



Docente y didáctica.

Acercamientos polémicos

Ángel Díaz-Barriga, coordinador

educación

iisue

Más allá de la simplificación que subyace a las críticas a la escuela y a la docencia, lo cierto es que la institución escolar y el trabajo docente requieren una transformación de fondo. Con la escuela y la docencia en crisis, la pandemia vino a hacer más visible un conjunto de carencias tanto del funcionamiento de la institución escolar como específicamente de la ausencia de una perspectiva didáctica que acompañe el trabajo de los docentes. Ante la estructura vigente de las políticas educativas, la globalización, los cambios culturales y la dinámica digital, la docencia no puede permanecer como si nada de ello estuviera aconteciendo. Hoy más que nunca está obligada a transformarse. Los capítulos que componen este libro han sido escritos fundamentalmente para los docentes con la idea de que cuenten con elementos para reorientar su profesión y su vinculación con sus alumnos y con la institución escolar. Pretenden coadyuvar en la reflexión sistemática para mejorar la práctica que realizan cotidianamente, desde una perspectiva con profundo sentido didáctico, ante la necesidad que tiene el docente en el siglo XXI de transformar su trabajo.

Docente y didáctica.

Acercamientos polémicos

educación

issue

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México

**www.
iisue.
unam.
mx/
libros**

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Docente y didáctica.

Acercamientos polémicos

Ángel Díaz-Barriga, coordinador



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2022

Catalogación en la publicación UNAM.

Nombres: Díaz Barriga, Ángel, editor.

Título: Docente y didáctica : acercamientos polémicos / Ángel Díaz-Barriga, coordinador.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022. | Serie: IISUE educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2175038 | ISBN . 978-607-30-679-1

Temas: Maestros -- Capacitación de. | Estrategias de aprendizaje. | Enseñanza -- Materiales auxiliares. | Tecnología educativa.

Clasificación: LCC LB1707.D62 2022 | DDC 370.711—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinador editorial
Jonathan Girón Palau

Cuidado de edición
Dolores Latapí Ortega

Edición digital (PDF)
Estefanía Huelgas Morales

Diseño y fotografía de la cubierta
Diana López Font

Primera edición: 2022
Primera edición (PDF): 2022

DR© Universidad Nacional Autónoma de México,
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México,
www.iisue.unam.mx
Tel. 55 56 22 69 86

ISBN: 978-607-30-679-1
ISBN (PDF): En trámite



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México

ÍNDICE

- 9 Prólogo
Ángel Díaz-Barriga
- 15 Capítulo 1. Reflexiones sobre la escuela pública:
hacia una hibridación con sentido didáctico
Laura Mercado Marín
- 35 Capítulo 2. Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI.
La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos
de la educación
Ángel Díaz-Barriga
- 67 Capítulo 3. Los Consejos Técnicos Escolares
y el desarrollo profesional docente
Jordi Abellán Fernández
- 123 Capítulo 4. El docente y la tecnología.
Claves para la incorporación de las TIC en el aula
Laura Cedillo Arias
- 183 Capítulo 5. El perfil de egreso del maestro del siglo XXI
y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017.
Una reflexión desde la didáctica
Claudia Bataller

211 Siglas

213 Sobre los autores y autoras

PRÓLOGO

La docencia, como profesión que tiene como tarea sustantiva apoyar los procesos de formación de los individuos, se encuentra en una encrucijada epocal que deviene de diversos ámbitos. En primer término un cuestionamiento social, en parte impulsado por los intereses de algunos organismos internacionales; en un segundo término por la necesidad de adecuarse, transformarse y reinventarse a sí misma en un contexto de profundas transformaciones en el seno de la sociedad y de los cambios que la tecnología digital ha generado en ella; y finalmente por los cambios que en la vida social y en la dinámica educativa se generaron por la interrupción de actividades por la pandemia y en el retorno a actividades presenciales cuando se ha logrado un control sobre la misma.

Reconocemos el activismo educativo de los organismos internacionales. Unos que han surgido claramente vinculados al sector educativo, como la UNESCO, y otros que en su origen tienen como destino el desarrollo económico (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos); organismos que, con independencia de su origen, han optado por realizar permanentemente una serie de estudios sobre la educación. Tienen un eco en la educación que va más allá del que logran respecto del objeto para el que fueron creados, ya que varios de ellos tienen en su misión central impulsar el desarrollo económico de los países y las naciones.

Estos organismos, aun sin necesariamente pisar la escuela común, vivir las condiciones adversas con las que los docentes trabajan, fundamentalmente en el Tercer Mundo, han tomado como

modelo educativo el que tienen algunos países desarrollados para impulsar, desde esa visión, una serie de recomendaciones para el establecimiento de políticas educativas. Apoyados en la economía de la educación y, en particular en la teoría del capital humano, han recomendado la asunción de medidas muy diversas para los sistemas educativos. Medidas que las autoridades locales han mestizado, pero llevado adelante: modificaciones a los planes de estudios, establecimiento de sistemas de evaluación (exámenes) para estudiantes y para docentes; señalamientos en los cuales las deficiencias del sistema educativo se atribuyen a la formación y actuación de los docentes. Este tema ha logrado que en nuestras sociedades la profesión docente sea poco valorada, puesta en entredicho, señalando a los docentes como los únicos responsables de situaciones que son mucho más complejas y que no solamente dependen de su actuación. Más allá de la simplificación que subyace en estas críticas, lo cierto es que la institución escolar y el trabajo docente requieren de una transformación de fondo. No se trata sólo de modernizar su actuar, mucho menos de resolver la crisis institucional con la sola inclusión de tecnologías en el aula y en el trabajo con los alumnos, el cambio que demanda la educación del siglo XXI es más radical. El que se pueda realizar en el aula implica modificar su estructura física, como también trabajar en otra ruta donde pase al lugar de la historia el papel del aula construida con una hilera de pupitres diseñados para que los alumnos atiendan a un profesor. En este sentido, hay necesidad de transformar el núcleo del trabajo docente.

Por otra parte, las transformaciones que vive la sociedad global y la realidad social de nuestro contexto exigen muy diversos cambios en varios sentidos, cambios que impactan la docencia. Algunos de estos cambios son resultado de la forma como las maneras de vivir se han transformado en la realidad que vivimos cotidianamente, la forma como ciertos valores se han globalizado y han permeado permanentemente en nuestras sociedades modificando un conjunto de comportamientos sociales; en particular, el valor y significado que se le otorga a la escuela y el trabajo que se realiza en los salones de clase.

En este contexto, con una escuela y la docencia en crisis, la pandemia vino a hacer más visible ciertas deficiencias tanto del funcio-

namiento de la institución escolar como específicamente de la ausencia de una perspectiva didáctica que acompañe el trabajo de los docentes.

A esta situación hay que agregar los cambios que el desarrollo de la tecnología digital ha logrado en el seno de todos los integrantes de la sociedad, en particular entre niños y jóvenes. Los alumnos que actualmente están en el sistema educativo nacieron después del año 2000; la mayor parte de ellos se desarrolla en un entorno digital, el cual ha formado una idea de inmediatez, de tener muchas cosas al alcance de su mano. Varias actividades que acompañaron a generaciones anteriores como formas de socialización hoy son reemplazadas por una red social, por una interacción con el *smartphone*, una tableta digital o una computadora. Si las generaciones anteriores vivieron la revolución electrónica del transistor, la generación actual vive la generada por el constante cambio digital. Sus formas de pensar, de actuar, de relacionarse se encuentran muy vinculadas a ella. De la misma manera, influye en sus procesos de atención así como en sus intereses. Vivimos con cierta plenitud la llamada web 2.0, pero en el escenario se encuentra ya la web 4.0, el internet de las cosas. Los libros ya no se leen de principio a fin, sino que la información se busca al instante en Google. La generación actual es una generación de grandes capacidades digitales y quizá con poco espacio para reflexionar y analizar el texto que llega a sus manos, aun en soporte digital.

Ante todas estas circunstancias —estructura de las políticas educativas, globalización, cambios culturales, dinámica digital, efectos de la pandemia— la docencia no puede permanecer como si nada de ello estuviera aconteciendo. Hoy más que nunca está obligada a transformarse.

Este es el sentido de los capítulos que conforman este libro, desarrollado en el marco de las discusiones que realizamos los integrantes del Seminario de Investigación en Didáctica del IISUE, con el cual queremos apoyar el trabajo que realizan los miles de docentes que actualmente laboran en nuestro sistema educativo. Apoyar los cambios profesionales que se requieren desde los estudios que elaboramos a partir de nuestras reuniones. Es un texto planificado

para que permita a los docentes reflexionar sobre su tarea y sobre las orientaciones que puede asumir en la segunda década del siglo XXI. El libro está integrado por cinco capítulos cuyos avances fuimos presentando en las diversas sesiones del seminario.

Laura Mercado dedica el capítulo primero, con el título “Reflexiones sobre la escuela pública: hacia una hibridación con sentido didáctico”, a exponer la pertinencia de la escuela como institución pública, especialmente de la educación básica, enaltecendo su función como institución que crea ciudadanía, aun con las contradicciones existentes como espacio de poder y política gubernamental. La función de la escuela y de los docentes ante la inminente hibridación de presencialidad y virtualidad hace necesario repensar su función y la forma de enfrentar esta nueva manera de enseñar.

Mientras que Ángel Díaz-Barriga, en el segundo capítulo, “Reinventar la docencia, una tarea para el siglo XXI. La didáctica ante la sobre estimulación de los sujetos de la educación”, realiza una propuesta desde una perspectiva con profundo sentido didáctico para plantear la necesidad que tiene el docente en el siglo XXI de transformar su trabajo. La escuela y la docencia no pueden permanecer al margen de los significativos cambios que se están dando en el seno de las sociedades, la transformación pedagógica debe responder a las transformaciones que se dan en la cultura que la rodea. En este punto el docente requiere reconstruir la forma como trabaja con sus estudiantes. Hacer efectiva la idea de que el alumno es el centro de su trabajo, plantear que su tarea es acompañar al estudiante, lograr que construya su proyecto de aprendizaje; lo que no significa desplazar o descalificar los saberes docentes, sino colocarlos en otra relación en la construcción de un sistema de trabajo con los alumnos.

“Los Consejos Técnicos Escolares y el desarrollo profesional docente” es el tema que se aborda en el capítulo tercero, desarrollado por Jordi Abellán Fernández; en el mismo se realiza un dictamen sobre el funcionamiento de los CTE con base en once categorías. El análisis se sitúa en el campo de la investigación documental y empírica, adquiere una dimensión histórica e incluye la observación de un conjunto de sesiones de los CTE que se celebraron durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2019-2020. En la segunda parte se ex-

ponen los principios que han de cumplir los colectivos docentes para que ganen mayor autonomía organizativa y pedagógica. Finalmente, en el tercer apartado se muestra cómo los CTE se pueden convertir en comunidades de práctica, se presentan los modelos transicional y de transformación, y se agregan siete procedimientos formativos situados en el marco del plan y los programas de estudio de la educación básica.

Por su parte, Laura Cedillo Arias, en el capítulo cuatro se aboca a analizar “El docente y la tecnología. Claves para la incorporación de las TIC en el aula”; la autora parte de considerar que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) son herramientas del presente y que su presencia en los procesos educativos será inaplazable. Este trabajo fundamenta su metodología en una investigación de mayor alcance, en la que se documentó la incorporación de las tabletas electrónicas en el aula (Díaz-Barriga *et. al.*, 2015a y 2015b), misma que se sustentó en diversas etapas y consideró técnicas de exploración de carácter cuantitativo y cualitativo; es de los resultados de ésta que se derivan algunos elementos clave para la incorporación de las TIC. En el texto se narra una secuencia didáctica creativa que incluye el uso de las TIC y que se extrae del currículum vivido, es por estas características que la autora considera que este documento constituye una invitación para que los docentes —a quienes va dirigido este texto— exploren la inclusión de estos recursos en su práctica educativa cotidiana. Se aclara que este trabajo no pretende responder al cómo de manera unilateral, lo que se intenta es inspirar a través del relato y demostrar que no se necesita alto grado de dominio tecnológico para lograr la inclusión exitosa de las TIC; destaca, en cambio, la importancia que tiene el saber didáctico y el dominio de la materia para el diseño de experiencias y ambientes de aprendizaje en los que se incorporan las tecnologías.

Este libro concluye con un análisis sobre “El perfil de egreso del maestro del siglo XXI y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017. Una reflexión desde la didáctica”, tema que forma parte del capítulo cinco elaborado por Claudia Bataller, en el que se plantea que el perfil docente ha intentado ser definido en las políticas internacionales y nacionales a partir del establecimiento de

distintos parámetros enmarcados en categorías como estándares y competencias que, en su momento, han buscado definir el trabajo docente. En nuestro país, el modelo educativo de la propuesta realizada en 2017 para el nivel de la educación básica retomó en la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2018 los perfiles, parámetros e indicadores para señalar el rumbo que los docentes debían asumir al poner en práctica dicho modelo.

Desde una perspectiva didáctica, el perfil delineado no contribuye a la conformación de una identidad docente auténtica, más personalizada y creativa, que tanta falta hace para provocar un cambio real en nuestro sistema educativo.

El conjunto de capítulos que componen este libro ha sido escrito fundamentalmente para los docentes con la idea de que cuenten con elementos para reorientar su profesión y su vinculación con sus alumnos y con la institución escolar. Pretende coadyuvar en la reflexión sistemática que ayude a mejorar la práctica que realizan cotidianamente.

Ángel Díaz-Barriga
Noviembre de 2020

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, Ángel, Lourdes Chehabiar, Catalina Inclán, Ernesto Álvarez, Rocío Benítez, Laura Cedillo, Erendira Garnica, Ana Bertha Luna y Adriana Valdez (2015a), “Seguimiento de uso de las tabletas en la Escuela Nacional Preparatoria. Proyecto piloto en los planteles 6 y 7. Reporte final del proyecto. Primera parte”, México, UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel, Lourdes Chehabiar, Catalina Inclán, Ernesto Álvarez, Rocío Benítez, Laura Cedillo, Erendira Garnica, Ana Bertha Luna y Adriana Valdez (2015b), “Valoración de una experiencia institucional de incorporación de tecnología. Seguimiento de uso de las tabletas en la Escuela Nacional Preparatoria. Proyecto piloto en los planteles 6 y 7. Reporte final del proyecto. Segunda parte”, México, UNAM.

CAPÍTULO I. REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA PÚBLICA: HACIA UNA HIBRIDACIÓN CON SENTIDO DIDÁCTICO

Laura Mercado Marín

PRESENTACIÓN

Este capítulo es producto de una confluencia de temas que preocupan e inciden en los momentos tan difíciles que vivimos en la actualidad; uno de ellos es la pertinencia de la escuela como institución pública, porque ahora se pone en cuestionamiento si su existencia aún es necesaria, ante su posible sustitución por los medios de información y comunicación accesibles a través de los dispositivos electrónicos, para la enseñanza remota.

Por otra parte, de no existir la escuela pública, se excluiría aún más a las poblaciones más vulnerables y se les dejaría sin posibilidad de incorporarse y participar de manera ciudadana en la sociedad. Asimismo, se cuestionan los problemas educativos por los que atraviesa la formación de docentes pues, no porque se cuestione la escuela pública, los docentes dejan de ser imprescindibles para la función educativa de un país.

La intención es tocar estas aristas con el fin de vislumbrar alternativas didácticas que permitan valorar las posibilidades pedagógicas ante el escenario que amenaza con el rezago y abandono escolar de quienes no tienen los recursos suficientes para acceder a medios y recursos educativos a distancia.

A la escuela en general, pero más durante la educación básica, se va a estudiar y a aprender; es parte de la representación que poseemos porque se asiste a ella con el fin de conocer más sobre los contenidos esenciales establecidos en los programas obligatorios. En la segunda década del siglo XXI los modelos educativos cada vez más obedecen a giros y medidas de estandarización acordes al ámbito internacional para poder hacer comparables los resultados que obtienen los alumnos por grado; sin embargo, en la escuela de educación básica en México también se aprende a convivir con otras personas, a defender el espacio personal y a ceder para incluir las opiniones de los demás, entre otra serie de singularidades que *hacen escuela*, como los rituales de inicio, de bienvenida al ciclo escolar o de término del mismo. La escuela se abre para incluir a la diversidad y hacer realidad el derecho a la educación que se decreta en la legislación que sostiene al sistema educativo mexicano, pero también es una necesidad social y comunitaria para no dejar a ninguna persona sin acceso a la alfabetización y las formas culturales que le permitan avanzar en la comprensión del mundo, de su comunidad, así como enfrentar los desafíos que se están presentando para la humanidad en su conjunto.

El propósito social de la escuela pública es darle cabida a la diversidad existente de individuos en edad escolar, y brindarles *educación obligatoria*; aquella que les haga personas conscientes y productivas, con deseos de superarse durante su vida, con los conocimientos y valores necesarios para convivir, participar y transformar su entorno, comprender su lengua materna y comunicarse con otras comunidades en una segunda lengua.

Gimeno afirma que

la obligatoriedad significa no conformarse con abrir la escuela a todos, sino obligarse a hacer reales las oportunidades que promete ese derecho; su disfrute en condiciones de igualdad, el respeto a las diferencias no discriminadoras y su capacidad en la distribución de cultura (2000: 128).

Porque el sentido es educativo y social, con la posibilidad de contribuir a la emancipación y libre pensamiento de quienes la cursen.

La escuela pública requiere de docentes que colaboren para hacer realidad el espíritu democratizador y comunitario, al que toda sociedad que persiga la paz y la igualdad aspire. Son los docentes que participan en ese proyecto educativo quienes se formulan un ideal y contribuyen para que haya más personas que tengan la educación obligatoria.

El Estado tiene como una de sus funciones la formación de docentes; esta función constantemente se encuentra interpelada a causa de los resultados obtenidos por los estudiantes que asisten a la escuela pública. Sin afán de deslindar responsabilidades, ha de dejarse manifiesto que los principios y valores de la escuela son también parte de lo que los docentes deben compartir para poder incorporarse a la misma.

Los retos que enfrenta la saturación de las escuelas públicas, en zonas urbanas, indígenas y rurales, con necesidades de servicios y equipamiento importantes, podrían sugerir el desistimiento de su pertinencia de manera presencial; sin embargo, es el lugar en donde se crea comunidad, donde se pueden externar preocupaciones, incluso personales, donde habrá otros, diferentes a la familia, para escuchar y opinar. En donde se crea identidad, desde los similares hasta los opuestos.

LA ESCUELA ES UN LUGAR DE ENCUENTRO

La escuela no es una abstracción, es un sitio en donde se reúnen alumnos y maestros con el fin de llevar a cabo un intercambio de ideas, opiniones, conocimientos, materiales, recursos, emociones, preocupaciones, entre muchas otras manifestaciones humanas, además de las culturales, propias del contexto en donde se encuentre la escuela.

La escuela pública, como creación del Estado, es —con mayor énfasis— un sitio en el que convergen circunstancias peculiares que hacen ciudadanía, como la defensa del territorio, la vigilancia del

respeto a sí mismo y a los demás, como un lugar donde se tiene confianza para estar allí, porque todavía respetan esa institución quienes ya no respetan otros sitios públicos.

Tanto Gimeno (2000) como Tenti (1995) han expuesto la relevancia de la educación básica, aquella que permite la universalización del conocimiento básico o fundamental, para avanzar hacia la especialización de los saberes en los siguientes niveles educativos. En ese sentido, Tenti afirma: “la educación básica es importante no sólo porque es la educación de todos, sino también porque es el cimiento sobre el que se asienta el proceso escolar subsiguiente” (1995: 19).

En relación con los primeros aprendizajes, que se construyen en la familia, el segundo momento se realiza en función de las prácticas de interacción entre la pedagogía familiar y la pedagogía escolar; es resultado de un trabajo calculado, que pone en obra una relación medio-fin y utiliza saberes, agentes y recursos especializados.

La ley establece que la educación básica sea obligatoria, laica y gratuita, además de equitativa y de calidad. La escuela representa, para un mayor número de personas, una ampliación de las oportunidades de acceso a las formas más complejas de la cultura porque constituye una red institucional que contribuye al proceso de democratización social.

La escuela tiene un valor estratégico particular para los sectores subordinados de la sociedad. Éste se deriva de la significación que se le asigna al conocimiento como elemento necesario en cualquier programa de liberación del hombre de las servidumbres que se derivan de la relación con la naturaleza (la escasez) y de la relación con otros hombres (la dominación). Ni sus promesas incumplidas, ni las expectativas sociales insatisfechas, ni la pobreza y obsolescencia de sus recursos pueden hacer olvidar ese hecho fundamental: la escuela sigue siendo el espacio institucional donde es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas del saber. La escuela es insustituible para apropiarse de un tipo especial de saber: el saber básico, es decir, aquel que sirve para sostener el proceso de producción permanente del conocimiento (Tenti, 1995: 23).

Es importante insistir en este planteamiento, porque desde ciertos sectores sociales puede pensarse que el valor de la educación formal es relativo, en función de otras instancias de aprendizaje; porque hay personas que gozan de un nivel de mayor ingreso, lo que las coloca ante la disponibilidad de canales alternativos de acceso al conocimiento, por ejemplo, los dispositivos electrónicos conectados a internet, los viajes, las bibliotecas en casa así como otras de acervos más enriquecidos. Sin embargo, los menos favorecidos no pueden apropiarse de ciertos saberes estratégicos; por eso la escuela es imprescindible para los sectores más vulnerables.

Los padres de familia confían en la escuela, porque su percepción es que allí pueden estar seguros sus hijos, tienen una participación en conjunto con los maestros, para que sus hijos puedan continuar su desarrollo cognoscitivo, social, físico y emocional. Por ello hacen grandes esfuerzos por llevarlos a la escuela, tratan de que tengan sus útiles escolares y un poco de alimento o dinero para comprar algo durante el tiempo que permanezcan en la institución.

La escuela pública posee características diferentes a la escuela privada, no sólo por las condiciones de contratación del servicio, sino también porque en la primera se obtiene el beneficio provisto por el Estado, para que los niños tengan educación.

EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

La educación es un proceso encaminado al desarrollo pleno de las cualidades del ser humano, que puede llevarse a cabo en diferentes espacios, como en la familia, la escuela, la comunidad, el trabajo, y durante toda la vida se puede seguir construyendo.

La diferencia es que la escolarización es propia de la adscripción a la institución escolar, a través de un sistema educativo en el que están establecidos los niveles y grados a los que se puede aspirar a lo largo de una trayectoria más o menos extensa, si tomamos en cuenta la acreditación de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, hoy considerados todos como los componentes de la educación obligatoria.

Se supone que los dispositivos escolares pueden garantizar una buena educación, sin embargo, hay aspectos que rebasan a los programas escolares y son propios de la interacción social, aspectos que crean participación y conciencia ciudadana, para saberse parte de una comunidad y que la educación debe servir para promover cambios que beneficien a la misma.

Cuando se crean mecanismos para la acreditación o certificación de niveles educativos o exámenes para aspirar al ingreso al siguiente nivel, se diseñan indicadores para evaluar qué tanto se conoce de los contenidos disciplinares básicos o mínimos para ser considerado. Esto muestra que el rechazo de algunos aspirantes para ingresar al siguiente nivel es más producto de la falta de información, que por no tener educación.

Resulta paradójico que existan personas con valores como el respeto, la honradez, el compromiso con la comunidad, y que en ocasiones no hayan terminado la primaria o la secundaria, no obstante han podido incorporar las normas y valores que privan en su contexto cultural. Es necesario plantearse si la escuela es un espacio de compromiso para el aprendizaje exclusivamente enciclopédico o es un espacio para la integración cultural y la formación ciudadana de manera prioritaria.

LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

La escuela, afirma Meirieu “instituye cierto tipo de relación —tanto con los conocimientos que enseña como con los alumnos a los que escolariza— que la hace especial entre los múltiples modos de reagrupamiento ideados por el hombre” (2006: 94). Pero ¿por qué es especial? lo es porque quienes la integran están allí convocados por un proyecto, vinculado estrechamente a los conocimientos, pero también a la formación de los ciudadanos. Puede ser que las personas que allí coincidan no constituyan un grupo homogéneo, que piense con las mismas ideas o principios, normas que cada uno porta desde su grupo social primario o de pertenencia, como la familia o comunidad donde habita, pero al llegar a la escuela se reestructuran

en función de un tiempo y espacio orientados por un proyecto común que les distingue e identifica.

La escuela no es solamente un lugar, sino es un espacio construido para socializar en función de las razones por las que se acude ahí; es una institución en la cual las interacciones entre los que asisten a ella, las actividades que se organizan y el ambiente diseñado por los docentes, entre otras personas, forma parte de un todo, para instituir una actividad singular: *hacer* escuela.

En la escuela existen valores específicos que se forman en la interacción con los demás, con los otros, quienes a su vez se reconocen como miembros de un grupo tanto social como institucional, en donde hay criterios para el ingreso, para la convivencia, las reglas que se requieren para fortalecer la disciplina y el orden, así como aquellas para construir el bien común, aquello que favorezca a todos y a la vez a uno mismo.

Las repercusiones de haber transitado por la institución escolar se observan en el proceso de la construcción del ciudadano, porque formaliza en la práctica las formas de posicionamiento hacia un grupo, de acuerdo con los principios que el grupo convoca, así como la responsabilidad de las acciones en tanto derechos y obligaciones de la persona al vivir en sociedad. Al respecto, Tenti afirma, “si se considera la educación básica en relación con la constitución de la ciudadanía, sus efectos son muy importantes en términos de desarrollo de lealtades, las identidades nacionales, el aprendizaje de los derechos y deberes” (1995: 26). Es decir, no se trata sólo de contenidos curriculares apegados a los programas escolares, sino de formas de proceder y actitudes asociadas a la búsqueda de identidad, valores, representaciones, por medio de las cuales la persona puede formular su aspiración social, saber quién quiere ser o a través de qué medios podrá alcanzar sus metas. Por lo tanto, la escuela también puede propiciar la creación de estrategias individuales o grupales para ejecutar proyectos, evaluarlos y ser capaz de transformar su entorno.

De acuerdo con Tenti (1995), el trabajo pedagógico escolar contribuye a la constitución del ciudadano mediante la socialización de una serie de recursos simbólicos que permiten la participación del individuo en los múltiples planos de la vida social.

La escuela se ha convertido en algo común en las rutinas diarias de las familias, porque presta un servicio y favorece que los padres puedan asistir durante un tiempo a sus respectivas actividades laborales; sin embargo, al ser una institución, la escuela también define sus propios principios y normas, mediante los cuales forma en sus integrantes valores colectivos que se unen a los valores de la familia de cada alumno.

El universo de referencia es la familia, sin embargo, la escuela es un segundo espacio donde los alumnos pueden descubrir nuevas formas de organización personal, otras maneras de hacer las cosas, de pensar, surge la alteridad y el respeto por los demás, aunque no se piense ni se viva igual.

En la escuela se aprende a valorar el pensamiento divergente, para descubrir otras formas de pensamiento, de manera grupal y colaborativa. Es posible encontrar nuevas respuestas a las mismas preguntas; esta cuestión podría sustituirse por la elaboración de un trabajo usando internet en algún dispositivo móvil, sin embargo, éstos todavía no han logrado sustituir la interacción humana, física, directa y presencial; en ese sentido observamos más aislamiento en los estudiantes que sólo se valen de las computadoras y dispositivos móviles para aprender, sin que medie la existencia física de alguien con quien compartir lo que han descubierto a través de internet.

Así, la escuela también es fuente de diversos objetos por aprender y superar los límites de nuestras creencias, para buscar más información y saber confrontarla entre sí y con la realidad, para encontrar nuevas definiciones, conceptos, temas, teorías y propiciar un pensamiento científico en los alumnos, que esté sujeto a contrastación y a cambios de acuerdo con las perspectivas de análisis encontradas. Surge la argumentación como una habilidad para defender las ideas, crear teorías y fortalecer a quienes deliberan, y los que participan propician que aquel que habla pueda encontrar su identidad y reconocimiento en los demás.

Aprender a pensar por sí mismo es una de las habilidades que se desarrollan en la escuela, porque se pretende liberar de dogmas y trascender la creencia para llegar a saberes con sustento, que ayuden a la persona a salir de su visión particular hacia una más universal.

En este sentido, la escuela provee capacidad para liberar a la persona de cualquier forma de dominio; esto es, acerca al individuo a la condición del ciudadano, de quien es capaz de examinar lo que escucha, lo que se le pretende imponer por diversos medios sin que reflexione: sin revisar con detenimiento si algo es absurdo o imposible.

La escuela también influye en la forma de asociación entre las personas; al respecto, afirma Meirieu: “la ciudadanía no exige solamente la capacidad para escapar al dominio de los demás, sino también la de asociarse libremente con ellos” (2006: 107), lo que significa que enseñar a asociarse con otros es también misión de la escuela, para formar ciudadanos libre pensadores, que aprendan a resolver problemas de manera colectiva, tomando en cuenta el punto de vista de los demás para construir saberes, esto es el bien común, que es el principio de la deliberación democrática.

Es también tomar en cuenta las diferencias para producir progreso para todos y cada uno y tener un espíritu democrático, donde la escuela permita la expresión de sus ideas, formas de organización del trabajo común, así como que todo lo que pasa en la escuela sea parte de principios que ponemos en acción y tienen que ver con la forma en que respetamos y escuchamos.

Rockwell afirma:

Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existe en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de diferenciación social; por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. Encuentran lugar también diversas concepciones y prácticas locales, correspondientes a historias particulares, lo cual explica parte de la variación de los contenidos de una escuela a otra. Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia. Se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella (1995: 46).

Asimismo, Dussel y Caruso (1999) consideran que la escuela sigue las pautas gubernamentales para establecer el control social y en ella se reproducen patrones de conducta que pueden trastocar la individualidad del sujeto, tal como el uso del uniforme.

La escuela también se distingue de otros contextos sociales por sus características específicas. La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante; su función tradicional, por ejemplo, ha sido formar ciudadanos para una sociedad futura. Esta imagen está presente en la enseñanza escolar explícita, en los consejos, los discursos y las recomendaciones que dan los docentes. Frecuentemente los niños toman estos mensajes muy en serio y al llegar a ser adultos los recuerdan con precisión.

Para cerrar este apartado citaremos a Redon, quien desde Chile afirma:

La escuela pública es el único espacio que puede reunir a los sujetos sociales desde los principios de igualdad, justicia, libertad y fraternidad para restituir las desigualdades, las injusticias, los conflictos y las opresiones. Es el único espacio que nos queda como asociatividad obligatoria para desarrollar las actitudes cívicas que concretan el ideario normativo de lo político. La escuela pública es el lugar donde los sujetos aprenden (o desaprenden) a vivir la democracia y la ciudadanía; debilitada y amenazada hoy en día por la creciente mercantilización y privatización del mundo de la vida. La escuela pública es guardiana de la morada de lo común, que permite asegurar las actitudes cívicas que cohesionan el tejido social y sin las cuales las lealtades más básicas de la vincularidad sobre las que reposa la ciudadanía serían difícilmente alcanzables (2016: 33).

FORMAR DOCENTES PARA LA ESCUELA PÚBLICA

Los docentes y su formación están siempre cuestionados, sea por el modelo educativo en turno o porque hay conflictos vinculados con sus condiciones laborales, sin embargo, es imprescindible contar con

un sistema de formación docente que contemple a la escuela pública como su principal objetivo, porque es ese su centro de acción. Más allá de quienes opten por contratar los servicios del sistema privado de educación, el mayor número de escuelas para las que se requiere atención son las que el Estado organiza y forman parte del sistema de educación nacional; para abundar sobre la formación docente puede consultarse Fortoul *et al.* (2013).

Las instituciones formadoras de docentes, en particular las escuelas normales, se están replanteando su quehacer, en el sentido de buscar autonomía para diseñar sus propios planes de estudio, si bien esto todavía no es una realidad pues para ello sería necesario cambiar la legislación vigente (Ley General de Educación). Ante la necesidad de atender a los estudiantes en formación docente, las escuelas normales se han visto impulsadas a reconsiderar los medios con los que cuentan para trabajar de manera remota; no cuentan con un programa de educación a distancia, sólo con el programa presencial, lo cual acontece en la mayor parte de escuelas públicas de este subsistema en el país.

Los distintos paradigmas que han impulsado la formación de docentes han surgido de orientaciones externas, como la escuela francesa o la norteamericana, o por la influencia de grandes pensadores, pedagogos y maestros como Dewey (1915), que han contribuido a las metodologías que han puesto en marcha los dispositivos de formación, con los que hasta la fecha contamos.

Imbernon (2017) afirma que la formación inicial y continua forman parte de un proceso permanente de desarrollo en el docente, por ello, es necesario fortalecer las políticas públicas que permitan un progreso constante para la mejora de los docentes en los diferentes niveles educativos, principalmente de la educación básica, porque habitualmente son los más desprotegidos por la gran cantidad de ellos que se encuentran necesitados de formación continua. En estos momentos, la política educativa en México replantea su sistema de formación y sería deseable que se piense que ningún sistema educativo funciona sin maestros convencidos de su labor, sin ser tomados en cuenta, reconocidos y motivados para desarrollar su trabajo con pasión, que es el motor del trabajo para cualquier profesión, pero

más aún para la del docente, quien colabora con la formación de seres humanos; de ellos depende la formación de mejores ciudadanos y, por ende, de una sociedad que sepa responder ante los desafíos que se avizoran en el futuro inmediato.

Nadie puede negar que la formación del docente es necesaria para comprender los cambios, sobre todo en lo que concierne a la era digital, en la que nos encontramos desde hace algunas décadas, pero en la actualidad la era digital impone formas de educar a las nuevas generaciones, más allá de la escuela como institución o como un espacio físico de trabajo. La presencialidad es un bello recuerdo en nuestras mentes, que nos hace pensar en la forma en que aprendimos e interactuamos, sin una mediación tecnológica a través de dispositivos electrónicos. La realidad actual es que tenemos la esperanza de regresar a la presencialidad y eso nos hace transitar por procesos de hibridación, al pretender trasladar las estrategias didácticas a una computadora o por medio de un televisor para hacerlas llegar a los estudiantes de educación básica, media superior y superior.

Ya en tiempos recientes Pérez Gómez (2017) se refiere a la “cámara de espejos” como amenaza para la autonomía de los ciudadanos y para el desarrollo de la democracia, en el sentido de la presencia de información que no busca la objetividad basada en los hechos, sino que apela a los deseos, emociones o creencias de quien la recibe. La llamada “post verdad” es propia de las generaciones actuales, quienes utilizan con facilidad las redes sociales como entorno mediático, que puede, desde mi punto de vista, deteriorar la percepción y a la postre el conocimiento de quienes sólo tengan ese punto de referencia, efímero, inestable y contradictorio.

La hibridación de la formación, en cuanto a la aparición de las nuevas tecnologías, también ha sido un elemento que impacta la manera en que en la actualidad se están formando los docentes mexicanos.

Sin embargo, para dominar esas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje se requieren nuevos conocimientos y habilidades, capacitación docente, conectividad y equipamiento para lograr avanzar en el aprendizaje mixto o *blended learning* (Turpo, 2013).

NUEVOS MODELOS EDUCATIVOS CON EXPECTATIVAS DIFERENTES SOBRE LOS DOCENTES

Los nuevos modelos educativos ponen al centro del sistema a las niñas, niños y adolescentes, por encima de cualquier otro componente del sistema. Sin duda son ellos los que dan sentido al trabajo del maestro, sin embargo, en dichos modelos ya se cuenta con una manera diferente de construir el aprendizaje, a través de dispositivos electrónicos o lo que ahora se denomina aprendizaje móvil o ubicuo (Burbules, 2014).

El modelo más utilizado para formar a los docentes está centrado en la experiencia presencial, es decir, en un trayecto de formación que inicia desde el primer año de su formación inicial con pequeños acercamientos al contexto escolar para dar pautas de indagación sobre las muchas variables que inciden en el acto educativo y coexisten en la escuela pública.

Al revisar los cuatro últimos planes de estudio para la licenciatura en educación primaria, se aprecia que, en años recientes, la práctica escolar o las prácticas profesionales son comunes e indispensables en el plan de estudios para la formación docente (DGESUM, 2012). Su presencia irrenunciable radica en la multitud de aprendizajes que provoca la relación entre maestro y alumnos, mediada por el propósito de conocimiento y las estrategias de enseñanza. Recientemente la profesión se ha visto más impactada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como por la diversificación de medios fuera de la institución escolar que brindan información.

De tal suerte que la formación continua de los maestros de educación básica ha sido mediante recursos tecnológicos, es decir, en línea, con cursos que brindan información y habilitan al docente para el uso y manejo eficiente de las herramientas digitales, tal es el caso de Google Education, con su Gsuite, incluido el manejo de Classroom y de reuniones o videoconferencias a través de Meet. Ello sitúa al maestro en una situación conflictiva, porque la relación pedagógica que se ha construido de manera presencial con los estudiantes se presenta de otra forma cuando se emprende una relación mediada por los recursos educativos en línea, no porque éstos no sean pertinentes, sino

porque en muchas ocasiones se requiere la explicación o el consejo de un docente o de los compañeros de grupo para poder resolver dudas, guiar la atención hacia preguntas que disparen el cuestionamiento o generen posturas críticas o emancipatorias, cuyo fin también es parte de la educación de la persona para ser un ciudadano.

Todo apunta en estos momentos de pandemia, por el virus Sars-Cov2, que la educación está entrando en una modalidad híbrida o mixta, que consiste en compartir lo presencial con lo remoto y, dentro de la clasificación del *blended learning*, encontraríamos recursos educativos que hacen posible el acceso a la información más no siempre al aprendizaje, por lo que es necesario replantear cómo formar al docente en el nuevo paradigma que surge para la sobrevivencia del individuo, y al profesor, quien emprende con sus propios y escasos recursos de conectividad y equipamiento, la aventura de hacer escuela.

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA MODALIDAD HÍBRIDA

La pregunta es ¿cómo formar a los docentes para *hacer escuela* de manera remota? Es decir, sin perder el sentido de formación para la emancipación, la convivencia y el bien común a través de metodologías que permitan compartir la información, al mismo tiempo que diversifiquen las estrategias para la asimilación, comparación, análisis y aplicación de los contenidos escolares.

Se requiere contar con los dispositivos móviles necesarios y la conectividad a internet, así como con una plataforma que albergue las aulas virtuales. Situación que, en el caso de algunas escuelas, se posee, pero en la mayoría no es suficiente. Las escuelas formadoras de docentes, como escuelas públicas, carecen de conectividad y plataformas robustas para alojar aulas virtuales, sin embargo, los esfuerzos del Estado han provisto de acceso a Google Education, con todas las situaciones que esto conlleva en cuanto a la captura de información personal.

Ahora bien, aunque se puede interactuar con los estudiantes —futuros maestros— a través de un aula virtual, sigue haciendo falta la

experiencia directa y presencial que se requiere para comprender los momentos por los que transitan los estudiantes para enfrentar una determinada situación problemática (lectura, revisión de escritura, monitoreo de trabajo en equipos, entre otras) que se requiere sucedan de manera presencial.

Por otra parte, la explicación de un fenómeno no sustituye su demostración experimental; por ello, las orientaciones de 12 formas básicas de enseñar de Aebli (2000) incluyen la aproximación física y objetiva para producir un aprendizaje, entendiendo por éste a aquel que ayuda de manera significativa a resolver una situación y permanece en nuestro pensamiento para orientar acciones futuras.

La modalidad híbrida supone pensar en la sincronía (presencial o remota) y en la asincronía; actividades que se diseñan para apoyar el proceso de aprendizaje de manera autónoma por parte del alumno. En general, en la formación docente se conocen las actividades diseñadas para trabajar de manera presencial, en el aula y en algunas ocasiones en una reunión o a través de una videollamada. Durante la pandemia sí se han realizado actividades, como exámenes profesionales a través de Meet de Google; sin embargo, el diseño para realizar actividades con asincronía todavía requiere mayor modelado para encontrar un equilibrio en el contenido, como adquisición de información o como solución de problemas, y en la conducción pautada de actividades para la adquisición de competencia en el uso de recursos visuales o de repositorios.

Finalmente, no se tiene clara la estrategia para la formación desde esta perspectiva; sin duda, es una tarea en la que todos los docentes habrán de colaborar de manera creativa, con sus propios recursos y habilidades digitales.

MODELOS INSTRUCCIONALES PARA LA NUEVA NORMALIDAD: APRENDIZAJE EN CASA

Algunas de las lecciones que nos dejará el periodo en el que se ha aprendido desde casa es que han quedado al descubierto las grandes desigualdades que existen entre los hogares; desde el número

de televisores, si es que se cuenta con uno, de computadoras, si las hay, o de celulares y si éstos cuentan con capacidad para albergar aplicaciones y suficientes datos para conectarse a internet. Si se ha contado con internet fijo en casa y una computadora, también habrá que saber cómo se organizaron en el hogar para utilizarla, ya que puede haber varios miembros en el hogar que la ocupen para el trabajo o para hacer sus tareas escolares. Por supuesto, se requiere de energía eléctrica para la conexión fija de internet así como para cargar la batería de un celular y para conectarse de modo inalámbrico. Por otra parte, la reflexión también se orienta hacia las distintas habilidades digitales de niñas, niños, adolescentes, adultos, adultos mayores y, por supuesto, de los docentes mismos para el manejo de las diferentes plataformas y aplicaciones.

En educación básica los docentes no habían tenido acceso a cursos en donde les enseñaran a usar herramientas digitales para incorporarlas a su metodología de trabajo en el aula, si bien han existido programas como Enciclomedia, @prende y otros más, sólo algunos docentes tuvieron acceso a los cursos, más recientemente el curso de Cuantrix ayudó a más docentes a incorporar actividades básicas que prepararan para la computación a los niños de primer a sexto grados y de educación secundaria.

Lo anterior coloca en desventaja a las comunidades más lejanas y más vulnerables; a pesar de ello, la escuela se considera necesaria, en tanto es una institución que congrega a las personas con un fin común: ser mejores ciudadanos.

Ha sido muy importante la capacidad de adaptación tanto de los alumnos como de los docentes para no perder el vínculo pedagógico, con ayuda de los padres de familia, quienes afirman no ser maestros y tal vez ahora aprecien desde otra perspectiva el gran esfuerzo que conlleva esta profesión.

La importancia de no negarse a aprender de esta situación que nos aqueja es buscar puntos de inflexión para encontrar alternativas; una de ellas es la convergencia de medios tecnológicos, sincrónicos y asincrónicos. Se puede elaborar un dibujo, una carta, hacer una lectura, armar un rompecabezas, jugar ajedrez, y las formas de comunicación tienden a ser más veloces, más puntuales, los tiem-

pos de clase más breves y las distancias pueden acortarse, en cierto sentido, para permitir acercarse a las personas a través de videollamadas. Lo que falta resolver es cómo preparar el contenido para que no sea una “cápsula televisiva” o pretenda llevarse a cabo como la clase presencial, sino que ocupe otros mecanismos de aprendizaje mixto, que diversifiquen fuentes, recursos, tiempos y espacios de realización de las actividades. El maestro puede estar o no en dichas actividades, aunque él las haya propuesto a los alumnos con cierta intencionalidad didáctica. ¿Qué tan claro se encuentra el propósito didáctico para sugerir una actividad o secuencia de actividades para el aprendizaje del alumno? ¿Qué principios didácticos hay que seguir para orientar hacia un propósito definido y resultados que sean de aprendizaje?

Una crítica a los cursos en línea ha sido que se basan en textos y a partir de ahí se supone que la comprensión lectora es el parámetro por medio del cual se confirma que se ha aprendido. Sin duda, es una forma plausible de corroborar la comprensión del contenido del texto, pero puede no ser ese el aprendizaje esperado, sino la forma en que esa información puede aplicarse a un problema o situación del mismo campo de estudio o de otro al que se haga la transposición. Lo cual confirmaría que la acumulación de información no es lo único que se pretende al asistir al sitio virtual, tener acceso a los contenidos, sino a la manera en que se organiza la clase para develar la esencia del contenido y poder establecer relaciones significativas entre los conceptos con el fin de producir un cambio o transformación en el sujeto, a su vez, producto de su acción, en el entorno o contexto.

UNA HIBRIDACIÓN CON SENTIDO DIDÁCTICO

Es inminente incorporar las herramientas tecnológicas si se desea continuar con la tarea educativa; sin embargo, también es importante recuperar el sentido de la comunidad escolar, lo que en gran medida depende de los maestros, quienes enfrentan la tarea de educar, de seleccionar los contenidos escolares, encontrar las estrategias

didácticas más adecuadas de acuerdo con los recursos que poseen, tanto el profesor como los alumnos.

Masschelein y Simons afirman que “la tecnología afecta a todos los aspectos de la vida actual, y liberar esa tecnología es nuestra responsabilidad pedagógica, no hacerlo así equivaldría a negar a los jóvenes la oportunidad de renovar el mundo” (2014: 75). En ese sentido, dar forma a la escuela también incluye estimular el interés creando y presentando el mundo.

La idea del aula cerrada, como los cuatro muros entre los que se encuentra, aunque cambie de mobiliario, es obsoleta, ya que hoy existen espacios digitales para transitar e interactuar con los participantes en los procesos educativos. Lo importante ahora es discernir entre los principios didácticos que orienten esa tarea, para no perder la perspectiva, el sentido y propósito con el que se asignan las actividades y tareas, con las que se sugiere o selecciona determinado material o recurso educativo, sin saturar al maestro o al estudiante, para no hacer desaparecer el gusto e interés por aprender, para incrementar la curiosidad por el conocimiento y encontrar los apoyos necesarios para incorporar la información de manera sistemática y ordenada, de tal suerte que sirva de base para conocimientos posteriores.

