajo cotidiano de los maestros en los salones de clase y en sus formas de vivir la profesión con sus compañeros y autoridades.

Ellos y ellas tienen que lidiar con prácticas de comunicación e información para las que no han sido preparados en las escuelas formadoras de docentes. No olvidemos que la presencia de toda tecnología introduce en las relaciones de los grupos humanos que la usan formas “inéditas” de gobierno (*téchne*) de los cuerpos de los sujetos, transforma el tiempo y el espacio vividos y modifica la mirada que se tiene de los otros; es decir, muestra con claridad que:

lo educativo, está ahí también, en esos territorios estructuralmente indecibles, donde toda “decisión” que hace cuerpo o afecta la subjetividad es una contingente operación política, cargada de su particular “espacio-tiempo”; se encuentra en esos “bordados simbólicos” de los seres humanos, irrepitibles y siempre imbricados con una estructura social compleja que, sin embargo, enmarca su emergencia, en donde la *téchne* (alguna *téchne* en ejercicio) también hace su juego político (Carbajal, 2011, p. 11).

En otros términos y en una mirada rápida desde nuestra actualidad —*artefactualidad* diría Derrida (1998)—, en este documento se argumenta que uno de los desafíos formativos fundamentales que tienen los docentes mexicanos de educación básica, en particular los profesores de educación primaria, es el relacionado con su rezago en materia de competencias tecnológicas para la comunicación educativa y la enseñanza, situación debida, en buena medida, a la falta de inversión pública en la materia y al olvido de décadas en que se ha tenido, cuando menos en México, a las instituciones formadoras de docentes. Justo por ese rezago, por los desajustes que ha producido y sigue produciendo, la presencia o ausencia de las TIC en los espacios escolares está permanentemente reconfigurando las expectativas de formación y actuación de los docentes.

La reciente pandemia de COVID-19 mostró con claridad que los maestros de la Ciudad de México y de todo el país tienen notorias necesidades formativas en materia de competencias digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Anoto, por ejemplo, el caso de los maestros de educación primaria de algunas escuelas del barrio de Tepito en la Ciudad de México, quienes contando con algunas herramientas tecnológicas que debieran servir de apoyo en la comunicación con sus estudiantes y en el seguimiento de su desempeño académico durante la pandemia, se enfrentaron a sus propias limitaciones formativas sobre el tema, lo que constituyó un desafío todavía no resuelto.

4. LAS TIC Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Como señalé anteriormente, en el momento en que realicé los primeros trabajos sobre el papel de las tecnologías en la constitución de sujetos todo indicaba que en México el cambio de siglo se presentaba como una histórica y amplia superficie de inscripción de muchas y diversas transformaciones que señalaban en las escuelas, los maestros y la educación, en su conjunto, las condiciones de incertidumbre y riesgo identitarios. No sólo por el incontenible crecimiento poblacional, la migración, la violencia, el narcotráfico y otros desafíos vitales que acompañaron el final de una época, también por la dislocación de las subjetividades que desdibujaba toda forma de identificación y acuerpamiento del “ser docente”, aparejada a la complejidad de los nuevos territorios educativos tecnológicamente producidos y a la creciente presencia y diseminación de las TIC entre los estudiantes, padres de familia y maestros.

Ahora bien, en muchos países del mundo (orientales, africanos, latinoamericanos) las contundentes transformaciones sociales que ha traído la llamada modernidad líquida (Bauman, 2003) no necesariamente se han acompañado de los cambios requeridos para el desarrollo profesional docente (que integra, entre otros puntos: la formación inicial y permanente, la actualización de alta calidad y la capacitación constante). Aunque, sin duda, existen cambios importantes y resultados positivos, es evidente que en esos temas tenemos una asignatura pendiente, que podría definirse como un:

desfase entre el conocimiento y las competencias que pueden movilizar los docentes y los problemas que deben atender en el salón de clases, [este desfase] convierte a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al docente en tanto individuo (en mayor medida que en su condición profesional). La inversión/inmersión personal en la actividad docente puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones frustrantes, en especial cuando no se cuenta con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por lo tanto no se alcanzan los resultados esperados (Tenti, 2010, p. 121).