Los métodos de enseñanza, al igual que la organización espacial de la clase que los profesores utilizaban para diseñar los entornos presenciales o ambientes de aprendizaje, forman parte de la tecnología previa a la era digital. Ahora hay que migrar hacia entornos o ambientes virtuales, en donde cada plataforma, con sus respectivas herramientas digitales, ofrece oportunidades para experimentar y aplicar otro tipo de habilidades, algunas de ellas más de orden instruccional. La experiencia por “ensayo y error” juega nuevamente un papel central en los procesos que se diseñen para el acercamiento a los ambientes digitales, ya que se requiere explorar y comenzar a experimentar con las herramientas, ver sus potencialidades, los resultados y volver a plantear las preguntas sobre para qué sirve cada herramienta, cómo y con qué fin ocuparla para aprender o en qué proyecto aplicarla. Finalmente, es en esa multitud de procesos en los

que el aprendiz concibe una experiencia como punto de partida que le devuelve la información sobre ser capaz de hacer algo.

La sugerencia didáctica para que lo anterior pueda lograrse será tener un proyecto educativo, porque a través de la creación, desarrollo y culminación del mismo se ponen en juego muchas habilidades, adquiere sentido buscar información, leerla, comprenderla y aplicarla con un fin específico; si a ello le agregamos herramientas digitales que ayuden a buscar, comprender, presentar, analizar, sistematizar la información y compartirla con los demás, estaremos en el camino de una hibridación con sentido didáctico.

REFERENCIAS

- Aebli, Hans (2000), *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*, Madrid, Narcea.
- Burbules, Nicholas C. (2014), “Los significados de aprendizaje ubicuo”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-7.
- Dewey, John (1915), “La escuela y el progreso social”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, vol. XXXIX, 662, pp. 129-134; núm. 663, pp. 161-165, <<https://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>>, consultado el 12 de septiembre, 2021.
- DGESUM (2012), Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, <https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular>, consultado el 29 de septiembre, 2021.
- Dussel, Inés y Marcelo Caruso (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Fortoul Ollivier, María Bertha, Carmela Raquel Güemes García, Flor de María Martell Ibarra y María Eugenia Reyes Jaramillo (2013), “Formación inicial de docentes para la educación básica”, en Patricia Ducoing (coord.), *Procesos de Formación*, vol. 1, México, Comie, pp. 153-169, <<http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>>, consultado el 29 de septiembre, 2021.
- Gimeno, José (2000), *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.

- Imbernon, Francesc (2017), *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona, Graó.
- Masschelein, Jan y Maarten Simons (2014), *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Meirieu, Phillipe (2006), *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Graó.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2017), *Pedagogías para tiempos de perplejidad*, Santa Fe, Homo Sapiens.
- Redon, Silvia (2016), “Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, núm.1, pp.25-35, <<https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519003.pdf>>, consultado el 12 de septiembre, 2021.
- Rockwell, Elsie (coord.) (1995), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, Emilio (1995), *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Turpo, Osbaldo (2013), “Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*”, *Revista de Educación a Distancia*, núm. 39, s.p., <<https://www.um.es/ead/red/39/turpo.pdf>>, consultado el 12 de septiembre, 2021.

CAPÍTULO 2. REINVENTAR LA DOCENCIA, UNA TAREA PARA EL SIGLO XXI. LA DIDÁCTICA ANTE LA SOBRE ESTIMULACIÓN DE LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Ángel Díaz-Barriga

Reinventar la docencia necesita convertirse en una tarea de los sistemas educativos y de los sistemas de formación inicial de docentes en el siglo XXI, un reto urgente que asumir a partir de los grandes cambios culturales, sociales, económicos, tecnológicos que nos rodean en el mundo actual y en el mundo escolar, además de ser una exigencia para atender el desafío que representan hoy los niños, adolescentes y jóvenes de generaciones muy distintas a las que previamente habían conformado el sistema escolar. Las actuales generaciones muestran otro tipo de comportamiento, una forma distinta de relacionarse con el mundo que los rodea. Su forma de actuar es el resultado de estar envueltos en un mundo de imágenes, una capacidad de uso de las redes sociales digitales que, sin prejuizar, son elementos sustantivos en su forma de pensar, de sentir, de actuar, así como en una serie de intereses —en ocasiones superficiales o que saltan de un tema a otro— sin necesariamente asumir un proceso reflexivo ante lo que les rodea. La experiencia inmediata, la inmediatez de lo vivido en un momento adquiere un significado que nunca antes se había percibido en la educación. En este sentido se genera una especie de sentido que con las tecnologías digitales todo lo pueden y no necesitan que el mundo adulto o el mundo escolar los afecte.

De alguna forma es necesario recordar el planteamiento de Meirieu (2004), que señala que mientras la sociedad ha realizado una transformación sustancial y cultural en los últimos cincuenta años, la cultura escolar e incluso la estructura de la escuela en ese tiempo

sólo ha realizado modificaciones superficiales, cosméticas, conservando lo profundo de su estructura.¹

Vivimos en una era de profundos cambios sociales de toda índole, ante los cuales los sistemas educativos se han dedicado a impulsar diversas reformas, dejando intacta la estructura de la relación pedagógica. Un caso prototípico que refleja la dificultad de pensar lo educativo desde una visión diferente es la forma en que se ha instaurado la estructura del aula como algo establecido e inmóvil. Más allá de que las reformas curriculares actuales planteen trabajar por competencias, por aprendizajes clave, con enfoques centrados en el aprendizaje o centrados en el alumno, la estructura del aula sigue siendo rectangular, su disposición mobiliaria es un claro ejemplo de ello, todo mundo acepta que el pizarrón, escritorio y docente están al frente y los mesabancos para los alumnos se encuentran en una disposición en serie frente al docente. El aula prefigurada por Comenio en el siglo XVII sigue vigente en nuestros días.²

Su modernización, cuando hay condiciones para ello, consiste sólo en colocar un proyector de video y una pantalla móvil para que el docente pueda emplear alguna tecnología digital, con dificultades, en general, para establecer conectividad a internet, pero el modelo de la estructura del aula sigue siendo la misma. El dispositivo (Foucault, 1968) sigue determinando el quehacer docente, más allá de lo novedoso del discurso tanto pedagógico como curricular que se

- 1 Resulta interesante, además de acertado y lastimoso, el comentario que suele hacerse para cuestionar el sistema educativo cuando se afirma “si un médico que murió hace cien años reviviera en este momento y se le llevara a un hospital, no sabría qué hacer; mientras que si un maestro en las mismas condiciones se le colocara en un salón de clases empezaría a dictar una lección. La escuela no ha cambiado”.
- 2 Ha sido muy interesante observar cómo después del sismo de 2017, más de 6 000 escuelas sufrieron daños considerables que exigieron su reconstrucción o reparación mayor. Todas las escuelas reparadas se construyeron con aulas rectangulares: pizarrones al frente, pupitres de los estudiantes en serie, más allá de que en el discurso educativo se estableciera que el trabajo pedagógico sería desde la visión de que el alumno estaba al centro. La geografía del aula es la misma que tenía la escuela del siglo XVII, sólo cambiamos el color de las paredes, el tipo de pupitres, cambiamos el pizarrón verde para usar uno blanco y cuando se puede colocamos un proyector para que los alumnos sigan mirando al frente, todos al frente, mirando la espalda del compañero. Colocarse de cara, en círculo, pensar en un diálogo es prácticamente imposible así.

asuma en una reforma educativa. Éste es un tema pasado por alto por autoridades educativas, ministros de educación, expertos curriculares e incluso especialistas en didáctica.

Los didactas tampoco se han interrogado sobre los cambios que se requieren para reconstruir el trabajo docente en el contexto de las condiciones del siglo XXI. La historia del pensamiento didáctico, y del imaginario social sobre el trabajo docente, tiende a centrarlo en la enseñanza, en el dominio de sus saberes disciplinarios, curriculares y pedagógicos,³ como si el solo dominio de ellos permitiera desarrollar la habilidad para generar condiciones de aprendizaje para los estudiantes. Los imaginarios que giran en torno a la docencia tienen su base en los que acompañan a la estructura del aula; anclan la función docente, por decirlo en un término, en “saber enseñar”, esto es, en encontrar una forma eficaz o atractiva para “transmitir conocimientos”, en dominar las diez competencias básicas (Perrenoud, 2004) para su desempeño o para el docente. Asignan a su trabajo la tarea de lograr la homogeneidad de todos sus alumnos esperando que desarrollen los mismos aprendizajes. Así asegurarán el éxito en las pruebas a gran escala.

Durante años, nos hemos dedicado a cambiar y reformar los currículos, sin lograr grandes cambios en el aula (Goodson, 2003); nos hemos centrado en construir un discurso pedagógico que responda a altos ideales, a una visión progresista de la educación bajo la que se esconden la búsqueda de eficacia y homogeneidad; a ello le hemos llamado calidad de la educación. Hemos logrado afinar la construcción técnica de los exámenes a gran escala, buscando con ello que los docentes se acoplen al conjunto de estos proyectos pero olvidando fundamentalmente en pensar los procesos de aprendizaje que tienen que desarrollar los alumnos. Hemos dejado de lado la responsabilidad de atender en primer término a la formación del

3 En este punto es interesante observar la fallida y agresiva experiencia que se generó en México entre 2015 y 2018 con la llamada evaluación del desempeño docente, que consideraba que los docentes destacados eran aquellos que obtenían puntajes altos precisamente en exámenes de conocimientos (pedagógicos, curriculares y disciplinarios) y podían mostrar un portafolio “elaborado *ad hoc*”, aunque para hacerlo hubieran tenido que descuidar a su grupo de estudiantes (Díaz-Barriga, 2016).

estudiante, formación que va más allá del logro de aprendizajes o de lo que en este momento se denomina habilidades socioemocionales; formación que le permita reencontrarse como ser humano y, en ese marco, irse construyendo como persona en primer término.

Junto con ello, hemos continuado marginando a la didáctica como disciplina que permita a cada docente reflexionar sobre su tarea para orientar su práctica. Sencillamente no nos hemos dado cuenta que la profesión docente requiere ser reconstruida si lo que deseamos es generar otro tipo de práctica en su trabajo con los estudiantes, dentro y fuera del salón de clase.

El objeto de este capítulo es concebir e imaginar hacia dónde es necesario avanzar la refundación de la docencia de cara a las exigencias globales y locales que el mundo actual impone al trabajo educativo; volver a pensar cuál es la función de la escuela en el mundo de hoy.

DIDÁCTICA. UNA DISCIPLINA QUE NACE Y EVOLUCIONA EN CADA ÉPOCA

Los movimientos de desescolarización de la sociedad de los años setenta del siglo pasado (Illich, 2013 y Reimers, 1986) se pueden considerar como precursores de una crítica al funcionamiento de los sistemas educativos por su disfuncionalidad en la preparación de los individuos para su vida adulta y por los déficits señalados en los procesos de formación. Una crítica radical que señala el absurdo del funcionamiento escolar alejado de sus principios constitutivos, expresados y materializados en las aspiraciones de la Revolución Francesa a fines del siglo XVIII (libertad, igualdad y fraternidad) plasmados en los idearios que acompañaron a la conformación de los estados nacionales y la constitución de los sistemas educativos, como garantes del logro de esa meta social. Al mismo tiempo las escuelas abandonaron los postulados que previamente se habían forjado en la Ilustración, de formar seres humanos que asumieran la necesidad de utilizar su pensamiento y de responsabilizarse de sus razones “*sapere aude* ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! He

ahí el lema de la Ilustración” (Kant, 2015: 25). La institución escolar creada en el marco de la Ilustración sencillamente no responde a las condiciones del siglo XXI, pero ciertamente ha perdido la brújula sobre el valor de la propia razón, sobre el reto de formar individuos que puedan argumentar sus razones. Aprendizaje de contenidos curriculares no es igual a argumentar un pensamiento propio.

En la historia de la escuela que conocemos tenemos que aceptar que ésta no realizó las adaptaciones necesarias a los campos de la época que la sociedad reclama, por el contrario, hay un desencuentro entre la cultura social y la cultura escolar (Meirieu, 2004).

Un error de las historias de la educación es atribuir el término *escuela* a instituciones muy diversas que existían desde las eras remotas de la historia de la humanidad, cuando la escuela que conocemos hoy finca sus raíces en la constitución de los sistemas educativos nacionales, que responden a los proyectos que los diversos estados nación fueron conformando en su proceso de constitución en los siglos XVII y XIX.

Al mismo tiempo, nuestra escuela es heredera del debate por la educación que se dio en el conflicto entre la Reforma y la Contrarreforma en los siglos XVII y XVIII, que se manifestó en la lucha por establecer una hegemonía en las formas de enseñanza entre católicos y protestantes. De ahí el triángulo ideológico en el que se funda la didáctica: en los posicionamientos que los jesuitas tuvieron a finales del siglo XVI —expresados en su documento básico *Ratio studiorum*, escrita por Aquaviva en 1594 (Labrador *et al.*, 1986)—, el posicionamiento de un pastor protestante a quien se le reconoce la fundación de la didáctica gracias a su texto *Didactica Magna* (1627, en checo; 1657, en latín) y, finalmente, reconstruida en el planteamiento de los religiosos herederos del pensamiento de Juan Bautista de La Salle en *La guía de las escuelas cristianas* (1720). Un triángulo ideológico fundante de los temas centrales del debate didáctico, a partir del cual se estableció el trabajo escolar simultáneo, sostenido por el libro. Resultado de la invención dos siglos antes de la imprenta, bajo una idea comeniana de corte sensualista (Aebli, 1992), en

la que se vinculaba la sensación como base del pensamiento.⁴ Debate que en su conjunto ha sido la base del pensamiento didáctico occidental (Díaz-Barriga, 2021).

La didáctica queda constituida en una disciplina del y para el docente, concebida como un ámbito que permite construir pasos o estrategias metodológicas que propicien el aprendizaje del estudiante. La didáctica, como expresión de un momento social en el que se lucha por lograr que el conocimiento se encuentre a disposición de todos pero, junto con ello, que se logre la aspiración de formar al ser humano en la mayor plenitud posible. La frase “De qué te sirve que tu alumno sepa aritmética si perdió el placer del disfrute estético” (Herbart, 1983: 13) se planteará como corolario de esta aspiración.

Pero esa didáctica respondió a un momento histórico, y a fines del siglo XIX y principios del siglo XX fue seriamente cuestionada por su incapacidad de adecuarse a nuevas situaciones sociales; de ahí el origen del movimiento escuela nueva con sus muy diversos actores (Decroly, Claparède, Montessori, Freinet, Dewey, entre otros). Ese fue el primer momento de una crítica y de la búsqueda de alternativas a lo que se denominó escuela tradicional, enciclopedismo en la educación, aprender para el mundo de la escuela, para los exámenes y no para la vida. Convertir a la escuela en un mundo en sí y no en una parte del mundo real, pensar los contenidos como objetos que tienen que ser aprendidos, ya que tendrán que formar parte del bagaje cognitivo, más no cultural, del sujeto en su vida adulta.

Una crítica que adquiere un significado nuevo ante la realidad que vive el sistema escolar en el siglo XXI: los sistemas escolares ya no responden a las aspiraciones originarias de su conformación.

4 El análisis de Aebli para calificar esa didáctica de sensualista se basa tanto en el texto de *Didactica Magna* como en la obra del mismo autor *Orbis Pictus*.

UNA DISCIPLINA DEL Y PARA EL DOCENTE ANTE LA NECESIDAD DE PASAR DE LA FUNCIÓN DE ENSEÑANZA A LA FUNCIÓN DE CREAR CONDICIONES DE APRENDIZAJE

Es necesario detenernos, en primer término, en pensar qué significa que la didáctica es una disciplina del y para el docente. En un sentido, se tendría que interpretar como un conjunto de saberes desarrollados en el ámbito conceptual, pero profundamente ligados a una práctica, que tienen como intencionalidad contribuir a que el docente, como profesional del aprendizaje (Meirieu, 2002), pueda reflexionar sobre la forma como realiza las proyecciones para el trabajo con sus estudiantes, lo que no significa que eso sea exclusivamente el trabajo expositivo del docente, aunque no lo niega y, al mismo tiempo, analizar lo que acontece en el aula, al grado que cada situación de aprendizaje interpela permanentemente el quehacer docente.⁵

De ahí la dificultad estructural para realizar la investigación en el campo de la didáctica, si bien ésta precisa de un plano de conceptualización, no puede realizarse con independencia de la práctica. Los didactas que han hecho investigación han logrado que sus formulaciones conceptuales encuentren una articulación con la práctica que realizan (Díaz-Barriga, 2009b).

En este punto se encuentran las posibilidades y límites del pensamiento didáctico puesto que, en estricto sentido, éste no puede dar respuestas universales a las realidades diversas que experimentan los docentes en su práctica cotidiana. De esta manera la didáctica es una

5 Este concepto no se opone a la crítica que hace Labaree (1999) a la profesionalización del docente en los Estados Unidos, que significó trasladar la práctica de formación a las universidades, lo que orilló a que los profesores universitarios en vez de enfocarse en la práctica docente del aula como en la educación básica, compitieran por la publicación de *papers* con los colegas universitarios de otras facultades. Sin estar en este proceso, podemos observar cómo, desde que la educación normal en México pasó a depender de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, se han aplicado a los docentes de las normales las mismas estrategias que se conformaron para los docentes universitarios: obtener el perfil Prodep, realizar y publicar en revistas indexadas, ser reconocidos por el SNI, participar en cuerpos académicos; políticas que hacen abandonar el objeto de estudio de la educación básica para competir con los colegas universitarios.

disciplina básica para la reflexión y sistematización de la práctica docente, pero no puede convertirse en una disciplina normativa que determine cómo puede ser la misma.

Ese ha sido uno de sus errores: concebirla como una serie de propuestas que resuelven los problemas del trabajo docente. Por este error fue ampliamente descalificada a mediados de los años setenta del siglo XX en nuestro medio, hasta llegar a suprimirla de los programas de formación inicial de docentes en 1997. Sin embargo, esta descalificación no fue el resultado de un análisis riguroso de su estructura epistémica. En ocasiones, quedó la impresión de que se descalificó a didactas específicos o a una idea de formación que no se orientaba particularmente a aceptar el movimiento eficientista como línea pedagógica dominante.⁶

La didáctica es una disciplina en permanente desarrollo, no sólo tuvo —y quizá todavía conserva— elementos de ello en sus diversas propuestas, como la perspectiva de poder prescribir la práctica docente; en realidad, es difícil salirse de esta tentación intelectual, claramente marcada en su origen, aunque no responde a su estructura epistémica. Un estudio riguroso de esta disciplina muestra que se han construido diversas rutas conceptuales, que apuntan a promover reflexiones con la intención de coadyuvar a cada docente a analizar los rasgos significativos con los que se desarrolla su práctica.

Pensamiento normativo y condiciones de reflexión sobre la práctica son los dos polos controversiales en los planteamientos didác-

6 Ciertamente hay un *eficientismo* pedagógico que se ha recrudecido en los últimos años pero cuya existencia ha ido de la mano de la industrialización. En otro momento utilizamos la denominación pedagogía industrial, para dar cuenta de un movimiento surgido precisamente en el marco de lo que la industrialización de principios del siglo XX demandaba en los Estados Unidos, con la necesidad de crear conocimientos y prácticas que se requerían para el funcionamiento de la fábrica en la era de la producción en serie. Según Cremin (1962), las escuelas debían de organizarse como fábricas; se trataba que la escuela lograra imponer los valores de progreso necesarios para esa sociedad, aun por encima de los que emanan del círculo familiar. Los estudios de eficacia escolar estuvieron al orden del día y establecieron que un docente que utiliza los métodos adecuados logra que todos sus alumnos obtengan el aprendizaje requerido. Homogeneización de resultados, preparar para el empleo y la ciudadanía (o sea los valores de la sociedad estadounidense), fueron la clave. Se hizo responsable al docente de esta tarea.

ticos; es justamente el rasgo específico de la estructura epistémica a la que nos referimos. Suelen gustar mucho más estos polos, incluso en las propuestas que aparecen como novedosas o actuales de los saberes para los docentes; tal es el caso de ciertas propuestas constructivistas, así como de las que se derivan del enfoque de competencias. También es cierto que los docentes suelen demandar con mayor énfasis respuestas a los problemas que tienen en el aula. Su angustia ante la cantidad de trabajo que representa la responsabilidad de enfrentar la tarea de formación y desarrollo de aprendizajes en sus estudiantes los suelen llevar a esta situación.⁷

Ahora bien, es cierto que los docentes que demandan a los didactas, o a los libros, las respuestas sobre cómo ordenar la actuación que requieren desarrollar con sus estudiantes muy pronto se encuentran con que tales respuestas no son necesariamente aplicables para resolver los problemas que enfrentan con sus estudiantes. Los pueden “entretener” u “ocupar” realizando algunas tareas, pero no necesariamente perciben que los alumnos realicen tales actividades con entusiasmo por aprender, logrando que construyan el aprendizaje como su proyecto. Es muy diferente realizar una acción o cumplir con una actividad, que construir las razones personales por las cuales hacer alguna actividad es parte de su formación o constituye un reto de aprendizaje. Entonces, podríamos afirmar que las opciones de una didáctica normativa resultan fallidas, así como las demandas de los docentes por encontrar en un texto la respuesta a los problemas que tiene su práctica. Ya Freinet lo había señalado, “al encontrarme solo en mi clase [...] me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podían trasladarse a mi escuela” (Freinet, 1963:13). Ello no significa que no se requiera hacer un estudio de los autores que han formulado a lo largo del tiempo análisis

7 Basta con tener presente los retos que enfrenta un padre, madre o tutor en las diversas situaciones y momentos de formación que reclama el niño, adolescente o joven que está bajo su responsabilidad, y la angustia que pueden tener al tomar ciertas decisiones para comprender lo que significa en el mundo docente tener bajo su responsabilidad de 20 a 45 estudiantes en primaria, o hasta 300 en secundaria y bachillerato. No se puede alegar simplemente, como suele hacerse, que el docente tiene formación para ello; ciertamente la tiene, pero entender los procesos de múltiples sujetos bajo su responsabilidad no será nunca un reto fácil.

desde la didáctica, sino que su pensamiento nos sirve para construir nuestra propia propuesta de trabajo en el aquí y ahora de un grupo escolar determinado.

Así, la didáctica es una disciplina de y para el docente, mas no por el significado normativo que suele asignársele o esperar de ella, sino por ser una disciplina establecida para ayudar a reflexionar y enfrentar los retos que el trabajo de enseñanza tiene cuando se lleva adelante un curso escolar. Al partir de una realidad concreta, sólo el docente frente a un grupo de estudiantes tiene la responsabilidad y la posibilidad de construir una estrategia específica de trabajo con ellos. Es el encuentro de ambos lo que establece esta posibilidad, la cual no se desarrolla en abstracto, en el aire.

Ciertamente, hay determinantes que influyen en la forma como el docente decida trabajar; unas pueden ser personales, otras institucionales y las más tienen su origen en el contexto de su labor. La más relevante de ellas deviene de los motivos que lo llevaron a asumir esta profesión. La capacidad de amar a los niños (alumnos) es un tema abundantemente desarrollado en el pensamiento didáctico, con diversas referencias que se encuentran en autores tales como Freinet, cuando afirma que la relación docente es una “colaboración afectuosa, una materialización de la bondad y el amor” (2009: 133); mientras que en el pensamiento de Freire, es un tema ampliamente reiterado, sólo retomo esta expresión enfática: “se necesita amor para enseñar”, o bien cuando expresa: “la de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica” (Freire, 2010: 26); por su parte, Meirieu también señala: “amar a sus alumnos, a su saber y a su profesión” (2006: 21). Amar la profesión y a los alumnos no proviene de un sentimentalismo, sino del reconocimiento profundo de lo que hace que un docente se pueda comprometer totalmente en la responsabilidad de participar en la formación y desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes. Es un necesario punto de partida sobre el que se construirán las fuerzas para enfrentar las exigencias de esta tarea, sin perder la finalidad de la misma.

Junto a estos motivos personales, el docente enfrenta el conjunto de saberes que le permiten desarrollar la tarea que tiene frente

a sí. En este plano resulta relevante el acercamiento a los saberes docentes que diversos autores conceptualizan en este momento, un trabajo a través del cual se reconocen saberes específicos de la profesión, los que permiten el ser docente. Los primeros provienen del ámbito de su experiencia personal (Tardif, 2010). Todo docente sabe lo que es ser docente porque ha sido alumno, porque antes de ingresar a la escuela de formación inicial ya ha tenido al menos doce años de experiencia estudiantil, a partir de la cual puede tipificar un modo de ser docente, que de alguna forma ha penetrado hasta la médula de su ser, ha conformado una idea de lo que se tiene que hacer cuando se “está frente a grupo.”

Su ser docente, en cierto sentido, se encuentra sobredeterminado por esa experiencia; la reflexión o la formación pueden acentuar esa imagen que ha introyectado de la docencia, pueden ayudar a afinarla o matizarla e incluso tendrían el reto de buscar reconstituirla. Tarea muy complicada, cuando se observa que en general las escuelas de formación inicial de docentes tienden más a reforzar los rituales, la normatividad y las prácticas de una docencia centrada en la enseñanza, en la disciplina y en el control, que una docencia que impulse la construcción de proyectos de formación y aprendizaje en los estudiantes. Este será uno de los sentidos por los que Tardif (2010) califica el saber docente como un saber social.

Esos doce años de experiencia estudiantil, en general, no le permitieron construir un proyecto personal de formación y aprendizaje. La escuela de formación inicial tampoco lo posibilita en la mayoría de sus acciones a conformar ese proyecto; así la experiencia en las aulas de formación inicial tiende a ser un factor más que contribuye a la reproductibilidad de un tipo de práctica docente, esta experiencia llega a tener más fuerza que la clase recibida en estas condiciones o que el mismo texto leído.⁸ Reinventar la práctica docente, en este

8 En lo personal ha quedado en mi mente totalmente fijado uno de mis profesores de la escuela normal para profesores de educación primaria donde estudié, quien con una gran emoción y levantando muy fuerte la voz proclamaba “hay que luchar contra el enciclopedismo, es el vicio más grande de la escuela”. Su proclama sólo quedaba en eso. Ni lo teníamos que anotar porque siempre recordaríamos la fuerza y emoción de sus palabras.

sentido, demanda reinventar la práctica de formación inicial de docentes en las escuelas normales. Concebir que el problema del cambio apunta a la estructura epistémica misma de lo didáctico, de otra forma las prácticas de formación inicial sólo fortalecen el modelo dominante de docencia que conocemos en nuestros días.

A partir de ello se incrustan los otros saberes docentes, también enunciados por Tardif (2010), que no son menos relevantes: saberes curriculares, disciplinarios o de un campo de conocimiento, y pedagógicos o provenientes de las ciencias de la educación (Tardif, 2010: 26). Como toda profesión (Freidson, 1978), la docencia posee un grupo de saberes propios, necesarios para el desempeño de su actividad. El conjunto de ellos es lo que procede del campo curricular (el cual, en estricto sentido, sólo reproduce una dosificación del conocimiento),⁹ tanto los que emanan de un campo de conocimiento específico, como los que proceden de la pedagogía, donde lo didáctico ocupa un lugar singular, junto con los conocimientos del sujeto de la educación y de sus etapas de desarrollo y de las condiciones del contexto que afectan su práctica. Si bien, como señala Tardif, “el cuerpo docente se encuentra devaluado frente a los saberes que posee” (2010: 26).

Ciertamente, las necesidades que tiene un docente frente a un grupo específico lo orillan a buscar soluciones útiles para la realidad que enfrenta; Tardif expresa que los docentes tienden a jerarquizar sus saberes en función de la utilidad que les representan (2010: 17). Las situaciones didácticas pasan por tres momentos que no se pueden desconocer: cuando el docente prepara u organiza la secuencia didáctica que trabajará con sus estudiantes; el momento de llevar a cabo esa secuencia; y la posibilidad no siempre presente de reflexionar sobre lo que ha realizado. La preparación tiene un cierto elemen-

9 Como hemos señalado previamente, la estructura del currículum está orientada al trabajo de los contenidos, aunque se disfracen de competencias o aprendizajes logrados más que con su vinculación con la realidad. En todo momento se busca responder a la lógica de cada disciplina, no a la forma como el conocimiento de ellas permite resolver o comprender temas relevantes del entorno donde vive el estudiante; esto lo hemos planteado a partir del trabajo de Beane (2010) y tenemos un ensayo sobre el tema (Díaz-Barriga, 2020).

to esperanzador, cuando el docente busca crear una condición de aprendizaje para que sus alumnos la desarrollen, sin embargo, la interacción en el aula le obliga de manera permanente a estar replanteando lo concebido originalmente. Una planeación no puede llevarse a la práctica como fue pensada sencillamente porque en el aula se crea un microclima de trabajo, permanentemente mutante, donde surgen situaciones imprevistas. En esta situación se le presentan al docente, en fracciones de segundos, múltiples opciones de acción, pero sólo puede asumir una, reconociendo las ventajas y riesgos que ello implica. Una vez elegida una opción de acción, no puede regresar a una opción anterior, porque el momento didáctico ya es otro. Este momento lo denominamos previamente como *angustia creadora* (Díaz-Barriga, 2009a), porque en muchas ocasiones el docente establece una opción de trabajo que no había pensado, una opción que tendrá consecuencias en el aprendizaje de sus estudiantes, una opción cuya valoración sólo puede efectuar una vez que se ha realizado, como una reflexión posterior a su práctica.

Es la inmersión en el trabajo del aula. Solamente en esta inmersión se puede vivir esta situación docente; no se puede generalizar, sólo reconocer que todos sus saberes entran en juego ante una nueva situación que surge en el trabajo con el grupo específico de estudiantes, reconocer que por su cabeza pasan una multitud de opciones a enfrentar y, que en una fracción de segundo, tiene que inclinarse por una de ellas, que ya no hay marcha atrás y que esa decisión tendrá consecuencias en el proceso de trabajo con sus estudiantes. Su responsabilidad profesional¹⁰ se encuentra envuelta en este conjunto de decisiones, no todas lograrán el efecto deseado, pero todas dejarán una experiencia en su vida profesional, le permitirán intentar op-

10 Plantear que la profesión docente tiene saberes específicos, que el docente tiene una responsabilidad profesional, no significa desconocer lo que Laberre cuestiona sobre la profesionalización de la docencia en los Estados Unidos. El punto nodal de ese cuestionamiento es cómo las escuelas de formación inicial, compelidas a competir con facultades universitarias, priorizaron la publicación de *papers* en vez de acercarse al aula de la escuela básica. Eso mismo sucede en nuestro país con las políticas de educación superior trasplantadas a las escuelas normales con los programas Perfil Prodep, SNI, Cuerpos Académicos, y la acreditación de otros programas. El efecto es el mismo que el que describe el autor (Labare, 1999).

ciones asertivas en momentos diferentes. Este es el punto donde los saberes didácticos forman parte de un telón de fondo, que permite al docente enfrentar dinámicamente situaciones y que debieran permitirle posteriormente un momento de reflexión para valorar las consecuencias de las mismas.

Sólo reconociendo la inmersión que demanda el trabajo docente y lo que acontece en ella se puede comprender parcialmente la complejidad de esta profesión. La didáctica se encuentra en este momento como disciplina presente y, al mismo tiempo, ausente en esta angustia creadora.

La didáctica se ha convertido en una disciplina que tiene como finalidad acompañar al docente en la realización de su tarea, ser un ámbito que le ofrece estrategias y al mismo tiempo le ayuda a reflexionar sobre su práctica.

EL SIGLO XXI: UNA EXIGENCIA DE CAMBIO EN EL TRABAJO DOCENTE

Socialmente se sabe qué es ser docente. El imaginario social lo representa con toda claridad en un aula rectangular al frente de sus estudiantes dictando la clase. Poco se reconoce que esta práctica específica tiene que ser replanteada de fondo, por a causa de varias razones: una cultura social diferente, un desarrollo de tecnologías que envuelve la vida social y un sujeto del aprendizaje que no tiene elementos en común con otras generaciones y *la escuela frente a un cambio cultural social sin precedente*. Pero, ¿qué significa que vivimos en una cultura social diferente? La exigencia de una participación social; la demanda de una democracia real; el reconocimiento de las necesidades de la inclusión —que es un tema diferente a la educación especial—; el surgimiento de nuevos feminismos; la renovación del pensamiento marxista, y el involucramiento digital en la vida cotidiana; todo ello confluye en un profundo cambio cultural que no tiene precedente en la historia de la humanidad.

Las formas de convivencia social son muy diferentes a las de otras épocas, los roles masculino y femenino están puestos en cues-

tión y a debate pues representan una forma estructural de la sociedad actual que se busca desmontar.

La escuela, como espacio consagrado al saber, ha sido puesta en cuestión. Se aprende más en la vida, se aprende navegando en internet, se aprende en contextos más amplios que en el ámbito escolar. La escuela es vista como un lugar donde se depositan a los niños y los adolescentes, donde tienen obligaciones que cumplir, pero no como un espacio donde estos sujetos encuentren satisfacción, experiencias de aprendizaje o aportaciones a su desarrollo. Es un espacio para postergar la integración de los sujetos a la vida social.

¿Cuántos estudiantes la abandonan al concluir la educación primaria, en el primer o segundo ciclo de su enseñanza media? Abandonan porque no encontraron en ella lo que buscaban. Los docentes responden más a las exigencias del currículum que a las inquietudes de sus estudiantes (Beane, 2010). De igual forma, es necesario tener presente cuántos padres de familia expresan su inconformidad con lo que acontece en la escuela. La autoridad docente es permanentemente puesta en entredicho por los mismos padres de familia. Las tareas que como actividad extraescolar se realizan como elementos rutinarios, no como apoyo para el aprendizaje, sino como requisitos a cumplir si el niño desea realizar otra actividad. No necesariamente para su aprendizaje, sino para su recreación inmediata.

Un primer efecto de la democratización social es la masificación de la educación (Goodson, 2003), lo que en los últimos cincuenta años ha significado el acceso de grupos sociales con muy diversos códigos de comportamiento, pero al mismo tiempo ha demandado, junto con el aumento de los espacios educativos, la necesidad de ampliar significativamente el número de instituciones de formación inicial.

El sistema educativo no estuvo preparado para una multiplicación geométrica en todas sus áreas. Las antiguas prácticas de formación y de supervisión del trabajo escolar quedaron rebasadas y, la ausencia de una experiencia pedagógica de formación y de trabajo docente que se pudiera reproducir, se resolvió emitiendo normas, decretos y reglamentos a los que se debía responder en el sistema educativo,

lo que posteriormente coadyuvó a la conformación de propuestas curriculares. El tema fundamental es que no sólo se burocratizó la administración del sistema, sino que se burocratizó el trabajo en el aula. El docente se vio orillado a atender más los criterios de funcionamiento institucional que los procesos que se tienen que generar en sus estudiantes para desarrollar su aprendizaje y formación.

En otro sentido, en los sectores urbanos el resultado de la lucha de los derechos de la infancia y de los derechos humanos ha llevado a establecer otra relación de autoridad en el ámbito de la docencia. La autoridad docente no emana de la figura profesional, ser el profesor o la profesora, pues el sujeto ha ido aprendiendo en su entorno que los adultos deben atenderlo con el respeto que se merece, que siendo niño o menor de edad tiene derechos y está cada vez más en condiciones de exigirlos, lo cual no es cuestionable, pero también ha traído en consecuencia una especie de sobrevaloración de los derechos del alumno ante su propia responsabilidad en el aprendizaje: un regaño, una llamada de atención frente a su trabajo puede ser motivo de un reclamo que no se tenía que haber realizado. La defensa de los derechos no necesariamente tiene que acompañar la conciencia de sus las obligaciones, pero esta situación se encuentra en un punto de quiebre en la relación pedagógica. La autoridad docente tiene que ser conquistada, por medio de una relación donde el argumento y la invitación a razonar sea más fuerte que la simple premisa de “lo ordeno”, esto es, la autoridad docente emana de una dimensión de reconocimiento moral y académico entre personas y no de un lugar normativo asignado, cosa que tampoco es fácil entender para muchos docentes. Mas conquistar una autoridad moral y académica en la relación pedagógica no es tarea fácil con 45 o más estudiantes en el grupo, y se torna más compleja con las nuevas y aceleradas formas de pubertad y adolescencia que se observan en nuestro tiempo, así como con las condiciones laborales de los docentes de enseñanza media básica y superior que en ocasiones tienen que tratar con más de 300 estudiantes en una semana.

También la autoridad docente es puesta en entredicho por el seno del grupo familiar. Tal como lo expresa Meirieu (2002), si antes

los padres de familia estaban del lado del docente, en este momento se encuentran del lado del alumno.

Por otra parte, es necesario reconocer que las primeras generaciones de un grupo familiar que tienen acceso al sistema educativo formal enfrentan diversas dificultades para manejar los códigos que reclama su inserción al sistema y que, en general, no cuentan con el apoyo familiar necesario para enfrentar las dificultades de aprendizaje y formación que encuentran en su trabajo escolar. Esta situación es mucho más complicada cuando los contenidos trabajados en la escuela son ajenos a la vida del niño.

La diversidad social en México y América Latina tiene múltiples orígenes sociales, económicos y culturales; aunque el ideal de ciertos organismos multilaterales como la OCDE o el Banco Mundial sea concebir una ciudadanía global para el mundo del siglo XXI, la realidad latinoamericana sencillamente no se ajusta a ella. Cada vez, resulta mucho más claro que enfrentamos un conjunto de diferencias sociales, económicas y culturales que no sólo son abismales entre los diversos grupos que conforman la sociedad, sino que la aspiración de algunos de estos grupos no tiene como meta lograr esa ciudadanía que se propone, entonces no es lo que buscan en la escuela. Esto es, aunque el sistema declare las bondades y ventajas de dicha ciudadanía, para algunos sectores de la sociedad su horizonte apunta hacia otra perspectiva. El caso más claro —mas no el único— es el de las comunidades indígenas, cuya meta es preservar los rasgos fundamentales que tienen desde antes de la Conquista y que después de más de 500 años han mostrado que son capaces de sobrevivir con ellos y que hoy, a partir del movimiento indigenista, reclaman que se les reconozcan (Ángeles, 2017; Martínez, 2020).

Así, es inviable el ideal del sistema de formación homogénea que sustenta el currículum, el que se desprende de un plan de estudios nacional para grupos sociales muy diversos, urbanos, círculos de miseria de las grandes urbes, rurales o semirurales, indígenas. Es absurdo suponer que un buen docente podrá trabajar en ritmos similares en todo el país obteniendo los logros de aprendizaje esperados. El sistema, en su conjunto de regulaciones y mensajes, convierte al docente en el responsable central de ello, lo que no significa reco-

nocer la centralidad del trabajo docente en su dimensión didáctica, sino que se concibe que su responsabilidad y trabajo tienen necesariamente que dar por resultados esos logros de aprendizaje.

El docente tiene conciencia de que ni siquiera con grupos urbanos y de familias más o menos letradas tiene la posibilidad de homogeneizar los resultados de sus estudiantes, mientras que el docente que trabaja en otras condiciones suele limitarse a reconocer que cumple las normas establecidas, pero que no obtiene los resultados que el sistema espera.

Algunos, pocos en realidad, responden más a las condiciones de sus grupos, haciendo un tanto de lado el currículum, o intentando adaptar lo más posible el currículum a las condiciones reales de trabajo. En varias acciones, no necesariamente en todas, se pueden encontrar elementos para reconfigurar la profesión docente; el problema, por ejemplo, es que varias experiencias de docentes con grupos indígenas, si bien son relevantes y en algún momento sería muy importante sistematizarlas, ciertamente no pueden ser sólo consideradas como una alternativa en el marco de la amplia diversidad social que tiene nuestro país (Ángeles, 2017; Martínez, 2020).

Cambios en la conformación cultural de la sociedad y cambios en los grupos sociales orillan a la institución escolar a transformarse, pero las autoridades piensan que todo lo pueden resolver sencillamente elaborando una normatividad cada vez más amplia y complicada, concibiendo que el docente tiene que responder a todas esas normas, complicando la gestión escolar, realizando una supervisión que cada vez se aleja más de un apoyo pedagógico a lo que acontece en el aula.

Las tecnologías digitales

Un elemento que está acompañando este cambio cultural en la sociedad es la potencia con la que evolucionan las tecnologías digitales y la forma como ellas han modificado la vida cotidiana de las personas. Lo que acontece en el mundo actual no tiene antecedente en otra era de la humanidad.

La revolución que está produciendo la tecnología digital indudablemente cambiará la forma de vida social, laboral y cultural. Hay autores que equiparan el cambio que se está generando —considerando que es un cambio en proceso— al que produjo la Revolución Industrial de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que aceleró la migración de la población a las ciudades y generó un sistema de vida en relación con la producción en la fábrica (Roca, 2017). Su impacto no sólo se vio en los aspectos mencionados, sino que también afectó la estructura del sistema escolar en ciernes y de la organización de la escuela. Para Cremin (1962), la escuela se empezó a organizar como una fábrica, la división técnica del trabajo permitió estructurar lo que fue en Estados Unidos la *High School*, lo que para nosotros es la enseñanza secundaria. Junto con ello se fue produciendo una pedagogía orientada a formar en relación con los valores e intereses que emanan del mundo de la producción; una pedagogía en torno a la eficiencia escolar que imitase el discurso de la eficiencia social.

No se trata del surgimiento de la tecnología digital, pues un rasgo de la misma es que no se trata de una tecnología estable, como las que la precedieron en la historia de la humanidad (telégrafo, radio, cine o televisión), sino que uno de sus rasgos específicos es su constante revolución; es en este sentido que aquí la consideramos como una tecnología inestable. Si el correo electrónico vino a revolucionar la comunicación para volverla cada vez más rápida, el WhatsApp ha hecho de ésta algo instantáneo.

La enciclopedia y el diccionario han sido reemplazados por medios digitales; basta con desarrollar la habilidad para dar un click a un equipo conectado a internet para obtener una multiplicidad de opciones de información. La información, correcta, científica, superficial, deformada o errónea se encuentra al alcance de la mano.

La escuela se encuentra en una encrucijada frente a las tecnologías digitales, éstas la rodean por todos lados, no hay una barrera física que pueda impedir su entrada; múltiples autores están convencidos que no se trata de que la escuela introduzca las tecnologías digitales, sino que éstas ya se encuentran rodeando todo lo que acontece en torno a ella. Al mismo tiempo, otro conjunto de autores

plantea que es necesario rescatar varios procesos cognitivos fuera de la digitalización, que no obstante el estudiante insista en apoyarse en un medio digital para realizar una operación aritmética, primero debe ser capaz de realizarla recurriendo a los procesos de pensamiento que hay detrás de la acción digital; que la función de la memoria no puede ser abandonada en pro de una era digital.

El problema de fondo es que ambas posiciones contienen su razón, su argumento y su valor, pero no será fácil hallar el punto de equilibrio. Los sistemas educativos se encuentran en una encrucijada entre proyectos de escolarización que buscan cerrarse al empleo de cualquier tecnología digital, llegando incluso a prohibir su ingreso a los salones de clase, hasta el otro extremo donde los proyectos educativos buscan apoyarse en tecnologías digitales, e incluso desarrollar sistemas que permitan su uso en el aprendizaje: la construcción de objetos de aprendizaje, el desarrollo de diversas aplicaciones para ser empleadas en la enseñanza de algunas disciplinas, la dotación de equipos y de conectividad en los planteles educativos, reflejan con claridad los polos de esta encrucijada.

Mientras los expertos y educadores debaten sobre las bondades o los riesgos de cada una de estas posiciones —a favor del uso de tecnologías o más precautorias ante el uso de las mismas—, las tecnologías están cada vez más presentes en la vida de los ciudadanos y son las generaciones jóvenes las que se encuentran más comprometidas e inmersas en ellas.

La tecnología digital irrumpió en el ambiente social, modifica paulatinamente los comportamientos de los integrantes de una sociedad, va modificando la cultura social. La tecnología generará una revolución en las formas de producción y de trabajo en la sociedad, pero al mismo tiempo generará un cambio en las formas de trabajo escolar; en ocasiones de manera tan acelerada que no dará tiempo a reflexionar sobre lo que pasa con ella.¹¹

11 Este tema ya lo veníamos experimentando en el país. Ante la dificultad de atender la demanda de ingreso a la educación superior se creó la Universidad Abierta y a Distancia de México (Unadm). Una institución para ofrecer acceso a estudios profesionales a un segmento de la población que al no obtener un determinado puntaje en un examen se le ofrece educación en línea, sin preguntarse cuáles son los conocimientos y hábitos

En síntesis, hoy podemos reconocer la existencia de una cultura digital en la que se encuentra inmersa el conjunto de la sociedad, está creando otras condiciones de desarrollo social que no teníamos visualizadas previamente. Este mundo digital apunta hacia un cambio significativo en las relaciones sociales, en el mundo del trabajo y en el espacio escolar, tal como lo habíamos conocido hasta nuestros días. Si bien en este momento no hay una respuesta clara sobre los elementos que conforman este cambio, ciertamente la escuela y el aula del siglo XXI no podrá seguir siendo igual a la que la precedió, conformada en el siglo XVII.

Nuevos sujetos en la educación

No es fácil caracterizar a los estudiantes en México; la razón fundamental son las diferencias económicas y culturales en las que se desenvuelven. En el país existen muchas formas de vivir la infancia y la adolescencia. El rubro de “estudiantes con rasgos de la era tecnológica” se aplica de muy distintas formas en los diversos círculos que se pueden identificar en el país. En los sectores urbanos quizá haya un acercamiento más sólido a coexistir con tecnologías, en el medio rural e indígena esto tiene muy diferentes matices.

Ciertamente, el momento que les ha tocado a todos en su existencia está constituido de alguna forma por la evolución de las tecnologías. Si tomamos como referencia la señal de televisión, que llega al 96 por ciento de nuestra población, podemos identificar el

de trabajo que exige un aprendizaje autónomo. Más aún, la crisis de la pandemia por Covid-19 que llevó a cerrar todo el sistema educativo presencial por más de 450 días tuvo como respuesta inmediata de las autoridades universitarias “que los profesores ofrezcan sus cursos en línea”. No se preguntaron qué se requiere para transitar de una clase presencial a una en línea; tampoco si todos los alumnos tenían condiciones para hacerlo. Por su parte, la Secretaría de Educación, una vez que se repuso de la decisión de cerrar los planteles, estableció talleres de una semana para que los docentes de educación básica pudiesen trabajar en línea, y elaboró un proyecto a realizarse en tres meses para la educación en línea para los alumnos del sistema educativo. Se pasó de no discutir qué se puede o no hacer en educación a distancia, o qué cambios tiene que realizar el trabajo y la relación docente/alumnos, a instrumentar un programa en línea como alternativa a la crisis que se enfrentaba (SEP, 2020).

impacto que tienen las pantallas en esos hogares y todavía se encuentran hogares, los de los sectores más empobrecidos, donde sólo cuentan con un equipo analógico.

Pero más allá de debatir si la generación actual merece una u otra denominación (nativos digitales, generación “Z”, etcétera), la realidad es que estamos ante una generación diferente de estudiantes que ha nacido ya en el siglo XXI y que ha crecido en el entorno tecnológico y, en ocasiones, sobre todo en los lugares de mayor urbanización, digital.

Este no es un asunto menor, ya que la generación actual ha desarrollado otro tipo de intereses, pues aun en sectores rurales se observa una tendencia más o menos creciente a facilitar a un niño un *smartphone* por unos minutos para que juegue con él. La generación actual tiene una forma diferente de atención, la cual, en general, es más dispersa; un conjunto de intereses más cercanos a identificar satisfactores inmediatos, un mundo conformado por imágenes, movimientos, colores. Son sujetos sociales muy distintos a las generaciones anteriores; en esta generación no se observa sólo un cambio generacional en su forma de ser, sino quizá tengamos que hablar de un salto hacia otra forma de constituir su subjetividad muy diferente a las generaciones que la precedieron.

A ello hay que añadir otra visión social, que reproducen los padres de familia, sobre el papel y función de la escuela. La escuela dejó de ocupar el lugar, históricamente asignado, de espacio privilegiado de formación, en donde alumnos y padres de familia se subordinaban. Hubo una época en que el conjunto de la sociedad, los padres de familia en particular, consideraban (Meirieu, 2002) que lo que decía el maestro no se ponía a discusión, que tenía que llevarse a cabo. Al contrario, cada vez más la escuela es puesta en entredicho por diversos actores sociales; los padres de familia desempeñan un papel singular en ello. Meirieu (2004) sostiene que si antes los padres de familia estaban del lado de la escuela hoy están del lado del alumno. Lo que dice, pide o solicita el maestro es puesto en entredicho, en algún sentido, por los mismos padres. Cada vez más la

sociedad demanda que la escuela cumpla con una función que sea valiosa para la comunidad en donde está inscrita.¹²

De esta manera, cuando los alumnos llegan a la escuela ya no se identifican con el orden escolar preestablecido, ni con la forma como las clases se desarrollan. No sólo están sobreestimulados en general, sino que como consecuencia de todos los cambios que están viviendo en sus diversos entornos, y en particular por el momento social-tecnológico actual, los alumnos esperan que en el salón de clases se construya un trabajo basado en otra relación.

Cuando el docente propone un proyecto que permita estructurar el trabajo de sus estudiantes percibe de manera directa cómo se pueden involucrar en el mismo. El reto es que logren una reflexión de la experiencia que obtienen en este involucramiento para construir un aprendizaje. La experiencia que no pasa por la reflexión no necesariamente contribuye al aprendizaje (Dewey, 2004).

Bien tienen razón diversos autores cuando señalan que los alumnos nacidos en el siglo XXI se relacionan de otra manera con la tecnología y que, incluso, llegan a usarla casi de manera continua pero, al mismo tiempo, plantean que requieren del involucramiento del adulto y, en nuestro caso, del docente en particular, para orientarlos en el uso de los diversos medios digitales si deseamos que éstos constituyan un elemento favorable para su aprendizaje. La tecnología por sí misma no genera el aprendizaje que el sistema escolar requiere impulsar.

La tecnología es una herramienta que puede ser empleada para el aprendizaje. Una herramienta como en su momento lo fueron el libro, el lápiz o el cuaderno. Una herramienta ciertamente potente, pero por sí misma no basta, sino que se requiere del acompañamiento al estudiante para potenciar la posibilidad de crear aprendizajes a partir de ella.

Conforme avance el desarrollo de la misma, la tecnología aumentará su presencia en la educación. Lo mismo aconteció con el

12 Los estudios que se han realizado en el país vinculados a la educación indígena muestran cómo cada vez más las comunidades están con la atención puesta para que en la escuela se trabajen sus valores, su cosmovisión y desde ahí se integren los contenidos curriculares (Ángeles, 2017).

libro y la imprenta, su incorporación a la educación fue bastante dispar. En México, gracias a Torres Bodet, en 1959 se estableció el libro de texto gratuito, libro que finalmente logró que todos los alumnos de educación primaria en el país, con independencia de los recursos económicos de su familia, pudieran contar con libros para su formación. Algo similar pasará con la incorporación de las tecnologías digitales en las escuelas.

En los ambientes urbanos son los estudiantes quienes cada vez más demandan o usan la tecnología en su vida cotidiana y, en ocasiones, la tecnología acompaña su estancia escolar. La construcción de las nuevas subjetividades que se están conformando en nuestras sociedades reclama de una significativa renovación de la conceptualización que el docente tiene de su trabajo.

En síntesis, necesitamos reconocer que la tarea docente se enfrenta a un conjunto de nuevas exigencias que requieren de su transformación. El docente no puede seguirse concibiendo como la fuente del saber, que tiene la responsabilidad de transmitirlo a sus estudiantes. Los diversos procesos sociales que enfrentamos reclaman el replanteamiento del significado de su labor.

AVANZAR HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La situación actual reclama una reconfiguración total de la profesión docente; ésta no puede seguirse realizando conforme a las pautas que conforman la práctica habitual: un docente, un pizarrón y una hilera de pupitres donde los alumnos esperan que el docente dicte el tema que se supone se va a tratar. Ciertamente, esto reclama replantear la estructura del aula escolar, la disposición de sus integrantes y, fundamentalmente, el sentido del trabajo docente

Lo anterior tampoco significa que el nuevo espacio que se conforme prescinda de la presencia de un docente y de los saberes que conforman su práctica. Por supuesto que su presencia es tan importante como en otros tiempos, pero la forma de su desempeño tiene que modificarse radicalmente.

Varias dificultades enfrentamos ante este reto. La primera, y quizá la más significativa, es que en el ADN de la práctica profesional del docente casi está inscrita la cuestión de que le corresponde enseñar y a los alumnos atender. Desde que surgió el movimiento de la escuela activa se buscó terminar con esta práctica escolar, pero no se logró desplazar. Más aún, todas las reformas educativas que hemos vivido han planteado que la reforma será el final de esta práctica para dar inicio a otro tipo de docencia.

Los docentes en su formación inicial, espacio privilegiado para abrirse a otras formas de experimentar la práctica docente, lamentablemente sufren una decepción. La práctica a la que se enfrentan en estas instituciones refuerza lo que han internalizado sobre los modelos de docencia durante su escolaridad previa. Llegan a las aulas de la formación inicial con por lo menos 12 años de docencia previa; están en los salones de clase para aprender la profesión docente cuando ya saben cómo se desempeña y tienen suficientes modelos interiorizados. Sin embargo, se enfrentan a una práctica docente en las instituciones formadoras que suele replicar la docencia que han vivido. Las escuelas formadoras de docentes no asumen su responsabilidad de convertirse en instituciones abiertas a la experimentación y a otras prácticas de ejercicio docente. En realidad, refuerzan aquellas formas de ejercer la docencia que los estudiantes ya conocen.

En ocasiones se estima que la mejora o cambio en la práctica docente depende del uso de tecnologías. Basta con el empleo de una tecnología para considerar que ya se está en la punta de la transformación de la práctica docente. No se percibe que la tecnología es sólo una herramienta, que su uso no necesariamente conlleva una modificación de la práctica. El libro, resultado de la invención de la imprenta en el siglo XV, permitió modificar la estructura de la práctica docente propiciando la enseñanza simultánea. Todos los alumnos atentos al profesor, todos trabajando el mismo libro y la misma página, pero el libro es sólo una herramienta, no basta con que el alumno tenga un libro para mecánicamente generar aprendizaje. El alumno puede llevar el libro bajo el brazo o guardado en su mochila y ello no genera automáticamente un aprendizaje. Para aprender, el estudiante necesita interactuar con el contenido del

libro. Lo mismo, pero de un modo más complejo, acontece con la tecnología; por sí misma no produce aprendizaje, sólo la interacción con ella *relacionada* con un problema puede ser un punto de partida para el mismo.

Es necesario tener presente porqué afirmamos que la interacción es más compleja. En general, la trama de una clase es que el docente pida que se lea previamente un material, para después exponerlo en la clase o bien que el docente haga una presentación del material y luego, por medio de una serie de preguntas, solicite que los alumnos identifiquen una sección de respuesta en el libro. Claramente, la relación está focalizada en impulsar un pensamiento convergente, a cada pregunta o a cada explicación corresponde una respuesta unívoca de los estudiantes; el alumno muestra su aprendizaje dando la respuesta que es solicitada en el momento oportuno. Esa ha sido la clave del trabajo pedagógico por más de 300 años, desde el planteamiento que Comenio hizo en *Didáctica Magna* en el siglo XVII.

La tecnología digital, por su parte, coloca al estudiante ante una variedad de opciones de información, en donde difícilmente se puede encontrar la línea que está desarrollando un docente o un compañero, pues para cada problema o tema abierto, hay un sinnúmero de entradas posibles que seguir. Los alumnos *googlean* un tema dado. La tarea es otra: ayudar al estudiante a que ante un sinnúmero de opciones de información pueda ponderar aquellas que carecen de rigor académico, de las que lo contienen; que puedan diferenciar entre información básica y nodal de un tema y aspectos complementarios del mismo; que, de igual manera, puedan identificar las afirmaciones que se hacen en una escuela o corriente de pensamiento de las que pertenecen a otra lógica de construcción. La tecnología obliga a trabajar permanentemente con el pensamiento divergente.

La tarea del docente es ayudar al estudiante a abrir interrogantes, cuestionamientos, líneas de trabajo; apoyar el trabajo de los alumnos en el acercamiento a diversas informaciones, orientarlo a decantar las que pueden tener mayor riqueza para construir una explicación o comprensión de un fenómeno o de un tema y, en su momento, ayudar a construir una síntesis de la información básica. Inducir problemas, caminar junto con los estudiantes en el complejo y

rico mundo de la red, problematizar sus hallazgos, orientar el avance que realicen, es la nueva tarea asignada al docente en la era del trabajo digital.

Pero caminar en torno al pensamiento divergente, donde no hay la misma respuesta para cada problematización establecida, no es un trabajo fácil. No basta con afirmar la necesidad de su logro, sino que requiere de un desarrollo de experiencias continuas en el trabajo docente, en búsqueda de cómo construir una sesión de clase desde otra perspectiva, lejana a la retención y repetición de información. Algunas experiencias serán prometedoras, otras enfrentarán dificultades, no llevarán al camino deseado y algunas más permitirán identificar con certezas puntos de avance. Experimentar continuamente es el signo de la docencia del futuro, es la posibilidad de contribuir a la formación de sujetos que estén siempre buscando otras respuestas, otras alternativas, otras formas de comprender lo que les rodea.

La docencia del futuro requiere replantear de fondo los planes de estudio de todo el sistema educativo para eliminar su estructura enciclopédica; requiere modificar la forma como se construyen los exámenes a gran escala, cambiar la valoración que la sociedad hace sobre lo que significa aprender, pensar en que el estudiante será el ser humano que se posicione frente a un futuro cambiante con capacidad de generar respuestas diversas a lo ya conocido.

En este sentido, todo el sistema educativo necesita estar abierto a un cambio, pero fundamentalmente las escuelas de formación inicial de docentes requieren replantear la forma como conciben la tarea que tienen encomendada. Transitar de instituciones donde reina la normalidad a instituciones que viven en un mundo de experimentación pedagógica continua, creando permanentemente ambientes o situaciones de aprendizaje, no necesariamente replicables una de otra, sino con el signo de cambio en todo momento.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que este trabajo se realiza en función de dos ejes: la necesidad de recuperar la didáctica en la formación y en el trabajo

docente y la urgencia de reconstruir la función docente de una forma radical.

La didáctica ha sido una disciplina ampliamente marginada en el debate pedagógico mexicano y en el trabajo docente. Puede decirse que cuando nuestros profesores se preguntan por elementos para orientar su práctica docente, suelen acudir más a las propuestas constructivistas que a los planteamientos didácticos. El desplazamiento de lo didáctico guarda una estrecha relación con la pérdida del sentido y de la finalidad de la educación. La formación del sujeto, la posibilidad de crearle condiciones para que, de manera amplia, construya el significado de lo que es su vida, su proyecto personal para realizar en el mundo, es cancelado cuando en su lugar se implanta la necesidad de prepararlo para una ciudadanía en el sentido de incorporación a la sociedad y para la adquisición de ciertos aprendizajes. El desarrollo pleno del ser humano es omitido. La didáctica es una disciplina que desde su origen tuvo esta pretensión. Es verdad que la didáctica requiere de una transformación radical para, sin perder de vista su razón original de ser la disciplina que apoya el trabajo docente en la tarea de formación, se ubique a la vez en las condiciones y demandas del siglo XXI.

Los sujetos de la educación, independientemente del adjetivo con el que los reconozcamos, tienen rasgos que los singularizan de una forma particular que nunca había tenido un sistema social. No son espejo de ninguna generación anterior; esto no significa que sean mejores o peores que otras generaciones, sencillamente quiere decir que son diferentes, que tienen rasgos e identidades no vistas previamente. Por primera ocasión llegan al aula con un dominio de una herramienta que supera el que pueda tener el docente: la tecnología digital. Dedicán gran parte de su tiempo a ella, están inmersos en ella, conviven permanentemente con lo digital, sin necesariamente emplearla para su aprendizaje. Por otra parte, los conocimientos, los saberes disciplinarios, avanzan a pasos agigantados, demandan la necesaria diferenciación entre saberes básicos y saberes actuales; requieren de relacionarse entre sí para comprender problemas de los entornos sociales.

La opción de formar en disciplinas o trabajar por problemas demanda revisar hasta dónde los planes de estudio requieren modificarse para disminuir el peso que dan a los conocimientos disciplinarios y avanzar en trabajar con estructuras integradoras.

En este contexto la labor del docente ha dejado de ser la fuente casi exclusiva del conocimiento, exige abandonar el papel de quien enseña o transmite un contenido para convertirse en quien puede orientar el trabajo del estudiante en la búsqueda de respuestas a problemáticas específicas. Un docente que desarrolle la capacidad de provocar interrogantes, la capacidad de comprender que no hay respuestas únicas, ni acabadas. No se trata de renunciar al saber docente ni tampoco a la presencia del docente sino que, al contrario, lo que se necesita es modificar el papel que ha venido jugando en la educación por cerca de 300 años, asumir que su papel en la formación del estudiante es otro, si bien su presencia sigue siendo vital.

De ahí que las escuelas de formación inicial del docente tienen que trabajar con una práctica docente muy distinta a la que los alumnos vivieron en su escolaridad previa, tienen que luchar por modificar el imaginario del desempeño ideal del docente que los alumnos se han formado. Tienen que convertirse en el primer peldaño del cambio.

El reto es enorme; significa reestructurar lo que hasta este momento hemos entendido por educación, impulsar una docencia orientada a experimentar, a reflexionar sobre los aciertos y limitaciones de lo realizado. Un docente formado para desarrollar una actitud de cambio, de búsqueda permanente de nuevas prácticas. Un docente que vea al estudiante como un sujeto en formación y conciba a la didáctica como su aliada en el trabajo que va a realizar.

REFERENCIAS

Aebli, Hans (1992), *Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.

- Ángeles, Isaac (2017), *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo* IN BAKUU, Oaxaca, Escuela Normal Experimental “Presidente Venustiano Carranza” de Cacahuatpec.
- Beane, James (2010), *La integración del currículum*, Madrid, Morata.
- Comenio, Jan Amos (1972) *Didactica Magna*, México, Porrúa.
- Cremin, Lawrence (1962), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, Omeba.
- Díaz-Barriga, Ángel (2021), “Relações entre currículo e didática: conceitualizações, desafios e conflitos”, *Revista Roteiro Universidade do Oeste de Santa Catalina*, vol. 46, pp. 1-24, <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26597>>, consultado el 12 de agosto, 2021.
- Díaz-Barriga, Ángel (2020), “De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 169, pp. 160-179.
- Díaz-Barriga, Ángel (2016), “Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente”, en Salvador Martínez della Rocca *et al.*, *Notas sobre la nueva reforma educativa*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 215-259.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009a), *El docente y los programas escolares*, México, UNAM/Bonilla-Artigas.
- Díaz-Barriga, Ángel (2009b), *Pensar la didáctica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Dewey, John (2004), *Experiencia y educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (1968), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Freidson, Elliot (1978), *La profesión médica. Un estudio de sociología del conocimiento aplicado*, Barcelona, Península.
- Freinet, Celestin (2009), *Consejos a los maestros jóvenes*, México, Fontamara.
- Freinet, Celestin (1963), *Técnicas Freinet para la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.
- Goodson, Ivor (2003), *Estudios del currículum*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Labaree, David (1999), “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza. Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”, en Ángel Pérez-Gómez, Javier Barquín y José Félix Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 16-51.

- Labrador, Carmen, Ambrosio Diez, Miguel Bertrán-Quera y Javier Martínez (1986), *La ratio studiorum de los jesuitas*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- Illich, Ivan (2013), *La sociedad desescolarizada*, Buenos Aires, Godot.
- Herbart, Fréderich (1983), *Pedagogía general, derivada del fin de la educación*, Madrid, Humanitas.
- Kant, Emanuel (2015), “¿Qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la Historia*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 25-37.
- Martínez Jiménez, Florinda (2020), “Hacia la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial: el caso del PTEO”, Tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Meirieu, Phillipe (2006), *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Graó.
- Meirieu, Phillipe (2004), *En la escuela hoy*, Barcelona, Octaedro.
- Meirieu, Phillipe (2002), *Aprender sí... ¿Pero cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- Perrenoud, Phillipe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Reimers, Everett (1986), *La escuela ha muerto: alternativas en materia educativa*, Barcelona, Labor.
- Roca, Genís (2017), “La sociedad digital”, en Susana Lluna y Javier Pedreira (coords.), *Los nativos digitales no existen*, Bilbao, Deusto, pp. 43-52.
- SEP (2020), *Aprende en casa*, México, SEP, <<https://www.aprendeencasa.mx/aprende-en-casa/principal.html>>, consultado el 12 de agosto de 2021.
- Tardif, Michel (2010), *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

CAPÍTULO 3. LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Jordi Abellán Fernández

Si buscas resultados distintos no hagas siempre lo mismo.

Albert Einstein

INTRODUCCIÓN

La propuesta de que “las escuelas mexicanas cuenten con la participación de diversos actores en la toma de decisiones y, por tanto, tengan algún grado de autonomía de gestión, ha estado presente desde 1934” (Gómez, 2018a: 7), aunque los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se instauran “como política pública pautada oficialmente” (Sillas, 2018: 67) a partir de los años ochenta del siglo xx. El recorrido que efectúa Valdés por la historia de la educación en México sirve para constatar que en cada periodo no ha cambiado el control y “la relación de dependencia estructural del trabajo de directivos y docentes con la autoridad central” (2018a: 26). Este juicio coincide con el cuestionamiento que hace Arroyave (2011) sobre la incapacidad que tienen los esquemas tecnocráticos y científicos para resolver situaciones problemáticas y lograr el empoderamiento, la horizontalidad y la inclusión de los sujetos sociales.

El objetivo de este capítulo es dictaminar el funcionamiento de los CTE y plantear estrategias encaminadas a favorecer el desarrollo profesional docente. El estudio se sitúa en el campo de la investigación documental, en tanto se sigue un proceso de recopilación, clasificación, análisis e interpretación de datos relacionados con la naturaleza de los CTE. En un primer momento se hizo una revisión

de la literatura con la intención de construir un marco de referencia que permitiera contextualizar la investigación; en segunda instancia, se sistematizaron los documentos normativos de los CTE; por último, se realizó un trabajo de reflexión y discusión acerca de los CTE con base en los fundamentos teóricos.

La investigación adquiere una dimensión histórica porque se realiza el seguimiento diacrónico de un conjunto de fuentes publicadas por la SEP entre 2013 y 2019: lineamientos, guías y orientaciones que regulan la Ruta de Mejora Escolar (RME), las Estrategias Globales de Mejora Escolar, el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y Compartir Buenas Prácticas. Encuentro entre Escuelas. Como complemento, se observaron y registraron las formas de conducción e interacción, las actividades y productos de seis sesiones de los CTE durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2019-2020, en las que participaron en total 17 escuelas federales, estatales y particulares ubicadas en el norte de México, específicamente en el estado de Chihuahua y en la región de la Sierra Tarahumara: dos preescolares (una, indígena multigrado), 13 primarias (nueve, indígenas multigrado) y dos secundarias. El propósito era vincular las prescripciones normativas (como expectativa) con las evidencias empíricas (como depósito), de modo que en el apartado final derivaran en una serie de sugerencias formativas que fortalezcan los CTE.

El capítulo está dividido en tres partes. La primera está dedicada al examen de los CTE con base en once categorías de análisis: la reglamentación y el funcionamiento homogéneos, la gestión burocrática de las innovaciones, la dificultad para modificar las estructuras jerárquicas de poder, la negación de la dimensión cultural de las escuelas, el formalismo de los CTE, la ausencia de memoria histórica, el estancamiento en el rezago educativo, el olvido de las características singulares de cada escuela, las representaciones que prevalecen sobre los maestros, la concepción instrumental de la enseñanza y el aprendizaje, y la rendición de cuentas como una iniciativa sin sentido formativo. En la segunda parte se precisan los principios que han de cumplir los colectivos docentes para que ganen mayor autonomía organizativa y pedagógica. Por último, en la tercera parte se expone cómo los CTE se pueden convertir en comunidades de

práctica, se presentan los modelos transicional y de transformación como conductores del desarrollo profesional y se agregan ejemplos de siete procedimientos formativos situados en el marco del plan y los programas de estudio de la educación básica: Tertulias pedagógicas dialógicas, Coenseñanza, Método de autoconfrontación cruzada, Estudio de clase, Aprendizaje inverso, Aprendizaje entre pares y Método de investigación protagónica. La conclusión a la que llegamos es que cualquier proyecto de mejora debe rebasar la racionalidad técnica para sostenerse en las condiciones del contexto, el sentido de posibilidad y la voluntad del profesorado. En esta coyuntura, la pretensión es mudar la organización actual de los CTE por “un escenario autorizado por la autoridad educativa donde les den el recurso principal que necesitan: tiempo para pensar de manera colegiada su práctica” (Gómez, 2018b: 125), de modo que las escuelas sean “agentes de su propio aprendizaje y transformación, capaces de dialogar con las iniciativas externas y producir las adecuaciones pertinentes a su realidad” (Valdés, 2018a: 28).

LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES Y LA DESPROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El trabajo colaborativo al interior de las escuelas forma parte de la historia reciente del sistema educativo mexicano. En un primer momento las reglas de organización de las escuelas estaban separadas de los aspectos pedagógicos y no fue sino hasta la publicación del Acuerdo 96 (SEP, 1982) que se constituyeron los consejos técnicos como una instancia consultiva de la dirección. A este organismo le concernía analizar y recomendar asuntos relacionados con los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio, la capacitación del personal docente, la adquisición, elaboración y uso de auxiliares didácticos, y otras materias generales.

A la presencia confusa, variable y formal de los consejos técnicos en la vida escolar (Ezpeleta, 1990) le sobrevino la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

En el documento rector se establecían las bases para la creación, reformulación y revitalización de estos órganos colegiados: entre otras funciones, se resolvió que además de discutir cuestiones pedagógicas y de gestión eran espacios de “actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio” (SEP, 1992: 12) y que también se debían dedicar al análisis del aprovechamiento escolar de los alumnos. El estudio más riguroso sobre esta segunda época contiene una propuesta para convertir a los consejos en foros y talleres de encuentro e intercambio: identificación de la realidad social y académica de los estudiantes; planteamiento de problemas; análisis de la práctica y de la organización escolar; consulta de otras fuentes; definición conjunta de las líneas prioritarias; negociación acerca de las actividades que se podían realizar en el aula; seguimiento, control de los avances y evaluación de los resultados; y reinicio del proceso con nuevos temas (Fierro y Rojo, 1994).

Después de dos décadas de contratiempos y retrocesos (Cruz, 2007), en el marco de la reforma constitucional de 2013 se produjo la restitución y formalización de los CTE. Los principales cambios de esta reforma afectaron a su misión: “construir una mejor institución educativa, que tenga en el centro de su ocupación a los alumnos y su aprendizaje y logre el reconocimiento de la comunidad por la calidad del trabajo y el servicio que ofrece” (SEP, 2015c: 4). En el ciclo escolar 2019-2020 sólo se hizo un reajuste sustentado en la equidad y excelencia educativas, con el objetivo de alcanzar “la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela, para garantizar que ninguna niña, niño o adolescente se quede atrás o se quede fuera de los aprendizajes y de las oportunidades de desarrollo integral que brinda la vida escolar” (SEP, 2019a: 3). A continuación, en el cuadro 1 contrastaremos los propósitos de los consejos técnicos derivados del ANMEB y de los lineamientos emitidos por la SEP para dejar constancia de las variaciones más significativas.

CUADRO I

Propósitos de los Consejos Técnicos Escolares, 2005-2019

2005	2013-2019
<ul style="list-style-type: none">• Promover el análisis de los Planes y Programas de Estudio del nivel correspondiente, sus enfoques, metodología y contenidos, así como la problemática que pueda existir en su aplicación, para implementar estrategias de solución.• Compartir la responsabilidad cotidiana de su función educativa dentro de un marco de gestión que permita el análisis, la discusión y la generación de propuestas y políticas para solucionar la problemática educativa.• Convertir a los consejos en un elemento de apoyo para el desarrollo de los programas que inciden en los diferentes niveles y modalidades educativos.• Fomentar la participación constante de los docentes y directivos en los programas de formación, actualización y superación profesional que ofertan las instancias federales y estatales.• Proponer y desarrollar proyectos que respondan a las necesidades específicas de actualización de los directivos y docentes para fortalecer su función académica.• Promover la investigación educativa, para que a partir de la detección de problemáticas se elaboren al seno de los consejos proyectos que produzcan nuevos conocimientos y programas de intervención que coadyuven a mejorar la calidad de la educación en todos los niveles del quehacer educativo.	<ul style="list-style-type: none">• Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de todos los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados en el marco del Sistema Básico de Mejora y en el ejercicio de su autonomía de gestión.• Tomar decisiones informadas, pertinentes y oportunas, para la mejora del aprendizaje de todos sus alumnos.• Establecer acciones, compromisos y responsabilidades para atender las prioridades educativas de la escuela con la participación de la comunidad escolar.• Fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos de la escuela en función de las prioridades educativas.

Fuente: Secretaría de Educación del Estado de San Luis Potosí, 2005; SEP, 2013a; 2017b; 2019a.

La penúltima versión de los CTE ponía el acento en la obligación que tenía cada escuela de garantizar el cumplimiento de la normalidad mínima, la mejora de los aprendizajes de los alumnos —lectura, escritura y matemáticas—, la detección del rezago y abandono escolar, además del fomento de la convivencia sana y pacífica.¹ Las fases intensivas de los CTE comenzaban con la planeación de la RME, donde se revisaba el nivel de logro del ciclo anterior, se seleccionaban los retos y se precisaban los objetivos, metas y acciones que buscaban incrementar los resultados educativos. En las sesiones ordinarias se completaba el proceso con la puesta en práctica de las acciones y compromisos, el

1 “El sistema básico de mejora se define como un *mecanismo* que *organiza* los elementos del sistema, cuya finalidad es asegurar el *acceso, permanencia y altos resultados de aprendizaje*, así como desarrollar sus *capacidades e integrarse* a la sociedad (de forma plena y *productiva*)” (SEP, 2015a: 6).

seguimiento de las actividades y acuerdos, el análisis de la información que emana de las evaluaciones externas e internas y la rendición de cuentas a la comunidad escolar (SEP, 2014a y 2017b).

Desde el ciclo escolar 2019-2020, los CTE mantienen como eje articulador los resultados del aprovechamiento escolar y se agrega “la inclusión, la colaboración y la participación de todos quienes forman la comunidad escolar” (SEP, 2019b: 3), bajo el precepto de “no dejar a nadie atrás y a nadie fuera del máximo logro de aprendizajes” (SEP, 2019c: 9). En este tenor, la RME es sustituida por el PEMC, un método de gestión que inicia con un diagnóstico de las condiciones de la escuela, “plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (SEP, 2019b: 7). Como consecuencia, desde el mes de septiembre de 2019 las sesiones del CTE se organizan en tres etapas: la mitad del tiempo se dedica a la elaboración y seguimiento del PEMC, el 25 por ciento se ocupa en una de seis líneas temáticas² que se eligen en la primera sesión ordinaria, y se dispone del tiempo restante para abordar asuntos escolares o tratar una segunda línea temática.

Los obstáculos que enfrentan los CTE son producto de diversas inercias vinculadas con la cultura escolar y la organización del sistema educativo (Schmelkes, 2001). En los siguientes párrafos expondremos las razones que impiden el pleno desenvolvimiento de los CTE y, por ende, el desarrollo profesional docente. Las once categorías de análisis son una adaptación libre de varios estudios (Ezpeleta, 1990; Fierro y Rojo, 1994; Cruz, 2007; Sebastián, 2015; Pérez, 2016, 2017; Gómez, 2018a, 2018b; Silas, 2018; Valdés, 2018a, 2018b), también integran documentos normativos e información que procede de los registros de observación y productos de las sesiones de los CTE.

2 Inclusión, Aprendizaje colaborativo en el aula, Aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar, Formación cívica y ética en la vida escolar, Escuela y familias dialogando, y Sumando acciones frente al cambio climático (SEP, 2017b).

La reglamentación y el funcionamiento homogéneos

La racionalidad cuantitativa y la estandarización como medios para incrementar la eficacia del servicio educativo restringen la aplicación de modalidades de trabajo más productivas y contextualizadas. Las menciones a la autonomía de las escuelas se supeditan a la calidad o excelencia y a un enfoque de corte administrativo que pretende institucionalizar la máxima eficiencia en el uso de los recursos humanos y materiales: las prioridades educativas son la pauta de los CTE, la RME y el PEMC; estos son los instrumentos, y las autoridades escolares se convierten en intermediarias.

Una mirada a la estructura de la RME y del PEMC, en el cuadro 2, permite confirmar la permanencia del modelo de gestión empresarial en los centros escolares, una propuesta que presta más atención “a los resultados (*outputs*) que a las entradas (*inputs*) (formación del profesorado, planes de estudio, materiales curriculares...)” (Merchán, 2012: 10) y que se centra en los conceptos de progreso, éxito, inversión y rentabilidad.

CUADRO 2

Consejo Técnico Escolar, 2013-2019. Proceso de planeación de la Ruta de Mejora Escolar y del Programa Escolar de Mejora Continua

Ruta de Mejora Escolar	Programa Escolar de Mejora Continua
<p>Planeación</p> <p><i>Diagnóstico:</i> examen de la problemática que vive la escuela, sus orígenes y consecuencias; se apoya en información que permite analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas.</p> <p><i>Objetivos:</i> especifican lo que se pretende alcanzar y para qué lograrlo.</p> <p><i>Metas:</i> ayudan a evaluar en lapsos cortos los avances logrados respecto de cada uno de los objetivos de la planeación.</p> <p><i>Acciones:</i> actividades a realizar para el cumplimiento de cada una de las metas considerando una secuencia lógica de tareas.</p>	<p>Diagnóstico: examen de la problemática que vive la escuela; se apoya en información que permite analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas.</p> <p>Objetivos y metas</p> <p><i>Objetivos:</i> especifican lo que se pretende alcanzar y para qué lograrlo.</p> <p><i>Metas:</i> establecen indicadores que permiten evaluar los niveles de logro alcanzados al finalizar el ciclo para cada objetivo.</p> <p><i>Acciones:</i> hacen realidad el cumplimiento de los objetivos y las metas; definen qué se llevará a cabo en cada uno de los ámbitos integrados en el diagnóstico.</p>

Ruta de Mejora Escolar	Programa Escolar de Mejora Continua
<p>Implementación: puesta en práctica de las estrategias, acciones y compromisos que se establecen en la RME para el cumplimiento de sus objetivos.</p> <p>Seguimiento: acciones que determina el colectivo docente para verificar cuidadosa y periódicamente el cumplimiento de las actividades y acuerdos para el logro de sus metas.</p> <p>Evaluación: proceso sistemático de registro y recopilación de datos que permite obtener información válida y fiable para tomar decisiones con el objeto de mejorar la actividad educativa.</p> <p>Rendición de cuentas: el director de la escuela, con el apoyo de los maestros, elabora un informe dirigido a los miembros de la comunidad escolar que contemple los resultados educativos.</p>	<p>Seguimiento y evaluación</p> <p><i>Seguimiento:</i> establece si mediante la implementación del conjunto de acciones se favorece la incorporación de prácticas educativas y de gestión para el logro de los aprendizajes y reconocer la brecha entre lo planeado y lo que realmente se implementa.</p> <p><i>Evaluación:</i> revisión crítica, al final del ciclo escolar; sobre el impacto de las acciones implementadas por ámbito; ayuda a la escuela para que pueda seguir adelante con su política de mejora continua e inicie un nuevo ciclo de evaluación y diagnóstico que derive en un nuevo programa de mejora.</p> <p>La información y conclusiones que surgen de la evaluación anual se comunica a la comunidad escolar para revisar los logros y desafíos que deben abordar y fortalecer el siguiente ciclo escolar.</p>

Fuente: SEP, 2014a y 2019b.

En resumen:

la información que se obtiene de las pruebas de diagnóstico proporciona el combustible para la puesta en marcha de procesos de cambio, trasladando a los centros escolares la responsabilidad de implementar medidas que mejoren los resultados, medidas cuya efectividad volverá a ser evaluada en las pruebas del curso siguiente. Además, esa misma información —supuestamente rigurosa y objetiva—, es la base sobre la que la administración determina su política educativa (Merchán, 2012: 8).

La gestión burocrática de las innovaciones

La continuidad de los CTE tiene como nexo un imaginario que nunca acaba de hacerse realidad: “[inicia] un nuevo ciclo escolar que traerá consigo nuevos retos y oportunidades para garantizar la calidad educativa de todos los alumnos que cursan la educación básica” (SEP, 2016b: 5). Esta renovación es sólo nominal porque en las guías del periodo 2013-2019 prevalecen dos propósitos (68.1 por ciento del

total) y en segundo término se sitúan las demás intenciones,³ siempre en apego a los requerimientos de las autoridades (véase el cuadro 3):

B. Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos

[...]

E. Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos (SEP, 2013a: 10).

CUADRO 3

Distribución de los propósitos. Consejo Técnico Escolar, ciclos escolares 2013-2019

Propósitos generales	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Total	
							Absoluto	%
A	2	2	5	6	4	5	24	15.0
B	5	11	8	6	5	5	40	25.0
C	–	1	4	3	2	2	12	7.5
D	3	–	1	6	5	–	15	9.4
E	16	16	14	9	11	3	69	43.1
Total	26	30	32	30	27	15	160	100

Fuente: SEP, 2013a.

La comparación entre los propósitos de la octava sesión ordinaria de junio de 2014 con los de la misma sesión de 2019 permite comprobar que a lo largo de seis años no se han producido cambios notables:

- Valore los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos, en función del cumplimiento de los objetivos y metas establecidas en su Ruta de Mejora Escolar (seis sesiones).

3 “A. Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora. [...] C. Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar. D. Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas” (SEP, 2013a: 10).

- Identificar a partir del balance del colectivo, los desafíos educativos que se deberán atender en el siguiente ciclo escolar (seis sesiones).
- Organice el desarrollo de las acciones para el cierre del ciclo y la comunicación de los resultados a la comunidad escolar (seis sesiones).
- Reconocer, a través de una valoración final, los logros obtenidos por el colectivo escolar en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (dos sesiones); definir el plan para comunicar el calendario escolar (dos sesiones); aprender a convivir para que la violencia no se reproduzca en los contextos escolares (una sesión); ajustar su ruta crítica para avanzar en la implementación del componente de autonomía curricular (una sesión).

En suma, la innovación implícita en los CTE se limita a la organización de las actividades, al intercambio de ideas y compromisos, mediado por el avance en los objetivos y metas de la RME o del PEMC. La intervención en las sesiones se consume con el diseño de una planeación estratégica que se particulariza desde el análisis de las prioridades educativas de cada escuela.

La dificultad para modificar las estructuras jerárquicas de poder

Tanto a los directores como a los supervisores les compete fungir como coordinadores de los CTE y llevar a cabo las siguientes funciones: tener claridad de los propósitos y dominar los contenidos que se traten, crear confianza y empatía, distinguir las aptitudes de los miembros del CTE, dinamizar la participación, promover la reflexión acerca de las problemáticas de la escuela y una actitud autocrítica que favorezca la búsqueda de soluciones, incidir para consensuar prácticas y acuerdos, hacer un uso eficiente del tiempo, estructurar las sesiones para cumplir con la misión del CTE, completar las actividades e informar a la autoridad inmediata superior cuando algún integrante no asista a las reuniones (SEP, 2017b). En este marco, los

directores y supervisores actúan “cada vez más como delegados de la administración educativa, lo cual dificulta enormemente su pretendido liderazgo pedagógico y su capacidad para impulsar cambios en la mejora de la educación y en la práctica de la enseñanza” (Merchán, 2012: 20). A su vez, un requisito para que los directivos y supervisores contribuyan al desarrollo profesional de los docentes es que de forma previa

se haya apropiado del enfoque y estructura de los programas de estudio y de la relación entre estos y el marco curricular, y que tenga un buen nivel de dominio de los contenidos disciplinarios, de sus bases conceptuales, didácticas y metodológicas, y de su relación con el currículum escolar (Álvarez, 2006: 72-73).

Indudablemente, la vocación, el liderazgo y las destrezas que requiere un formador de maestros no se obtienen a través de un nombramiento asociado a la promoción o con la publicación de los cinco dominios, 17 criterios y 69 indicadores que caracterizan al nuevo directivo y supervisor (SEP, 2019f). La corrección de esta anomalía pasa por la exigencia de que permanezcan más tiempo en los salones de clase y reciban una capacitación acorde a las necesidades y acciones que realiza el personal que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La negación de la dimensión cultural de las escuelas

En las sesiones de los CTE, espacios de reinterpretación y resistencia institucional, se recrean un conjunto de tradiciones, rituales y rutinas: idéntico escenario (distribución de los sujetos, del mobiliario y el uso de los materiales), diferente participación (los directivos o supervisores dirigen, procuran evitar el conflicto y ganar la adhesión en forma de consensos que aparentan el interés común) y parecida rigidez en la estructura temporal (secuencias que se repiten año con año). A pesar de que el tiempo es una combinación flexible entre el número de actividades y la duración de las sesiones, no

hay una correspondencia equilibrada ni lógica desde la perspectiva de la complejidad y relevancia de los propósitos y productos. Por ejemplo, en la quinta sesión ordinaria del ciclo escolar 2016-2017 celebrada en una escuela primaria del estado de Chihuahua, de un total de 17 actividades las últimas 14 se terminaron en menos de una hora (CTE₂₋₉).⁴

Verbigracia, la fase intensiva del ciclo escolar 2017-2018 inició con el desarrollo de nueve actividades agrupadas bajo el epígrafe “De rutinas a rituales en el CTE”. En primer lugar, se hizo una clasificación maniquea de los directivos y docentes de todo el país:

La gran mayoría [han] aprovechado este sistema de gestión propio de cada escuela para realizar proyectos de acción y participación [y para la *minoría*] ha sido un trabajo monótono, de tareas repetitivas, debido en gran parte a la falta de iniciativas personales o al esfuerzo mínimo ofrecido por algunos integrantes del Consejo (SEP, 2017d: 8-9).

Luego, con el soporte de un texto (Cruz, 2007), se pidió anotar los momentos y hechos similares que sucedían en “las propias sesiones”. Enseguida, se externaron comentarios en plenaria y se elaboró un escrito con el apoyo de las ideas que registraron para reconocer las prácticas impuestas por la costumbre. Por último, se incitó a destacar las que ayudaban a alcanzar la RME y convenía consolidar, de aquellas que debían cambiarse. Como muestra, en la primera y segunda sesiones se incorporaron dos rituales acompañados de su contraparte (véase cuadro 4).

Al parecer, estas acciones son suficientes para remediar un problema arraigado en la cultura escolar y en las concepciones que sobre el personal docente y directivo mantienen las autoridades educativas.

4 Las referencias y productos que aparecen junto a las siglas CTE proceden de los diarios de observación. El primer número del código indica la sesión y el siguiente se refiere al párrafo del registro donde se localizan las evidencias.

CUADRO 4

Debilidades y oportunidades en la organización y funcionamiento de los CTE

Incidentes	Ritual	Práctica que ofrece seguridad al CTE
Primera sesión	Hacer de la autoevaluación un requisito administrativo, burocrático, de simulación o autocomplaciente.	Invertir colectivamente tiempo y esfuerzos para hacer visibles las fortalezas y debilidades pero, sobre todo, admitir sus resultados y atribuirles una utilidad práctica.
Segunda sesión	Hacer del diseño de los objetivos y el establecimiento de metas y acciones un ejercicio apresurado, poco realista o utópico, producto de una negociación sin sustento o impuesta por un grupo reducido de docentes.	Tener claro lo que hay que hacer y avanzar hacia ello con el establecimiento de objetivos y metas realistas, pertinentes, claras, concretas y posibles de alcanzar; vinculados a las problemáticas y necesidades detectadas en el diagnóstico. Participa todo el colectivo bajo una revisión crítica, razonada y fundamentada.

Fuente: SEP, 2017d.

El formalismo de los CTE

La principal finalidad de las sesiones es “sacar adelante las tareas” que “se deben entregar”. Esta predisposición sufrió un giro en la tercera sesión ordinaria del ciclo escolar 2017-2018 y se subrayó en la cuarta sesión de enero de 2019: las fichas “son sólo herramientas de apoyo para organizar y facilitar el trabajo de las sesiones del CTE. Los docentes junto con sus directivos deciden cómo trabajar su sesión a partir de sus necesidades y contextos” (SEP, 2019d: 5). Asimismo, se aclaró que los productos eran de utilidad nada más para la escuela y no debían estar “sujetos a procesos de control administrativo” (*ibid.*) ni constituirse en una carga.

Con todo, en los CTE sólo ha cambiado la apariencia de las actividades y productos. En los primeros seis años se elaboraron en promedio 33 productos y algo más de 219 actividades por ciclo escolar. Por lo general, en las guías predominan las habilidades lingüísticas de primer orden (leer, identificar y comentar disposiciones normativas o referentes teóricos) y en menor medida, capacidades intelectuales más exigentes (analizar, valorar y diseñar temas, metas y acciones). Usualmente, los coordinadores leen en voz alta las acti-

vidades y las explican como si dieran por supuesto que los integrantes del colectivo docente no pueden entender las instrucciones, una estrategia que se complementa con la recepción directa y uniforme de la información. Esta tendencia transmite el mensaje de que todas las actividades son idóneas y que al CTE le incumbe comprender y ratificar las indicaciones de la autoridad superior (véase cuadro 5).

CUADRO 5

Productos y actividades de los CTE, ciclos escolares 2013-2019

Ciclo escolar	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	Total
Actividades de organización	36	55	73	59	81	26	330
Actividades de desarrollo	113	149	148	200	223	153	986
Actividades totales	149	204	221	259	304	179	1316
Productos por ciclo escolar	26	36	44	32	37	23	198

Fuente: elaboración propia.

En ocasiones, los docentes y directivos no son capaces de detectar la estructura o intencionalidad de las actividades, en otras no se concretan los productos y las discusiones se desvían hacia anécdotas o temas “más interesantes”. Por lo demás, las evidencias y acuerdos por escuela se concentran en documentos electrónicos que aparte de favorecer la simulación poco aportan al desarrollo profesional. Este automatismo provoca el desencanto y la desconfianza de la comunidad escolar hacia el cambio que representan los CTE, la disminución en la participación y el convencimiento de que la autonomía está supeditada a la agenda de trabajo.

La ausencia de memoria histórica

La RME y el PEMC responden a problemas de larga data y comunes a cualquier centro o contexto educativo: déficits de aprendizaje en comprensión lectora, expresión escrita y pensamiento matemático. La

desatención que sufren las demás asignaturas se debe al tiempo lectivo que el currículum destina a español y matemáticas, así como a la necesidad de responder a las evaluaciones internas y externas. Aun así, en las reuniones de los CTE no se realiza una reflexión acerca de la continuidad de las dificultades y se observa una confusión entre medición y aprendizaje. Además, se parte del supuesto de que los procedimientos de evaluación ofrecen información del nivel de aprendizaje de los alumnos (útil y confiable, dos rasgos que permean todas las decisiones) y se da por sabido que todos los maestros disponen de conocimientos sobre evaluación (criterios, aspectos, agentes, momentos, instrumentos, tratamiento y uso de la información). Ciertamente, la pertinencia está determinada por la realidad que se evalúa, pero si no se profundiza, exige o explica de qué forma se pueden obtener datos válidos estos insumos pierden toda su consistencia y credibilidad.