A mi juicio, lo arriba descrito por Tenti Fanfani da cuenta de una especie de dislocación de la subjetividad docente que alude a las operaciones, sin duda políticas, de desajuste, reconfiguración y transformación de los significados que otorgaban sentido al “ser” de los maestros, puestas en juego por la emergencia, en muchos casos sorpresiva, de procesos de intercambio de información soportados por sistemas, herramientas y artefactos tecnológicos que, desde los años finales del siglo XX y el arranque del XXI, indicaban que el mundo había entrado “en un nuevo modo de organización social vinculado a una revolución tecnológica con su epicentro en las tecnologías de información y comunicación” (Castells et al., 2007, p. 11), situación hasta entonces inédita en América Latina y otras partes del mundo, cuando menos para las comunidades escolares, donde los docentes ocupan un lugar destacado y donde el desarrollo informático había avanzado con lentitud, grandes asimetrías y graves limitaciones económicas, sociales y territoriales.

Estos cambios en los espacios cotidianos del quehacer docente que denomino territorios —me refiero a las escuelas, las familias y las relaciones interpersonales— orientaban con claridad la producción de nuevas identidades profesionales y mostraban sus efectos en el mundo que parecía “más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (Bauman, 2005, p. 33).

Los modos de organización del trabajo docente, en buena medida sostenidos por lógicas de comunicación artefactuales, han tenido un fuerte impacto en los sistemas educativos de América Latina y, sobre todo, en la formación de los sujetos responsables de su funcionamiento, impacto que es muy notorio, entre otros actores de la vida de las escuelas, en los colegiados de docentes que cotidianamente enfrentan los desafíos de educar en contextos socialmente convulsionados, caracterizados, en muchos casos, por rezago educativo, pobreza, migración creciente, drogadicción y violencia.

Por otra parte, existe una creciente presencia de artefactos tecnológicos que parecen dislocar las prácticas sedimentadas de las comunidades educativas: familiares, sociales y escolares, que desafían y deconstruyen las competencias docentes aprendidas en las instituciones formadoras de maestros y en los, con frecuencia, ineficaces procesos de formación permanente en operación.

Actualmente, en el caso mexicano, es notable que lo aprendido por los maestros en las instituciones de formación inicial y en las recurrentes capacitaciones a las que son convocados no es suficiente para enfrentar la complejidad de los contextos comunitarios donde desempeñan sus actividades educativas; entre otros factores porque, por acción u omisión, se congrega un conjunto de cambios sociales extremadamente dinámicos que operan como “telón de fondo” de sus prácticas habituales y de las acciones educativas en curso, que incluyen herramientas tecnológicas. En palabras de Tedesco, estas herramientas tienen:

Un impacto significativo no sólo en la producción de bienes y servicios, sino en el conjunto de las relaciones sociales. La acumulación de información, la velocidad en la trasmisión, la superación de las limitaciones espaciales, la utilización simul-

tánea de múltiples medios (imagen, sonido, texto) son, entre otros, los elementos que explican la enorme fertilidad de cambio que presentan estas nuevas tecnologías. Su utilización obliga a modificar conceptos básicos como los de *tiempo* y *espacio* (2010, p. 47).

5. DOCENCIA Y TRANSFORMACIÓN

Para los fines arriba descritos, conceptualizo el desarrollo profesional docente como un proceso amplio de producción de sujetos; es decir, un territorio complejo de significaciones que contribuye a la gestación, configuración y reconfiguración de eso que hace “ser” a los maestros y los compromete en su actuar cotidiano con sus comunidades educativas.

Como un posicionamiento estructurante del trabajo, asigno a la constitución de los sujetos “docentes”, tanto en su formación inicial como en los procesos de actualización, un alto contenido político que es transversal a sus condiciones vitales, en primera instancia, por sus labores y relaciones educativas; justo “ahí” donde los maestros “son lo que son”, donde su “yo soy maestro” emerge y se muestra. En otras palabras, en ese “lugar” donde se expresan sus actuaciones y necesidades formativas que, en mi opinión, debe ser el permanente surtidor de ingredientes para el diseño de políticas públicas orientadas a la formación permanente de los educadores que, por otra parte, para expresarlo en palabras de Buenfil:

Algunos todavía parecen convencidos de que las políticas son discursos que permanecen en un nivel abstracto y no tienen contacto con lo que “en realidad pasa en la escuela”. Por tanto [desde esta mirada, que comparto], si uno investiga la educación uno debe estudiar la particularidad de las acciones en el aula (2003, p. 28).

Cuando pienso en los cambios estratégicos que requerimos y, en particular, en las necesidades de formación de los docentes en materia tecnológica (apropiaciones, reflexiones, competencias y usos), no sólo me refiero a lo que acontece en las comunidades escolares caracterizadas por sus actividades y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, también aludo a lo que ocurre en otros espacios, como las llamadas redes sociales o las aulas y plataformas virtuales que han proliferado de manera exponencial entre muchas comunidades educativas y, sobre todo, en el diseño, configuración y operación de políticas públicas orientadas al desarrollo profesional docente de largo plazo, para utilizar las TIC que cada vez están más al alcance de las comunidades de maestros.