La quinta sesión ordinaria de los CTE tuvo lugar el 24 de febrero de 2017. En la segunda actividad de la guía se solicitaba recuperar los registros sobre el resultado de las evaluaciones bimestrales, elaborar una gráfica, esquema o tabla que permitiera valorar cuantitativamente los avances del grupo e identificar a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes previstos en el ciclo escolar o de no ser promovidos de grado o nivel educativo (SEP, 2017a: 8). Los datos que presentaron los maestros de una escuela primaria del estado de Chihuahua fueron sorprendentes: en la evaluación diagnóstica que se aplicó al iniciar el curso, 107 de 290 estudiantes se encontraban por debajo de la calificación de 7 y en el tercer bimestre la cifra había disminuido a 22 (CTE₂₋₁₆). Evidentemente, estos resultados no concuerdan con la comparación que se observa a escala nacional entre los niveles de logro de 2015 y 2018 del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) (INEE, 2018a).

El estancamiento en el rezago educativo

La revisión en espiral de los logros sólo es significativa si los alumnos alcanzan los aprendizajes esperados y si, en el siguiente año, el punto de partida es superior al que se planteaba en el curso anterior.

El hecho de que no se aprecien cambios en las prioridades educativas de una escuela primaria o secundaria general, multigrado e indígena, indica que las metas y acciones no han sido efectivas después de seis años de implementación de los CTE.

Planea incluye un abanico de pruebas que tienen como propósito conocer en qué medida los estudiantes dominan los aprendizajes esenciales al concluir la educación primaria, secundaria y media superior. En definitiva, se pretende que “el colectivo reflexione durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) acerca de estos resultados. De esta manera, se podrán detectar áreas, temas o contenidos que requieren mayor atención” (SEP, 2018a: 1). Los datos de Planea de que disponemos para la educación básica corresponden a las evaluaciones que se realizaron al finalizar el ciclo escolar 2017-2018 a un total de 104 973 estudiantes de sexto de primaria (distribuidos en 3 573 escuelas) y en junio de 2018 a 131 662 alumnos de tercero de secundaria (repartidos en 3 398 escuelas):

- En Lenguaje y Comunicación el 49 por ciento de los alumnos de primaria se ubicaron en el nivel I (el más bajo) y el 3 por ciento en el nivel IV (el más alto); mientras que en educación secundaria el 33.8 por ciento se situaron en el nivel I y el 8.3 por ciento en el nivel IV.
- En Matemáticas el 59 por ciento de los estudiantes de primaria quedaron emplazados en el nivel I y apenas el 8 por ciento en el nivel IV; el 64.5 por ciento de los alumnos que egresaron de secundaria se ubicaron en el nivel I y solo el 5.1 por ciento en el nivel IV (INEE, 2018a y 2018b).

Por su parte, las cifras nacionales para la educación media superior de 2017 provienen de 117 700 alumnos del último semestre (inscritos en 16 380 escuelas):

- En Lenguaje y Comunicación el 33.9 por ciento de la muestra se ubicó en el nivel de logro I (el más bajo) y el 9.2 por ciento en el nivel de logro IV (el más alto).
- El 66.2 por ciento quedó situado en el nivel I de Matemáticas y el 2.5 por ciento en el nivel IV (INEE, 2017).

Los alumnos de primaria y secundaria que se evaluaron a través de Planea en 2017 y 2018 fueron objeto de atención prioritaria del Sistema Básico de Mejora durante cinco y cuatro años, respectivamente. En esta línea, el INEE sostiene que “el logro académico de los estudiantes de EMS está vinculado con los resultados de los niveles educativos previos” (INEE, 2017: 29). El arqueo definitivo sobre los CTE y la RME se debió hacer en la octava sesión ordinaria del ciclo escolar 2018-2019, cuando los estudiantes que comenzaron la educación primaria en 2013 egresaron de sexto grado. En lugar de cumplir con esta exigencia se optó por aplicar Planea en junio de 2019 “a 1056701 alumnos correspondientes a 34209 escuelas secundarias, públicas y privadas de todo el país” (SEP, 2019g: 1): el 32.9 por ciento de ellos se situaron en el nivel I en Lenguaje y Comunicación, mientras que en Matemáticas el 55.4 por ciento tuvieron resultados insuficientes (Cervantes, 2019). Esta cohorte de estudiantes son un reflejo del fracaso de los CTE y del rezago endémico que sufre la educación básica. No estamos en condiciones de reclamar rendición de cuentas a los responsables de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (el órgano que se ocupa del diseño de los materiales que se utilizan en las sesiones de los CTE) porque apenas hubo un cambio de sexenio, aun cuando el 59.7 por ciento de un total de 57 guías implementadas entre agosto de 2013 y noviembre de 2019 estuvieron a cargo de un mismo funcionario: los tres primeros ciclos escolares completos y siete de las ocho guías que competen a la actual administración educativa. Este antecedente comprueba que no se han producido cambios en los últimos siete años.

El olvido de las características singulares de cada escuela

Desatender los factores económicos, familiares, propios del niño y escolares que explican el rezago o separar el *deber ser* y la realidad de los estudiantes lleva a una reducción absurda de las causas, aunque se reflexione acerca de “qué características y condiciones de vida identifican en los alumnos que requieren apoyo. Es decir, de aquellos que no logran los aprendizajes esperados que les corresponde, o no par-

ticipan, no se integran, no asisten o no les interesa la escuela” (SEP, 2019h: 19). En las reuniones de los CTE, incitados por el contenido de las actividades y el tiempo de resolución, el colectivo escolar emite opiniones como si fueran diagnósticos, muchas veces sin evidencias, donde abundan las referencias a los padres de familia y a los estudiantes para justificar los escasos avances en los resultados. Por ejemplo, en una escuela primaria indígena ubicada en el estado de Chihuahua, durante la segunda sesión ordinaria del ciclo escolar 2017-2018 una maestra expuso las dificultades a las que se enfrentaba:

la urgencia es que los niños dominen el sistema de escritura [...] en segundo ninguno lee ni escribe; en tercero, de treinta alumnos sólo la mitad; en los dos grupos de cuarto hay veinte en la misma situación, en quinto cuatro y en sexto dos, aunado a que los alfabéticos leen como alumnos de primero (CTE₁₋₁₁).

Las respuestas de los docentes son una muestra de los prejuicios que acabamos de apuntar:

Yo no simulo, hago las cosas bien, mis planeaciones tienen dos actividades pero las aplico.

Los papás son indígenas y no les interesa la escuela.

No podemos hacer nada porque el contexto no lo permite [...] los niños no hablan español, no es nuestra culpa.

Los alumnos de esta escuela no aprenden y nada funciona (CTE₁₋₁₃).

En la cuarta sesión ordinaria del ciclo escolar 2018-2019 se introdujo un cambio que todavía se ha de concretar en las escuelas y aulas. La necesidad de promover la educación inclusiva, especialmente de los niños y jóvenes que proceden de los sectores sociales en desventaja, sobre todo para quienes están en riesgo de exclusión o abandono escolar, conlleva “una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar” (SEP, 2019d: 5). Al respecto, en la fase inten-

siva de los CTE del ciclo escolar 2019-2020 el colectivo docente de una escuela primaria del estado de Chihuahua propuso como primer paso para “no dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes. Equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela” (SEP, 2019h: 16) las siguientes acciones:

Hacer adecuaciones curriculares. Imprimir materiales para los que no tienen dinero o con barreras de aprendizaje. Vincular a los alumnos con necesidades a instancias. Organizar la semana intercultural. Aplicar el programa de aprendizaje de matemáticas en internet. Apoyarse de los practicantes. Hacer énfasis de la inclusión en el aula y en la escuela. Programar la asistencia por semana a la biblioteca. Planear las clases de TIC como apoyo a los contenidos. Dar mantenimiento preventivo a las instalaciones de la escuela para mejorar el servicio a los alumnos. Promover campañas de cuidado bucal. Hacer campañas para el cuidado del ambiente. Organizar clubes que respondan a las necesidades de los alumnos que queremos formar. Instalar cañones en los salones. Reunir fondos económicos, realizar gestiones para las banquetas y arreglo del camión. Gestionar butacas y mesas para los salones. Adquirir material didáctico (CTE₅₋₁₇).

Además de que se podría valorar si los objetivos y metas son concretas, alcanzables, medibles, demostrables y se dan en un tiempo finito o si la lista final de las problemáticas responde a los criterios de “interés, urgencia, viabilidad, oportunidad, demanda” (SEP, 2019b: 21), habría que considerar si las acciones son pertinentes y complementarias. Aunque más allá de las consideraciones de tipo técnico se debería precisar, previa consulta a los docentes y directivos, las esferas en las que la educación escolar no puede actuar de forma directa.

En otro producto de la misma sesión se concluyó, después de elaborar un “diagnóstico integral donde se miraron como escuela” (SEP, 2019h: 24), que los obstáculos que afectaban el aprendizaje eran “el poco apoyo de la mayoría de los padres de familia, la falta de útiles escolares, la indisciplina de los niños hombres del grupo, la asistencia irregular y el contexto de violencia familiar que viven algunos alumnos” (CTE₅₋₂₃). Este conjunto de factores tendría que

embonar con la aclaración que se hace en el preámbulo de la quinta dimensión de las funciones directiva y de supervisión:

en muchos casos el contexto social y familiar llega a ser inadecuado para el desarrollo infantil y adolescente, o la escuela encuentra dificultades para lograr el compromiso y la participación de las familias, particularmente en entornos sociales y económicos desfavorecidos y con tejidos sociales desarticulados, o bien, donde los intereses de la escuela y las familias pueden ser opuestos (SEP, 2019f: 33, 47).

La exigencia de que los docentes, directores y supervisores reconozcan “el papel del contexto familiar, social y cultural en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2019f: 13, 27, 41), como se señala en el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar...*, requiere de espacios formativos dirigidos al diseño de adecuaciones curriculares y de actividades diferenciadas en las planeaciones, de modo que los maestros puedan “responder pedagógicamente a las necesidades educativas individuales y específicas de los alumnos como consecuencia de su origen social y cultural y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones e intereses” (SEP, 2019f: 16), frente a que los objetivos de la RME o del PEMC se alineen con “las asignaturas, los aprendizajes y las habilidades básicas que están representando las mayores dificultades para los alumnos” (SEP, 2019c: 15).

Las representaciones que prevalecen sobre los maestros

En unos casos los ejercicios asumen un cariz de autoayuda y en otros se recurre a un vocabulario impropio de la pedagogía o la didáctica, con analogías que hacen pensar en un gerente o en el empleado del mes:

- En la actividad 10 de la séptima sesión ordinaria del ciclo escolar 2014-2015 se trabajó con un texto de R. Harf Ruth y D. Azzerboni titulado *Construcción de liderazgos en la gestión edu-*

cativa. Un diálogo entre supervisores y directivos, cuyo mensaje (extraído de un cuento con moraleja) iba dirigido a promover una actitud positiva hacia los problemas. La frase “No podemos entender el porqué de todas las paredes del laberinto, a menos que nos elevemos y veamos la figura completa” (SEP, 2015b: 12) refleja el moralismo y los estereotipos que las autoridades educativas tienen sobre los docentes.

- En la primera sesión de la fase intensiva 2015, en una actividad se solicitaba describir “Mis días de éxito durante el ciclo escolar 2014-2015” (SEP, 2015c: 7), como si se tratara de un cuadro de honor con profesores idóneos o destacados y donde se obvian las contingencias del acto de enseñar.

Igualmente, asegurar que “el verdadero perfeccionamiento se produce cuando se da a conocer una necesidad y los involucrados se organizan, planifican, desarrollan actividades y se asumen tareas y compromisos” (SEP, 2016c: 10) es una falacia porque las prioridades están asignadas de antemano y no se atienden los problemas surgidos de la práctica, de los saberes, destrezas y vivencias de los docentes; por eso, el papel secundario que juegan los maestros provoca que se desvirtúe su función como profesionales de la educación. En la sexta sesión ordinaria del ciclo escolar 2016-2017 un grupo de maestros de ocho escuelas multigrado del subsistema indígena del estado de Chihuahua, mientras compartían los resultados de una actividad, verbalizaron sus concepciones acerca de la docencia: “el aprendizaje es entender y comprender lo que uno expresa”; “el aprendizaje comienza en la casa”; “somos el ejemplo”; “de nosotros depende formar a los ciudadanos del futuro”; “son muchos oficios ser maestro” (CTE₃₋₃). Este tipo de aportaciones no son objeto de análisis y reflexión en los CTE.

La aparente liberación que se puede leer en la nueva versión de las guías, ya que “brindan la posibilidad a maestros y directores de enriquecer el desarrollo de las sesiones con base en la experiencia adquirida a lo largo de su participación en los CTE (desde 2013 hasta la fecha), sus propias necesidades, contextos y recursos” (SEP, 2019i: 3), no modifica esta situación porque al mismo tiempo se insiste en

que los colectivos docentes han de tener presente la secuencia de actividades “para alcanzar los propósitos establecidos en cada una de las sesiones” (*ibid.*).

Al unísono, las autoridades utilizan argumentos dirigidos más a las emociones (*querer hacer*) que a la razón didáctica (*saber y poder hacer*): “¿Qué tan preparados y dispuestos estamos para el cambio que significa escuchar a las NNA y a sus familias? ¿Estamos dispuestos a desaprender, reaprender, criticar, ser criticados, reflexionar y cambiar?” (SEP, 2019h: 31). Estas representaciones se sustentan en mensajes⁵ y sentencias indulgentes: “Es conveniente reconocer que todos poseen diversas cualidades en sus prácticas, que no siempre son visibles. También hay prácticas que debemos corregir o que perdemos de vista” (*ibid.*). En realidad, se parte del supuesto de que:

si no se alcanzan los resultados deseados, habría que pensar que los profesores no se han comprometido de manera suficiente; es decir, en cualquier caso, el problema del rendimiento escolar es finalmente responsabilidad de los docentes, sobre los que no se tiene mucha confianza (Merchán, 2012: 11).

La concepción instrumental de la enseñanza y el aprendizaje

Las acciones que se anexan a la RME y al PEMC ponen en evidencia (por sustitución) la efectividad tanto de las actividades que se sugieren en los documentos curriculares como las que diseñan los docentes. La presencia redundante de los mismos problemas es un

5 Desde enero de 2019 el colectivo docente al inicio de los CTE se ve obligado a escuchar y comentar las alocuciones del Secretario de Educación Pública, una videograbación que oscila entre los 11:20 minutos de enero de 2019 y los 27:08 minutos de la primera sesión ordinaria del ciclo escolar 2019-2020. Esta estrategia es una ventana abierta a un público cautivo, bajo la excusa de que “compartir información con ustedes es relevante para la mejora continua de la educación [y] como parte de la comunicación abierta y permanente” (SEP, 2019c: 5). La intención también es “abrir espacios y canales para escuchar ideas y propuestas” (SEP, 2019d: 3), pero se convierte en una plataforma para fijar los temas y políticas de la agenda educativa a las que se han de someter los maestros.

síntoma de que los programas de estudio y los planes de clase no han sido útiles, una inferencia que respalda la creación de nuevos modelos educativos.

Dejar en segundo término el *qué* y *para qué* enseñar o las razones teóricas que fundamentan la toma de decisiones radica en la creencia de que las técnicas o acciones concretas son la esencia de la práctica. Las Estrategias Globales de Mejora Escolar⁶ (sintetizadas desde noviembre de 2016 en *Aprendizaje entre pares* y *Aprendizaje entre escuelas*) son puntuales, independientes entre sí, discontinuas en su aplicación, no siempre pertinentes para atender las dificultades de aprendizaje y opuestas al planteamiento que subyace en una planeación. Por tanto, se trata de un banco de *iniciativas pedagógicas* que “obtienen buenos resultados” porque diversifican la dinámica habitual en los salones de clase, involucran el uso de material concreto y el juego, a toda la escuela y a los padres de familia, pero no responden a decisiones que partan de los fines o los aprendizajes esperados, de contenidos específicos ni de las orientaciones didácticas de cada asignatura.⁷ A su vez, el *Aprendizaje entre escuelas* y el *Aprendizaje entre pares* busca generar “un trabajo colaborativo que fortalezca la reflexión, el análisis y la toma de decisiones encaminadas a superar problemáticas educativas comunes y fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos en función de las prioridades educativas de las escuelas” (SEP, 2018c: 6), pero se sujeta a principios similares: la creencia de que existen tratamientos didácticos (estrategias y recursos) más efectivos que otros o que bas-

6 Las Estrategias Globales de Mejora Escolar recuerdan a las actividades permanentes de español de los programas de 2011, a las que se sugerían en las guías de los CTE de otros ciclos escolares, y a los ficheros didácticos de Español y Matemáticas del plan de estudios 1993. Algunos ejemplos son: *Lotería de vocabulario*, en inglés; ejercicios de ortografía y dictado en Español; *Basta numérico* o *Encuentra el elemento faltante* en Matemáticas; películas y documentales en Historia, Geografía y Ciencias Naturales, entre otras.

7 Se habla de *iniciativas pedagógicas* como actividades desvinculadas del resto de componentes didácticos de una planeación, pero se asegura que contienen algún dispositivo que consigue facilitar la comprensión. El criterio que acompaña a la valoración de estas acciones es su eficacia “para avanzar en el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2015d: 5). En la misma guía se agrega: “Esas donde [los docentes] perciben que lograron captar la atención de todos los niños o jóvenes” (SEP, 2015d: 7).

ta con cosificar y enumerar las causas más frecuentes para superar “los desafíos que prevalecen en las escuelas para alcanzar el logro educativo de sus alumnos” (SEP, 2018c: 5).

Desde la tercera sesión ordinaria de 2019 la novedad que plantean las estrategias es la propuesta *Compartir buenas prácticas. Encuentro entre Escuelas*, que se funda en las mismas intenciones, a pesar de garantizar que “permitirán ir más allá de la apropiación de un discurso que desde esta Secretaría se pudiera implementar” (SEP, 2019e: 3). Ahora se destaca la corresponsabilidad de todos los niveles educativos sobre los resultados de aprendizaje y se subrayan una serie de consideraciones sobre los maestros: “poseen experiencias y reflexionan acerca de su materia de trabajo. Tienen algo que aportar al desarrollo profesional de sus colegas. Pueden colaborar, con otros docentes, en proyectos comunes” (SEP, 2019e: 4). Esta afirmación se desacredita cuando la solicitud de que “compartan una alternativa de solución a las problemáticas, que hayan considerado en sus respectivos PEMC” (SEP, 2019j: 14), se ampara en estrategias demasiado concisas: la lectura y escritura deficientes se resuelven con la inclusión de ciclos de narraciones y cuentos, mientras que formar grupos de debate acerca de cuentos o videos cortos sirve para responder a la dificultad que tienen los estudiantes para expresar sus ideas o sentimientos con claridad.

La segunda sesión ordinaria del ciclo escolar 2019-2020 congregó a 17 escuelas federales y estatales en una de las regiones del estado de Chihuahua. En las actividades 11, 12 y 13 se solicitaba registrar una o dos situaciones que originaran el rezago o abandono escolar. Después de compartir los productos e identificar las problemáticas comunes a los tres niveles educativos ofrecieron diversas soluciones: en preescolar, para atender la dificultad que tenían los niños para resolver problemas de matemáticas se propuso “utilizar materiales didácticos”; en primaria, para ayudar a los alumnos con capacidades diferentes se sugirió aplicar “el principio de equidad”; y en secundaria, como los padres de familia no cumplían “su función en el proceso de aprendizaje” se planteó “realizar una posada familiar, organizar el festival del Día de Muertos y que revisaran y firmaran el cuaderno de tareas” (CTE_{6-20, 21}).

Coincidimos en que las discusiones entre profesores han de posibilitar “además de la reflexión sobre su práctica, establecer un lenguaje común en torno a su quehacer educativo” (SEP, 2019e: 6), pero más que “favorecer las trayectorias educativas de las NNA” (SEP, 2019j: 16), el diálogo habría de guiarse por las orientaciones pedagógicas del plan y de los programas de estudio de la educación básica porque, como menciona Pérez, en la actualidad los maestros:

se consumen en las exigencias técnicas de la profesión y toman atajos para ir por las salidas fáciles, sencillas, creyendo que son seguras o que son mejores.

[...]

¿en qué fundamentan su práctica, cómo articulan sus acciones de todos los días con principios y fundamentos pedagógicos y de qué forma asumen el compromiso de formación permanente para toda la vida?

Me parece que después del constructivismo hemos caído en un profundo bache, de pragmatismos baratos, y de ideologizaciones banales de las ideas pedagógicas (2019:1).

Olvidar esta premisa supone provocar una contradicción que inhabilita el contenido del art. 29 de la Ley General de Educación en relación con los programas de estudio: “deberán contener los propósitos específicos de aprendizaje, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir orientaciones didácticas y actividades con base en enfoques y métodos que correspondan a las áreas de conocimiento” (Congreso de la Unión, 2019: 9). A todo esto, en el mensaje que el Secretario de Educación Pública dirigió a los CTE el 15 de noviembre de 2019 se puso de manifiesto que el modelo de la Nueva Escuela Mexicana:

no impone de manera inamovible conceptos y contenidos educativos, sino más bien se construyó con la aportación de todos ustedes. Por el contrario, lo que impulsamos son las aportaciones de los saberes y experiencias docentes. México, todos sabemos, es un país megadiverso, con realidades sociales, educativas, muy distintas de acuerdo con los estados y dentro de los estados, las diferentes culturas y regiones de

todo nuestro país. Ante esa situación [...] al conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin duda son la mejor fuente de experiencias y conocimientos para construir poco a poco lo que llamamos una pedagogía mexicana, de acuerdo con esa amplia y profunda diversidad. [...] Por ello, la Nueva Escuela Mexicana, lejos de ser una conceptualización rígida de la educación es una experiencia continua de crecimiento en función del logro del aprendizaje de nuestras niñas, niños y jóvenes (SEP, 2019, min. 9:50-11:34).

Desde luego, es un error confiar nada más en los saberes que proceden del sentido común y la experiencia, dejar asentado que el currículum es un documento normativo sin utilidad para modificar la práctica y que no es necesario justificar las decisiones que se refieren a las intenciones didácticas, los contenidos, las estrategias, los recursos, la evaluación, la función del maestro, el clima de aula, las agrupaciones o la gestión del espacio y del tiempo.

La rendición de cuentas como una iniciativa sin sentido formativo

En la última sesión ordinaria de los CTE se hace un balance global y se elabora un informe que contempla los resultados educativos, de gestión escolar, administrativos y financieros: “esta reflexión final ayuda a la escuela para que pueda seguir adelante con su política de mejora continua e inicie un nuevo ciclo de evaluación y diagnóstico que derive en un nuevo programa de mejora” (SEP, 2019b: 23).

Este momento debería contener indicios que animaran al colectivo a continuar y confiar en las decisiones que se toman en los CTE. Sin embargo, no queda claro qué sucede si no se alcanzan los objetivos y metas de la RME o del PEMC, tanto en el corto como en el mediano plazos: los maestros y las escuelas quedan en entredicho o bien se acepta el ocultamiento y la simulación como recursos para explicar la falta de cumplimiento de los compromisos asumidos por todos. Hay que recordar que las evaluaciones diagnósticas enlazan con los logros del curso anterior y los desafíos que se trabajaron en un año.

El contraste entre las acciones que realizan las escuelas en el marco de la RME o del PEMC y los resultados reales refleja una problemática que perdura. Por ejemplo, en la séptima reunión ordinaria del CTE, celebrada el 26 de mayo de 2017, la subdirectora de una escuela secundaria del estado de Chihuahua inició con una exposición sobre el número de alumnos reprobados, no regularizados y que arrastraban materias de diferentes semestres: 220 de un total aproximado de 340 estudiantes. Sin mayor detenimiento, se acordó que cada maestro iba a confeccionar un examen compuesto por diez reactivos de opción múltiple para evaluar todo el curso, luego se invitó a “motivar a los alumnos para que demuestren el máximo rendimiento”, se aclaró que la prueba cumplía una función de diagnóstico y se recomendó que se anexara al expediente de orientación educativa (CTE_{4-1, 2}).

Estos argumentos revelan que los cambios en la normatividad, tanto en el presente como en el pasado, no bastan para modificar las prácticas y “fortalecer la autonomía académico-administrativa de los planteles” (Ezpeleta, 1990: 15). Más bien, los CTE recuerdan a las *Escuelas rudimentarias* que aparecieron en México durante la segunda década del siglo XX, dirigidas a la población del medio rural y en las que se enseñaba a leer, escribir y las operaciones matemáticas porque, en esencia, los propósitos que atienden los CTE se focalizan en la alfabetización y en los elementos básicos de la educación.⁸ El sarcasmo con el que se denominaba a estas escuelas (*peor-es-nada*) sigue vigente, aunque ahora con un mayor grado de sofisticación en la gestión.

LOS CENTROS ESCOLARES COMO INSTANCIAS DE AUTONOMÍA PROFESIONAL

La autonomía se ha de entender en términos de control sobre las decisiones que los docentes toman acerca de su trabajo y formación.

8 Si dos de las prioridades o problemáticas que se tratan en las sesiones de los CTE se refieren a la lectura y escritura, un requisito debería ser que los maestros fueran modelo en el uso de la lengua escrita. La valoración de las competencias comunicativas de los docentes podría hacerse por medio de la revisión de las relatorías que quedan registradas en el *Cuaderno de Bitácora*.

Esta prerrogativa adquiere un carácter ético que en ocasiones queda encubierto bajo la creciente exigencia técnica y la supuesta cualificación. El recurso más poderoso para conseguir que el profesorado se convierta en un usuario (no siempre informado) de las medidas que acuerdan un grupo de expertos consiste en reducir su margen de maniobra en la comprensión, planificación y ejecución de las políticas educativas o en su caso, solicitar su colaboración en los procesos de consulta con la intención de justificar una reforma (Contreras, 2001).

La privación que sufren los maestros se compensa con la estandarización de la práctica, con una rutina encubierta en la contextualización, con paquetes de capacitación y con la intensificación de la carga administrativa. La rendición de cuentas, la transparencia y la calidad son otros argumentos que se esgrimen desde los foros académicos y los medios de comunicación para dar legitimidad a las políticas públicas. Como consecuencia, las cuestiones ideológicas incluidas en los fines de la educación quedan supeditadas a los requerimientos del día a día e impiden que los maestros vayan más allá de las tareas y acciones explícitas en el currículum (Angulo, 1991). En definitiva, la autonomía se mueve en un plano discontinuo que va desde el cumplimiento irrestricto de las prescripciones oficiales hasta la expresión y consumación de un ideal formativo.

Ahora bien, en un sistema donde los docentes son asalariados al servicio del Estado y además han de demostrar un conjunto de rasgos que definen “la excelencia en la enseñanza” (SEP, 2019f: 5) no caben los profesionales reflexivos, críticos y promotores del cambio. Bajo el amparo de la calidad y la mejora de los resultados de aprendizaje (como mercancías que se pueden medir), los maestros pasan a ser consumidores de los documentos que elaboran los investigadores y técnicos a las órdenes de la administración.

En pocas palabras, además de la facultad para emitir juicios y tomar decisiones, la autonomía entraña cierto grado de libertad e independencia. El equilibrio entre las disposiciones que provienen de las autoridades federales y las medidas adoptadas en los centros escolares es el único dispositivo para sobrepasar los límites del desarrollo profesional docente. La participación informada, en un escenario donde el control se diluye en una gama de posibilidades,

supone diseñar un currículum básico que sin dejar de ser común, permita pasar de la obediencia (o la resistencia velada y franca) a la verdadera autonomía. Esta visión conlleva superar la concepción del maestro como portador de saberes culturales e instrumentos de homogeneización (función pública), o como un especialista que utiliza metodologías de enseñanza (rol técnico), para convertirse en un intelectual que reflexiona sobre el sentido social y político de la educación, un investigador que posee conocimientos teóricos y prácticos, con aptitudes para incidir en las finalidades, los contenidos y métodos de evaluación (Núñez, 2004). Desde este último planteamiento, la formación profesional involucra una serie de criterios relacionados con la escuela como una comunidad que aprende.

La transformación de las estructuras educativas y de la cultura escolar

Este requisito apela a aceptar que las escuelas no son agentes de reproducción y considerar que, más allá de la adaptación a las normas, son la clave para promover el aprendizaje. Por consiguiente, se han de dejar atrás los mecanismos que provocan dependencia y rechazo, y por añadidura, sustituir los perfiles docentes por la creación de trayectos formativos personales y colectivos que integren motivación, pensamiento, acción y resultados.

El desarrollo de significados compartidos

Este atributo comprende el despliegue, por parte de la comunidad escolar, de un sentimiento de afiliación (con las actuaciones grupales), pertenencia (un valor que se adquiere cuando se está adscrito a un proyecto común), cooperación (tolerancia y asunción de distintos roles), pertinencia (acciones guiadas por objetivos reales), comunicación (actitud favorable a la comprensión, abierta al cuestionamiento y a las ideas de los demás), y aprendizaje (individual y grupal, sistemático, continuo y profundo).

La perspectiva dialógica del aprendizaje

La clave reside en la participación generalizada e igualitaria, en la aprobación de las experiencias y el conocimiento de todas las personas, en reconocer que se aprende por medio de la interacción y a través de las relaciones solidarias. Los elementos rectores son el consenso y la argumentación, así como la conexión entre la teoría, la técnica y la práctica

La implementación de actuaciones educativas

La aplicación de propuestas que mejoren las competencias académicas y la convivencia en las escuelas son el primer paso para la construcción de conocimientos reales, contextualizados y necesarios. El desarrollo profesional, como un proceso que acontece en los centros de trabajo, significa poder mirarse a sí mismo, a la cultura escolar y al entorno social e implica hacer emerger los saberes didácticos y pedagógicos para comprender (construir), cuestionar (deconstruir) y modificar (reconstruir) la manera de pensar la docencia (CREA, 2013), acompañado del análisis de los factores económicos, familiares, escolares y propios de los alumnos que afectan al aprendizaje.

LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 planteaba, entre otras líneas de acción, “fortalecer el Consejo Técnico como el espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela. [...] Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional” (SEP, 2013b: 45). En concordancia con estas directrices, la modalidad *Compartir buenas prácticas. Encuentro entre escuelas* se orienta a la formación en el servicio con el propósito de “compartir sus conocimientos pedagógicos, analizar sus experiencias de trabajo

y discutir concepciones y creencias en torno a su quehacer cotidiano” (SEP, 2019e: 4).

En el cuadro 6 mostramos el modelo que prevalece en los CTE y, por oposición, los que juzgamos más apropiados para consolidar el desarrollo profesional docente, entendido como una actividad permanente, en espiral y articulada con la práctica (Lombardi y Abrile, 2009), con el objeto de “mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y técnicas (capacidades de lograr) que se ponen en juego para que los estudiantes de una escuela aprendan (lo que deseamos lograr)” (Martínez, 2009: 85).

CUADRO 6

Los Consejos Técnicos Escolares y los modelos de desarrollo profesional docente

Consejos Técnicos Escolares Modelo de transmisión: conocimiento para la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Alto grado de control central y uniformidad. Esfuerzo por alcanzar metas de carácter nacional. • Asentado en la estandarización y la rendición de cuentas para lograr una mayor eficiencia, efectividad y responsabilidad. • Administrado por un experto (un formador delegado por las autoridades educativas). • Flujo unidireccional de la información: desde los materiales y el formador hasta los docentes. • Débil conexión con las prácticas reales de aula y el contexto donde se enseña y aprende. • Problemas de bajo rendimiento vinculados con cuestiones organizativas y de gestión. • Estrategias como revulsivos para responder a un déficit del profesorado o bien de la escuela. • Duración limitada y concentrada en el tiempo. • Escaso impacto en la práctica docente.
Renovación de los Consejos Técnicos Escolares Modelos transicional y de transformación: conocimiento de y en la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje profesional como soporte entre iguales, en una negociación procesual en la que son esenciales la comprensión de las situaciones y la intervención. • Toman en cuenta el contexto donde los docentes llevan a cabo la práctica, una serie de condiciones que dirigen el desarrollo profesional. • Fomentan la colaboración y el diálogo, tanto desde la praxis como desde la reflexión sobre el desempeño en el aula. • Buscan expandir, refinar y construir nuevas habilidades, compartir ideas, realizar investigación acción, enseñarse unos a otros y resolver problemas dentro del lugar de trabajo. • Promueven la autonomía formativa de los docentes y la creación de comunidades de estudio. • Conectan con las prácticas reales del aula, como una forma de hacer evolucionar la cultura pedagógica. • Integran periodos de transmisión para dotar de sentido al análisis y a la interpretación sobre la práctica. • Pretenden impactar en las prácticas profesionales presentes y futuras del profesorado.

Fuente: Kennedy (2005).

La transición entre los modelos obedece a un aumento en la autonomía de los docentes, a las oportunidades para que influyan en

su formación, a las relaciones horizontales de poder y a la independencia de los agentes externos. Las funciones del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE) impulsaban el fortalecimiento de las competencias profesionales de los supervisores “orientadas a la asesoría y acompañamiento de los colectivos docentes de su zona para contribuir a la mejora del aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2018b: 15), confluían con los modelos transicional y de transformación, y con los principios de las comunidades profesionales de aprendizaje, pero el servicio era incompatible con la organización y el funcionamiento de los CTE. En esencia, se trataba de una modalidad de asesoramiento muy similar a las propuestas de Fierro y Rojo (1994), Lago y Onrubia (2008), y al Plan de Desarrollo Profesional Continuo que oferta el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2016a).

El Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica (SISAAE) que entró en vigor durante el ciclo escolar 2019-2020 le da continuidad al SATE, pero es menos preciso y más burocrático. Las autoridades educativas federales y locales son las encargadas de coordinar y operar el sistema, ellas delegan la revisión de “los resultados educativos y las prácticas profesionales, a fin de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para mejorar la organización y el funcionamiento de las escuelas” (SEP, 2019k: 10) en los consejos técnicos de zona, en las supervisiones, en los directivos y en el personal docente. Aunque en los lineamientos se asegura que la intervención del SISAAE es dialógica y formativa, “al utilizar la discusión académica, el aprendizaje entre pares y el intercambio pedagógico como herramientas” (SEP, 2019k: 14), situada y dirigida al cambio educativo, acorde “con las condiciones y el contexto de cada escuela, sus posibilidades, los saberes y las características del Colectivo Docente y la cultura de la comunidad educativa” (SEP, 2019k: 14), realmente los cinco integrantes de las supervisiones escolares son quienes van a habilitar el SISAAE por medio de la visita a los centros y la observación del trabajo que se realiza en las aulas. De momento, las acciones de esta propuesta se parecen más al modelo de transmisión que a los modelos transicional y de transformación.

CUADRO 7

El SATE y las asesorías al personal docente y técnico docente

Etapas del proceso de asesoría	
Definición de asesoría	<p>Se proporciona principalmente en los planteles escolares.</p> <p>Implica la observación y el análisis colectivo de la práctica, la colaboración, el diálogo pedagógico, la construcción conjunta de estrategias y la participación activa.</p> <p>Incide y se aprecia de manera directa en los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Se ocupa de temas prioritarios y posibles de incorporar en las prácticas docentes, según las características del colectivo, sus habilidades, saberes, cultura y condiciones.</p> <p>Parte de dificultades advertidas o problemas expresados por el personal docente.</p> <p>Representa un cambio en alguno de los elementos de la práctica docente.</p>
Búsqueda y construcción conjunta de propuestas	<p>Observación, recolección de información, análisis y reflexión del trabajo que los docentes y técnicos docentes realizan a diario con sus alumnos.</p> <p>Análisis, discusión y creación de alternativas de mejora, después de revisar los materiales de apoyo que retroalimenten y enriquezcan la práctica y los saberes asociados a la misma.</p> <p>Elaboración de acciones de mejora.</p>
Puesta en práctica de las propuestas	<p>Observación entre pares.</p> <p>Fomento del diálogo pedagógico fundamentado.</p> <p>Toma de notas sobre la experiencia.</p> <p>Recopilación de insumos para hacer un posterior análisis.</p>
Valoración de las propuestas	<p>Análisis de los resultados obtenidos y los retos enfrentados, en términos de mejora de las prácticas docentes y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Valoración de los logros alcanzados.</p> <p>Difusión de las buenas prácticas con otros docentes o colectivos docentes.</p>
Establecimiento de nuevos acuerdos	<p>Determinar retos y propiciar acuerdos para continuar los procesos de mejora de las prácticas docentes.</p>

Fuente: CNSPD y SEP (2017).

Sin necesidad de ir muy lejos, las guías de los CTE contienen ejercicios que responden al objetivo de consolidar el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumnado. En la primera sesión ordinaria del ciclo escolar 2015-2016 la actividad 13 recurría al análisis y la reflexión:

Compartan con el colectivo los contenidos que representan mayores dificultades entre los alumnos. Identifiquen si son los mismos contenidos por grado escolar. Analicen por qué representan una dificultad para los alumnos. Recuerden cómo se propone el abordaje didáctico de estos contenidos en el plan y los programas de estudio del grado que

atienden. Reflexionen acerca de cuáles aprendizajes constituyen una base o antecedente para otros grados y la importancia de lograrlo en los alumnos (SEP, 2015e: 12).

A pesar de que se parte de los contenidos y no de los aprendizajes esperados, el examen de las causas, de su secuencia y articulación, así como de las orientaciones de los programas de estudio son una demostración de que los CTE se pueden convertir en un espacio formativo. Incluso, las sugerencias de recuperar secuencias didácticas (actividad 15) o de intercambiar estrategias (actividad 16) ratifican esta posibilidad.

En la sexta sesión ordinaria del mismo ciclo se puede consultar otra buena práctica. En la sección dedicada a las Estrategias Globales de Mejora Escolar y en los Ámbitos de Gestión Escolar *Entre maestros*, *En el salón de clases* y *En la escuela* se agregan una serie de recomendaciones para diseñar, aplicar y evaluar planes de clase:

- Revisar el enfoque didáctico para la enseñanza de las matemáticas en el plan y programas de estudio 2011.
- Revisar diversos modelos para la resolución de problemas, seleccionar el que se considera más adecuado y hacer su presentación al colectivo docente.
- [...] En la planeación didáctica de cada docente se considerarán de manera explícita los siguientes aspectos:
 - Se aplicará el modelo de resolución de problemas en todas las actividades relacionadas con matemáticas que se realicen en el aula y las tareas para la casa, encuadrándolas siempre en el marco de su contexto y cotidianidad.
 - Durante la resolución de situaciones problemáticas el docente promoverá el trabajo en equipo, la interacción, el diálogo, el intercambio de opiniones bajo los principios de pluralidad, la inclusión y el respeto, haciendo énfasis en la argumentación de los procedimientos y la traspolación o generalización de los mismos por parte de los alumnos.
 - En todas las actividades se promoverá la participación de los alumnos para que argumenten los procedimientos usados en la resolución de problemas multiplicativos, y expongan las técni-

cas aplicadas en el proceso de resolución ya sean informales o formales.

- [...] Tutoría entre pares, los alumnos con mayores avances apoyan a los compañeros que presentan dificultades en resolución de los problemas de multiplicación.
- [...] Cada docente presenta su planeación didáctica considerando los acuerdos establecidos en la presente Estrategia Global de Mejora Escolar (SEP, 2016a: 15-17).

Estos dos ejemplos son una prueba fehaciente de que las reuniones del CTE pueden ser “un espacio para el crecimiento profesional y la colaboración entre docentes; un lugar de encuentro entre educadores; una mesa de coloquios; un espacio para el debate, la innovación y las decisiones que orientarán la vida de la escuela” (Andere y Guerra, 2013a: 1). En este orden, las condiciones para hacer válidos estos objetivos pasan por la modificación de los lineamientos y de la filosofía que sustentan el trabajo colegiado:

- *Reestructurar los propósitos de los CTE.* Si la principal finalidad de la educación obligatoria es fortalecer la formación integral de los alumnos, en vez de centralizar los esfuerzos en los resultados de aprendizaje, las prioridades deberían ser las competencias del profesorado (Stoll *et al.*, 2006; Vescio, Ross y Adams, 2008).
- *Revertir la concepción que tienen las autoridades educativas sobre el magisterio.* Han de mostrar certidumbre “hacia la capacidad de autorregulación de sus propios docentes y directivos” (Andere y Guerra, 2013b: 1) porque los miembros del colectivo escolar pueden asumir diferentes roles y responsabilidades e implicarse voluntariamente en la atención a los problemas más relevantes.
- *Emancipar a los CTE de las prescripciones de la SEP.* El cambio de la cultura pedagógica sólo se puede conseguir si el personal docente construye el conocimiento didáctico conforme a sus saberes formales, su experiencia profesional y a través de la adquisición de herramientas teórico-prácticas que se adapten a los alumnos y al entorno de la escuela.

- *Dotar a los centros educativos de mayor autonomía en la gestión.* Se requiere de flexibilidad en el uso del tiempo y en el acceso a los recursos para facilitar el diseño, el ejercicio y la valoración de la enseñanza.

Las siete estrategias formativas que proponemos a continuación se basan en tres principios inconclusos y abiertos al debate: no hay una única forma ni de aprender ni de enseñar, los algoritmos didácticos son un engaño y la homogeneidad es un freno para el desarrollo profesional docente. Por añadidura, se sustentan en el reconocimiento de que “los profesores necesitan una comunidad de práctica como medio de formación continua que les permita hacer frente a las complejas situaciones que enfrentan en el aula día a día” (Gómez, 2018b: 103), y por descontado, en los valores, actitudes y habilidades que muchos maestros y directivos han patentizado en las sesiones de los CTE:

- Una comunicación horizontal que ha generado integración y un sentido de pertenencia a un colectivo que trabaja en común.
- Un diálogo dirigido al intercambio de conocimientos y experiencias en torno a problemas y asuntos que les preocupan, enfocado en el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de saberes pedagógicos y que dota de nuevos sentidos a las prácticas escolares.
- Una dinámica de ayuda, iniciativa, respeto y colaboración entre iguales que favorece la búsqueda de soluciones, que nada tiene que ver con un mandato de la autoridad educativa sino con el compromiso hacia el bienestar de los niños.
- Unos directivos que muestran responsabilidad y se caracterizan por su disposición, apertura, creatividad y confianza en los docentes (Valdés, 2018a: 34, 36-38, 43; Silas, 2018: 67; Gómez, 2018b: 108; Valdés, 2018b: 252, 272).

Los *Grupos de estudio* o *Tertulias pedagógicas dialógicas* es un método de autoformación que sirve para profundizar en las bases teóricas que fundamentan la actuación en el aula (CREA, 2013) y generar el conocimiento a partir de la interacción entre las fuentes originales y el lector, primero de forma individual y después en colecti-

vo; el diálogo se suscita desde las aportaciones de los participantes y en todo momento se invoca a la argumentación. La comprensión intersubjetiva de documentos permite superar la perspectiva transmisiva que predomina en las orientaciones curriculares, enriquecer la práctica con el entendimiento y la contextualización de la teoría, favorecer la flexibilidad didáctica, predisponer hacia la transformación y enfrentar la incertidumbre que acompaña al cambio (Fernández, Garvín y González, 2012).

Los grupos de estudio y los principios pedagógicos

Los principios pedagógicos son determinantes en el currículum de la educación básica, en tanto fungen como referentes para que los docentes mejoren su práctica y construyan ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados.

En una sesión de los CTE (o en una reunión informal) se decide revisar los catorce principios que organizan al plan y programas de estudio de la educación básica (cfr. SEP, 2017c: 114-119) y acudir a los grupos de estudio como estrategia formativa:

- Acordar los indicadores y acciones que deben guiar la exploración del material curricular: Una posibilidad sería subrayar las ideas que repercuten en la planeación y la conducción de la enseñanza: se puede incidir en los aspectos que definen la estructura de una secuencia didáctica, las características que han de guardar las actividades y el aprendizaje, la función del profesorado, la óptica que predomina sobre la evaluación, el enfoque que prevalece acerca de los contenidos y la interdisciplinariedad, además de los rasgos concernientes a la inclusión y la atención a la diversidad.
 - Lectura y análisis individual en el periodo de tiempo que transcurra hasta la siguiente sesión ordinaria del CTE.
 - Durante una o dos horas los docentes leen en voz alta y explican los fragmentos que les resulten más significativos.
 - El diálogo debe asentarse en la racionalidad, ha de recuperar las experiencias profesionales y contrastarse con la teoría para obtener ideas que se puedan trasladar a las aulas: se sugiere elaborar un listado de acciones que caracterizan el quehacer de los maestros (coincidentes con los principios pedagógicos), así como con los retos que se han de afrontar en el corto y mediano plazos.
 - Los maestros se relevan en la coordinación de las sesiones: procuran que se respete el turno, se pida la palabra, no se interrumpa en exceso y que las intervenciones no se alarguen para favorecer una participación dinámica y horizontal.
 - A los encuentros pueden ser invitados expertos (de manera presencial o virtual) para que intervengan en las situaciones comunicativas, promuevan la reflexión y contribuyan a la propuesta de soluciones desde una posición igualitaria.
 - Después de cada sesión los docentes reconstruyen sus interpretaciones con ayuda de los diferentes puntos de vista, deciden si completan la lectura con otros textos e incorporan a su práctica los principios que consideren más viables y pertinentes.
 - Concluido el estudio, en las sesiones ordinarias de los CTE se pueden exponer las estrategias más eficaces y consistentes con los principios pedagógicos.
-

En los CTE, la *coenseñanza* puede ofrecer oportunidades para contrastar visiones, incrementar la comunicación y la coordinación entre el profesorado. De las variantes de organización que sugiere Rodríguez (2014) las más cercanas a nuestro propósito son

la coenseñanza en grupos simultáneos, la rotación entre grupos, la coenseñanza complementaria y en equipo. Incluso, caben otras modalidades que se pueden ajustar a la singularidad de cada escuela: entre el profesor de asignatura o grupo y el maestro de apoyo, entre docentes de una misma asignatura o de asignaturas dispares, entre un maestro y un padre de familia, entre un docente y un miembro de la comunidad. Las fases que describimos son una adaptación de Murawski y Dieker (2004), y de Villa, Thousand y Nevin (2013), pero se obvian las referencias a la colaboración entre maestros de educación regular y especial.

La coenseñanza y el modelaje del aprendizaje

La coenseñanza habilita a dos docentes para que trabajen en conjunto una asignatura, un contenido o bien una estrategia que supongan una dificultad. La opción que elegimos es la coenseñanza en tándem, un enfoque en el que los maestros participan de forma equitativa y comparten la responsabilidad en la planificación, en su implementación y en la evaluación de la práctica.

El plan y los programas de estudio para la educación básica introducen el modelaje del aprendizaje: ahora el docente se ha de convertir en un mediador que facilite la expresión de la autonomía del alumnado (cfr: SEP, 2017c: 117).

- En una sesión de los CTE se hace una presentación que incluya la definición, la utilidad, las fases, las actividades y la tipología que puede adoptar la coenseñanza. Como complemento, se visualiza y analiza en video una clase modelo de este método.
 - El tiempo para la *planificación* implica disponer de espacios comunes, sea después del horario de clases, que el director, el subdirector o un compañero cubran al grupo, aprovechar mientras se imparte la clase de educación física o abrir un paréntesis en una sesión de CTE.
 - Antes de reunirse los docentes han de realizar una revisión del concepto de aprendizaje por modelado u observación, tanto en los documentos curriculares (SEP, 2017c) como en otras fuentes (Bandura, 1987), para diseñar un instrumento que ayude a tomar decisiones didácticas:
 - Identificar y dominar las habilidades que los estudiantes han de desarrollar.
 - Comprobar que los alumnos tienen conocimientos previos para resolver las actividades.
 - Desglosar las destrezas o conceptos que se desean enseñar en partes sencillas de aprender.
 - Suministrar ejemplos basados en distintos estilos de aprendizaje.
 - Pensar en voz alta para ilustrar cada paso y establecer conexiones entre ellos.
 - Formular preguntas para que los estudiantes puedan comprender y anticipar las posteriores acciones.
 - Verificar la comprensión del alumnado y remodelar los pasos que provoquen confusión. En este sentido, se han de ofrecer oportunidades para que pregunten y aclaren sus dudas.
 - Mantener un ritmo fluido e interactivo para que los alumnos sostengan la atención.
 - Modelar cuantas veces sea necesario para poder retirar el andamiaje, de forma que los estudiantes estén en condiciones de seguir el procedimiento o explicar los conceptos con autonomía.
 - Del mismo modo, cada pareja ha de negociar la asignatura o área, el eje, el tema y el aprendizaje esperado. Una vez definidos estos elementos se pasa a la caracterización de los estilos de aprendizaje, se escribe un primer borrador de la secuencia didáctica que incluya adaptaciones dirigidas a ciertos estudiantes y, por último, se afinan las actividades después de valorar su pertinencia para el modelaje.
-

-
- Enseguida, se acuerdan los roles y las reglas de comunicación para cuando se requiera intervenir (conducta de los alumnos, duración de las actividades, introducción de nuevas indicaciones, demostraciones y momentos de andamiaje del pensamiento). En cada fase los docentes pueden alternar sus funciones (conducir, apoyar, observar y complementar).
 - La *instrucción* conlleva la puesta en práctica de la planificación y si hay oportunidad, se solicita que otro profesor observe la clase y ofrezca retroalimentación.
 - En la *evaluación* se puede apelar a los fundamentos curriculares y teóricos, responder si las acciones son formativas para ambos maestros y si la estrategia favorece el aprendizaje de los estudiantes.
 - Los productos se comparten en una sesión del CTE donde intervengan los docentes que protagonizaron la experiencia y en la que se confronten las dificultades, logros y retos que supone cumplir la función de modelar el aprendizaje.
-

El oficio de enseñar está compuesto por saberes implícitos y difusos que mapean el desempeño docente. El *Método de autoconfrontación cruzada* tiene un carácter instrumental porque permite describir y comprender los modelos didácticos que se dan de forma cotidiana en las aulas, así como los patrones de conducta que sobrepasan las disposiciones de los planes y programas de estudio, de los libros de texto y otros materiales curriculares. Esta metodología fusiona la formación teórica y práctica, proporciona herramientas para realizar investigaciones empíricas sobre las didácticas escolares y entender (no evaluar) por qué en determinadas circunstancias y en relación con algunas asignaturas los maestros hacen lo que hacen y con qué consecuencias para el proceso de aprendizaje (Rickenmann, 2006). Por esta razón, los diferentes momentos comportan la indagación de secuencias didácticas situadas (Moscató, 2016).

El método de autoconfrontación cruzada y la enseñanza del español en primero de primaria

La asignatura *Lengua materna. Español* introduce por segunda ocasión las prácticas sociales del lenguaje como eje de la alfabetización inicial. En el ciclo escolar 2014-2015, después de cinco años improductivos, se editaron nuevos libros en primer y segundo grados, con lo que se adoptaba otro enfoque: "la enseñanza del Español se dirige, principalmente, a la adquisición del sistema de escritura, requisito indispensable para que los niños puedan leer y escribir" (SEP, 2014b: 7). Por el contrario, el programa 2017 subraya que "el lenguaje escrito no es el registro de lo oral, sino otra manera de ser del lenguaje, con sus características y organización particulares. Su aprendizaje no depende de la copia ni de la producción repetida de textos sin sentido. [...] sólo es posible cuando los estudiantes tienen la necesidad de interpretar, estudiar y producir textos, de resolver los problemas a que la lectura y escritura de los textos los enfrentan" (SEP, 2017c: 168).

La contradicción entre "la tarea exigida, que corresponde a *lo que se debe hacer* y la actividad, que corresponde a *lo que realmente se hace*" (Plot, 2008: 4) explica por qué maestros y maestras de primero hacen válida su autonomía: invierten el tiempo necesario a la enseñanza de la lectoescritura y no siguen las orientaciones de los documentos curriculares. Por eso, recurrimos a la confrontación cruzada y colectiva con la intención de describir, justificar y comparar los procedimientos que utilizan para enseñar a leer y escribir.

En este espacio formativo se precisa la participación de varios voluntarios y el acompañamiento de un igual que oriente el contraste de diferentes episodios y la identificación de las pautas que definen el estilo docente.

Entrevista inicial grabada en audio

- Descripción de la estructura básica de una situación de enseñanza. En esta etapa se analiza el diseño de la planeación y el método o propuesta que guían las decisiones (desde un modelo teórico asumido como propio). En concreto, se trata de hacer emerger las fases y tareas que organizan la clase:
 - Objetivos de aprendizaje de la actividad.
 - Características de la consigna.
 - Contenidos de enseñanza en la consigna.
 - Condiciones de la situación en la consigna.
 - Condiciones de las tareas de aprendizaje con respecto a los conocimientos de los alumnos (lo que está en juego en las tareas de aprendizaje).
 - Estrategias de acción posibles para cumplir con la tarea asignada.
 - Relaciones entre las estrategias posibles y la manera como éstas movilizan (o no) los contenidos de enseñanza/aprendizaje.
 - Análisis de los posibles obstáculos (aquellos que los alumnos no podrían superar) y, en general, de las fallas de la actividad (Rickenmann, 2006).
- Relación de los docentes con el aprendizaje de la lectoescritura (expectativas, deseos, obstáculos) y cómo influye en las transacciones didácticas.

Registro en video de la aplicación de un plan de clase

- Recopilación de material sobre la acción docente.

Selección de episodios para la autoconfrontación

- Después del registro se hace un análisis para separar los fragmentos (con una duración aproximada de entre dos y tres minutos) en que los docentes realizan una acción que da cuenta de la lógica que sostiene su actividad.
- En este momento el acompañante confronta la entrevista inicial y las evidencias obtenidas en la práctica.

Entrevista de autoconfrontación

- En estas sesiones se presentan los tramos seleccionados de la secuencia didáctica. Los maestros observan las grabaciones con el compañero crítico y hacen una lectura objetiva y comentada de las intervenciones. Los indicadores que guían el diálogo se obtienen de la entrevista inicial.
- La distancia entre el plan de clase y las intenciones didácticas con el desarrollo de la secuencia ayuda a dilucidar por qué los docentes hacen lo que hacen y detectar las principales invariantes.
- Finalmente, los maestros conceptualizan y generalizan la enseñanza del español en primer grado con el propósito de comprender sus actuaciones desde la globalidad. Este aprendizaje dota de mayor flexibilidad y capacidad de adaptación.

Acción comprometida o devolución

- Tanto el procedimiento como la experiencia se pueden compartir con otros docentes que enfrentan la misma situación profesional.
 - El colectivo que participó en el método de autoconfrontación elabora un informe que se traslada a otras escuelas, a la supervisión y a la coordinación de *Lengua Materna. Español* de la Dirección General de Desarrollo Curricular (cfr. SEP, 2017c: 675).
-

El *Estudio de clase* es una propuesta de formación en la que los maestros trabajan en común a través del examen de un tema o una disciplina escolar, el análisis y la retroalimentación conjunta (Mena,

2007). En síntesis, consiste en la preparación de una planeación y la aplicación de una secuencia didáctica, para concluir con una sesión de revisión y evaluación junto a los observadores. La transferencia de los planteamientos de un programa de estudio a un plan de clase, su ejecución con el acompañamiento de un número variable de personas (iguales, formadores de docentes, asistentes técnicos pedagógicos, supervisores, directores) y el intercambio de puntos de vista es una variante de desarrollo profesional basada en la revisión de la práctica y la actualización de las competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas del profesorado (Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia, 2009).

El estudio de clase y la enseñanza de las matemáticas

Los programas de estudio son un "recurso fundamental para orientar la planeación, la organización y la evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula de cada asignatura y área de desarrollo" (SEP, 2017c: 145). El programa de matemáticas para la educación básica contiene un conjunto de indicaciones que se han de cristalizar en acciones didácticas y en ese tenor; el estudio de clase es una estrategia que puede ajustarse a la dinámica de los CTE, en cuanto permite adaptar los lineamientos curriculares a la realidad de las aulas.

- En la *fase de preparación* se identifica el problema y se planifica la clase:
 - La delimitación del problema pasa por el estudio del enfoque, los organizadores curriculares, las orientaciones didácticas y las sugerencias de evaluación (cfr. SEP, 2017c: 301-309). Las secciones del programa se someten a un análisis en grupo colaborativo y se contrastan con la experiencia de los docentes, producto del ejercicio profesional. Los resultados de este momento son el marco referencial para el diseño de la planeación y el patrón para observar y reflexionar sobre la práctica.
 - La planificación entraña el conocimiento previo de las orientaciones que establece el currículo (cfr. SEP, 2017c: 120-123), y la selección del eje, el tema y el aprendizaje esperado. Individualmente o en equipo se determinan las actividades, se escogen o crean los materiales, se hace una estimación del tiempo y se anticipan las respuestas de los estudiantes.
 - La afinación de la planeación se realiza en una o varias reuniones donde se discute y toman decisiones con el apoyo de los indicadores que se definieron en el primer momento. En estas sesiones pueden participar especialistas, formadores de docentes y personal del SISAAE con la intención de mejorar el diseño de la propuesta de enseñanza.
 - En la *fase de ejecución-observación* se desarrolla la planeación:
 - La clase es observada (con o sin registro audiovisual) por el equipo de docentes que participaron en la fase anterior y por los expertos que se hayan incorporado al proceso.
 - En cualquier caso, el grupo de observadores hace anotaciones con base en la guía e instrumentos que se confeccionaron de antemano, como insumos para valorar la congruencia y el resultado de la planeación.
 - En la *fase de evaluación* se analiza la implementación:
 - La sesión comienza con la exposición de los propósitos, la descripción de la clase en consonancia con la planeación, para concluir con el análisis de las dificultades y logros en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.
-

- A continuación, se abre un espacio dedicado al intercambio de puntos de vista sobre la situación problema, los procedimientos didácticos, el papel del docente, el uso de material, el aprendizaje autónomo y el seguimiento al progreso de los alumnos. La discusión es conducida hacia el señalamiento de las inconsistencias y aciertos de la planeación, se fijan las necesidades de formación y la creación de propuestas.
- El equipo de maestros elabora un informe en el que se destacan los aprendizajes obtenidos en cada fase y los aspectos que justifican (o no) el inicio de un nuevo proceso.

Los productos pueden ser contrastados en las sesiones ordinarias del CTE, ser dados a conocer a otros centros escolares, a las autoridades educativas y a la comunidad académica. La intención es divulgar experiencias didácticas aplicadas y evaluadas en situaciones reales de enseñanza, recibir sugerencias y el reconocimiento de sus iguales.

El aprendizaje de nuevas prácticas, el refuerzo de las estrategias eficaces y la colaboración del personal de la escuela en el desarrollo profesional docente contribuye a la unificación de los criterios metodológicos y a encontrar soluciones a problemas específicos desde el conflicto cognitivo y el aprendizaje colaborativo (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2016b). La opción que seleccionamos recurre a la tecnología como soporte para la formación continua y a los rasgos distintivos del *Aprendizaje inverso* (Bergmann y Sams, 2012; Tourón, 2015) y *La instrucción por pares* (Mazur, 1997).

El uso de las TIC, el aprendizaje inverso y la instrucción por pares

El principio pedagógico *Tener en cuenta los saberes previos del estudiante* enlaza con las orientaciones didácticas de la asignatura Ciencias Naturales y Tecnología.

- “El docente promueve que los estudiantes expresen los conceptos, habilidades, actitudes y valores adquiridos por medio de la experiencia.
 - La planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades de cada estudiante.
 - Las actividades de enseñanza promueven el descubrimiento y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos.
 - [La enseñanza y el aprendizaje] toman como punto de partida lo perceptible y las representaciones de los estudiantes para avanzar hacia formas más refinadas que les ayuden a comprender sistemáticamente los procesos y fenómenos naturales” (SEP, 2017c: 114, 359).
- En una reunión del CTE se solicitan dos o más voluntarios que deseen participar en la actividad. De inmediato, se definen los ámbitos e indicadores que permitan valorar el cumplimiento de este principio y de considerarse necesario, tras revisar las secciones *Enfoque pedagógico* y *Orientaciones didácticas* se diseña una lista de cotejo o una rúbrica que facilite la observación.
 - Después se planean las sesiones y se preparan los materiales en función del principio pedagógico y los lineamientos del programa. Si los docentes enseñan biología en primero de secundaria el aprendizaje esperado podría ser “Valora las implicaciones éticas de la manipulación genética en la salud y el medioambiente”, que pertenece al eje *Diversidad, continuidad y cambio*, y al tema *Biodiversidad*.
-

-
- Por turnos, cada profesor entrega su videograbación para que los observadores la visualicen por separado. Asimismo, se solicita que anoten sus comentarios en tres categorías: aspectos destacados de la clase, dudas que se plantean y retos que se deben afrontar.
 - En una nueva sesión del CTE se hace una exposición en común donde se identifican las acciones reiteradas y diferentes. Los indicadores son la pauta para la discusión y reflexión sobre la consistencia didáctica de la experimentación.
 - Enseguida, se realiza una síntesis que englobe los aprendizajes adquiridos gracias a las observaciones y las propuestas de mejora. El objetivo es consolidar los conceptos y procedimientos, además de aclarar las dudas que puedan quedar.
 - El resto de la sesión se dedica al trabajo colaborativo: se propone a los docentes que diseñen un proyecto de enseñanza con la intención de implementar la secuencia en el grupo que atienden.
-

El *Aprendizaje entre pares* implica que los profesores compartan problemas y aspiraciones similares, se reúnan con periodicidad para intercambiar sus saberes, analicen sus experiencias, discutan sus concepciones y creencias, adquieran nuevos conocimientos y métodos de enseñanza (Cerda y López, 2006). No obstante, sólo cobra sentido si contribuye a la modificación de la práctica y produce progresos en el aprendizaje de los alumnos (Beca, 2006).

El aprendizaje entre pares y la enseñanza de la historia: diálogos constructivos

El programa de Historia de primero de secundaria contiene una Unidad de Construcción del Aprendizaje (UCA) titulada *Guetos y campos de concentración y de exterminio*. A lo largo de 10 o 12 semanas los estudiantes deben hacer una investigación a partir del análisis de fuentes históricas, la reflexión en equipo, el debate, el trabajo con mapas y la confección de líneas de tiempo. Los docentes han de guiar a los alumnos, plantear preguntas y problemas que sean capaces de resolver; así como retroalimentar y evaluar los avances (cfr. SEP, 2017c: 387).

En las sesiones ordinarias de los CTE se sugiere organizar parejas de maestros y preparar en conjunto un plan que contemple los siguientes rubros:

- Confección de un listado de situaciones críticas y preguntas vinculadas con acciones recurrentes en la asignatura de Historia.
 - Intercambio de saberes y experiencias referentes a la enseñanza de la historia que ambos docentes estimen prioritarias: creencias, valores, conocimientos, hábitos y reglas que describen las conductas didácticas, razones que explican esa forma de actuar y las consecuencias en la formación de los estudiantes. Hacer destacar los juicios de hecho sobre los juicios de valor.
 - Concreción del estilo de enseñar por medio del diálogo y la reflexión críticas: caracterización, contraste, cuestionamiento y detección de elementos fuertes e inconsistentes en relación con los requerimientos que se derivan del enfoque pedagógico y las orientaciones didácticas presentes en el programa de estudio (cfr. SEP, 2017c: 384-388, 392-394).
 - Conocimiento de otras propuestas curriculares y experiencias didácticas: se puede solicitar asesoría externa que facilite el acceso a los recursos o profundice en aspectos de índole teórico-práctica.
 - Elaboración conjunta (no uniforme) de planeaciones que se ajusten al procedimiento didáctico que acompaña a las UCA (cfr. SEP, 2017c: 388).
 - Especificar los indicadores e instrumentos que han de guiar la observación mutua.
 - Observar, analizar y obtener conclusiones acerca de la implementación de los planes de clase.
 - En una plenario del CTE se sintetiza el proceso y los resultados.
-

El *Método de investigación protagónica* favorece la organización de grupos de docentes que se reúnen para reflexionar acerca de sus experiencias educativas. Las investigaciones parten de la problematización de la enseñanza desde su historicidad y contextualización, primero a través del rescate de los saberes que han acumulado, luego con un espacio dedicado a la reconstrucción, la interpretación de la situación y concluye con la aplicación de alternativas. Las reuniones de trabajo son una oportunidad para aprender de manera autónoma, hacer un análisis crítico de las propias concepciones y generar conocimientos sobre los problemas que enfrentan los profesores a diario (Assaél, 1992).

El método de investigación pedagógica y los alumnos en situación de riesgo

El Sistema de Alerta Temprana (Sisat) busca detectar a los estudiantes en riesgo de rezago o abandono escolar con el objeto de intervenir y lograr su permanencia en la escuela (CNSPD y SEP, 2017). Los siete indicadores que utiliza el personal docente y directivo en los CTE son los siguientes: requiere apoyo en lectura, en escritura, en cálculo mental, participación en clase, dificultad para relacionarse, inasistencias y promedio bimestral.

Sin embargo, el bajo rendimiento académico no depende sólo de los factores propios del niño y de los escolares, sino de la agregación y combinación de varios obstáculos (Bynner, 1999). La vulnerabilidad de los estudiantes, según las respuestas que se ofrezcan, puede desembocar en la inclusión o exclusión escolar y social: "está determinada por una serie de factores de riesgo cuya presencia e influencia en el proceso de escolarización de gran parte de nuestro alumnado puede suponer su éxito o su fracaso" (Guarro, 2005: 4).

Las etapas del método de investigación protagónica proceden de Vera (cfr. 1987: 109-113; 1988) y se adecúan a los episodios críticos aportados por el colectivo docente en las sesiones de los CTE.

- **Problematización**
 - *Nominación y definición.* Se plantean preguntas que delimitan el problema de investigación: ¿Por qué los docentes tienen dificultades para trabajar con algunos alumnos? Las vivencias que los maestros relatan (y que se escuchan sin hacer juicios de valor) se utilizan para elaborar un listado general.
 - *Ordenamiento y jerarquización.* Los problemas se separan desde su especificidad y se clasifican en categorías.
 - *Selección y definición.* Por consenso, se justifica la elección de uno o varios casos para que sean investigados. En esta ocasión, se rescata a los alumnos que presentan características que responden a diversos factores, sean propios del niño o económicos, familiares y escolares (Bynner, 1999).
 - *Conversión del problema.* Se realizan preguntas de conocimiento, ilustradas por episodios críticos y que se puedan responder desde varios ángulos. Se trata de interrogar acerca de las concepciones sociales, pedagógicas e institucionales que explican las causas que originaron el problema.
 - **Reconstrucción u objetivación**
 - Se comparten episodios completos vividos por uno o más docentes.
 - *Reconstrucción externa.* Cada profesor describe el episodio como si observara desde afuera y procura hacer una contextualización en el espacio, el tiempo y en su historicidad. El resto de participantes apoyan con preguntas indagatorias y señalan los juicios de valor.
-

-
- *Reconstrucción interna.* Los docentes se convierten en espectadores que narran su actuación con subjetividad. El grupo interviene con preguntas relativas a la emocionalidad comprometida (sentimientos con los que se vivió el episodio), representación (juicios que emitió) y racionalidad pedagógica (motivos que llevaron a actuar así).
 - *Interpretación*
 - *Interpretación del episodio.* En esta etapa se procura esclarecer hipotéticamente por qué cada protagonista utilizó la racionalidad pedagógica anteriormente reconstruida.
 - Aislamiento de las conjeturas. Se focaliza la atención en las razones internas de la acción y se apartan las externas. Si el grupo insiste en detenerse en las causas externas ambos elementos se clarifican con un inventario de aspectos asociados a los factores de riesgo (cfr. Guarro, 2005: 4-6).
 - Formulación de preguntas interpretativas. En este momento se ilumina el episodio con las concepciones que se manifiestan en la actuación, ¿a qué modelo de educación corresponde la racionalidad?, ¿con qué otros criterios pedagógicos se relaciona?, ¿con qué supuestos institucionales opera el docente?, ¿con qué concepto de aprendizaje?, ¿de disciplina?, ¿con qué visión de sujeto y sociedad?
 - Hipótesis explicativas por parte de los docentes. El colectivo ayuda a que los maestros conecten la racionalidad utilizada en el episodio con otras concepciones psicológicas, sociales, pedagógicas e institucionales, abordando aquellas donde se establezcan posibles conexiones.
 - Hipótesis explicativas por parte del grupo. El colectivo enuncia hipótesis interpretativas sobre el trasfondo que sustenta la racionalidad, emocionalidad y la imagen que encarnan los protagonistas durante el episodio. La finalidad es caracterizar las referencias con que opera cada docente. Las hipótesis aportadas por el grupo se basan en los conocimientos teóricos y prácticas que cada participante elabora internamente para enfrentar problemas similares, que pueden o no ser validados por los protagonistas.
 - *Interpretación de la situación.* Se intenta ir más allá del episodio a través de preguntas que atiendan las causas estructurales, separando las que no son atribuibles a la particular forma de actuar de los maestros, porque todos los docentes internalizan, asumen y les ha sido asignado un rol. Se trata de elaborar marcos interpretativos que puedan ser empleados en una gama de circunstancias.
 - *Alternativas*

Los docentes estarán en condiciones de revivir la situación y actuar de una manera más flexible y creativa.

 - *Estrategias de contención.* Acciones inmediatas e integrales que impliquen a diferentes servicios sociales para detener las situaciones que sean un riesgo grave para los alumnos vulnerables.
 - *Estrategias de formación.* Métodos o bien actividades didácticas para intervenir en situaciones específicas (para trabajar la diversidad, de mediación, círculos restaurativos y manejo de conflictos).
 - *Estrategias de transformación.* Responder al currículum oculto, en especial a las relaciones cimentadas en estereotipos, prejuicios y exclusión.
-

Estas sugerencias son unos cuantos ejemplos que el colectivo docente puede modificar, corregir o ampliar de acuerdo con el contexto en que se ubican las escuelas y sus necesidades de desarrollo profesional. Por consiguiente, no se han de leer como recetas o prescripciones sino como prototipos que se deben fundamentar desde la libertad de decisión y acción.

Si estas propuestas no son suficientes recomendamos retomar los *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica* (CNSPD y SEP, 2017) o

revisar la Ley N° 20.903 (Congreso Nacional de Chile, 2016) y el modelo chileno, centrado en las demandas de las escuelas y en la trayectoria de los maestros. La diferencia entre ambos proyectos remite a presupuestos muy distintos: en Chile el apoyo a los docentes responde a la pregunta de cuáles son las competencias y conocimientos profesionales que se precisan para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes, y al convencimiento de que “la calidad del centro educativo no puede superar la calidad de sus profesores” (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2016a: 2), mientras que en México sólo se pretende “fomentar el desarrollo profesional de los docentes y directivos de la escuela en función de las prioridades educativas” (SEP, 2017b: 9), de ahí que se transfiera a los CTE la responsabilidad de alcanzar el máximo logro de los aprendizajes (SEP, 2017e; SEP, 2019a).

Las expectativas hacia la docencia dependen de la misión que la sociedad le asigna a la educación, de las representaciones acerca del oficio de educar y del significado que le otorgan los propios maestros en el marco de la cultura escolar (Assaél, Scherping y Pavez, 2010). A la vez, el deterioro de la imagen social del profesorado se produce cuando las autoridades quieren obtener su consentimiento (y no el consenso) sobre las políticas públicas y cuando se confunde la formación continua con los resultados de aprendizaje. La realidad es que los docentes, lejos de comportarse como destinatarios pasivos, tienen capacidad para interpretar cualquier propuesta sobre gestión escolar o desarrollo profesional, sea impuesta de arriba hacia abajo o procedente de la investigación.

REFERENCIAS

- Álvarez, Carlos (2006), “Profesores y profesoras guía: docentes que asumen protagonismo en las políticas de desarrollo profesional de sus comunas”, en Mireya Arellano y Ana María Cerda (eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir. 2000-2005*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, pp. 67-74.

- Andere, Eduardo y Elisa Guerra (2013a), “Reforma educativa y pedagogía: Consejos Técnicos Escolares en Aguascalientes (primera parte)”, *Educación Futura*, <<http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-y-pedagogia-consejos-tecnicos-escolares-en-aguascalientes/>>, consultado el 10 de febrero, 2017.
- Andere, Eduardo y Elisa Guerra (2013b), “Reforma educativa y pedagogía: Consejos Técnicos Escolares en Aguascalientes (segunda parte)”, *Educación Futura*, <<http://www.educacionfutura.org/reforma-educativa-y-pedagogia-consejos-tecnicos-escolares-en-aguascalientes-segunda-parte/>>, consultado el 10 de febrero, 2017.
- Angulo, Félix (1991), “Contra la simplicidad”, *Revista de Educación*, núm. 296, pp. 389-440.
- Arroyave, Santiago (2011), “Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos”, *FORUM, Revista Departamento de Ciencia Política*, núm. 1, pp. 95-111.
- Assaél, Jenny (1992), “Talleres de educación democrática”, en Jenny Assaél y Salvador Soto (coords.), *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de Seminario*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación /Instituto de Cooperación Iberoamericana, pp. 91-100.
- Assaél, Jenny, Guillermo Scherping y Jorge Pavez (2010), “Rol sindical y docente en la renovación pedagógica”, en *Escuelas democráticas. Módulos 1 y 2. Una pedagogía alternativa en defensa de la escuela pública*, San José, Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, pp. 5-22.
- Bandura, Albert (1987), *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe.
- Beca, Carlos Eugenio (2006), “Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos”, en Mireya Arellano y Ana María Cerda (eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir. 2000-2005*, Santiago, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, pp. 19-31.
- Bergmann, Jonathan y Aaron Sams (2012), *Flip your classroom: reach every student in every class every day*, Alexandria, International Society for Technology in Education.
- Bynner, John (1999), *Risques et résultats de l'exclusion sociale ce que montrent les données longitudinales*, París, OCDE, <<https://www.oecd.org>>.

- org/fr/edu/scolaire/1855793.55793.pdf>, consultado el 26 de marzo, 2017.
- CREA (2013), *Curso Introducción a las comunidades de aprendizaje*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Ceneval (2017), *Guía del Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria (EGAL-EPRIM)*, México, Ceneval.
- Cerda, Ana María e Isaura López (2006), “El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio de las prácticas cotidianas de aula”, en Mireya Arellano y Ana María Cerda (eds.), *Formación continua de docentes: un camino para compartir. 2000-2005*, Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, pp. 33-44.
- Cervantes, Evlyn (2019), “Truena en mate el 55%”, *Reforma*, 10 de septiembre, <https://www.reforma.com/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?id=1765430&opinion=0&urlredirect=https://www.reforma.com/truena-en-mate-el-55/ar1765430?__rval=1&flow_type=paywall>, consultado el 7 de diciembre, 2019.
- Congreso de la Unión (2019), “Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre.
- Congreso Nacional de Chile (2016), *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*, <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>>, consultado el 10 de noviembre, 2017.
- Contreras, José (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CNSPD y SEP (2017), *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asistencia técnica a la escuela en la educación básica*, México, SEP.
- Cruz, Francisco Javier (2007), “El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, pp. 841-865.
- Ezpeleta, Justa (1990), “El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 20, núm. 4, pp. 13-33.

- Fernández, Sonia, Rosa Garvín y Víctor González (2012), “Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 4, pp. 113-118, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>>, consultado el 6 de marzo, 2017.
- Fierro, Cecilia y Susana Rojo (1994), *El Consejo Técnico, un encuentro de maestros*, México, SEP.
- Gómez, Luis Felipe (2018a), “Introducción”, en *idem.* (coord.), *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 7-11.
- Gómez, Luis Felipe (2018b), “¿Consejos Técnicos o comunidades de práctica?”, en *idem.* (coord.), *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 103-130.
- Guarro, Amador (2005), “La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 1, núm. 1, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART3.pdf>>, consultado el 12 de noviembre, 2017.
- INEE (2018a), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planaea). Resultados nacionales 2018. 6º de primaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*, México, INEE .
- INEE (2018b), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planaea). Resultados nacionales 2017. 3º de secundaria. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*, México, INEE.
- INEE (2017), *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planaea). Resultados nacionales 2017. Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación. Matemáticas*, México, INEE.
- Kennedy, Aileen (2005), “Models of continuing professional development: a framework for analysis”, *Journal of In-service Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 235-250.
- Lago, José Ramón y Javier Onrubia (2008), “Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 1,

- pp. 1-13, <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL5.pdf>>, consultado el 26 de marzo, 2017.
- Lombardi, Graciela y María Inés Abrile (2009), “La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OIEG/Fundación Santillana, pp. 59-66.
- Martínez, Alba (2009), “El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela”, en Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OIE/Fundación Santillana, pp. 79-88.
- Mazur, Eric (1997), *Peer instruction: a user's manual*, Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Mena, Arturo (2007), *El estudio de clases japonés en perspectiva*, Valparaíso, Pontificia Universidad Católica.
- Merchán, Francisco Javier (2012), “La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, núm. 32, pp. 1-24.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia (2009), *Estudio de clase: una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/ Agencia de Cooperación Internacional del Japón.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2016a), *Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. Dimensión: desarrollando las capacidades profesionales*, Santiago de Chile, Mineduc.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2016b), *Fortalecimiento y organización de los espacios de reflexión pedagógica. Dimensión: desarrollando las capacidades profesionales*, Santiago de Chile, Mineduc.
- Moscato, Patricia (2016), “La entrevista de autoconfrontación como un dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la formación docente”, en Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón y María Inés Oviedo, *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*, Buenos Aires, Unipe, pp. 27-38.

- Murawski, Wendy W. y Lisa A. Dieker (2004), “Tips and strategies for co-teaching at the secondary level”, *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, núm. 5, pp. 52-58.
- Núñez, Iván (2004), “La identidad de los docentes. Una mirada histórica”, *Docencia*, núm. 23, pp. 65-75.
- Pérez, Miguel Ángel (2019), “Y después del constructivismo. ¿Qué son los docentes de ahora?”, *Revista Educarnos*, <<https://revistaeducarnos.com/y-despues-del-constructivismo-que-son-los-docentes-de-ahora/>>, consultado el 10 de noviembre, 2019.
- Pérez, Miguel Ángel (2017), “El Consejo Técnico Escolar: un espacio potencial de autonomía y de desarrollo profesional docente”, *Educación Futura* <<http://www.educacionfutura.org/el-consejo-tecnico-escolar-un-espacio-potencial-de-autonomia-y-de-desarrollo-profesional-docente/>>, consultado el 10 de febrero, 2017.
- Pérez, Miguel Ángel (2016), “El funcionamiento del Consejo Técnico Escolar (CTE), ¿instancia para construir colectivamente o para legitimar la política pública?”, *Educación Futura*, <<http://www.educacionfutura.org/el-funcionamiento-del-consejo-tecnico-escolar-cte-instancia-para-construir-colectivamente-o-para-legitimar-la-politica-publica/>>, consultado el 10 de febrero, 2017.
- Piot, Thierry (2008), “¿Cómo elaborar destrezas profesionales para los profesores sin o con poca formación inicial?”, ponencia presentada en el Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar, Universidad de Caen Baja-Normandía, Sèvres, 2 de junio.
- Rickenmann, René (2006), “Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente, Universidad de Antioquia, Medellín, 30 de agosto al 2 de septiembre.
- Rodríguez, Felipe (2014), “La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 8, núm. 2, pp. 219-233.
- Schmelkes, Sylvia (2001), “La autonomía y la evaluación en México”, *Perspectivas*, vol. 31, núm. 4, pp. 651-662.

- Sebastián, Alberto (2015), “Consejos Técnicos Escolares. Otra vuelta de tuerca”, *Educación Futura*, <<http://www.educacionfutura.org/consejos-tecnicos-escolares-otra-vuelta-de-tuerca/>>, consultado el 10 de febrero, 2017.
- Secretaría de Educación del Estado de San Luis Potosí (2005), *Guía para la instalación y funcionamiento de los Consejos Técnico Pedagógicos*, San Luis Potosí, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado.
- SEP (2019a), *Organización de los Consejos Técnicos Escolares. Ciclo Escolar 2019-2020*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019b), *Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019c), *Consejo Técnico Escolar. Primera sesión ordinaria. Educación preescolar, primaria y secundaria. Guía de trabajo*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019d), *Consejo Técnico Escolar. ¿Cómo garantizamos oportunidades de aprendizaje para TODOS nuestros alumnos? Fase ordinaria. Cuarta sesión. Ciclo escolar 2018-2019. Fichas para el trabajo en CTE. Educación primaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019e), *Orientaciones para la organización y realización de las tres sesiones. Compartir buenas prácticas. Encuentro entre escuelas*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019f), *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. Documento de trabajo*, México, SEP/Usicamm.
- SEP (2019g), *Planea en Educación Básica. 2019. Secundaria*, México, SEP. <<http://planea.sep.gob.mx/ba/>>, consultado el 1 de noviembre, 2019.
- SEP (2019h), *Consejo Técnico Escolar. Fase intensiva. Educación preescolar, primaria y secundaria. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019i), *Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Fase intensiva. Ciclo escolar 2018-2019. Fichas para el trabajo en CTE*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

- SEP (2019j), *Consejo Técnico Escolar. Segunda sesión ordinaria. Educación Básica. Ciclo escolar 2019-2020. Guía de trabajo*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019k), *Lineamientos generales del sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas en la Educación Básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2019l), “Consejos Técnicos Escolares. Mensaje del C. Esteban Moctezuma Barragán. Secretario de Educación Pública. Gobierno de México. Noviembre 2019”, <<https://www.youtube.com/watch?v=v0oddJHg4Uo>>, consultado el 16 de noviembre, 2019 (video).
- SEP (2018a), *Planea en Educación Básica*, México, SEP, <<http://planea.sep.gob.mx/ba/>>, consultado el 12 de abril, 2018.
- SEP (2018b), *Consejo Técnico Escolar. Decisiones tendientes a la mejora del aprendizaje de los alumnos. Fase intensiva. Ciclo escolar 2018-2019. Fichas para el trabajo en CTE*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2018c), *Consejo Técnico Escolar. Aprendizaje entre escuelas, una propuesta de desarrollo profesional para la mejora de las prácticas docentes. Fase ordinaria. Ciclo escolar 2018-2019. Fichas para el trabajo en CTE*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2017a), *Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2016-2017. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Quinta sesión ordinaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2017b), *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2017c), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la Educación Básica*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2017d), *Consejo Técnico Escolar. La ruta de mejora escolar. Momento para consolidar este espacio de los maestros. Educación primaria. Fase intensiva. Ciclo escolar 2017-2018*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2017e), *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

- SEP (2016a), *Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2015-2016. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Sexta sesión ordinaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2016b), *Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2016-2017. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2016c), *Ruta de mejora escolar. Ciclo escolar 2016-2017. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Tercera sesión ordinaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2015a), *La ruta de mejora escolar. Una decisión colectiva para el aprendizaje. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Sexta sesión ordinaria. Ciclo escolar 2014-2015*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2015b), *La ruta de mejora escolar. Una decisión colectiva para el aprendizaje. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Séptima sesión ordinaria. Ciclo escolar 2014-2015*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2015c), *Ruta de mejora escolar. Expresión de las decisiones en colectivo. Ciclo escolar 2015-2016. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2015d), *Ruta de mejora escolar. Expresión de las decisiones en colectivo. Ciclo escolar 2015-2016. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Segunda sesión ordinaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2015e), *Ruta de mejora escolar. Expresión de las decisiones en colectivo. Ciclo escolar 2015-2016. Educación primaria. Consejos Técnicos Escolares. Primera sesión ordinaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2014a), *Orientaciones para establecer la ruta de mejora escolar. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria. Ciclo escolar 2014-2015. Consejos Técnicos Escolares. Fase intensiva*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2014b), *Español. Libro para el maestro. Primer grado*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

- SEP (2013a), *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar. Primaria. Secundaria*, México, Subsecretaría de Educación Básica-SEP.
- SEP (2013b), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.
- SEP (1992), *Acuerdo nacional para la modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- SEP (1982), “Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias”, *Diario Oficial de la Federación*, núm. 1082, 21 de octubre.
- Silas, Juan Carlos (2018), “Los Consejos Técnicos Escolares como política pública”, en Luis Felipe Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 49-70.
- Stoll, Louise, Ray Bolam, Agnes McMahon, Sally Thomas, Mike Wallace, Angela Greenwood y Kate Hawkey (2006), *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*, Londres, Innovation Unit, <<https://cite-seerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.615.8430&rep=rep1&type=pdf>>, consultado el 14 de noviembre, 2019.
- Tourón, Javier (2015), “*Flipped Learning*. ¿Qué es el aprendizaje inverso?”, *Nuestro Tiempo*, vol. 61, núm. 687, pp. 26-33.
- Valdés, María Guadalupe (2018a), “La agencia de un colectivo. Más allá de la disposición y la norma”, en Luis Felipe Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 13-48.
- Valdés, María Guadalupe (2018b), “El liderazgo del directivo y la gestión escolar: elementos clave en la mejora educativa”, en Luis Felipe Gómez (coord.), *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 237-275.
- Vera, Rodrigo (1987), *Educadores polivalentes: alternativa educativa para comunidades rurales*, Santiago de Chile, OREALC.
- Vescio, Vicki, Dorene Ross y Alyson Adams (2008), “A review of research on the impact of professional learning communities on teaching

practice and student learning”, *Teaching and Teacher Education*,
núm. 24, pp. 80-91.

Villa, Richard, Jacqueline Thousand y Ann Nevin (2013), *A guide to co-teaching: New lessons and strategies to facilitate student learning*,
Thousand Oaks, Corwin.

CAPÍTULO 4. EL DOCENTE Y LA TECNOLOGÍA. CLAVES PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA¹

Laura Cedillo Arias

Internet no es el futuro, es el presente (*Jiménez y León, 2011*)

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicó el texto titulado *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, en él, plantea que las sociedades de todo el mundo experimentan profundas transformaciones y la educación ocupa un lugar central para encauzar los esfuerzos en la adaptación al cambio y a la transformación del mundo que habitamos (Unesco, 2015b: 3). Las sociedades contemporáneas experimentan un rejuvenecimiento; nunca se habían experimentado tantas conexiones cibernéticas, el intercambio de información y la presentación permanente de los avances tecnológicos; estos cambios jamás habían surgido tan vertiginosamente ni causado tanto impacto en todas las esferas de la vida de los seres humanos, no obstante y a pesar de los avances en esta materia, de manera contradictoria persisten grandes retos en materia educativa y social, por lo que es fundamental atender los problemas de convivencia, tolerancia y violencia en las sociedades y es en estas problemáticas que el docente con sus saberes y con su sensibilidad humanista se convierte en figura impulsora de cambio. En este contexto, la educación exige atender retos importantes que no se reducen a la atención de los grandes problemas sociales que experimenta el mundo y que afectan nuestro

1 Este documento es resultado de los hallazgos, interpretaciones y reflexiones que derivan de mi participación en diversos proyectos de alfabetización docente y también se entretejen hallazgos que derivan de dos proyectos de incorporación de tecnologías en las aulas de un bachillerato público y de un bachillerato privado.

quehacer. También implica atender la modernización tecnológica que exige la era digital, situación que tiene mayor impulso en la actualidad con la contingencia sanitaria originada por la Covid-19 que aceleró con un impulso extraordinario el uso de tecnologías para llevar las aulas a los hogares mexicanos.

La docencia en el contexto de la virtualidad plantea diversos retos que deben resolverse paulatinamente y que no se reducen a problemas de infraestructura y capacitación docente en uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), aunque estos problemas no dejan de ser relevantes; se trata de repensar los procesos educativos dentro de estos nuevos contextos. Nuestra implicación en diversos cursos de alfabetización digital durante 2021 comprobó que lejos de las cifras que se anuncian en medios de comunicación sobre la eficiencia terminal de los cursos de capacitación docente para la virtualidad y el uso de herramientas digitales, los docentes todavía están lejos de saber cómo incorporar las TIC en el aula. Repensar la didáctica en un contexto tecnológico será una tarea necesaria para dejar de reproducir prácticas añejas que funcionaron para la escuela del siglo anterior con tecnología del siglo XXI; se trata de incorporar el potencial de las TIC para la educación del futuro.

La educación no puede resolver por sí sola todos los problemas de desarrollo, pero una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo. [...] Los principios éticos y morales de una visión humanista del desarrollo se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión. Por lo que respecta a la educación y la instrucción, suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana. [...] Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida. [...] Esta visión humanista tiene consecuencia a la hora de definir el contenido de la enseñanza y las pedagogías, así como la función que corresponde a los maestros y otros educadores. Su importancia es aún mayor a causa del rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, en particular las digitales (Unesco, 2015b: 10).

Los gobiernos de las sociedades del siglo XXI consideran que la clave de la innovación educativa está en el uso de tecnologías en el aula; se equivocan. La innovación se construye con diversos elementos, principalmente con la capacidad, creatividad y experiencia que tenga el docente cuando diseña una experiencia de aprendizaje en la que será fundamental transitar del deseo de saber al deseo de aprender (Meirieu, 2018), es decir, pasar de la inmediatez del acto mismo de respuesta a la construcción de un proyecto de aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, la innovación educativa no se reduce a la integración de recursos que ineludiblemente son importantes, pero que en sí no constituyen la esencia del problema. La educación es un caleidoscopio que se contempla y se transforma desde diferentes enfoques y ángulos a partir de situaciones particulares que demandan los contextos. La incorporación de las TIC requiere de creatividad didáctica, que surge del dominio de saberes derivados de la experiencia como docente; si no hay dominio y no hay una construcción de estrategia y dosificación de contenidos, es decir, si no existe la presencia de una estrategia didáctica que articule todos los elementos, el recurso tecnológico no tiene sentido. Muchas de las aplicaciones y programas que hoy en día utilizamos en el aula fueron creados para otros fines; por ejemplo, Facebook es una red social que no fue creada con fines educativos y sin embargo, cuando el docente decide crear un grupo en esta red para compartir recursos digitales, hacer un intercambio de experiencias de aprendizaje y preguntas, el docente le dota de un sentido *educativo* dejando de lado su funcionalidad de origen, el entretenimiento y la socialización entre amigos. En este sentido, los docentes adquieren un papel preponderante y complejo cuando se intenta incorporar tecnologías, como lograr que las TIC se conviertan en herramientas aliadas que potencien el aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas con un sentido trascendental en la vida de los estudiantes: comprometer en el aprendizaje la emoción, el interés y las pasiones por descubrir la información y el conocimiento que está al alcance de un simple y a la vez complejo clic.

El presente capítulo pretende reflexionar sobre aspectos centrales en la incorporación de las TIC en el aula. Busca demostrar a los docen-

tes que su saber didáctico es muy valioso y que es fundamental para el diseño de experiencias de aprendizaje que incorporan tecnología en el salón de clases, que no necesitan de un alto dominio de habilidades digitales para incluir la tecnología. Asimismo, este trabajo es una invitación para reflexionar sobre la necesidad de transición que requiere el docente para incorporar estas nuevas herramientas, para ello, el documento hace un recorrido para conducir a la reflexión sobre el contexto y las características de esta nueva generación de estudiantes; sobre cómo la cultura digital en la que viven demanda el uso de herramientas digitales, lo que abre la puerta a un mundo de posibilidades multimedia que provocan otro tipo de experiencias de aprendizaje, pero que también presentan limitaciones. Este trabajo no pretende responder al cómo, ya que la docencia es considerada para la autora un arte, y el arte no tiene prescripciones. Lo que se intenta, al finalizar el texto, es describir una experiencia de incorporación real —a la que se tuvo acceso como observador— que incluye el reconocimiento de los saberes docentes, la experiencia del docente en el dominio del tema —saberes disciplinares—, conocimiento del interés de los estudiantes, el uso de algunos recursos tecnológicos y por supuesto, la creatividad. Esto demuestra que es posible crear estrategias didácticas que se expresen en una secuencia que incorpore estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje que impliquen recursos tecnológicos para lograr una experiencia educativa de interés para los estudiantes, que atienda un tema del currículum y que logre aprendizajes auténticos. Además, esta narración de la secuencia didáctica puede mostrar al docente lector que no se necesita demasiado dominio tecnológico para lograr la inclusión de las TIC en el aula.