Es notorio que las redes de significación estructuradas a partir de las transformaciones tecnológicas contemporáneas entretejen, junto con otras fuerzas productoras de sentido, novedosas formas de lo social e introducen cambios en las subjetividades de las personas, los maestros incluidos. En la actualidad, se presenta una creciente transformación de las identidades sociales, derivadas en buena medida de la revolución

tecnológica, que se expresa en diferentes esferas de la vida pública y que, para algunos analistas, alude incluso a una modificación material de los basamentos sociales.

Los maestros mexicanos vivimos tiempos complejos; una pandemia de impacto y proporciones todavía no precisadas ni suficientemente analizadas en los espacios académicos, con graves efectos e implicaciones sanitarias y educativas que fracturaron nuestra confianza en las formas habituales de trabajar la educación, donde la presencialidad y la comunicación, cara a cara, han tenido un papel destacado.

Debido a esta pandemia y a otras causas previas se diluyeron, en un tiempo breve, muchas de las certezas y seguridades formativas de los profesores de educación básica: abandono por décadas de las normales y otras instituciones formadoras de profesores, políticas caóticas sobre desarrollo profesional docente, paulatina desaparición de los cuerpos académicos responsables de ofrecer apoyos formativos a los maestros, entre otras. De entrada, como consecuencia directa de la pandemia, desapareció la posibilidad misma de compartir el espacio y el tiempo educativos entre maestros y estudiantes, y con ello las condiciones habituales que estructuraban las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Repentinamente colapsaron las construcciones intelectuales que otorgaban confianza relativa al trabajo docente y al hecho de enseñar “cara a cara”, que fue dislocado por las urgencias de la virtualización y por las carencias, entre los maestros, de competencias para enfrentarla.

Durante la pandemia, casi sin darnos cuenta, debido al aislamiento, los maestros fuimos testigos de una transformación forzada en nuestras formas de vivir el día a día. Desde los hogares y, en condiciones muy limitadas, se realizaron esfuerzos de todo tipo por mantener las actividades educativas. Esto ha motivado la urgencia de recomponer las identidades y comunidades magisteriales que fueron lastimadas por esas difíciles condiciones laborales, emocionales o sanitarias. Sin embargo, a pesar de su gravedad, la pandemia probablemente será recordada no solo por sus significados trágicos, sino también porque funcionó como acicate, desafortunadamente grave, de los anhelos de cambio educativo y como una oportunidad difícil, compleja y desafiante para pensar la formación y transformación contemporánea de los maestros.

Entre otros temas urgentes, es indudable que estamos obligados a la reflexión crítica sobre el papel de las TIC en la apropiación y configuración del capital cultural de los educadores y de nuestra sociedad en general, pero también de la función constitutiva de subjetividades que, por acción u omisión, cumplen estas tecnologías, en particular las llamadas redes sociales que han contribuido a transformar, casi imperceptiblemente, las prácticas escolares de comunicación e información en el ejercicio diario del trabajo docente.

Es necesario pensar con detenimiento cuáles son las ventajas y desafíos que tienen la escuela y sus maestros frente a la efervescencia de las teletecnologías informáticas, favorecidas por las redes sociales que transforman las dinámicas escolares, constituyen sujetos e inciden con gran fuerza en la definición de las cosmovisiones docentes.

6. DESARROLLO PROFESIONAL

Investigar las políticas, prácticas, particularidades y complejidades en las que se han formado y forman los docentes de educación básica es un asunto de primer orden para la investigación educativa, y es estratégico para enfrentar con mayor claridad la problemática que los maestros viven a diario; entre otras razones porque, si en diferentes momentos de nuestra historia han cambiado sus condiciones vitales y laborales, nunca como ahora estos cambios plantearon una transformación radical de los espacios y tiempos vitales del “ser” maestro. Se han modificado los territorios de su actuación educativa y los ingredientes de sus identidades.

Estas transformaciones de los espacios y tiempos de los maestros plantean desafíos importantes para el futuro de la educación, que deben ser tematizados por la investigación educativa. Pienso que existe un acuerdo en la importancia que tiene estudiar las condiciones en las que se deciden los cambios en la agenda pública y en las líneas de política instituidas para fomentar el desarrollo profesional de los docentes que, por cierto, durante muchos años permanecieron prácticamente sin cambios en sus orientaciones filosóficas y en las convicciones políticas que las han sostenido; de tal manera que es importante indagar sobre las condiciones que favorecen o no la toma de decisiones sobre estos temas.