A TAN SOLO UN CLIC, LO FASCINANTE DE LAS TIC

¿Es posible pensar sobre tanta información al alcance de un clic? por supuesto que sí. Somos afortunados en presenciar este momento en la historia de la humanidad, pues es posible asistir al progreso de la conexión a internet, compartir imágenes, audio y video en tiempo real en diferentes latitudes del mundo, poder intercambiar

grandes cantidades de información en pocos segundos, mediante esta simple y compleja acción: un clic. Este clic ha revolucionado la comunicación, la convivencia, la compraventa de bienes y servicios, la seguridad y, por supuesto, comienza a involucrar cambios en la educación, que al ser trastocada por la tecnología posibilita otros horizontes para pensar el proceso de enseñanza y también el proceso de aprendizaje; “internet ha transformado el modo en que la gente accede a la información y el conocimiento, su forma de interactuar [...]. La conectividad digital puede aportar muchos beneficios en materia de salud, educación, comunicación, ocio y bienestar” (Unesco, 2015b: 28).

Hace tres décadas el acceso a la información digital era tan restringido que solamente pocos sectores de la sociedad tenían el privilegio de conexión. Se reconoce que en la actualidad la tecnología no está al alcance de todos, pero ha mejorado la equidad en el acceso. Algunos afirman (Weller, 2018) que esta democratización de conexión está pensada para la educación de las masas, ya que los sectores más desfavorecidos económicamente cuentan ya con dispositivos móviles e incluso, con acceso limitado a internet, en contraste con los sectores de la sociedad con mayores posibilidades económicas en los que la disponibilidad de dispositivos y acceso trasciende a experiencias de entretenimiento, compra de servicios y aprendizaje.

El potencial de las TIC para el acceso a la información es inimaginable. Los niños, jóvenes y en general cualquier persona que tenga al alcance un dispositivo móvil conectado a internet pueden acceder con un clic a casi cualquier tema que se pueda imaginar: aprender la geografía de un país, entender un teorema, iniciarse en un nuevo idioma, etcétera; el abanico de posibilidades de búsqueda se abre a partir del interés de cada sujeto en particular. En este contexto, es necesario repensar las posibilidades del aprendizaje autónomo, que está muy próximo a los estudiantes de esta era. Orientar el desarrollo de habilidades autogestivas en estas condiciones será una de las tareas pendientes para padres y educadores, por lo que será necesario comenzar a crear condiciones para que el estudiante recupere su responsabilidad sobre su aprendizaje y se le ofrezcan estrategias de aprendizaje autónomo que le permitan adquirir conocimientos y

habilidades a través de y con las tecnologías digitales. Por ello, será fundamental que los docentes involucren a los estudiantes en sus proyectos de aprendizaje, en los que se recuperen intereses sobre temas específicos, para que de manera autónoma se estructure un plan de trabajo sobre lo que se desea aprender y lo que se necesita para lograrlo. El papel del docente trasciende a otros horizontes que no se reducen a la orientación de los proyectos, ni a la curaduría de los recursos digitales, se trata de un trabajo permanente de dirección, en el que constantemente se debe concientizar de los riesgos de información falsa en internet, por lo que será necesario guiar en los criterios de selección de la información, que permitan al estudiante identificar información confiable que puede extraerse de la red. Es probable que se esté en los inicios de una nueva era para la educación, en donde el autodidactismo y la autogestión del aprendizaje sean signos de la nueva etapa.

Por primera vez en la historia de la humanidad los niños y jóvenes tienen una cultura digital que los aproxima a experiencias tecnológicas y cuyo desarrollo de habilidades digitales muchas veces será mayor que el de sus docentes, como se debate en el texto de Pedreira y Luna (2017). Los nativos digitales utilizan la tecnología en el nivel de usuario y no en el nivel de lenguaje de programación, sin embargo, su incipiente conocimiento sobre el uso de tecnologías basta para orientar a sus docentes en esta primera etapa de incorporación de las TIC en el aula, en la cual el docente aproxima el video, la imagen y la sonorización al aula, es decir, en esta primera etapa en la que el docente comienza a incorporar recursos digitales que ya existen en internet y que se seleccionan para diversos fines; la siguiente etapa, en la que el docente incorpore recursos elaborados por él, requerirá de mayor dominio de las tecnologías.

Posturas frente al uso de las TIC

Múltiples lecturas pueden realizarse a razón del tema de la tecnología. Para los más conservadores o nostálgicos, la tecnología afecta las relaciones humanas, ha modificado la visita a las bibliotecas, el

libro se ha visto reemplazado, los jóvenes se han convertido en seres sedentarios y pasivos. La realidad es que las nuevas generaciones han modificado la manera de relacionarse y convivir en los espacios públicos y privados —tanto en línea como fuera de línea—, pero también la transformación se puede identificar en sus relaciones sociales virtuales —en línea—. En cuanto a la pérdida de habilidades —que se desarrollan en espacios reales—, una investigación realizada en la Ciudad de México sobre la incorporación de tabletas electrónicas en las aulas del bachillerato (Díaz-Barriga *et al.*, 2015b) revela que en la percepción de los estudiantes el uso de la tableta en asignaturas como Música, Dibujo y Danza, provoca que se pierdan experiencias y habilidades que se tenían cuando estas materias usaban recursos que no eran digitales; como ejemplo, los estudiantes narran que en Música antes realizaban trazos a mano para el llenado de pentagramas, dicha actividad ayudaba al proceso de memorización inicial que después se afinaba en la práctica de ejecución; en Dibujo dejaron de trazar en los lienzos reales para trabajar en la tableta, si bien en la entrevista a grupos focales reconocieron el potencial que la tecnología aportaba al dibujo, a la vez reconocieron que ya no tienen, ni desarrollan la destreza manual como el trazo continuo y armónico —por ejemplo, hacer círculos— y finalmente, en Danza confesaron que ya no requieren aprenderse los movimientos y secuencias, prefieren tomar video para grabar la sucesión de movimientos, por lo que dejan de desarrollar la memoria cerebral y corporal, toda vez que recurren a los videos para recordar. Los videos se volvieron aliados y enemigos de la comprensión, se captura o se graba el pizarrón o una narración que ocurre en el salón de clases, pero muchas veces no se vuelve a consultar el video, ya sea por la dificultad de encontrar el fragmento donde se produce la idea que quieren recordar o por la acumulación de archivos, que vuelve inmanejable la galería de imágenes del dispositivo móvil, por lo que los apuntes en las libretas poco a poco se convierten en una práctica en desuso. De esta manera, los alumnos afirman que con el uso creciente de las TIC, van perdiendo habilidades como memoria, escritura, movimientos finos y gruesos, pero también reconocen que adquieren otras habilidades, como el uso de buscadores, aplicacio-

nes, herramientas de edición y escritura con dictado digital, por lo que comienza una transición de las prácticas reales y cotidianas hacia las virtuales.

En torno a la reflexión de la pérdida de habilidades cuando se utilizan en exceso las TIC, *Business Insider* (citado en Weller, 2018) publicó un artículo revelador: “Los padres de Silicon Valley crían a sus hijos sin tecnología”; la curiosidad ha llevado a investigar por qué ha reaccionado así este grupo de especialistas frente al uso de la tecnología que ellos mismos producen y venden al mundo. Según una encuesta realizada en 2017 a 907 padres de esta región por la Silicon Valley Community Foundation, a pesar de la alta confianza en los beneficios de la tecnología, muchos padres están verdaderamente preocupados por el impacto de la tecnología en el desarrollo psicológico y social de los niños. Este nuevo tipo de padres que trabajan o viven en el mundo de la tecnología hoy día están limitando —y a veces prohibiendo abiertamente— la cantidad de tiempo que sus hijos pasan frente a los dispositivos móviles, principalmente pantallas. Esta prohibición se debe a que estos padres, empleados en las empresas tecnológicas más valiosas del mundo, conocen cuánto tiempo y esfuerzo se dedica a hacer que la tecnología digital sea irresistible para los usuarios.

Los antiguos empleados de las principales empresas tecnológicas —algunos de ellos altos ejecutivos— han condenado públicamente la obsesión de las empresas por crear productos adictivos. La polémica ha desencadenado nuevas investigaciones por parte de la comunidad psicológica, las cuales han ido convenciendo paulatinamente a muchos padres de que la palma de la mano de un niño no es lugar para dispositivos tan potentes. “Las compañías de tecnología son conscientes de que cuanto antes se acostumbra a los niños y adolescentes a su plataforma, más fácil es convertirlo en un hábito de por vida [...] No es coincidencia, [...] que Google haya irrumpido en las escuelas mediante las herramientas Google Docs, Google Sheets y la suite de gestión de aprendizaje Google Classroom” (Weller, 2018).

Lo anterior conduce la reflexión por dos ángulos. Por un lado, la adicción que se advierte está implícita en los algoritmos de las aplicaciones y productos digitales como estrategia de consumo en la

lógica del mercado y, por otro lado, la advertencia sobre la pérdida de la creatividad que llevaría a los hijos de estos creadores de tecnología al consumo y no a la creación. Por lo que los creativos de las empresas tecnológicas, que también son padres de familia, están incorporando en los ambientes de aprendizaje de sus hijos el uso de recursos que habían quedado en el olvido —pizarrones, pinturas, plastilinas y todos los objetos manuales que reivindican la necesidad de una intervención más creativa—, sobre todo en las edades tempranas. Las advertencias que se están haciendo desde las ciencias sociales y la observación de personas involucradas en la tecnología conducen a la necesaria reflexión sobre la posibilidad del uso restringido de la tecnología en los alumnos y reintroducir lo básico, con la finalidad de que la tecnología no invada del todo el potencial de creatividad de los estudiantes y las experiencias que derivan del contacto con los objetos cotidianos. La solución propuesta por los padres de Silicon Valley radica en encontrar el equilibrio para limitar el uso de la tecnología, pues identifican que los niños y jóvenes rápidamente comienzan a sentirse excluidos de su grupo de compañeros si no usan las TIC. “Así, cuanto más tiempo intentan imponer restricciones, más temen los padres estar criando a un niño o adolescente marginado de la era digital” (Weller, 2018).

En la segunda posición frente al uso de la tecnología, se encuentran los argumentos más positivos, aquí se posicionan los defensores del uso de la tecnología, comúnmente cibernautas y personas que no están en la invención y el mercado de las TIC —digamos que los usuarios asiduos—. La tecnología ha revolucionado la forma en que es posible interactuar, experimentar relaciones humanas sin fronteras, ni espacios físicos que lo limiten, esas son quizá la principal ventaja del uso de las TIC y que fortalecen los argumentos positivos para su uso e incorporación en la educación. Las TIC están presentes en todos los lugares cotidianos y facilitan nuestra vida por medio de servicios de consumo (Uber, Didi, mensajería), servicios de ubicación, transmisión de video en línea, WhatsApp, Messenger, Twitter, Facebook, Instagram y el resto de redes sociales; es innegable e imposible aislar a los niños y los jóvenes de las conexiones tecnológicas. Las TIC llegaron para quedarse, nos guste o no.

Las cifras resultan abrumadoras: más de 10 000 horas invertidas en videojuegos; más de 200 000 mensajes de correo electrónico gestionados —tanto recibidos como enviados instantáneamente—; más de 10 000 horas empleadas hablando por el teléfono móvil; más de 20 000 horas viendo televisión —de las cuales, un alto porcentaje se aplica a las MTV de alta velocidad—; más de 500 000 anuncios publicitarios vistos y, quizás, a lo sumo, 15 000 horas destinadas a la lectura de libros (Prensky, 2001: 12).

Vivimos en un mundo conectado. Se estima que el 40 por ciento de la población mundial usa en la actualidad internet, y esta cifra no para de aumentar a un ritmo extraordinario (UIT, 2013). Se espera que 5 000 millones de personas pasen de no tener conectividad a una conectividad total en los próximos veinte años (Schmidt y Cohen, 2013).

El Informe Digital 2021 muestra que los usuarios de las redes sociales han crecido con la mayor rapidez durante los últimos tres años. Ahora hay 4 200 millones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que representa un crecimiento interanual de más del 13 por ciento (490 millones de nuevos usuarios). El número de usuarios de las redes sociales equivale ahora a más del 53 por ciento de la población mundial. [...] también destaca la expansión del uso de las redes sociales: el 45 por ciento de los usuarios de entre 16 y 64 años busca información sobre marcas en las redes sociales y el 40 por ciento las utiliza con fines laborales. [...] el tiempo total que se pasa en línea ha aumentado, y el usuario medio de internet pasa ahora casi 7 horas al día utilizando internet en todos los dispositivos. Esto significa que el usuario medio pasa más de 2 días completos en línea en una semana de 7 días —esto ha aumentado en 16 minutos, o el 4 por ciento, año tras año (Álvarez, 2021).

El acceso a la información es el argumento más sólido para apoyar el uso de las TIC en la educación. El acceso a las bibliotecas digitales del mundo posibilita grandes oportunidades. Hoy es posible acceder a cientos de libros, artículos, audiolibros, videos, imágenes, sonidos con tocar la pantalla —el único límite son las pulgadas del

visualizador y la memoria del dispositivo—. Miles de libros e información se almacenan en nubes y memorias derivadas del desarrollo de la nanotecnología, lo que ha implicado dejar de cargar el peso de libros en nuestros miembros superiores, la limitante es quizá la carga de la batería de todos los dispositivos móviles con los que ahora contamos, sin embargo, eso ya está superándose gracias al desarrollo de las baterías portables que, por si fuera poco, ya están desarrollándose a partir de la ecotecnología, recargables mediante energía solar. En poco tiempo las tabletas podrán ser remplazadas para los fines de la educación, porque ya está a la puerta el desarrollo del papel electrónico que funcionará con partículas en un campo electromagnético. Es una certeza, no es una época de cambios, sino un cambio de época.

El uso de la tecnología en el aula presenta contradicciones. Por un lado, el empleo obsesivo de los dispositivos móviles y uso de las TIC resta posibilidades de desarrollo creativo en los niños y jóvenes, sobre todo cuando se trata de experiencias reales que se perciben limitadas cuando se incorporan las TIC y, por otro lado, su uso es necesario para estar conectado con el mundo que cambia de manera vertiginosa y al que no podemos negarle atención. Es necesario enfatizar que las intenciones en el uso de las TIC en la educación guían el eventual uso de las tecnologías, por lo que la intervención del docente como experto en procesos de aprendizaje ayuda a definir si un tema puede o no potenciarse con el uso de las TIC.

¿Por qué resulta más fascinante el internet que la escuela?

Las TIC son seductoras, invitan tanto al estudiante como al usuario de manera permanente a explorar todo lo que es posible a través de la imagen, el color, el movimiento, el sonido, las rutas de acceso al conocimiento —hipervínculos—, posibilitan senderos de búsqueda de información ilimitados, en ello radica su fascinación, en la posibilidad de acceder a una cantidad inimaginable de recursos que atienden diversas necesidades y modos de pensar, de aprender, de entretenerse y de divertirse. Habrá de advertirse que no toda la infor-

mación que existe en internet es confiable, lo sabemos, pero muchos de nuestros estudiantes no tienen conciencia de ello.

Es común observar en los espacios públicos que niños, sin saber leer, interactúan con tabletas electrónicas o teléfonos inteligentes y atentos cambian fácilmente lo que la pantalla arroja, ¿qué es lo que verdaderamente engancha a las personas para poner atención al dispositivo?, la respuesta es sencilla: el dispositivo permite satisfacer necesidades inmediatas, pero además resulta muy intuitivo —incluso para los más jóvenes—, lo que posibilita que los estudiantes transiten por el sendero del pensamiento divergente, pues atiende intereses que mezclan las emociones potenciadas con los sentidos de percepción que las características de internet ofrece.

La psicología prenatal ha estudiado que las huellas de la memoria se crean entre el sexto y séptimo mes de gestación y nos explica cómo desde ese momento, en el útero de nuestra madre comenzamos a experimentar el sonido —a través de los latidos de su corazón— y con ese sonido generamos sensaciones de bienestar que controlan las emociones, luego experimentamos el movimiento como reacción natural del cuerpo, más tarde, aunque de manera limitada, comienza a desarrollarse la visión, este primitivo desarrollo de sus sentidos son requisitos mínimos para iniciar nuestro aprendizaje (Verny y Kelly, 2009: 21-36).

Olvidamos con frecuencia que el ser humano aprende a través de los sentidos. Desde el nacimiento, a los niños les seduce el color y es por medio de él que exploran los objetos con el tacto; con el sonido exploran la audición; el gusto y el olfato vienen después. Esto ocurre en los primeros años de vida, pero después de los primeros años, cuando el niño ingresa a la escuela, la exploración sensorial del mundo se va extinguiendo. Con el principio de la disciplina y bajo las condiciones de sobrepoblación, la escuela invita al niño a callar, sentarse, mantenerse tranquilo, que ponga atención, que no juegue, la atención deberá ser centralizada, enfocada y homogeneizada —todos aprenden de lo mismo sin atender su interés—. Las TIC, a diferencia de la escuela, permiten a los niños y jóvenes el tacto, seducen la vista, reproducen sonidos, permiten focalizar y centrar su atención en sus propios gustos, intereses y necesidades; además, la

información puede ser corta, entretenida y divertida. Prensky afirma, “el lugar donde se han producido los mayores cambios educativos no es en nuestras escuelas, es en cualquier lugar menos en nuestros colegios” (2013: 11).

Lo atractivo de las TIC entre los jóvenes

La experiencia sensorial es en buena medida el primer atractivo con que cuentan las TIC para seducir a los estudiantes más pequeños, no obstante, a medida que el estudiante tiene mayor edad surgen otros atractivos que conquistan a los adolescentes y los adultos; al respecto, se enlistan algunas de las características:

1. *Las TIC ponen énfasis en las necesidades de los alumnos.* Las TIC retoman el interés y el placer por aprender, incitan a la emoción de los sujetos a través de los sentidos: visión, audición, tacto y evocan el olfato a través de la imagen y del sonido. En virtud de ello, es posible que el alumno inicie una búsqueda de información sobre un tema de menos interés —encomendada por otro, regularmente el docente—, pero a medida que el estudiante se sumerge en el tema, por medio de la tecnología, comienza a aparecer un factor fundamental: la posibilidad de que entre un abanico de opciones el estudiante elija el camino de exploración y es a partir de esta posibilidad que las TIC fomentan el interés individual, la personalización, la diferencia que el sujeto —sobre todo en la adolescencia— busca permanentemente. Las actividades escolares apoyadas con tecnología son distintas, los alumnos pueden centrar su aprendizaje en lo que les interesa, incluso a partir de un tema impuesto —aunque no siempre suceda la herramienta ofrece esa opción—, y se puede sentir individuo y no solamente miembro de un grupo con intereses comunes de manera forzada. La popularidad de las TIC, por su naturaleza, está en ascenso entre los jóvenes, quienes siempre están en busca de su propia personalidad, de lo auténtico y, en ese sentido, la escuela como institución no ha atendido la necesidad de la dife-

rencia individual, ya que las tendencias homogeneizadoras están presentes desde su nacimiento como institución.

La emoción, la motivación y la implicación juegan un papel central en el aprendizaje efectivo de los estudiantes; la neurociencia está demostrando que existen formas más directas de despertar la atención y la curiosidad, atributos imprescindibles para el aprendizaje (Mora, 2013) y que en la actualidad siguen siendo una tarea pendiente.

2. *Las TIC, un mundo de infinitas posibilidades de aprendizaje.* El uso de los diferentes dispositivos móviles —tableta electrónica, computadora portátil, teléfono inteligente, reloj inteligente, etc.— potencian el aprendizaje. Los usuarios pueden navegar por horas en un mar de información con diferentes direcciones, pueden perderse y reencontrarse en gustos e intereses, lo que marca una diferencia sustancial con respecto de los sistemas educativos contemporáneos en América Latina. Otro elemento importante es que este acceso a la información potencia la resolución de los problemas cotidianos de la vida, por ejemplo: husos horarios, mapas, traductores, acceso a documentos y al clima.
3. *Las TIC son el medio de comunicación de este siglo.* El espacio físico ya no es una limitante para compartir experiencias en tiempo real, ahora es posible comunicarse con colegas en todo el mundo. Es cierto que la comunicación y el intercambio a través de los dispositivos ha impactado las relaciones y conversaciones presenciales, pero también se han logrado otros tipos de comunicación e intercambio a través de las videollamadas y las distintas plataformas de mensajería y chats que durante la pandemia posibilitaron intercambios sociales seguros, sincrónicos y asincrónicos. En este tipo de comunicación existen muchas limitaciones técnicas que dependerán de la velocidad de los procesadores y de las redes pero, finalmente, es sorprendente que sea posible la comunicación de hemisferio a hemisferio, en la que adicionalmente al sonido se cuente con la imagen para aderezar las conversaciones. Somos afortunados de presenciar este momento de la historia del desarrollo de la tecnología.

4. *Las TIC tienen un potencial intrínseco de cambiar el mundo.* Prensky (2013: 11) afirma que en la exploración que ha realizado con mil estudiantes de diferentes estratos económicos, intelectuales, sociales y de edad, alrededor del mundo, encontró que los jóvenes otorgan a las TIC gran potencial para cambiar el mundo pues consideran que su opinión o visión del mundo puede impactar con tan sólo un clic, que hoy día está al alcance de un alto porcentaje de jóvenes. En vista de que los estudiantes pueden publicar en las diferentes redes sociales opiniones, creaciones e ideas, con respecto de numerosos temas (música, política, religión, coyunturas sociales) es posible que estas acciones puedan provocar cambios significativos para la sociedad. Los *influencers* son un claro ejemplo del liderazgo digital, ya que a través del contenido que crean y difunden es posible identificar sus orientaciones sobre cómo ser y habitar el mundo.

Es extraordinario que, con la aparición de las redes sociales, cualquier persona pueda emitir un comentario que tiene el potencial de ser compartido por millones de personas. No es necesaria la aprobación de algún especialista para tener un canal en YouTube. El éxito, por lo tanto, ya no depende sólo de especialistas destacados que aprueban o descalifican el contenido; el impacto que actualmente se puede generar en la sociedad es casi inmediato, si se considera el número de “me gusta” y el alcance de la publicación. Para los jóvenes —y los no tan jóvenes— admiradores de las TIC éstas tienen un potencial único: ser escuchado por los otros; quizá en ello radique el éxito de las redes sociales, en el poder compartir y ser leído por otros.

5. *Las TIC posibilitan atender la actual demanda de los jóvenes de conocimiento útil y aplicable.* Existe una demanda creciente por parte de los estudiantes de bachillerato y universidad, quienes reclaman a la escuela conocimientos realmente útiles y aplicables a su vida; es una demanda legítima si consideramos que es un reclamo que los estudiantes hacen a una generación de docentes que no comprende las exigencias que los jóvenes enfrentan hoy en el mundo laboral. Prensky denomina a la exigencia de la utilidad del conocimiento un derecho de nacimiento

(2013: 13), ya que los jóvenes demandan una aplicabilidad que aseguran les exigirán sus empleadores en un mundo altamente competitivo.

6. *Las TIC posibilitan la rapidez en la búsqueda de algo concreto.* El tiempo juega un papel fundamental con las TIC. El ajetreo constante de la vida, la cantidad de tiempo de traslado en las megalópolis, la cantidad de tareas que dejan en la escuela, ha provocado que los niños y jóvenes de este siglo demanden atender temas concretos y lo que consideran de su interés para el futuro. Como señala Prensky, “no es la capacidad de atención de nuestros estudiantes lo que ha cambiado, sino más bien su tolerancia y sus necesidades” (2013: 13-14). El acceso a la red que posibilitan los dispositivos es ilimitado, en cuestión de segundos es posible acceder a una cantidad inimaginable de información que, debe resaltarse, no toda es útil ni toda es confiable, pero ofrece respuestas inmediatas que resuelven las necesidades que surgen y se resuelven con la misma rapidez. La educación formal debe atender el diseño de ambientes de aprendizaje que apoyen al estudiante a seleccionar información confiable.

Frente a las características mencionadas, la escuela como institución queda rezagada ya que carece de intensidad en el tratamiento del interés, personalización, tiempo y conocimiento efectivo, a pesar de los esfuerzos que realizan los docentes.

¿En qué apoya al docente este capítulo?

Ante la eminente presencia de los dispositivos móviles en el aula, los docentes mexicanos se enfrentan a una discusión caduca ¿es necesario emplear las TIC en el aula?, la respuesta es obsoleta, ya que la realidad se transforma a pasos agigantados. El impulso del empleo de las TIC durante la pandemia, entre niños desde la edad preescolar y hasta los jóvenes universitarios, seguirá creciendo. Los niños en etapa preescolar —algunos antes de esa edad— ya emplean —quizá sin un sentido definido— los dispositivos móviles sin saber leer, sola-

mente necesitan tocar las imágenes que ilustran muy bien lo que ellos desean; su empleo es diverso, ya sea para armar rompecabezas, para encontrar figuras, para identificar los sonidos que existen en una granja o para ver caricaturas por internet; los niños de 6 años que ya comienzan a leer emplean los dispositivos con mayor facilidad, y ello varía según sus necesidades, ya sea jugar o simplemente buscar información básica, para reproducir un video o para comunicarse con sus compañeros. Se reconoce que existe una brecha económica y de alfabetización digital que limita a algunos sectores, sin embargo, el acceso a los dispositivos sigue creciendo. En el caso de los estudiantes de 15 años en adelante la necesidad de un dispositivo móvil se agudiza, ya que prácticamente es la herramienta para comprender el mundo que los rodea, su uso oscila entre búsquedas simples hasta visitas a museos 360° y otros, incluso, de realidad virtual.

Es así como la realidad y las demandas del contexto en conjunto con las reformas educativas y curriculares colocan al docente ante escenarios tensionados, complejos y algunas veces hasta contradictorios. Por un lado, la realidad exige actualización y cambios para incorporar recursos digitales y electrónicos, pero la escuela como institución no ofrece las condiciones para implementar estos cambios. Se le exige al docente que se cumpla el currículum establecido pero, a la vez, se le carga de tareas administrativas que ocupan el tiempo que requiere para la selección o diseño de recursos digitales. En este contexto, se sugiere al docente ir incorporando las TIC de una manera orgánica, natural, sin pretensiones, con intenciones y conciencia de la necesidad que implica la mediación tecnológica pero sobre todo, considerando que una educación con la característica de *innovadora*, no siempre requiere de la inclusión de tecnología, sino más bien enfatiza la creación de estrategias que atiendan las necesidades formativas y de aprendizaje de los estudiantes, por lo que comprender el ecosistema de los estudiantes es clave para el diseño de ambientes virtuales para el aprendizaje.

ECOSISTEMA DIGITAL

Es una certeza, no es una época de cambios, sino un cambio de época. Las tecnologías de la información y de la comunicación no son una simple herramienta de este tiempo, son una extensión de los niños y jóvenes que nacieron en esta era. Los dispositivos móviles con acceso a internet se han convertido en una fuente de información y potencialmente de conocimiento, por tal razón, se empleará el término ecosistema aplicado al ámbito educativo y digital; aunque Tansley (1935: 299) acuñó el término definiendo ecosistema en la biología y como resultado de sus estudios con organismos, el concepto importado de la ciencia permite explicar un sistema completo, el cual incluye no sólo al complejo de elementos que lo conforman (dispositivos, internet, nativos digitales, —*millennials*, *centennials*— migrantes digitales y *baby boomers*), sino también el complejo de factores físicos (ambiente), elementos que son fundamentales para entender la demanda del uso de los dispositivos cibernéticos en el aula.

El concepto fundamental corresponde al sistema completo (en el sentido físico), que incluye no solamente al organismo complejo, sino también al complejo total de factores físicos que constituyen lo que denominamos el ambiente del bioma; los factores del hábitat en el más amplio sentido. Si bien los organismos constituyen nuestro interés principal, no podemos separarlos de su ambiente especial, ya que con él conforman un sistema físico [...] representan las unidades básicas de la naturaleza. En cada sistema existe intercambio constante del más variado tipo, no sólo entre los organismos, sino entre las partes orgánica e inorgánica. Estos ecosistemas, como nosotros podemos denominarlos, son de las más diversas clases y tamaños (Tansley, 1935: 299).

Cuando se habla de *ecosistema digital* no se habla de manera indistinta, se emplea como metáfora para mostrar el ambiente, la complejidad de los organismos, sus factores, pero sobre todo la evolución del ecosistema, que en todo momento cambia.

La escuela sin muros: transformación del aula

Indudablemente el aula cambió, aunque la escuela no se haya transformado del todo. En la escuela permanecen los principios educativos de disciplina y orden de los siglos pasados, como vestigios de una escuela que poco a poco agoniza. La transición a lo que se podría denominar la escuela del siglo XXI enfrenta serios problemas, sobre todo por las tensiones originadas por el pasado y el presente, la escuela requiere la evolución de su ecosistema para funcionar respondiendo a las necesidades de este siglo. Como ejemplo, en una investigación realizada sobre incorporación de tabletas electrónicas (Díaz-Barriga *et al.*, 2015a), se documenta la manera en que la atención, la disciplina y el orden se modifican frente a los ojos de los docentes. Los enseñantes afirman que perciben que la atención de los estudiantes es dispersa con el uso de los dispositivos, la razón que se analizó es que los docentes necesitan que los estudiantes los observen cuando exponen para que consideren que les están poniendo atención y que están en orden; en cambio, los estudiantes reconocen que ocasionalmente están utilizando alguna red social pero, a su vez, también muestran atención ocasional en la búsqueda de información complementaria sobre el tema al que da tratamiento el enseñante; por ello, se considera que la atención, el orden y la disciplina transitan en este ecosistema digital hacia definiciones más dinámicas que implican que los docentes reconozcan y comprendan la característica *multitarea* de los jóvenes de estas décadas.

Aunque la transición tecnológica avanza poco a poco —a pesar de la desigualdad económica— no va en sintonía con la transición didáctica y pedagógica que se requiere, por lo que será necesaria una reflexión profunda del ecosistema digital y de cómo impacta en la vida y en la escuela a nuestros alumnos. Esta comprensión permitirá a los docentes crear condiciones para transformar la educación en las que se retome el potencial de la tecnología y la experiencia del docente para llevar a la práctica estrategias que conduzcan al estudiante a didácticas diferentes que superen las tradicionales; se trata del surgimiento de una nueva didáctica que responda a esta era digital. De esta forma, las tecnologías dejarán de apoyar prácticas

educativas que reproduce la escuela tradicional. Los cambios tecnológicos son visibles en las siguientes reflexiones hechas a partir de la transición que se observa.

Del espacio arquitectónico al espacio cibernético

Al imaginar una escuela, trazaríamos los muros, la plancha del patio, los gritos, la infraestructura, la cooperativa, los estudiantes y a pesar de invocar el imaginario colectivo, la escuela es más que muros. La composición imaginada se ha transformado y, sin embargo, sigue siendo un espacio de intervención en donde es posible guiar un proyecto de formación para nuestros estudiantes. El aula, poco a poco, cambia, pero esa metamorfosis está obligada por el exterior y no necesariamente vista e impulsada por sus actores. Son los estudiantes quienes, de manera paulatina, comenzaron a introducir dispositivos móviles al aula y es en este momento que la escuela tiene la posibilidad de transformarse —al incorporar el potencial de las TIC— y también de trascender el espacio físico que se consideraba exclusivo para el aprendizaje formal. Al igual que en las aulas, las bibliotecas también se extienden en el espacio cibernético, por lo que es necesario pensar una escuela más allá de sus muros, que trasciende espacio y también tiempo (las plataformas de acceso abierto asincrónico son un claro ejemplo).

De los libros a las bibliotecas: de lo físico a lo digital

Las TIC nos han permitido crear bibliotecas virtuales con acceso personal, colectivo y gratuito. Por lo que el confinamiento originado por la pandemia impulsó la creación de una gran cantidad de repositorios en internet de acceso libre que permiten descargar y realizar un almacenamiento de libros por temas en nubes que funcionan como bibliotecas en línea que tienen el potencial de compartirse con otras personas en el mundo, por lo cual se ha impulsado la demo-

cratización del conocimiento. Y qué decir de las bibliotecas digitales institucionales en el mundo, con acceso libre en diversas lenguas.

El mundo se enfrenta a un desafío fundamental: cómo llevar textos a los millones de personas que no tienen. Afortunadamente, internet está contribuyendo a allanar el camino. Ha acelerado la difusión de información y, en muchos casos, democratizado el acceso a ella. Hoy en día, gracias a internet, incluso los teléfonos celulares menos costosos permiten leer libros. En todos los países en desarrollo hay indicios de que mujeres y hombres, niñas y niños, leen libros en teléfonos de bajo costo. La lectura móvil no es un fenómeno del futuro, sino una realidad del aquí y el ahora (Unesco, 2015a).

Del libro de texto al buscador

Los libros comienzan a ser reemplazados por otros recursos que se convocan a través de los navegadores (blogs, revistas digitales —ensayos, capítulos, artículos—, páginas de Facebook, videos de YouTube, web 3.0, entre otros). Los estudiantes tienen hoy día una cantidad de recursos con los que comienzan a reemplazar el libro debido a la inmediatez que los buscadores tecnológicos ofrecen, sin embargo, el riesgo es constante, cuando no se tiene certeza de la confiabilidad de la información que muestra el buscador.

Del cuaderno a las notas multimedia

En cuanto a la transición del cuaderno a las notas multimedia se tiene la experiencia, incluso en instituciones públicas de la Ciudad de México, que con frecuencia los estudiantes capturan —con cámara digital del teléfono inteligente— las notas que realiza el docente en el pizarrón, convirtiéndose en notas fieles del texto trazado por el docente y que los alumnos almacenan en aplicaciones gratuitas que admiten texto, imagen e incluso notas de voz. La interrogante que subyace es ¿realmente los estudiantes consultan estos archivos

multimedia para su estudio?, la realidad es que será necesario indagar sobre el destino de las notas y las nuevas formas de hábitos de estudio que están adquiriendo estas nuevas generaciones de nativos digitales, pero la transición, aunque incipiente, ha comenzado.

Del pizarrón a las pantallas de proyección

Quizá para muchas instituciones de carácter público la transición recientemente comienza, en cambio para otras instituciones el pizarrón se ha cambiado por pantallas de proyección e incluso pizarras electrónicas que funcionan para que el docente pueda proyectar diversos apoyos para su materia. En México el proyecto de Enciclomedia fue el primer proyecto en educación básica que incorporaba otro tipo de recursos haciendo uso de imágenes e hipervínculos que permitían al docente explicar y ejemplificar el conocimiento en dos dimensiones; la tecnología 3D y la realidad virtual comienzan a usarse en algunas instituciones de educación superior privadas. Es un hecho, la transición tecnológica ya comienza con prácticas que los mismos actores realizan, quizá sin conciencia plena de esta transición.

Tiempo, signo de la nueva era

En un ecosistema el clima está asociado al tiempo. La primavera, el verano, el otoño y el invierno determinan el clima y éste se asocia al ambiente y al comportamiento de los organismos que conforman el ecosistema. Para los nativos digitales, el tiempo es un elemento esencial en su simple y compleja cotidianidad, determina su carácter, atención e interés frente a un tema, también cobran relevancia los estímulos que los estudiantes reciben, estos últimos asociados con los sentidos.

El factor tiempo como una condición destacada del uso de la tecnología [...] Tanto los alumnos como los docentes expresan cuestiones como: *ahorra tiempo, invierte tiempo, administra el tiempo, distribuye*

el tiempo, demanda tiempo, necesita tiempo, requiere tiempo o quita tiempo. Esta perspectiva es consistente con el principio de que la incorporación de tecnologías a la vida cotidiana facilita realizar tareas y actividades, asimismo, se encuentra presente cuando se ha analizado el uso de la tecnología en la escuela como un elemento valorativo, importante para los docentes y los alumnos (Díaz-Barriga *et al.*, 2015b: 67).

Es entonces que el tiempo se vuelve fundamental para los estudiantes porque se asocia a la posibilidad de realizar actividades que consideran más productivas o simplemente de mayor interés. Y es que el internet ofrece respuestas simples y rápidas, por lo que los jóvenes exigen esta característica a toda la información que consumen, incluso en la escuela, por lo que si la conexión a internet resulta lenta o el dispositivo no cuenta con la memoria asociada a la velocidad de conexión, los jóvenes pierden el interés por la información. Hemos escuchado las frases “lo quiero rápido”, “este internet es muy lento”, “mi dispositivo es lento”, “esta cosa no prende rápido”. Los profesionales del mercado entienden muy bien la demanda de ahorro de tiempo de los jóvenes y los estímulos auditivos y visuales, por ello, empresas como Coca-Cola y Pepsico han generado comerciales en treinta segundos para capturar la atención de estas nuevas generaciones. Es interesante observar cómo los estudiosos del mercado han comprendido la importancia de hacer “eficiente” el tiempo en esta era, sobre todo cuando se trata de informar o vender a los nativos digitales.

Otro de los factores que se identifican para argumentar la importancia del tiempo en la era digital es que los jóvenes buscan sensaciones placenteras en el tiempo más breve, por ello emplean sitios como Wikipedia, que ofrecen rápidamente y sin mayor información textos breves con datos importantes que apoyan un “aprendizaje inmediato”, que resuelven la búsqueda simple de información. En tal caso, no juzguemos a la generación por esta característica de inmediatez, ya que la sobreactividad escolar, las exigencias del mercado hacia los jóvenes para que estén mejor formados e informados para su inserción en el campo laboral, sumado a las distancias de

recorrido en las megalópolis han generado esta necesidad de utilidad e inmediatez en los conocimientos.

Nuevos alumnos y los desencuentros generacionales: generación Y, *millennials*, y generación Z, *centennials*

Las nuevas generaciones de estudiantes están cautivadas por el internet y las redes sociales, el mundo de la información está a su alcance con un simple clic. Las generaciones que caracterizaremos se clasifican en su relación con la tecnología. Existe un debate para diferenciar en tiempo a la generación de *millennials* —generación Y— de los *centennials* —generación Z—, sin embargo, existen marcadas diferencias.

Los *millennials* son la primera generación de jóvenes rodeados de un entorno de información por lo que son la generación más nombrada y estudiada por los estudiosos del mercado, que los han caracterizado para atender la demanda tecnológica en términos de bienes y servicios. En cuanto a la generación *centennials*, está llegando a las aulas con mayor fuerza que sus predecesores, aunque con particularidades diferentes. Ambas son generaciones de jóvenes que se caracterizan por disponer y usar una extensa cantidad de información sobre sus intereses, además de mantenerse conectados a las redes sociales, foros, blogs y una vasta cantidad de páginas de internet; por estas características Prensky (2013) los ha llamado nativos digitales y Morduchowicz (2008) los ha nombrado la generación multimedia. Son generaciones acostumbradas a las imágenes, al audio y al video que emiten las pantallas digitales, por lo que suelen alternar dos o más actividades a la vez, distribuyendo y jerarquizando su nivel de concentración y atención de acuerdo con la importancia concedida a cada una de las actividades. En este sentido, Prensky (2013) los considera sujetos multitarea.

Dill (2015: 1-2) afirma que la generación Z se compone por individuos nacidos entre mediados de la década de los noventa del siglo XX y los primeros años de la primera década del siglo XXI; aunque aún persiste cierto debate sobre este punto, afirma que, según

la Oficina del Censo de Estados Unidos, en ese país la generación Z representa 25 por ciento de la población, superando en número a la generación X (padres de la generación *millennials*), a los *millennials* y a los *baby boomers*.

La firma global de investigación y asesoría Universum encuestó a 49 000 miembros de la generación Z en 47 países de América, Europa, Asia, América del Sur y Medio Oriente para explorar sus planes académicos y laborales, y conocer más sobre lo que esperan lograr [...] la mayor parte de esta generación está todavía en la preparatoria [...] Los hijos de la generación X también son la “primera generación verdaderamente global”, y están a punto de empezar a trabajar. La generación Z puede ser menos optimista que los *millennials* sobre sus oportunidades de trabajo. [...] ¿Su mayor preocupación? 71 por ciento de los *millennials* cree que logrará un mejor nivel de vida que sus padres. Sólo 56 por ciento de la generación Z siente lo mismo (Dill, 2015: 2)

Las nuevas generaciones de estudiantes están permanentemente interesadas por lo que ocurre en las redes sociales y el internet. El mundo de la información está a su alcance, tan inmediato como un simple y complejo clic pero, a pesar de considerar que están más empoderados digitalmente y más preparados académicamente que sus padres, reconocen la incertidumbre que les provoca las pocas oportunidades laborales que existen para ellos en el mundo y la alta competitividad que resulta como consecuencia de las escasas opciones laborales.

Del desencuentro generacional al encuentro

Las TIC forman parte de la vida cotidiana de las personas de todas las edades, por lo que es común experimentar su uso en cierta medida y en diversas actividades habituales, desde recibir estados de cuenta de servicios a través del correo electrónico, enviar un mensaje desde el teléfono inteligente, realizar diversos trámites utilizando los

servicios en línea, buscar una dirección, o incluso, encontrar el mejor trayecto para llegar a determinado destino.

Cada vez más ámbitos incorporan el uso de las TIC, situación que para las generaciones denominadas “inmigrantes digitales” ha implicado aprender nuevas formas para realizar actividades que eran habituales y que ahora se han complejizado porque no constituyen lo cotidiano. Como las TIC forman parte del entorno social, muchas personas se enfrentan a desprenderse de concepciones y maneras conocidas para ahora integrarse a una nueva era, la digital, presente en todos los ámbitos de la vida (Díaz-Barriga *et al.*, 2015b).

A las personas que nacieron posteriormente a la Segunda Guerra Mundial, es decir, entre 1945 y 1964 se les ha identificado con el nombre de *baby boomers*, debido al repunte en la tasa de natalidad de esos años; después de ellos sigue la generación llamada X, que nacieron entre 1965 y 1981, en su conjunto, se trata de lo que Prensky (2001: 6) denomina inmigrantes digitales porque se han ido adaptando al uso de las TIC en su vida cotidiana.

Para los jóvenes, los denominados nativos digitales, la tecnología forma parte del entorno habitual. Les resulta fácil aprender y explorar las posibilidades que ofrecen las TIC y sus herramientas, que se convierten en objetos necesarios para su desenvolvimiento cotidiano porque a través de ellos socializan y comparten espacios con grupos de amigos virtuales, juegan, escuchan música, se informan, etc.

La experiencia del uso de las TIC es diversa, tiene relación con el contexto generacional, por lo que el mundo de los jóvenes nacidos en las dos primeras décadas del siglo XXI es constantemente incomprensible para los nacidos y educados en décadas anteriores (*baby boomers* y miembros de la generación X), por consiguiente, se identifica un desencuentro generacional que desde luego trasciende a la educación, porque la mayor parte de la planta docente del sistema educativo mexicano pertenece a las generaciones que no nacieron en el contexto tecnológico, por lo que pensar experiencias educativas desde la perspectiva digital es complicado. Debido en parte a la manera peculiar en que cada una de las generaciones comprende y da tratamiento a la información, se tienen las siguientes características al respecto:

1. *Sobre los procesos de reflexión.* Las generaciones de *baby boomers* y la X son reflexivas, piensan, analizan y emiten argumentos fundamentados en su conocimiento y experiencia, mientras que las generaciones Y y Z emiten respuestas rápidas que resuelven el problema de manera práctica y acotada quizá en su inmediatez; son menos reflexivos, basta con recordar que son generaciones impacientes, para quienes la optimización del tiempo es importante.
2. *Sobre el resguardo de la información.* La generación de *baby boomers* fue siempre cautelosa con la información; era claro que la información era poder, por ello no la compartían con facilidad, recordemos que esa generación vivió una limitada libertad de expresión durante diversos sexenios —al menos en México—, en cambio, las generaciones de *millennials* y *centennials* consideran que la información debe compartirse y distribuirse, si consideramos que el contexto de estas generaciones es privilegiado. Por un lado se tienen las herramientas para compartir información de manera inmediata, sin mencionar que el contexto de la libre expresión constituye parte importante de su entorno.
3. *Sobre el orden.* La concepción de orden de las generaciones de *baby boomers* y la X es muy clara, no existe posibilidad del caos. Sin embargo, en las generaciones de nativos digitales el caos es su concepción de orden, ya que por su condición multitarea y multiatención pueden atender más de una tarea a la vez. Queda pendiente en qué medida esta condición multitarea es un aliado o un enemigo de la memoria y la retención. Para los inmigrantes digitales, en cambio, la capacidad de abordar las múltiples tareas son comportamientos con apariencia caótica. Los procesos de actuación de los inmigrantes suelen ser reflexivos y, por tanto, lentos en comparación con los de los nativos digitales.
4. *Sobre la seguridad de la identidad.* Lo desconocido con frecuencia se teme, es el caso de los inmigrantes digitales quienes desconfían cuando emplean las TIC, sobre todo de los datos que puedan almacenar los dispositivos y que pongan a disposición de internet; por el contrario, los nativos digitales enlazan con facilidad sus datos vinculando números telefónicos a correos,

aplicaciones, redes sociales y una cantidad de plataformas digitales, de ahí que el uso de una infinidad de contraseñas para el uso de aplicaciones se vuelve sencillo al vincular todo, mientras que para los inmigrantes se complica más el uso de internet, debido al requerimiento de datos personales —que no están dispuestos a proporcionar— y la infinidad de contraseñas para acceder a casi todo en internet.

Coexistir en el mundo es la tarea pendiente para las generaciones de inmigrantes y nativos digitales, pero sobre todo ser respetuosos del contexto que nos tocó vivir. Aceptar que cada generación es resultado de un contexto económico, político y social que diferencia una de otras.

Nuevos recursos: internet, ¿reemplazo del docente?

Las TIC han favorecido las condiciones para el cambio en el sector educativo, los nuevos recursos dan acceso a una cantidad de información y propician escenarios altamente creativos para la conducción del aprendizaje en el aula, pero también dan lugar al autoaprendizaje, a la autorregulación y a la autodisciplina, “las tecnologías emergentes (‘nueva’ y ‘viejas’) son organismos en evolución que experimentan ciclos de sobreexpectación y, al tiempo que son potencialmente disruptivas, todavía no han sido completamente comprendidas ni suficientemente investigadas” (Veletsianos, 2010: 36).

Hoy día internet contiene casi todo, desde información de archivos que estuvieron resguardados o en secreto y que se comparten como resultado de la transparencia en el acceso a la información, hasta los saberes y consejos de las abuelas —que las generaciones de *baby boomers* y la X transmitían de generación en generación— pero que hoy, con apoyo de las TIC, trascenderán el tiempo y el espacio. En la información se filtran valores, anhelos, capacidades, sensibilidad o falta de ésta, entre otros aspectos; el internet influye constantemente los pensamientos de los usuarios (Valdés, 2018), pero a su vez también permite la divergencia, mediante una cantidad

infinita de temas a explorar a través de ligas e hipervínculos, de ahí que se destaque su principal característica, que hace del internet un recurso ineludible.

¿Es internet el nuevo docente? No puede serlo. Sin duda es una herramienta para el autoaprendizaje, pero se ha descubierto que el aprendizaje se refuerza en el intercambio, en la socialización con los otros, así los pares y el docente se vuelven agentes centrales en la adquisición de nuevos conocimientos porque en el intercambio se aclaran, se profundizan y se corrigen interpretaciones de la información que se encuentra en internet. A pesar de los avances en materia tecnológica, los docentes son irremplazables porque además de contribuir en los proyectos de formación de los estudiantes, ofrecen los saberes adquiridos tanto pedagógicos como didácticos que se vuelven fundamentales para el diseño de experiencias de aprendizaje virtuales y no virtuales. El docente además de ser diseñador de proyectos de formación y de material didáctico también es un curador de contenidos de internet, por lo que su selección y filtración de los recursos para la educación se vuelve fundamental en el terreno de la información virtual, en la que todavía no es controlable la calidad de todo lo que existe en internet.

¿De qué sirve el docente en la era digital?

Humberto Eco (2007) reseña un relato muy famoso, sobre un joven que plantea la pregunta imprescindible para los educadores que presenciamos un cambio en la forma en que se accede a la información y el conocimiento: “Disculpe, pero en la época de internet, usted, ¿para qué sirve?”. Esta reflexión parte de este cuestionamiento provocador.

Ya mencionaba Valdés (2018) que la pregunta referida por Eco (2007) implica una visión instrumental del mundo, pero que además descalifica la labor de los enseñantes. En este punto, apoyaré a los estudiantes; no se trata de ingratitud frente al papel que desempeña el docente, la realidad es que el mundo neoliberal ha provocado el efecto utilitario de las cosas, hoy día casi nada o nada se realiza sin

sentido práctico y beneficioso, se exige al estudiante tener muchas credenciales —títulos—, experiencia y juventud para su inserción en el campo laboral y cuando estos jóvenes logran por fin las credenciales que exige el mercado se les ofrece a cambio una interminable fila de espera y escenarios de competencia inconsistente que provocan un futuro incierto; quizá en este sentido se debe comprender a la juventud. Algunos docentes no sufrieron de esta angustia ante el porvenir porque vivieron en una época distinta a la actual. Por otro lado, se reconoce que el contexto mundial ha sido ingrato con los docentes, pues se ha descalificado su profesión, reduciéndola a la parte técnica, como si la educación no vinculara la filosofía, el arte y la ciencia para su funcionamiento. En este sentido, Giroux afirma que presenciamos la proletarización docente, esto es

la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículums para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (1990: 60-62).

La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud [...] por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión (Giroux, 1990: 61).

La pregunta que da origen al relato de Eco es una oportunidad para argumentar la importancia de los docentes en el acto educativo en este siglo. El docente es imprescindible, aun hoy en la época del internet, porque es portador de las huellas del humanismo, de la sensibilidad, de la escucha al otro. Sin la conducción en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes, los más jóvenes —que actualmente adolecen entre otras muchas cosas de soledad— tendrían

mayores problemas con los límites, con los valores en su individualidad y en lo colectivo. La misión de los docentes hoy día es reconocer que poseen la riqueza de la experiencia —saberes docentes— que pueden compartir con los jóvenes y abreviar con ello algunos tropiezos y decepciones frente al aprendizaje. Los docentes ofrecen al alumno la construcción del sentido de las referencias halladas, la capacidad de selección del material confiable que pueden consultar, ofrecen el diseño de ambientes virtuales para el aprendizaje, entre otras experiencias de formación que abonan al proyecto educativo de cada estudiante, “la experiencia implica una cierta suma de errores y pifias que cada cual va cometiendo —algunas todas son necesarias—” (Baudelaire, 1928: 12).

El docente no sólo informa, también forma

Las sociedades contemporáneas están plagadas de altos niveles de violencia. El docente, en contraste con los buscadores de internet, tiene la sensibilidad para identificar el maltrato, la violencia y la explotación de los menores y con ello intervenir con astucia y experiencia filtrando en el aula temas que pueden dar luz a los problemas que enfrenta el estudiante —por ejemplo, en la prevención de adicciones—. Con regularidad, en su actuar en el aula el docente introduce con toda intención valores como: gratitud, amistad, respeto, lealtad, prudencia, perseverancia, responsabilidad, solidaridad, tolerancia, honestidad, humildad, dignidad, generosidad, bondad, entre otros que, a pesar de los avances tecnológicos, aún no se pueden filtrar con intención focalizada hacia los estudiantes desde internet.

La dialéctica como el recurso del docente frente a las TIC

Al realizar dos encuestas, una en Facebook y otra aplicada a estudiantes de un bachillerato privado —durante el confinamiento por la pandemia— se descubrió que aunque los estudiantes cuentan con una cantidad de recursos para la explicación de diversos temas por

medio de las TIC, prefieren al docente para preguntar y aprender elementos específicos sobre un tema; cuando se trata de asignaturas “difíciles” como Matemáticas, Física, Química, Biología y Computación, afirman que es mucho más fácil aprender cuando el docente guía las sesiones sobre todo cuando se trata de aclarar alguna duda específica. En el afán de explorar más sobre el asunto, se siguieron planteando preguntas, por lo que se encontró que en la dialéctica y en la propia interacción, los estudiantes encuentran argumentos, explicaciones que les dan mayor significado para aprender sobre el tema, adicionalmente constituyen elementos para la crítica, la duda y el debate, que son fundamentales para la reflexión, elemento esencial en la educación de los niños y jóvenes.

El docente diseña ambientes de aprendizaje con o sin las TIC

El docente a menudo detecta las necesidades de aprendizaje y orienta a los más jóvenes para mejorar sus hábitos de estudio y de aprendizaje —navegar en internet sin sentido, es un ejemplo—, los estudiantes pierden, con mayor facilidad, el hilo conductor de las búsquedas iniciales en internet. En su papel de diseñador de ambientes de aprendizaje, el docente tiene claro los objetivos, la intención, los intereses de sus estudiantes, el contenido curricular y el alcance de los ambientes de aprendizaje que diseña, de ahí que nada es al azar, todo tiene una intención educativa, por esa razón es tan valioso el docente como profesional de la educación que media el acto educativo en el que son incorporadas las TIC.

El docente como curador y orientador de la filtración de la información confiable de internet

El enseñante del siglo XXI sentará las bases para orientar a los estudiantes sobre la filtración de la información confiable de internet, por lo que tendrá que desarrollar estrategias para que los estudiantes identifiquen la veracidad de la información que hay en internet, pues

es tan diversa que también alberga información poco confiable que desinforma a los más jóvenes. En cuanto al diseño de ambientes de aprendizaje y estrategias didácticas que incorporen las TIC, el docente seleccionará cuidadosamente los recursos digitales y, en su caso, podrá diseñar contenido para su materia, lo que dará certeza a sus estudiantes de la confiabilidad de la información.

Estas son algunas de las actividades en las que el profesional docente es fundamental, aún en la época de internet.

¿POR QUÉ ES NECESARIO APOYARSE EN LAS TIC EN EL TRABAJO DOCENTE?

La alfabetización digital es fundamental para los docentes de este siglo, no sólo por las demandas de la era —ciudadanía digital—. En los últimos dos años el uso de las tecnologías digitales mostró su potencial en la comunicación —ciertamente, con limitaciones—, pero gracias a ellas la educación, el trabajo, la comunicación y la compra de bienes y servicios continuaron durante el confinamiento a causa de la pandemia. El mundo de los jóvenes hoy día está lleno de estímulos para la transición hacia lo digital: cine, radio, televisión, programación por demanda, libros, productos y música se adquieren a través de internet por medio de los dispositivos móviles. Frente a los cambios, la educación no puede quedar relegada sólo a los recursos ya conocidos, debe sumar aliados que inviten a los estudiantes a responsabilizarse en su proyecto personal de aprendizaje, en el que el autoaprendizaje, la autorregulación (Lanz, 2006) y la autogestión para lograr el proyecto educativo serán fundamentales.

Hablar el lenguaje de los jóvenes no significa que, en realidad, la comunicación sea un intercambio idéntico a como ellos lo hacen de manera oral o escrita, a través de abreviaciones raras o mediante emojis, con las expresiones habituales de la época moderna, sino que se reconozcan los intereses, los gustos, las actividades que realizan cotidianamente y que los entusiasman. Se considera que para la incorporación de las TIC es fundamental capturar la atención del estudiante —porque es el ecosistema digital desde el cual habita el

mundo— y esto se logra con temas que les generen empatía y con los que se pueda acceder a las TIC, de lo contrario, la enseñanza carece de sentido y el aprendizaje se torna fallido. El dominio del lenguaje digital es esencial para la comunicación con nativos digitales, es posible que aprendan con y desde un video de YouTube, un Storytelling, un Padlet, con una canción de Spotify, con un texto en PDF, o quizá un dibujo o ilustración digital, con un mapa mental, con la infografía o con un trabajo bien desarrollado desde aplicaciones y con las redes sociales, que estén fundamentadas en una estrategia didáctica robusta que articule técnicas, actividades y estrategias menores tanto de aprendizaje como de enseñanza y recursos digitales.

Apoyarse en las TIC en los procesos educativos es la mejor manera de conectarse con los nativos digitales que experimentan dos vidas: en línea y fuera de línea, reflexionar sobre este asunto es una tarea pendiente para los educadores porque ambos escenarios, el real y el cibernético, cobran relevancia para nuestros niños y jóvenes.

Condiciones para incorporar tecnología en el aula

Las tecnologías pertenecen a cada momento de la historia del hombre, desde la imprenta hasta el teléfono inteligente, todas posibilitaron avances y comodidades que revolucionaron la manera de vivir y entender el mundo. Para apuntar las condiciones a considerar para incorporar la tecnología es necesario referir a experiencias de implementación de las TIC locales. En este sentido, Enciclomedia —primer programa de incorporación de TIC en la educación básica en México— es una experiencia que se debe tomar en consideración para evitar los errores que se tuvieron al implementar el programa; para ello se pueden consultar las investigaciones que se realizaron en los últimos años de su funcionamiento.

Implementada durante el sexenio de Vicente Fox, Enciclomedia fue un proyecto tecnológico con base en los libros de texto que se apoyaba en la proyección de lecciones multimedia, por lo que el programa prometía el cambio en la historia de la impartición de las clases tradicionales en la educación básica en México; sin embargo, el

proyecto fracasó por los altos costos que implicó equipar las aulas, a esto se sumó la necesidad de equilibrar las relaciones de inequidad entre las escuelas que están equipadas con el tipo de pantalla requerida y las que apenas tienen un televisor, y es que el programa de Enciclomedia promovía entre sus principios la equidad (Avilés, 2006), condición que no se logró. Adicionalmente a los temas de financiamiento y equidad se sumaron otros factores como la falta de capacitación del cuerpo docente para operar el pizarrón electrónico, la carencia de objetivos en su aplicación, la falta de conectividad, la falta de asistencia técnica, la sobrepoblación de estudiantes; estos y otros factores condujeron al fracaso en su implementación. La asistencia técnica y el acompañamiento didáctico son dos elementos fundamentales que habrán de atenderse cuando se pretenda incorporar tecnología en la educación, ya que ambos son los principales obstáculos para la continuidad de los programas que incorporan nuevos recursos. Suele pensarse que con la alfabetización tecnológica el docente tendrá las herramientas para incorporar la tecnología, por supuesto que es una parte fundamental, pero requiere de una reflexión profunda de la práctica docente para sustentar los cambios que implica el uso de las TIC en el aula, porque sin ella, la tecnología seguirá reproduciendo prácticas de la escuela tradicional.

En una investigación, referida en apartados anteriores (Díaz-Barriga *et al.*, 2015a y 2015b) se descubrió que, efectivamente, hay una contención en el gremio docente para incorporar las TIC en el aula; sin embargo, no se trata solamente de la falta de dominio frente a los dispositivos, sino de otras condiciones que obstaculizan que los docentes lleven a cabo intervenciones con uso de las TIC, ya que en la mayoría de escuelas no se tienen las condiciones para incorporar tecnología. La falta de recursos es un factor esencial —computadora portátil, tableta, proyector, bocinas e internet—. A pesar de los esfuerzos realizados por los docentes para incorporar las TIC, es muy complicado llevar estos dispositivos a las aulas, pero además sin internet los dispositivos no tienen el potencial necesario para su uso optimizado.

El tiempo también es un factor relevante; se advierte que cuando los docentes logran colocar todos los elementos del escenario para la presentación de los nuevos recursos, ya transcurrió la mayor parte

del tiempo de su clase —en el caso de educación media superior el tiempo destinado por asignatura al día es de entre 50 y 100 minutos—; en el caso de educación básica, que también destina minutos definidos para abordar determinada disciplina, el hilo conductor y la intención de la clase se pierden. Lo anterior permite identificar cuatro características para la incorporación de la tecnología en el aula: 1 el espacio debe contar con los elementos necesarios para utilizar TIC, es decir, es necesaria una computadora portátil o tableta, al menos para el docente; es imprescindible un proyector que apoye en la democratización del contenido que se proyecta; la conexión a internet es fundamental, pues ahí se concentra la riqueza de las TIC; y, aunque parezca obvio, conexiones de energía eléctrica. 2 El dominio del contenido es elemental para el diseño e implementación de los escenarios de aprendizaje. 3 La creatividad es sustancial para repensar las prácticas educativas desde otros ángulos para poder incluir las TIC. 4 Evitar temer al error; se reconoce que el dominio técnico de las TIC es algo nuevo para el docente—en su condición de inmigrante digital—, sin embargo, el enseñante debe reconocer que si no domina las TIC tiene aliados en el aula—nativos digitales— que nacieron en el hervor del uso de los dispositivos móviles; en este sentido, la tarea pendiente es que el docente transite de la idea de que debe tener dominio absoluto en el aula hacia considerar el dominio relativo de los recursos cibernéticos con los que ahora cuenta.

¿Qué esperar con las TIC?

A diferencia de otros recursos con los que se cuenta en las aulas, las TIC requieren de ciertas consideraciones para su uso. La carga de la batería es fundamental; no existe dispositivo móvil que funcione con batería ilimitada, por lo que se requiere de energía eléctrica; asimismo, la conexión a internet también requiere energía eléctrica; adicionalmente, como elementos complementarios se requiere de accesorios como bocinas y regularmente pantallas o proyectores que permitan democratizar el contenido, de lo contrario se necesitan dispositivos móviles por cada estudiante que se encuentre en el aula.

Como consideración inicial, las TIC son un recurso, es decir, se requiere de la intención, del sentido y de la conducción del docente con experiencia en el aprendizaje, por lo que el recurso en sí mismo no resuelve por sí solo los objetivos educativos. Se requiere de la creación del sentido de las actividades, de la selección de estrategias y de la incorporación de estos recursos. En tal caso, el docente debe estar preparado para improvisar, ya que a diferencia de otros medios llevados al aula para que funcionaran, las TIC pueden generar inconvenientes si el aula no cumple con las condiciones para el uso y conexión. Por lo tanto, el docente debe tomar en cuenta la posibilidad de la escasez de energía eléctrica y de problemas en la conexión a internet; ciertamente, es posible que su actividad fracase “técnicamente”, pero como todo ejercicio docente es susceptible de cambios e improvisaciones en el acto.

El almacenamiento de la información será fundamental para preparar las clases, por lo cual es necesario tener en cuenta que el uso de las nubes de almacenamiento funciona con conexión a internet, por lo que el docente debe prever que, si no cuenta con internet, deberá tener un respaldo de la información para acceder sin necesidad de conexión. Adicionalmente, el docente tiene que considerar que es posible la pérdida de archivos ya que, dependiendo de la versión del sistema operativo del dispositivo, la información se puede perder con algunas actualizaciones del software; asimismo, si el dispositivo es de propiedad institucional, mucha información tras el formateo y mantenimiento anual se perderá.

Finalmente, con el uso del internet, el docente debe esperar que el alumno tenga muchas dudas y también acceda a múltiples fuentes, tanto a las confiables como a las no confiables. El docente debe esperar la asistencia al aula de nativos digitales que traen consigo herramientas informativas para debatir, contradecir y enriquecer lo que el docente diga.

El alumno actual es un espectador impaciente, por lo que es necesario tener en cuenta que algunos estudiantes recurrirán con más frecuencia al internet que a la consulta de libros en la biblioteca escolar, por lo que deberá considerar que al estudiante promedio sólo le interesará profundizar sobre temas realmente relevantes para él,

lo demás lo tomará de los resúmenes o de los ensayos que encuentre en los buscadores de internet que serán —desde la perspectiva del estudiante— mucho más fáciles de leer: textos concisos y cortos. La inmediatez y la rapidez son signos de la época, como se mencionó en párrafos anteriores.

Hallazgos sobre prácticas docentes experimentales incorporando la tecnología

Como resultado de una investigación sobre incorporación de TIC (Díaz-Barriga *et al.*, 2015a y 2015b) se hallaron elementos que pueden resultar interesantes para aquellos docentes que inician en dicha incorporación. Se encontró que cuando se incluyen tecnologías en el diseño didáctico, existe una tendencia por integrar proyectos, problemas o casos que para su elaboración requieren de distintas asignaturas, materias o áreas por lo que se observa que la incorporación de TIC plantea una *tendencia integradora de áreas disciplinarias*.

La secuencia didáctica es una guía que apoya al docente para identificar los momentos de incorporación de las TIC, sobre todo para ubicar en qué momento las TIC se emplearán —ya sea como encuadre, como ejemplificación o como refuerzo—. Dentro de la secuencia didáctica, el uso de las TIC es muy variado: consultar un documento electrónico en formato PDF, visualizar un video, elaborar una imagen GIF, grabar, realizar una búsqueda o generar contenido, ya sea una práctica de laboratorio grabada en video, una entrevista, una infografía o determinado material multimedia. Es cierto que entre los saberes docentes se encuentra la habilidad para seleccionar el momento de introducción de los recursos, por tanto, esto no es nuevo con el uso de las TIC. Sin embargo, dadas las consideraciones necesarias para instrumentar las TIC, se enfatiza esta necesidad de reconocer el momento en que se empleará el recurso, para preparar la conexión de los dispositivos.

Otro de los hallazgos se relaciona con la manera de conducir el razonamiento de los estudiantes: métodos *inductivo* y *deductivo*. La incorporación de las TIC no impacta el método de razonamien-

to que elija el docente en la intervención didáctica; ambos métodos funcionan adecuadamente para el recurso digital. El docente tiene libertad para diseñar el ambiente de aprendizaje que puede partir de argumentos deductivos —de lo general hacia lo particular— o partir de argumentos inductivos —de lo particular a lo general—. Cobra relevancia, en todo caso, el *pensamiento divergente* por las características de búsqueda que se han identificado en los estudiantes cuando utilizan el navegador para buscar información, por lo que hay una tendencia hacia el pensamiento divergente que deberá reorientarse al *pensamiento convergente*, si el docente así lo considera necesario para las finalidades que persigue. El pensamiento convergente es analítico, deductivo, riguroso, formal y crítico, por lo que se define una solución para un problema determinado; por el contrario, el pensamiento divergente es flexible, inductivo, informal y creativo y, por ello, plantea diversas posibilidades de solución para un problema (Guilford y Pardal, 1981). Los nativos digitales privilegian el pensamiento divergente, basta con recordar una de sus características: multitarea. Los alumnos pueden tener diversas pestañas del navegador abiertas con muy variados temas, por un lado música, por otro video y quizá alguna lectura sobre un tema de interés, en ese sentido el pensamiento que privilegian es el divergente, sobre todo cuando se tienen dispositivos móviles. El docente —mayoritariamente inmigrante digital— privilegiará el pensamiento convergente, sin embargo, se sugiere que el docente permita a sus estudiantes explorar el pensamiento divergente propio de su naturaleza, pues autores como Álvarez (2010: 11) afirman que a través de este tipo de pensamiento la creatividad puede plasmarse en la invención o descubrimiento de objetos así como de técnicas, en la capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los planteamientos o puntos de vista habituales, o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas.

A lo largo de la investigación referida (Díaz-Barriga *et al.*, 2015a y 2015b) se identificó que a pesar de que el docente y los alumnos contaban con tabletas electrónicas que facilitaban la movilidad, los distintos docentes de diversas disciplinas mantenían la clase frontal, caracterizada por la clase expositiva y por el orden de los asientos o pupitres acomodados con dirección al profesor y al pizarrón, por

lo que consideramos que otro hallazgo se relaciona con la reproducción y arraigo de prácticas tradicionales, aun con dispositivos móviles que posibilitan la movilidad en la estructura del aula; la clase frontal sobrevive aunque las condiciones de las aulas mencionadas tengan cambios. Los vestigios de la clase tradicional acompañan nuestras prácticas de manera casi inconsciente. Se sugiere al docente reinventar la organización del espacio áulico con el fin de que se privilegie el debate, la confrontación y las formas de argumentación, de manera que se reúnan las condiciones para la promoción de la creatividad y el anuncio, por medio de la reinención del aula, de que se aproxima una época de cambios que la escuela incorporará.

LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA

El trabajo del profesor consiste en actuar como orientador y guía del uso de la tecnología para el aprendizaje efectivo [...] para hacer esto los profesores necesitan centrarse y volverse incluso más expertos en cosas que ya forman parte de su trabajo, incluido hacer buenas preguntas, proporcionar contexto, garantizar el rigor y evaluar la calidad del trabajo de los alumnos (Prensky, 2013: 14).

Es común que al inicio de cualquier incorporación de TIC el docente exija cursos de capacitación sobre el uso de las aplicaciones, programas, plataformas e incluso de los dispositivos móviles; de ninguna manera se niega la importancia del saber tecnológico, pero se sugiere tener en cuenta que los estudiantes, al ser nativos digitales, en múltiples ocasiones dominarán mejor el uso de las TIC que los propios docentes —en su condición de inmigrantes digitales—. En este sentido, sugerimos al docente que se vuelva aliado de sus alumnos y comience a explorar el uso cotidiano de todas estas herramientas, eso le dará seguridad y creatividad para incorporar las tecnologías en el aula, además minimizará el temor a la falta del dominio y facilitará su uso con fines educativos. Para la incorporación de las TIC son necesarios los saberes que el docente desarrolla en su trayectoria como formador (Tardif, 2004); sin ellos, el uso de las TIC

pierde el sentido de lo educativo, por lo que el docente debe dar un lugar protagónico a estos saberes y vincularlos con la adquisición de las habilidades digitales para lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos.

En el caso de los estudiantes, a menudo, no necesitan apoyo del docente para emplear las TIC; ellos buscan, capturan, almacenan, proyectan, crean y comparten contenidos; en todo caso, la función del docente es mucho más trascendente. Los alumnos buscan ser guiados en su aprendizaje, en una búsqueda o con orientación sobre algún acontecimiento histórico, sobre cómo resolver un enigma, etc.

Las TIC son una puerta a una vasta cantidad de información, por lo que el papel del docente es ser guía y orientador del pasado para comprender el futuro. La experiencia del docente se vuelve muy valiosa para los jóvenes que no tienen claro los caminos educativos, por lo que se sugiere que el docente se preocupe más por construir los ambientes de aprendizaje en que se ofrezcan al estudiante mejores preguntas que ayuden al aprendizaje, que se planteen problemas que realmente impliquen un desafío y que promuevan aprendizajes más significativos; construir casos que posibiliten al nativo digital la vinculación más creativa con el uso de los recursos de la información y comunicación y que permita, en tanto sea posible, la libertad creativa del uso de las diversas aplicaciones y programas. Se trata de que el docente ofrezca la libertad a los estudiantes para implicarse en actividades en las que propongan opciones para la presentación de los proyectos por medio de las TIC, en las que el docente defina los criterios académicos de dichas actividades.

Una propuesta docente que puede inspirar el uso de las TIC en el aula

En la investigación a la que he referido antes (Díaz-Barriga *et al.*, 2015a y 2015b), se descubrieron experiencias didácticas muy creativas y que pueden ser potencialmente inspiradoras para la incorporación de las TIC en el aula. Los docentes son artistas, por lo que cada escenario de enseñanza y aprendizaje es único e irrepetible, de

ahí que consideramos que la narración de una secuencia didáctica posibilitará otras apropiaciones, creaciones y nuevas aportaciones al trabajo docente.

La secuencia didáctica seleccionada es de la materia Lengua Española del primer año del programa de la Escuela Nacional Preparatoria, se trata de un diseño didáctico que se desarrolla a partir del tema Romanticismo. Destacan diversas características para su selección: 1, en el diseño didáctico, el enseñante intenta vincular los intereses de los estudiantes con los temas curriculares; 2, se privilegia el respeto, la confianza y la valoración de las opiniones de los estudiantes; 3, la sesión no se basa en la exposición por parte del docente, casi siempre las estrategias ponen al centro al estudiante; 4, existe un margen limitado en que el estudiante puede explorar sus pasiones e intereses y proponer vinculaciones con el tema principal; 5, el docente permite al estudiante usar herramientas digitales (TIC) de forma libre; 6, el docente permite al estudiante trabajar libremente con sus iguales, por lo que comparte un poco del control que tiene sobre la decisión de formar equipos; 7, el docente posibilita las herramientas para reencauzar los temas y conectar el tema educativo con la realidad e interés de los estudiantes. La secuencia didáctica que se presenta cumple con la mayoría de las demandas que identificó Prensky (2013: 13) en un estudio realizado para identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para la época actual.

Antes de continuar es necesario destacar el estilo docente del profesor, quien cuenta con características únicas que le permiten lograr la participación y confianza de los estudiantes, entre las que destacan la apertura a que sus estudiantes propongan cualquier tema o actividad que les interese vincular con su clase, no tener prejuicios para aceptar casi cualquier tema por extraño que parezca, confía en sus estudiantes y los deja crear libremente. El docente se documenta no sólo en el tema que demanda el currículum de la institución, también explora y está al día de cuáles son los intereses de los estudiantes: lo que ven, lo que juegan, lo que les interesa. En entrevista comentó que, para evitar la brecha generacional, asiste con regularidad al cine, busca videojuegos, pregunta sobre la música que escuchan, explora sin prejuicio las novelas gráficas japonesas

(*manga*) —la más actual pasión y tendencia de sus alumnos—. Su estrategia consiste en que sus estudiantes propongan equipos para trabajar en confianza y en toda ocasión que convoque a una exposición, que sus estudiantes hagan propuestas para vincular temas originales que se relacionen con el tema central que está tratando; eso le permite al docente conversar con sus alumnos e investigar los temas que quieren vincular con el tema central. También permite que los estudiantes generen presentaciones con cualquier recurso: papel kraft, tableta, música, iluminación, líneas del tiempo, lo que se les ocurra. Curiosamente, los alumnos en todo momento utilizan la tableta, ya sea para proyectar videos, crearlos, proyectar mapas, infografías, figuras o ilustraciones que hacen manualmente y digitalizan y animan. El docente asegura que les da la libertad de proponer aplicaciones y recursos para no limitarlos al uso de las aplicaciones que él domina.

Una de las constantes que es necesario enfatizar es la libertad regulada que tienen los estudiantes. El tema está determinado por el programa; el profesor realiza su secuencia didáctica y brinda a los alumnos opciones para hacer trabajos diversos y creativos que atiendan sus necesidades de aprendizaje; propicia relacionar un tema con una variedad de opciones, desde videojuegos hasta películas y cómic. El profesor logra vincular los intereses de los jóvenes con los temas de su materia, posibilitando en algunos momentos aprendizajes significativos y memorables para quienes los realizan. Es cierto que en este intento de innovación se corren riesgos; por ejemplo, perder el hilo conductor de las clases, pero si el profesor logra integrar los temas de su materia con los intereses de los estudiantes es casi seguro que logre que sus estudiantes desarrollen aprendizajes significativos. Otro elemento en contra es que no siempre se cumple el programa definido para su asignatura porque las estrategias que este docente implementa no siempre funcionan y se acoplan a los tiempos establecidos.

La secuencia didáctica seleccionada para inspirar es narrada como aconteció en el aula, con la finalidad de que el lector imagine el escenario real del que fue sustraída la experiencia.

Narración de una secuencia didáctica: Un escenario real para el Romanticismo

Cinco sesiones de 50 minutos.

Primera Sesión. Duración: 2 sesiones de 50 minutos.

Lugar: Salón del cuarto grado de Bachillerato.

Apertura. Dos días previos a la observación, el docente informó a los estudiantes que se abordaría el tema del Romanticismo, por lo que envió un correo y solicitó que se lean tres textos de Gustavo Adolfo Bécquer: “El miserere”, la leyenda “El beso” y “El monte de las ánimas”, esta última lectura acompañada de un cuestionario que enmarcaría el tema del Romanticismo.

12.05 hrs. El profesor ingresa al salón, saluda y pregunta: “¿Qué es el Romanticismo?, ¿es una corriente literaria o un movimiento?”, las manos de los estudiantes se podían contar, exactamente siete respuestas en potencia de ser escuchadas, el enseñante da la palabra a cada uno de los estudiantes, los escucha, pero no dice nada, deja que los argumentos y la discusión se comprometan más. Una jovencita argumentó que el Romanticismo es un movimiento literario, luego el profesor señala a un joven, él dice que es una corriente literaria; comienzan los murmullos para determinar la posición personal que tomarían cada uno de los jóvenes reunidos en la sesión. El docente, de manera paralela, borra el pizarrón, instala la tableta y les dice: “el Romanticismo en sus inicios es un movimiento literario que con el paso del tiempo se convierte en una corriente literaria, cuyas características son muy particulares”. Después, el docente solicita a los alumnos que participen con las características del movimiento literario: hablan de la exaltación del yo, del nacionalismo, paralelamente, se observan seis manos levantadas con ánimo de participar, les pregunta “¿qué significa la exaltación del yo?”. Alguien intenta precisar la característica, otros levantan la mano. Se percibe emoción por querer participar, el enseñante constantemente los deja participar y comienza una lluvia de ideas:

- Exaltación del yo.
- Paisajes exóticos o misteriosos.
- Sentimiento de angustia ante la certeza de la muerte.
- Espíritu de libertad.
- Vida excéntrica y bohemia.
- Cambio de los modelos estéticos.
- Mayor importancia a los sentimientos que a la razón.
- Personajes *proscriptos*, desterrados, prohibidos.
- Fusión de algunos géneros literarios.

Mientras ocurre la participación de los estudiantes, el docente pide a un equipo comenzar a organizarse para su exposición, por lo que el equipo comienza a colocar carteles en las paredes. Además de precisar las características del Romanticismo, el profesor les comenta que la mayoría de los textos que eligió para su lectura van a representar las características que ya han detectado los estudiantes, hacen referencia a escenarios exóticos, a sentimientos de angustia ante la certeza de la muerte. El docente comienza a preguntar sobre las características, alguien menciona que los personajes son *proscriptos* —término tomado de internet, sin explorar el significado—, el docente les pregunta por el significado de la palabra, al respecto nadie sabe, les pide que saquen la tableta y que la busquen en su Drive (una nube de almacenamiento en la que descargaron un diccionario), el profesor les dice que participen sobre el significado de *proscripto*, las definiciones oscilan entre “lo desterrado” y “lo prohibido”. Una vez que queda claro el significado y, por tanto, la característica del Romanticismo a la que refiere da pie a las lecturas (en este momento el docente da entrada al uso de la tableta y con ello al acceso a internet).

Desarrollo. Después de hacer un listado de las características del Romanticismo que se generaron a partir de la lluvia de ideas, el enseñante comienza a identificar cada una de las características en la lectura del “Monte de las ánimas”, comienza a provocar a los estudiantes para que relacionen la información escrita (características) con la lectura. El profesor menciona que no todas las caracte-

rísticas que ha escrito funcionan para los textos que dejó leer. Es aquí donde los estudiantes comienzan a analizar las tres lecturas “El miserere”, la leyenda “El beso” y “El monte de las ánimas”; el profesor está al frente del salón, desde que llegó está parado, explica punto por punto las características que se encuentran escritas en el pizarrón. La mayoría de los alumnos comienzan a participar de manera activa. Llama la atención la apertura que el docente tiene con los estudiantes, ya que los jóvenes exponen sin temor al error sus ideas frente al docente. Un grupo de jóvenes le dicen que *Ironman* y *Batman* pueden ser historietas de cómic con características del Romanticismo, el profesor les dice que es posible, que hagan un trabajo de análisis y que lo presenten en la siguiente sesión.

El profesor procede a otra actividad, después de la explicación y de hacer el ejercicio evocando cada característica en relación con cada una de las lecturas. El enseñante conecta a las 12:28 una bocina que traía en su mochila, enciende el cañón, proyecta una versión del “El Miserere” en versión animada (ESDIP Madrid, 2013); cabe mencionar que el salón está equipado con proyector. Tras ver la proyección, que dura 12 minutos, el profesor les recuerda que ellos leyeron de tarea la versión original de “El Miserere” de Bécquer y les pregunta, “¿la versión animada hace justicia al texto?, ¿qué se conserva y qué se modifica de las características del Romanticismo?”, con el mismo entusiasmo de participación los estudiantes responden, “se pierde la introducción”, “le quitaron lo lúgubre”, “el texto está más detallado”, “el video ayuda más en lo específico”, “en el video el texto se traduce en imagen”. El docente les solicita que, de tarea, hagan una comparación entre lo que leyeron y lo que está en el video, para ubicar las inconsistencias de la interpretación del texto en el video, los alumnos con emoción asumen la tarea, pues muchas características han sido mencionadas en clase y tienen claras las inconsistencias.

Luego, el docente pasa al siguiente texto, la leyenda de “El beso”, al igual que en el ejercicio anterior, los estudiantes deberán identificar las inconsistencias que tiene el texto con el video del Grupo de teatro Lorenzo Medina (*s.d.*). Al terminar de proyectar el video, el profesor cuestionó la congruencia del texto y el cortometraje. Los

jóvenes comentaron al profesor que esta versión era muy fiel al texto, identifican detalles en la escenografía que no se narran en el texto original. Con entusiasmo, los estudiantes mencionan las diferencias entre el texto y el video, mencionan los detalles: en la lectura dice que el personaje debió llegar, eso se constata en el video. El profesor les dice que habrá una tarea sobre la comparación entre la lectura y el video y que deberán entregarla en forma de presentación. Después de darles pistas para su tarea, el profesor les dice que la idea central es que en estos ejemplos ubiquen la importancia de leer el texto, identificar las características del Romanticismo, a partir de uno de sus exponentes, Gustavo Adolfo Bécquer.

Cierre. El profesor comenta a los estudiantes que la siguiente sesión reforzará la clase y permitirá que el equipo exponga, pues se pasó el tiempo y ya no se pudo. Después el profesor convoca a los demás estudiantes a participar y comienzan a hacer un listado para exponer en las siguientes sesiones; las actividades se enlistan, el docente les propone una línea del tiempo, comparaciones, ellos preguntan si pueden trabajar películas de cine, novelas gráficas, traer temas de videojuegos y comienzan a proponer actividades para sus equipos. El profesor les recuerda que no dará tiempo para que pasen todos durante la siguiente sesión y les asigna turnos. El listado de temas que desarrollarán los estudiantes durante la próxima sesión se presenta a continuación.

1. Una línea del tiempo.
2. Otros autores del Romanticismo.
3. Comparación entre Bécquer y Zorrilla.
4. Analogía entre el Romanticismo con el cómic *Batman*.
5. Características del Romanticismo planteadas visualmente en el cine.
6. Novela gráfica.
7. Videojuegos que los estudiantes creen que tienen características del Romanticismo.

El profesor despide a los jóvenes.

Segunda sesión. Duración: Una sesión de 50 minutos.

Lugar: Salón de Bachillerato.

Apertura. El profesor llega al salón y les dice que por favor comiencen la presentación de los trabajos.

Desarrollo. El equipo comienza con una línea del tiempo sobre el Romanticismo; inician con el pre Romanticismo, hablan de la Revolución Francesa y su influencia en la corriente literaria, particularmente hacen referencia al nacionalismo, al respecto, el profesor matiza que justamente es una característica del Romanticismo. Luego, abordan el formalismo inglés como influencia del movimiento literario. Continúan mencionando que cada nación aportó algo particular a la corriente literaria, como ejemplo del nacionalismo, en el Romanticismo alemán puede encontrarse la pintura “Caminante sobre un mar de nubes”. La proyección de la línea del tiempo era muy interactiva (se utilizaron recursos multimedia y programas gratuitos de la tableta), se le agregó imagen, sonido de época, pinturas del Romanticismo y fechas que determinaban la evolución de la corriente literaria: 1813 Romanticismo en España, 1820 Rusia y así mencionaron el surgimiento del Romanticismo en otros países. Mientras el equipo exponía el docente precisaba datos o enriquecía a cada momento la proyección, corregía ortografía, fechas y características de las expresiones de las diferentes naciones. El docente interviene con una imagen de un mapa (de manera interactiva con la tableta) y muestra la extensión del Romanticismo a través del tiempo en las naciones europeas y con flechas indica cómo se expandió en América y explica cómo llegó a México

Después inicia otro equipo con la exposición “Otros autores del Romanticismo”, el enseñante pregunta, “¿qué aplicación utilizaron?”, los alumnos contestaron que Prezzi; se trata de una presentación sobre los principales representantes del Romanticismo. Comienzan su exposición con Edgar Allan Poe, luego Bram Stoker, Mary Shelley, los hermanos Grimm, Víctor Hugo, Lord Byron, Alejandro Dumas, José de Espronceda, Gustavo A. Bécquer, Mariano José de Larra, José Zorrilla. Mientras los estudiantes mencionan las

características de cada de autor, hablan de su vida y evidencian sus tendencias literarias y los trabajos más representativos. Cuando exponen sobre los hermanos Grimm, las manos comienzan a levantarse por todos lados, sin que el grupo expositor convoque para ello. Todos tienen comentarios para estos autores. Una jovencita les sugiere que lean los textos de *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Hansel y Gretel* y *la Bella Durmiente* porque, dice, no se deben “clavar” con la interpretación de Walt Disney, esta situación comienza a generar un poco de polémica, al respecto, un joven dice que él cree que en el cuento de *La Caperucita Roja*, el lobo representa a los violadores de esa época, el profesor aclara que existen varias interpretaciones al respecto, hay varias participaciones porque el tema motivó el interés del grupo.

Cierre. Al finalizar las intervenciones de los estudiantes, el docente comenta que han sido buenas sus participaciones. Luego, advierte que va a proyectar “Canción del pirata” de José de Espronceda, en forma de video (Mediavilla Pepe, *s.d.*), luego les dice que encuentren las características del Romanticismo y se las deja de tarea. Los jóvenes prestan atención porque ven imágenes de Zeus y pueden ver ilustrada y animada la canción. Al finalizar el video, el profesor les dice que existe un grupo musical alternativo que hizo una versión más moderna del poema, el grupo se llama Tierra Santa (Tierra Santa Oficial, *s.d.*), los jóvenes se muestran sorprendidos con la proyección de la canción y están atentos. Para finalizar esta sesión, reafirma sobre “Canción del pirata” algunas de las características del Romanticismo:

- Certeza de la muerte.
- Nacionalismo.
- Exaltación del yo.
- Personaje proscrito.
- Paisaje exótico.
- Cambio de modelo estético.

El profesor menciona que “Canción del pirata” conserva características del Romanticismo, el profesor los despide y cierra la sesión recordando que los demás equipos presentarán sus trabajos en la siguiente reunión.

Tercera sesión. Duración: Dos sesiones de 50 minutos.

Lugar: Salón de cuarto de Bachillerato.

Apertura: El docente les da una breve introducción, recordándoles las características del Romanticismo, concede la palabra a los estudiantes del equipo 3, quienes propusieron la comparación entre dos autores del Romanticismo, Bécquer y Zorrilla.

Desarrollo. Los jóvenes comienzan a exponer con la tableta y acompañan la sesión con música suave que apenas si logra escucharse. Los alumnos expositores mencionan que Bécquer es más complejo que Zorrilla, quien les fue más fácil entender, para ejemplificar esto proyectan el video de “Espíritu sin nombre” (Vocablo receptivo, 2020). Los jóvenes escuchan y ven el video que los compañeros proyectan, es importante mencionar que los jóvenes utilizan las aplicaciones Power Point, Safari y YouTube para la exposición, adicionalmente, el profesor precisa algunos elementos que distinguen a ambos autores, después le da la palabra al siguiente equipo.

El siguiente equipo elaboró una analogía entre el cómic y las características del Romanticismo. Para ello, el equipo comenzó con la proyección del video de “El cuervo”, sin embargo, tienen problemas con la red y el video se visualiza pausado y lento en su proyección. Cabe mencionar que el cómic sobre “El cuervo” se elaboró con dibujos realizados por los propios estudiantes directamente sobre papel, fotografiaron cada imagen y las trabajaron en la aplicación iMovie, así realizaron su propio video-cómic. Al concluir la proyección los estudiantes hacen referencia al poema “El cuervo” de Edgar Allan Poe; tiene varias de las características del Romanticismo, comienzan por representar con imágenes algunos elementos. Dicen que los manga, que son originarios de Japón, retoman características del Romanticismo, al respecto mencionan que se nota el

nacionalismo japonés, los paisajes son muy misteriosos, hay mangas de terror psicológico, hablan de la persistencia y permanencia del Romanticismo, sobre todo la exaltación de los sentimientos. El profesor les dice que pueden compartir características, pero que en los mangas todos los personajes están en búsqueda de identidad, al contrario de lo que ocurre en el Romanticismo. Finalmente, el profesor les pide a sus estudiantes, para cerrar esta exposición, que lean el texto “El cuervo”, y que observen la dicotomía.

El siguiente equipo trabajará el tema “Analogía entre el Romanticismo y el cómic de *Batman*”. Los jóvenes comienzan con una proyección del tráiler de la película *Batman*, donde se muestra a grandes rasgos la historia del cómic, luego comienzan con el análisis. Al respecto, relacionan el nacionalismo cuando aparece la primera escena de la muerte de los padres en Manhattan; a eso le llaman nacionalismo. Luego, la muerte de los padres de *Batman* la relacionan con la certeza de la muerte, característica del Romanticismo. Hablan de la exaltación del yo en *Batman*. A pesar de que muchos jóvenes están atentos se generan murmullos, opiniones sobre el tema, el profesor constantemente llama la atención a los estudiantes y pide a los exponentes que hablen más alto y que a través de las imágenes que proyectan expliquen el contenido de cada una de las escenas de *Batman* que ilustran el argumento de la relación entre *Batman* y el Romanticismo. Al concluir sus argumentos, el enseñante comenta que no todas las características que mencionaron son ciertas, que en *Batman* no existe una “certeza de la muerte”; fue un accidente, los padres del personaje no sabían que iban a morir; el nacionalismo no aparece como en el Romanticismo, la historia se sitúa en un lugar particular, como cualquier historia. Es así como el docente comienza a reencauzar y a reubicar a los jóvenes en el tema. Es interesante observar cómo la vinculación de los temas logra captar la atención de los estudiantes, así, entre ellos comienzan un debate porque un joven dice que no es lo mismo la muerte que la certeza de la muerte, afirma que si estos dos conceptos se confunden entonces todo sería Romanticismo. La discusión se pone interesante y, el profesor, tras cuatro rondas de argumentos, aclara que la historia de *Batman* no es Romanticismo, sin embargo, les dice a los miembros del equipo

que ha sido un buen ejercicio de reflexión, da por cerrado el tema, y pasa a la presentación del siguiente equipo.

Posteriormente, en entrevista con el docente, reconoce que *Batman* y el Romanticismo no tienen conexión alguna, sin embargo, permitió que sus estudiantes identifiquen los errores de interpretación como la noción de “nacionalismo” y la “certeza de la muerte” para su propia experiencia de aprendizaje.