Se presentan cambios en las circunstancias educativas, en buena medida motivados por factores económicos, sanitarios y tecnológicos; sin embargo, prácticamente no existen transformaciones en las orientaciones generales (políticas públicas) ni en los cursos de acción orientados a la formación permanente de los maestros, tampoco en las decisiones y operaciones de los procesos específicos de capacitación y actualización dirigidos a ellos: en décadas, de manera sensible, no se han transformado las políticas y prácticas sobre el tema, a pesar de que están más que probadas sus ineficiencias frente a la complejidad de los territorios laborales, sociales, pedagógicos y tecnológicos donde los profesores se desempeñan.

Agreguemos que la formación inicial de los docentes no se ha modificado de manera significativa; en términos generales las instituciones formadoras de maestros conservan buena parte de sus usos y costumbres que se encuentran en tensión con las dinámicas sociales contemporáneas, favorecidas por la presencia de las teletecnologías informáticas.

El desarrollo profesional de los maestros es un territorio en permanente disputa, enmarcado en procesos de transformación social de amplio espectro que “ponen en crisis las identidades colectivas de los docentes, en especial aquellas que estructuraron su propia emergencia como categoría ocupacional en el momento constitutivo de los sistemas educativos de Estado” (Tenti Fanfani, 2010, p. 119).

Como ya se ha dicho, el profundo desajuste introducido por la pandemia de COVID-19 obligó a los maestros mexicanos, ahí donde podía trabajarse, a emprender con celeridad inevitable nuevas prácticas de enseñanza y a utilizar, en

condiciones muy complicadas, las escasas herramientas tecnológicas a su alcance con imaginación y creatividad.

7. CONCLUSIONES

1. Es urgente que se revisen las orientaciones generales de las políticas de comunicación educativa y desarrollo profesional del magisterio de educación básica, a fin de implementar acciones y cambios en los programas y prácticas vigentes de formación permanente.
2. También urge construir espacios académicos y de investigación orientados a la reflexión sobre las transformaciones en los territorios educativos donde los maestros se desempeñan.
3. Hace falta revitalizar los espacios académicos de encuentro e intercambio entre maestros que favorezcan el diálogo horizontal y la producción de estrategias de desarrollo profesional de alta calidad. Las instituciones formadoras de docentes están obligadas a asumir el desafío de vincularse con los profesores en servicio.
4. Las TIC llegaron a las instituciones educativas para quedarse, se requieren programas integrales de formación tecnológica dirigidos a los maestros, con altura de miras, que vayan más allá de enseñar sólo los usos instrumentales de las tecnologías. Los profesores necesitan herramientas y competencias tecnológicas para su propio desarrollo y estudio, de planeación y diseño didácticos, de gestión escolar, de producción de mensajes educativos, entre otras.
5. Si aceptamos que toda forma de comunicación es educación, la escuela y los educadores deben ganar presencia en las redes sociales, y las instituciones educativas deben favorecer el intercambio académico. La Secretaría de Educación Pública debe respaldar que sus maestros participen en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sin abandonar la educación básica.
6. Propongo la implementación inmediata de talleres de reflexión sobre las posibilidades de incorporar en el trabajo académico de los docentes, de diferentes niveles educativos, los contenidos temáticos que fortalezcan la alfabetización tecnológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- BUENFIL, R. N. (2003). “Globalización, educación y análisis político de discurso” en GRANJA, J. (comp.). *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, pp. 17-42. Plaza y Valdés.
- CABRERA, D. M. (2015). “Contingencia y subjetividad en la investigación educativa de México” en Treviño E. y Carbajal J. (coords.) . *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*, pp. 127-142. Servicios Editoriales / Editorial Balam.
- CARBAJAL, J. (2011). *Territorio y techné. Diseminación de lo tecnoeducativo. Una mirada deconstructiva* [Tesis doctoral]. DIE-Cinvestav.
- CASTELLS, M., TUBELLA, I., SANCHO, T. y ROCA, M. (2007). *La transición a la sociedad red*. Ariel.
- DERRIDA, J. y STIEGLER, B. (1998). *Ecografías de la televisión: entrevistas filmadas*. Eudeba.
- LYOTARD, J. F. (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Rei.
- SIBILIA, P. (2006). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- TEDESCO, J. C. (2010). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- TENTI, E. (2010). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas” en Tenti, E. (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, pp. 119-142. Siglo XXI.