El siguiente equipo abordó las características del Romanticismo planteadas visualmente en el cine, en las películas de Tim Burton. El equipo comienza con la proyección de fragmentos de las películas, el resto de los alumnos murmura (“¡esa está buena!, ¡esa ya la vi!, ¿esa es de Burton?”), el docente llama al orden, pero en realidad están poniendo atención. Cada una de las escenas y fragmentos de las películas fueron seleccionadas para ilustrar las características del Romanticismo; podemos observar que a un fragmento le colocaron el letrero “exaltación del yo”, a otro “sentimientos de angustia” y a otro “certeza de la muerte”, “vidas excéntricas” fue ilustrada con una escena de *El joven manos de tijera* y “paisajes estéticos y misteriosos” se ilustró con una escena de *Alicia en el país de las maravillas*. Las películas *Charly* y *la fábrica de chocolates* y *El cadáver de la novia* también ilustraron su proyección. Para finalizar, el equipo explica cómo el trabajo cinematográfico de Tim Burton tiene características del Romanticismo a través del cortometraje *Vincent* (Kareliah, s.d.). Los alumnos explican al profesor las características, el profesor cuestiona algunos argumentos, para que los alumnos generen otros argumentos. Después de algunas precisiones cierra la presentación de este equipo.

Cierre. Para finalizar la sesión, el profesor se coloca frente al grupo, sube el escalón que hay al frente y les dice a los jóvenes, “Ahora sí, vamos a sacar conclusiones del tema, ¿por qué es importante el Romanticismo?, ¿para qué me importa saber el Romanticismo?”, y con ello detona diversas participaciones. Un estudiante menciona que es importante porque es una corriente que se basa en el fondo del ser humano; luego una alumna menciona que es importante porque exalta los sentimientos del ser humano y que con el

Romanticismo se pueden entender los sentimientos y las reacciones que nos conforman como humanidad. El enseñante les dice que el Romanticismo aporta el estado humano de ese momento histórico-social que se ve reflejado en los textos. Un alumno menciona que al exaltar lo lúgubre y la obscuridad nos muestra los lados negativos del ser humano. El profesor precisa que el Romanticismo posibilita una perspectiva de lo que es humano y de lo que quisieras ser como humano. La lectura y la literatura son una fuga de la realidad que no queremos ver. Finalmente, el enseñante concluye: “el Romanticismo logra que te identifiques de manera individual, pero llega a la masa a través del movimiento romántico y luego en la corriente literaria. El Romanticismo ha sobrevivido durante todo este tiempo porque refleja lo que somos”. De esta manera concluye la secuencia didáctica.

La narración de la secuencia didáctica es un ejemplo de la manera en que el docente puede vincular el dominio del tema con las TIC (en este caso por medio de videos), pero a su vez abre la posibilidad de dar libertad a los estudiantes para proponer temas de interés y medios para exponer (carteles de papel, presentaciones digitales, animaciones, cuadros comparativos, mentales, sinópticos digitales, infografía, uso del video y digitalización de imagen con sonido y movimiento, entre otros). Las claves para la incorporación de la tecnología tienen que ver con la definición de estrategias didácticas que se acompañan de técnicas, actividades y recursos para llevar a buen puerto un fin educativo, en dichas estrategias es importante incorporar las TIC y otros recursos que el docente considere pertinentes para llevar a cabo su cometido. Se trata de que el recurso apoye toda la creatividad didáctica en aras de mejorar la educación, por lo que lo más importante para la inclusión de las TIC son los saberes didácticos y los saberes.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La educación requiere de diversos esfuerzos que no se limitan a impulsar proyectos que incorporen recursos tecnológicos. Es funda-

mental una reflexión profunda de las prácticas educativas desde la perspectiva didáctica para lograr los cambios necesarios que requiere la inclusión de las TIC, de lo contrario seguiremos reproduciendo prácticas de la escuela tradicional que no corresponden con las necesidades que demanda el uso de las nuevas tecnologías. Para lograrlo, serán necesarias al menos dos condiciones —en las que puede intervenir el docente—. La primera tiene que ver con el dominio, la comprensión y la disposición de los involucrados para el uso de recursos tecnológicos y su incorporación en y para el acto educativo; es decir, no es posible diseñar experiencias didácticas si no se tiene un dominio básico de las herramientas tecnológicas. Además de cierto grado de dominio de las TIC, invitamos al docente a tener una disposición frente al uso de la tecnología que le permita reconocer que la herramienta tecnológica ofrece oportunidades para apoyar el aprendizaje y, por esa razón, a pesar de las dificultades en el dominio, las incorpora reconociendo sus limitaciones. La segunda condición tiene que ver con reconocer la importancia de los conocimientos y los saberes docentes (Tardif, 2004) en el proceso del diseño de experiencias de aprendizaje con apoyo de herramientas tecnológicas. Se privilegia, en todo momento, el conocimiento, la experiencia y los saberes didácticos y disciplinarios del enseñante, ya que serán fundamentales para la construcción del proyecto de formación de los estudiantes en el que paulatinamente se requiere de una transición de escenarios con apoyo de recursos multimedia para mejorar la comprensión, para atender los estilos de aprendizaje y ampliar la información.

Será fundamental que los actores que encabezan programas de incorporación de tecnologías no se preocupen sólo por la alfabetización digital y la infraestructura que deben tener las aulas —tema sin duda importante, sino que también impulsen el desarrollo de proyectos didácticos sólidos que apoyen la inclusión de tecnologías y el cambio que requiere la educación en el marco de la ciudadanía digital.

Quizá algunos docentes se sienten desplazados por las TIC, sin embargo, olvidan que son fundamentales para el diseño de entornos de aprendizaje; el papel de los docentes es elemental para humanizar las TIC, ¿en qué sentido?, que el desarrollo no sea sólo tecnológico, sino que en el contexto de desarrollo se fomente el sentido de par-

ticipación social y el desarrollo de seres en plenitud y en armonía con los otros. Esta idea de transformación, que movió durante años las pedagogías en las décadas pasadas, retoma fuerza con la posibilidad de implementar la incorporación más humanizada de las TIC, en donde es posible apoyar los talentos de cada uno de los alumnos, apoyarlos para hacerse escuchar, para crear espacios virtuales de aprendizaje a través de canales de YouTube, blogs, wikis así como la creación de páginas de internet que demuestren sus talentos. Las TIC pueden servir para fomentar el autodidactismo, que en el futuro tendrá un papel preponderante; tienen el potencial para lograr que los alumnos se sientan valiosos, exploren sus gustos y pasiones. No olvidemos que la educación está ligada al florecimiento de los seres humanos en plenitud y no a los resultados de eficiencia y eficacia que se filtran en los discursos de calidad desde las primeras décadas del siglo XXI.

La aportación que los docentes hacen a la inclusión de las TIC en las aulas es la construcción del sentido, la selección de estrategias, la elección de contenidos confiables, pero sobre todo la experiencia en la enseñanza y el aprendizaje en el diseño didáctico en el que el alumno se puede ver identificado. Con el relato de la secuencia didáctica se demostró que no se necesita un gran dominio tecnológico para lograr la inclusión exitosa de las TIC; se destaca, en cambio, la importancia que tiene el saber didáctico y el dominio de la materia para el diseño de experiencias y ambientes de aprendizaje en los que se incorporan las tecnologías.

Las TIC son una herramienta fundamental para los ciudadanos del siglo XXI que transitan entre su uso por esparcimiento al uso por servicio (ubicación, información, comunicación) y que sería importante que también transiten al uso de las TIC para la educación y la cultura. Actualmente las TIC deben ser aliadas del docente porque no son un recurso más para la educación, es el ecosistema de las nuevas generaciones de jóvenes y niños del siglo XXI. Para sobrevivir los seres vivos necesitan, suelo, aire, agua, alimento; siguiendo con la metáfora del ecosistema, los niños y jóvenes de este siglo, en condiciones favorables y en un futuro deseable, necesitarán dispositivos, internet y electricidad para consumir información, para aprender y

para generar contenidos u otros desarrollos tanto tecnológicos como artísticos.

Se reconoce que existen tendencias como la de los padres que habitan en el parque tecnológico de Silicon Valley (Weller, 2018) que consideran que las TIC son veneno para los cerebros jóvenes, no obstante, es posible orientar las potencialidades de las TIC con una mirada diferente, encaminada a la creatividad y no solamente al consumo del contenido por parte de los nativos digitales.

Para concluir, imagino el futuro de la educación con el uso de las TIC mucho más creativo, en donde haya oportunidades para niños y jóvenes para aprender lo que les interesa y se conviertan en actores activos de su propio proceso, en donde la disciplina no implique sólo cuestiones de conducta —siéntate, cállate, pon atención— sino, por el contrario, se convierta en una cuestión intrínseca en el sujeto, que tenga que ver con el compromiso hacia uno mismo.

Imagino el aula del futuro con ambivalencias, sin libretas, con tabletas o herramientas que permitan capturar todo lo posible, pero también imagino niños y jóvenes perdiendo habilidades importantes como el dibujo, el juego de contacto físico y quizá un poco de torpeza en la motricidad gruesa y fina por falta de ejercicio físico y manual. Por tanto, es importante incorporar las TIC sin miedo, pero equilibrar su uso con otro tipo de estrategias que apoyen el desarrollo de otras habilidades que impliquen actividad física. Finalmente, invitamos a los docentes a experimentar y crear experiencias virtuales de aprendizaje que permitan, en el futuro inmediato, su incorporación en la práctica docente.

REFERENCIAS

Álvarez, Elisa (2010), *Creatividad y pensamiento divergente, desafío de la mente o desafío del ambiente*, Bilbao, Intervenciones con altas capacidades, valoración y recursos educativos.

Álvarez, Jesús (2021), “Digital report 2021: el informe sobre las tendencias digitales, redes sociales y mobile”, *We are social*, <<https://wearesocial.com/es/blog/2021/01/digital-report-2021-el-informe-sobre-las>

- tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>, consultado el 29 de noviembre, 2021.
- Avilés, Karina (2006), “Fracaso educativo y tecnológico del Programa Enciclomedia”, *La Jornada*, 5 de diciembre, <<http://www.jornada.com.mx/2006/12/05/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>>, consultado el 8 de noviembre, 2018.
- Baudelaire, Charles (1928), *Consejos a los jóvenes literatos*, Madrid, NoBooks.
- Díaz-Barriga, Ángel, Lourdes Chehaibar, Catalina Inclán, Ernesto Álvarez, Rocío Benítez, Laura Cedillo, Eréndira Garnica, Ana Luna y Adriana Valdez (2015a), *Seguimiento de uso de las tabletas en la Escuela Nacional Preparatoria. Proyecto piloto en los planteles 6 y 7*, Documento institucional, México, UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel, Lourdes Chehaibar, Catalina Inclán, Ernesto Álvarez, Rocío Benítez, Laura Cedillo, Eréndira Garnica, Ana Luna y Adriana Valdez (2015b), *Valoración de una experiencia institucional de incorporación de tecnología; segundo reporte del proyecto seguimiento de uso de las tabletas en la Escuela Nacional Preparatoria. Proyecto piloto en los planteles 6 y 7*. Documento institucional, México, UNAM.
- Dill, Kathryn (2015), “7 cosas que debes saber sobre la generación Z”, *Forbes*, 10 de noviembre, <<https://www.forbes.com.mx/7-cosas-que-debes-saber-sobre-la-generacion-z/#gs.haJolDE>>, consultado el 14 de marzo, 2017.
- Eco, Umberto (2007), “¿De qué sirve el profesor?”, *La Nación*, 21 de mayo, <<http://www.lanacion.com.ar/910427-de-que-sirve-el-profesor>>, consultado el 14 de marzo, 2017.
- ESDIP Madrid (2013), “Miserere - Basado en la leyenda de Gustavo Adolfo Bécquer”, 8 de julio, <www.youtube.com/watch?v=LmfJlipC0SE>, consultado el 2 de junio, 2022 (video).
- Giroux, Henry (1990), “Los profesores como intelectuales transformativos”, *Revista Profesión Docente*, vol. 15, pp. 171-178, <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36285573/GIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelectuales_transformativos_1_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473714234&Signature=Cqi5AL7HS%2FI3saoExk8XM5DZh38%3D&response-

- content-disposition=inline%3B%20filename%3DGIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelec.pdf>, consultado el 12 de septiembre, 2016.
- Grupo de teatro Lorenzo Medina (s.d.). “El beso.avi”, <<https://www.youtube.com/watch?v=1WSjD8UZY9Y>>, consultado el 2 de junio, 2022 (video).
- Guilford, Joy Paul e Inés Pardal (1981), *Creatividad y educación*, Barcelona, Paidós.
- Jiménez, Carlos y Luis Vicente León (2011), “Internet no es el futuro, es el presente”, *El Universal*, 26 de mayo, <<https://tendenciasdigitales.com/internet-no-es-el-futuro-es-el-presente-2/>>, consultado el 28 de noviembre, 2021.
- Kareliah (s.d.). “Víncent, subtítulos en español”, <<https://www.youtube.com/watch?v=ZH3R5ntFK3c>>, consultado el 2 de junio, 2022 (video).
- Lanz, María Zulma (2006), “Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación”, *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 2, pp. 121-132, <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007>, consultado el 7 de noviembre, 2018.
- Mediavilla Pepe (s.d.). “Canción del pirata de José de Espronceda por Pepe Mediavilla”, <<https://www.youtube.com/watch?v=KIA7TG5rF6Y>>, consultado el 2 de junio, 2022 (video).
- Meirieu, Philippe (2018), “Entrevista a Philippe Meirieu: Encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os”, *Conéctate UEPC*, Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, <<https://www.youtube.com/watch?v=sFBlaiRe1oY>>, consultado el 28 y 29 de noviembre, 2021.
- Mora, Francisco (2013), *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid, Alianza Editorial.
- Morduchowicz, Roxana (2008), *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Buenos Aires, Paidós/Voces de la Escuela.
- Pedreira, Javier y Susana Lluna (comps.) (2017), *Los nativos digitales no existen*, Madrid, Deusto.
- Prensky, Marc (2013), *Enseñar a nativos digitales*, México, Biblioteca de Innovación Educativa.

- Prensky, Marc (2001), “Digital natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>, consultado el 28 de noviembre, 2020.
- Tansley, Arthur (1935), “The use and abuse of vegetational concepts and terms”, *Ecology*, vol. 16, núm. 3, pp. 284-307.
- Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Tierra Santa Oficial (s.d.) “La canción del pirata 1”, <<https://www.youtube.com/watch?v=fj9WhUfR7D4>>, consultado el 2 de junio, 2022 (video).
- Unesco (2015a), *La lectura en la era móvil*, París, <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/lecturamovil.pdf>>, consultado el 19 de octubre, 2018.
- Unesco (2015b), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París, Unesco, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>, consultado el 16 de octubre, 2018.
- UIT (2013), *The world in 2014: Facts and figures*, Ginebra, UIT.
- Schmidt, Eric y Jared Cohen (2013), *The new digital age: Reshaping the future of people, nations and business*, Nueva York, Knopf.
- Veletsianos, George (2010), “A definition of emerging technologies for education”, en *idem.* (coord.), *Emerging technologies in distance education*, Athabasca, Athabasca University Press, pp. 3-22.
- Valdés, Jaime (2018), *En la era del internet, ¿de qué sirve el profesor?*, Valparaíso, Universidad de Chile, <<http://uchile.academia.edu/JaimeVald%C3%A9s>>, consultado el 26 de octubre, 2018.
- Verny, Thomas y Jonh Kelly (2009), *La vida secreta del niño antes de nacer*, Barcelona, Urano.
- Vocablo receptivo (2020) “Gustavo Adolfo Bécquer” *Espíritu sin nombre*, <<https://www.youtube.com/watch?v=vuSIUkV2dAQ>>, consultado el 4 de junio, 2022 (video).
- Weller, Chris (2018), “Los padres de Silicon Valley crían a sus hijos sin tecnología”, *Business Insider*, 8 de marzo, <<https://www.businessinsider.es/padres-silicon-valley-crian-sus-hijos-tecnologia-191414>>, consultado el 6 de septiembre, 2018.

CAPÍTULO 5. EL PERFIL DEL MAESTRO PARA EL SIGLO XXI Y EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA 2017. UNA REFLEXIÓN DESDE LA DIDÁCTICA

Claudia Bataller

La docencia, entonces, es un trabajo de virtuosos...

Paolo Virno, citado por Emilio Tenti

Hablar de la educación para el siglo XXI es pensar necesariamente en retos, desafíos, problemáticas y oportunidades de enseñar y de aprender.

Desde finales del siglo XX y principios del XXI, surgieron en el ámbito internacional una serie de evaluaciones sobre la situación mundial en torno a temas como globalización, revolución tecnológica, pobreza, democracia y educación. Entre los documentos más difundidos y mencionados se encuentra Los Objetivos del Desarrollo del Milenio que surgieron de la *Declaración del Milenio* y que fue firmada por 189 estados miembros de las Naciones Unidas (ONU, 2000), que señalaba prioridades como reducción de la pobreza a la mitad, VIH/SIDA, conseguir la educación primaria universal, entre otras. En 2013 se revisaron estas propuestas y para 2015 se llevó a cabo la Cumbre de Desarrollo Sostenible con la instauración de 17 objetivos a alcanzar para el 2030,¹ de los que sobresalen temas

1 Los 17 objetivos de desarrollo sostenible son: 1, poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo; 2, poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible; 3, garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades; 4, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; 5, lograr la igualdad entre géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; 6, garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos; 7, garantizar el acceso a una energía asequible, segura,

como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; poner fin a la pobreza; luchar contra la desigualdad y la injusticia y hacer frente al cambio climático (ONU/ CEPAL, 2016).

Según la Unesco (2015),² vivimos tiempos turbulentos. Aumentan las aspiraciones a la dignidad y a los derechos humanos. El contexto actual abarca problemáticas mundiales como la desigualdad, la pobreza, la intolerancia cultural y religiosa, la movilización política, la salud, el desempleo, el aumento de la población; otros temas relevantes son los conflictos por la identidad y un sistema económico que pareciera ya no da más y que ha generado polarizaciones sociales que nos parecen escandalosas. Los reguladores de los componentes sociales, tales como la sociedad, el mercado y el Estado se encuentran en crisis; quizá una de las consecuencias más evidentes de lo anteriormente mencionado es el aumento de la violencia que estamos viviendo y que en años recientes hemos palpado cotidianamente de forma muy cercana en nuestro país.

Estas preocupaciones y análisis mundiales van de la mano con propuestas educativas que señalan o recomiendan tendencias y ac-

sostenible y moderna para todos; 8, promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos; 9, construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación; 10, reducir la desigualdad en y entre los países; 11, lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; 12, garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; 13, adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; 14, conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; 15, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad; 16, promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas; 17, revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible (ONU/CEPAL, 2016).

- 2 La Unesco publicó un texto a finales de 2015, coordinado por Irina Bokova, su directora general, que pretende ser la continuación y reforzamiento del famoso texto de Jaques Delors “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) y los multicitados cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender con otros. Como sabemos, no hay documento educativo que no recupere en cierta manera algunos de sus fundamentos. El texto al que hago mención es *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (Unesco, 2015).

ciones para revisar, desde diferentes escenarios, posibles alternativas que generen cambios relevantes en la vida sostenible del planeta.

El sustento para que la educación pueda, de alguna manera, contrarrestar el panorama actual, desde la visión que presenta la Unesco, es la formación de los educandos con un sentido humanista y la universalidad de los derechos humanos para poder afrontar los grandes problemas del siglo XXI.

Así, se señala que la intención fundamental para la educación es aprender a vivir en un planeta bajo presión y para ello es necesario crear entornos o *ambientes de aprendizaje adecuados*; este concepto es una premisa actual que amplía la visión tradicional del aula cerrada como espacio para el aprendizaje; se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y sus relaciones más allá del espacio físico y de la infraestructura escolar, centrada en el alumno y en su autoaprendizaje, para el desarrollo de su pensamiento crítico, creativo y colaborativo, e incorpora, a su vez, la tecnología como medio de acceso a la información.

Estas reflexiones y recomendaciones establecen, a su vez, ya sea directa o indirectamente, el perfil del maestro que se requiere en el mundo de hoy y que durante las últimas décadas se ha plasmado en estándares y competencias nacionales e internacionales. Consideramos que es en el modelo y en el currículum de la educación básica en donde se puede revisar y analizar lo que el docente debe de realizar y lo que se espera de él para el logro de la formación que se busca para los estudiantes; es decir se puede reconocer el perfil docente al que se aspira. Por lo anterior, decidimos tomar el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (SEP, 2017) y hacer una vinculación con el quehacer docente desde la mirada de la didáctica revisando algunos conceptos y parámetros que han impactado de muchas formas lo que podemos esperar del maestro.

La mejora de la educación en las últimas décadas se ha centrado en la figura del profesor; existe un consenso en este sentido. Ingvarson (2013: 22) señala que “la profesión docente y las escuelas de un país constituyen una infraestructura tan importante en la viabilidad económica de largo plazo, como los tipos de infraestructura más obvios, como por ejemplo, la producción de energía y el transpor-

te”, esto nos lleva a preguntarnos qué se puede entender por un buen docente y cuál debe de ser su perfil. Para dar respuesta a este planteamiento se ha recurrido, desde finales del siglo pasado y lo que llevamos del siglo XXI, al concepto de competencias docentes. El documento de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible resultado de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en Buenos Aires en 2017, (ONU/CEPAL, 2016), señala entre los desafíos cómo apoyar a los docentes, proveerlos de la motivación, el conocimiento y las herramientas necesarias para volverlos conscientes del poder transformativo que tienen; cómo capacitar de mejor manera a los docentes en el uso de las TIC y en temas importantes de actualidad; y cómo encontrar mecanismos para colaborar de forma estrecha con países, agencias y organizaciones.

Al docente se le ve como el elemento clave para formar a las generaciones futuras, él es el responsable último de poder transformar, aunque sea mínimamente, a la sociedad; por ello es que se le invita a reflexionar sobre la educación de forma ambiciosa e inspiradora para desarrollar nuevas propuestas y puntos de vista diferentes, lo que ya ha sido señalado desde hace tiempo en un sinnúmero de documentos y estudios acerca de la educación. Por ejemplo, en 2010 con base en la reunión llevada a cabo en 2008 en El Salvador, con el propósito de sentar las bases de la educación para celebrar los bicentenarios, ya se señalaba que para lograr el cambio sustancial en la educación se requería de la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores (OEI, 2010), por lo que se proponía en las metas educativas para 2021 fortalecer la formación de los profesores en competencias que transformaran las prácticas educativas; formar redes de trabajo entre diferentes escuelas que apoyaran y apuntalaran un trabajo más colegiado y cooperativo, que a su vez sirviera de inspiración y motivación a los docentes. Incluso se menciona la necesidad de fortalecer las inquietudes artísticas y culturales personales de los profesores: “Las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes” (OEI, 2010: 134).

Por su parte, en las intenciones formativas para docentes del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL, en 2011 autores como Iván Barrera y Robert Mayers argumentaban la necesidad de reforzar la calidad de la formación de los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, por lo que recomendaban revisar la formación que se estaba dando a los futuros maestros a partir del planteamiento de preguntas como: ¿quién debería ser admitido en la formación docente?, ¿qué tipo de entrenamiento debería recibir y en qué tipo de institución?, ¿cómo debería ser certificado para enseñar? (Barrera y Mayers, 2011). Para dar respuesta a estas preguntas se realizó un decálogo de políticas efectivas que contempla dignificar la carrera docente atrayendo a estudiantes de alto rendimiento, mejorar la formación inicial en cuanto a ser más rigurosa académicamente en el manejo de contenidos e incluir suficiente experiencia práctica en el aula, para egresar con elementos adecuados al desempeño de la profesión. De igual manera hacen referencia a la supervisión y evaluación de los centros de formación docente y plantean la necesidad de contar con un título de nivel superior, para que el ingreso a la profesión sea competitivo y selectivo. Señalan la necesidad de llevar a cabo evaluaciones técnicamente sólidas basadas en criterios y con el apoyo de una administración pública seria y creíble; profesionalizar la carrera docente por medio del reconocimiento, la promoción y el progreso profesional; la formación continua de acuerdo con necesidades específicas; la formación y selección de directivos con el liderazgo necesario y con formación de vanguardia; actuar con determinación en casos de corrupción o abuso derivados del ausentismo, de la compraventa de puestos o ante la falta de compromiso con la profesión y, finalmente, considerar la diversidad y heterogeneidad de los contextos educativos así como priorizar a las poblaciones en desventaja (Cumsille y Fiszbein, 2015).

A pesar de lo anterior, han sido las competencias y los estándares establecidos para la evaluación lo que está de fondo y ha guiado la creación del perfil docente, mismos que dejan de lado los principios de intercambio, crecimiento personal y búsqueda auténtica de formas de enseñanza de acuerdo con los contextos educativos.

Para comprender mejor los retos que se espera asuma el docente del siglo XXI retomaremos el concepto de estándares, ligado a su vez al concepto de competencias, pues ambas se consideran categorías necesarias para establecer, analizar y evaluar el trabajo docente.

Comencemos con el concepto de *competencia* de Phillippe Perrenoud, pues es el que se ha trabajado con mayor frecuencia en nuestro contexto para la formación de los docentes. No resulta fácil ni simple abordarlo ya que Perrenoud lo vincula y relaciona con diferentes dimensiones, sentidos y situaciones; sin embargo, podemos decir que consiste en la capacidad de “movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004: 8); el núcleo de esta concepción la encontramos en la posibilidad de resolver problemas, afrontar retos y tareas complejas; la transferencia de las habilidades y conocimientos no se da de manera automática, es necesario trabajar con ellas e involucrarlas en la situación específica, lo que requiere tiempo y gestión didáctica dentro de una pedagogía activa y cooperativa.

Por lo tanto, describir una competencia implica representar los tipos de situaciones, los recursos que moviliza y la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten dicha movilización y la orquestación de los recursos en una situación concreta y real. Una competencia implica la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etcétera) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.

El estudio de las competencias vinculado a las diferentes dimensiones educativas, en años recientes, ha llevado a una variedad de posiciones; las más reconocidas para el aprendizaje de los alumnos son las de Eurydice (2002), que dispone algunas de las competencias clave indispensables en la formación de los estudiantes para poder afrontar el mundo de hoy. De entre ellas, vale la pena resaltar las que se refieren al desarrollo de las habilidades comunicativas, matemáticas, de TIC, la resolución de problemas y el trabajo entendido como colaborar con otros con un sentido de transferencia hacia si-

tuciones reales. Estas competencias, llamadas genéricas, hacen referencia al liderazgo, razonamiento, trabajo en equipo, capacidad de aprender, aunadas finalmente a competencias interpersonales o sociales que llevan de la mano aspectos personales para el posible desempeño en sociedad.

Para las diferentes profesiones los tratados en el proyecto Tuning para América Latina (2007) son un referente común presente en la mayoría de los currículums que se elaboran actualmente, que establece dos tipos de competencias: las disciplinarias, propias de cada profesión y, las genéricas, que consisten en la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, planificación y gestión del tiempo; conocimientos básicos sobre áreas de estudio y conocimiento de la profesión, comunicación oral y escrita tanto en la propia lengua como en una segunda; habilidades básicas del manejo de TIC y de investigación; capacidad para aprender y adaptarse a nuevas situaciones, habilidades de gestión de la información, capacidad crítica y autocrítica, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, liderazgo, capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario, para comunicarse con personas no expertas en la materia, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma, diseños y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, compromiso ético, preocupación por la calidad y motivación del logro.

Asimismo, se añaden sugerencias de competencias con categorías como: ciudadanía y compromiso social y democrático, medio ambiente y capacidad de enseñar; con respecto a esta última se muestran como indicadores: la habilidad para inducir el conocimiento, transmitirlo y reforzarlo con ejemplos del mundo contemporáneo, así como la capacidad de transferir conocimientos: enseñar, divulgar, comunicar, difundir, asesorar en las áreas académica y profesional propias.

Otras categorías sugeridas son en relación con el contexto/entorno, con el conocimiento, y con las destrezas personales. Si bien se habla frecuentemente de las competencias docentes como elementos

indispensables a considerar dentro del desempeño ligado al saber hacer en el aula, lo que se recupera, con un sentido más evaluativo de acreditación y validación, es el estándar. Para hablar de estándares y así poder reconocer las competencias docentes, es necesario hablar de Charlotte Danielson si bien la pionera en el tema de estándares fue Madeleine Cheek Hunter, quien en el último cuarto del siglo XX señaló que para que pudiera concebirse la docencia como profesión era necesario que se basara en un cuerpo de conocimientos coherente, pues es más que un oficio.

Danielson (2011), a su vez, fijó los primeros criterios necesarios a trabajar con el argumento de que una buena práctica docente requiere de una conciencia y comprensión de lo que es; sin embargo, la misma autora no deja de reconocer que

la enseñanza es tan difícil que nunca es perfecta; en otras palabras, independientemente de cuán exitosa sea una lección, siempre, por su propia naturaleza, puede ser perfeccionada. La enseñanza es un trabajo extremadamente complejo; los docentes toman (literalmente) cientos de decisiones cada día, frecuentemente en circunstancias que pueden calificarse como desfavorables, por ejemplo, de manera intempestiva o basándose en información incompleta (Danielson, 2011: 6).

Aun así, justifica la necesidad de instaurar parámetros claros que permitan tomar decisiones sabiendo las características de una buena docencia, rechaza la concepción vinculada al arte, con lo que deja fuera la premisa de Comenio, padre de la didáctica, de concebir la labor docente justamente como eso, como un arte y se dirige hacia el establecimiento de habilidades y conocimientos que son posibles de ser enseñados y aprendidos para tener como resultado mayor eficiencia, en donde son las instituciones formadoras de docentes en las que recae dar un seguimiento claro para dotarla del carácter de profesión.

Otro ángulo de la justificación para el trabajo con estándares, que señala la autora, radica en verlo como ganancia interna para los mismos docentes, pues señala que solamente cuando saben lo que se espera de ellos pueden comprometerse en una autoevaluación, una reflexión sobre su práctica y un diálogo profesional estructurado.

Dos son los propósitos de los estándares de la profesión docente, el primero es en la formación, con la evaluación al ingreso de los estudios, durante su formación y al egresar; el segundo, al ser contratado o para disponer su promoción y permanencia en el ejercicio docente. Es sumamente interesante el señalamiento de que deben ser los propios docentes quienes construyan los estándares y se recomienda que al realizarlos no sean de carácter genérico, pues resultarían superficiales e inadecuados.

Otro punto crucial en la propuesta de Danielson son los niveles de desempeño; con ellos se establece la posibilidad de validar, en cierta medida, los contextos y particularidades enfrentadas por los maestros; le da un sentido más cualitativo pues no es una medida dicotómica de si cumple o no cumple, sino que marca acercamientos que bien pueden ser explicados por el contexto, el nivel o la institución en particular; sin embargo, no deja de ser cuestionable la redacción que se utiliza en las categorías definidas, ya que generalmente se usan adjetivos como básico, suficiente, exhaustivo, etc. Pero, realmente, ¿cómo se puede establecer en la práctica?, ¿qué se puede entender por cada uno de ellos?, el carácter subjetivo sigue presente y puede tener múltiples interpretaciones de acuerdo con la postura de la misma autora. Para poder seguir los estándares se aconseja acompañar la evaluación con evidencias tales como planeaciones y el trabajo de los mismos estudiantes, lo que conocemos como portafolios de evidencias.

Por otro lado, define 22 componentes y 76 elementos menores agrupados en cuatro dominios de la responsabilidad docente. Los dominios son: planeación y preparación, ambiente en el aula, instrucción y, por último, responsabilidades profesionales. Cada uno de ellos con una serie de elementos indicadores que pretenden ayudar a la reflexión; finalmente, sugiere una entrevista con una serie de preguntas para poder hacer más personalizada la evaluación. Con estos criterios y elementos estableció los parámetros y estándares en Chile para la propuesta de evaluación docente conocida como “La Buena Enseñanza” y que ha sido retomada por el Estado mexicano en las últimas reformas educativas llevadas a cabo.

No obstante, en este planteamiento encontramos contradicciones sustanciales entre querer tener parámetros objetivos y visibles y la intención de involucrar al maestro en el proceso como actor participante. Si bien la acción docente requiere de elementos más formales que deben de ser estudiados y revisados para poder ayudar al trabajo docente, vale la pena preguntarse si es posible hacer una ruptura en situaciones diferenciadas y específicas, como si se tratara de un trabajo fabril con un producto acabado y fragmentar lo que requiere creación en la acción y toma de decisiones constantes.

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE ESTÁNDARES EN MÉXICO

Desde 2008 en México se buscó implantar en todo el territorio nacional una medida que estableciera los logros docentes desde miradas internacionales y nacionales; se hablaba de la necesidad de estándares que marcaran los logros de los docentes y el ritmo de su trabajo. Así fue como de 2007 a 2012 se buscaron una serie de estándares sobre los desempeños de docentes en servicio para señalar las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos del siglo XXI.

Desde mayo de 2008 el tema de los estándares docentes, que podríamos tomar como el perfil del quehacer docente, cobró importancia; siempre se vinculó con las posibilidades de evaluación y con cumplir con los estatutos marcados por la OCDE, pero también como una necesidad de establecer parámetros claros para poder determinar en qué debía consistir el ejercicio docente.

México ha introducido un número importante de reformas. El Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, que promueve el desarrollo de estándares, buenas prácticas de enseñanza y criterios de evaluación para los maestros y directores de escuela [...] necesita establecer claramente los estándares para que la sociedad y la profesión sepan cuáles son los conocimientos y habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz (OCDE, 2010: 42).

Los estándares se proponen como el elemento fundamental que articula la Reforma Educativa del país.

En su inicio, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 hablaba de estándares vinculados con la necesidad de formación docente y la evaluación se trataba como un tema consecuente pero no prioritario (SEP, 2007). En esa misma época la Fundación Empresarios por la Educación Básica (EXEB), la SEP y la OEI financiaron los trabajos sobre estándares realizados por el Centro de Estudios Educativos (CEE). De esta manera, en 2010, por primera vez se realizó un proyecto oficial de estándares, no obstante, no fue obligatorio. En ese mismo año la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) dio a conocer el resultado del análisis realizado a petición de la SEP sobre un diagnóstico y recomendaciones sobre la calidad de la educación en México, titulado *Mejorar las escuelas, estrategias para la acción en México*, en el que la primera recomendación era definir los estándares docentes para que “la profesión y la sociedad sepan claramente cuáles son los conocimientos, las habilidades y los valores centrales asociados a una enseñanza eficaz” (OCDE, 2010); cabe resaltar que la mayor parte del documento hace referencia al establecimiento de estándares para lograr la mejora de la calidad educativa.

Muchos han sido los intentos, desde 2011, para definir los estándares. Los más sobresalientes fueron: la propuesta de una Norma Oficial Mexicana (NOM) para la Calidad Educativa elaborada por el SNTE; el proyecto para la formulación de estándares para docentes, gestión educativa y el currículum, auspiciado por empresarios, la SEP, el SNTE y la OEI; el diagnóstico y recomendaciones encomendados por la SEP a la OCDE y los acuerdos entre el SNTE y la SEP para reformar el Programa de Carrera Magisterial y crear la Evaluación Universal. En ese año la propuesta tenía un carácter más formativo y menos vinculado a la estandarización y clasificación de la evaluación, se centraba en la práctica docente del aula; se pensaba que los estándares serían usados principalmente para la autoevaluación, para facilitar conversaciones entre pares y directivos, para identificar las necesidades de formación, así como para formular trayectos de me-

jora continua; inclusive, en el texto de la SEP se encuentran apartados como:

- a) Elaboración de estándares de desempeño docente en el aula en México.
- b) Descripción abierta de la práctica docente en el aula.
- c) Codificación de la práctica docente en el aula.
- d) Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica docente.
- e) Redacción de estándares, niveles e indicios para observar.
- f) Validación interna de los estándares de desempeño de maestros en servicio.
- g) Derivaciones funcionales de los estándares de desempeño docente (2010: 58)

La evaluación no tenía un sentido punitivo, si bien sí se usó así, no era la finalidad principal de la propuesta; desafortunadamente, el enfoque que ha prevalecido abandonó casi por completo la intención de formación y preparación y, por lo mismo, de la evaluación como proceso acompañante, para centrarse exclusivamente en la evaluación del desempeño docente como garante de la mejora de la calidad, lo que desvirtúa el sentido didáctico de buscar una formación docente para la toma de decisiones fundamentada de acuerdo con un saber pedagógico que verdaderamente contribuya a resolver las problemáticas de las diferentes realidades de nuestro país.

EL MODELO EDUCATIVO DE 2017 Y EL PERFIL DOCENTE

Las propuestas educativas plasmadas en los modelos educativos nacionales y currículums para la formación en los diferentes niveles escolares dan cuenta de un perfil docente que generalmente no se analiza y que vale la pena revisar para tener un panorama más completo.

En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 se presentan los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para docentes

y técnicos docentes que están mencionados en la Ley General del Servicio Profesional Docente definido desde la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, y se describe en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica” (2016).

El perfil docente consta de cinco dimensiones establecidas en parámetros, que a su vez se desglosan en indicadores en los que se describen las conductas que se esperan de los docentes para verificar si, efectivamente, están cumpliendo con el perfil establecido. Las dimensiones que se mencionan (SEP, 2016: 12) a lo largo del documento son:

1. Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a sus alumnos en su aprendizaje.
4. Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de sus alumnos.
5. Fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos sus alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

En total son 17 parámetros redactados a manera de competencias. Cada parámetro, a su vez, tiene una serie de *indicadores* que señalan el nivel y la forma en que se concretan las acciones de los educadores. El total de indicadores de todas las dimensiones es de 55. Por ejemplo, para la dimensión 1, “Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente” los indicadores son:

- 1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.
- 1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.

- 1.3 Identifica características del entorno familiar, social y cultural para organizar su intervención docente.
- 1.4 Identifica características del entorno familiar, social y cultural para poner en práctica su intervención docente (SEP, 2016: 34).

Algunos de los indicadores que se señalan tienen un carácter más cualitativo y subjetivo, por lo que difícilmente pueden ser tomados como referente para una evaluación objetiva, por ejemplo: “4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en relación con la integridad y el sano desarrollo de los alumnos” o 4.2.4 “Establece comunicación con los integrantes de la comunidad escolar para propiciar una sana convivencia en la escuela” (SEP, 2016: 37).

Cada una de las dimensiones, al ser desarrolladas con tal especificidad, termina siendo una prescripción que el maestro deberá tomar en cuenta no para llevar a cabo el proceso de aprendizaje de sus alumnos, que es el cometido del modelo, sino para su propia evaluación.

En el documento publicado por el *Diario Oficial de la Federación*, con el Modelo Educativo 2017, desde los principios pedagógicos que lo rigen se indican aspectos fundamentales que enmarcan la acción educativa en 14 puntos, mismos que tendrá que llevar a cabo el docente (SEP, 2017: 27).

- 1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del sistema educativo.³
 - 2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.⁴
- 3 La educación habilita a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio. El aprendizaje tiene como propósito ayudar a las personas a desarrollar su potencial cognitivo: los recursos intelectuales, personales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuos en una sociedad diversa y cambiante. Al hacer esto se amplía la visión acerca de los resultados del aprendizaje y el grado de desarrollo de competencias que deben impulsarse en la escuela y se reconoce que la enseñanza es significativa si genera aprendizaje verdadero.
- 4 El docente reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y que para aprender requiere “conectar” los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, lo que ha adquirido

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.⁵
4. Conocer los intereses de los estudiantes.⁶
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.⁷
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.⁸
7. Propiciar el aprendizaje situado.⁹

por medio de la experiencia. Los procesos de enseñanza se anclan en los conocimientos previos de los estudiantes aunque dichos conocimientos no sean necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas como parte del proceso de aprendizaje. Así se conocen las habilidades, las actitudes y los valores de éste para usarlos como punto de partida en el diseño de la clase. La planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. Las actividades de enseñanza se fundamentan en nuevas formas de aprender para involucrar a los alumnos en el proceso de aprendizaje mediante el descubrimiento y dominio del conocimiento existente y la posterior creación y utilización de nuevos conocimientos.

- 5 El aprendizaje efectivo requiere el acompañamiento tanto del maestro como de otros estudiantes. Directores, profesores, bibliotecarios, padres, tutores, entre otros actores involucrados en la formación de un estudiante, generan actividades didácticas, aportan ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual del mismo. Las actividades de aprendizaje se organizan de diversas formas, de modo que todos los estudiantes puedan acceder al conocimiento. Se eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación en virtud de la diversidad de necesidades y estilos de aprender. Antes de remover el acompañamiento, el profesor se asegura de la solidez de los aprendizajes.
- 6 Es fundamental que el profesor establezca una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su propio aprendizaje.
- 7 El docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomenten el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje. Propicia, asimismo, la interrogación metacognitiva para que éste conozca y reflexione sobre las estrategias de aprendizaje que él mismo utiliza para mejorar.
- 8 La interacción social es insustituible en la construcción del conocimiento. Por ello es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central. El trabajo colaborativo permite que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad. El estudiante debe saber que comparte la responsabilidad de aprender con el profesor y con sus pares.
- 9 El profesor busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando diversas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en donde está inmerso, en el marco de su propia cultura. Además, esta flexibilidad, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados

8. Entender las evaluaciones como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.¹⁰
9. Modelar el aprendizaje.¹¹
10. Valorar el aprendizaje informal.¹²
11. Promover la interdisciplina.¹³

dan cabida a la diversidad de conocimientos, intereses y habilidades del estudiante. El reto pedagógico reside en hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante afronte circunstancias “auténticas”.

- 10 La evaluación no busca medir únicamente el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar diversos instrumentos y de los aspectos que se estima son esenciales. La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta cuatro variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante, los contenidos y la reflexión del docente sobre su práctica. La evaluación parte de la planeación, pues las dos son caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada uno aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados y la evaluación medirá si el estudiante los alcanza. La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diversa complejidad e índole. Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él, pues brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.
- 11 Los maestros son modelos de conducta para sus estudiantes, por lo que han de ser vistos ejecutando los comportamientos que quieren impulsar en ellos, tanto frente a la clase como al compartir las actividades con ellos. Los maestros han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar. Asimismo, ejecutarán las estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realizan y serán conscientes de la función de “andamiaje del pensamiento” que el lenguaje cumple en ese modelaje.
- 12 Hoy se aprende no sólo en la escuela, los niños y jóvenes cuentan con diversas fuentes de información para satisfacer sus necesidades e intereses. La enseñanza escolar considera la existencia y la importancia de estos aprendizajes informales. Los maestros investigan y fomentan en los aprendices el interés por aprender en diferentes medios. Una forma de mostrarles el valor de ese aprendizaje es buscar estrategias de enseñanza para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes formales e informales deben convivir e incorporarse a la misma estructura cognitiva.
- 13 La enseñanza promueve la relación entre asignaturas, áreas y ámbitos. La información que hoy se tiene sobre cómo se crea el conocimiento a partir de “piezas” básicas de aprendizajes que se organizan de cierta manera permite trabajar para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Esta adaptabilidad moviliza los aprendizajes y potencia su utilidad en la sociedad del cono-

12. Favorecer la cultura del aprendizaje.¹⁴
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.¹⁵
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje¹⁶ (SEP, 2017: 27).

En el apartado III Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros, (SEP, 2017: 42) se encuentra lo relacionado explícitamente a los maestros., comprende cuatro apartados; el segundo de ellos hoy día está cancelado pues se refiere a la vinculación del modelo con la evaluación.

cimiento. El trabajo colegiado permite que los profesores compartan sus experiencias, intereses y preocupaciones, y ayuda a que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas.

- 14 La enseñanza favorece los aprendizajes individuales y colectivos. Promueve que el estudiante entable relaciones de aprendizaje, que se comuniquen con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos. También brinda oportunidades para aprender del error, de reconsiderar y rehacer, fomenta el desarrollo de productos intermedios y crea oportunidades de retroalimentación copiosa entre pares. Ello ayuda a que niños y jóvenes sean conscientes de su aprendizaje. El docente da voz al estudiante en su proceso de aprendizaje y reconoce su derecho a involucrarse en éste; así, promueve su participación activa y su capacidad para conocerse. Por su parte, éste aprende a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje; a establecer metas personales y a monitorearlas; a gestionar el tiempo y las estrategias de estudio, y a interactuar para propiciar aprendizajes relevantes. Se ha de propiciar la autonomía del aprendiz y, con ello, el desarrollo de un repertorio de estrategias de aprendizaje, de hábitos de estudio, confianza en sí mismo y en su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje.
- 15 Los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso en el aula. También deben identificar y transformar sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas retadoras para cada uno. Fomentan ambientes de respeto y trato digno entre quienes son diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos. Las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación de todos y el diálogo son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes.
- 16 La escuela da cabida a la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo del conocimiento y de la convivencia. Los docentes y directivos propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño o joven sea valorado y se sienta seguro y libre.

Desafíos para los docentes del siglo XXI

A diferencia del (PPI), en el punto Desafíos para los docentes del siglo XXI se hace mención de la relevancia que tiene el papel del maestro para contribuir al desarrollo de sus alumnos, exaltando sus cualidades como elemento sustancial para el cambio; retomando a la Unesco, señalan la capacidad docente e incluso se dice que “la premisa del modelo educativo es que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículum frente a estudiantes con características heterogéneas y participantes activos en el proceso de aprendizaje” (SEP, 2017: 40), todo ello logrado con el apoyo de la autoridad educativa.

Se reconoce el papel sustancial del maestro y se menciona que

la investigación educativa ha demostrado que el rol del docente es fundamental para que los estudiantes aprendan y trasciendan, incluso, los obstáculos inherentes a su entorno. Un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes y los ayuda a llegar lo más lejos [...] Esto representa una tarea de gran complejidad que requiere diferentes competencias que, además, deben contender con los problemas derivados de la vida en sociedad y del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar [...] se requiere reforzar la confianza en el profesionalismo de los maestros y dejar de considerarlos preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículum vertical, poco abierto a la creatividad y a la adaptación a diferentes entornos (SEP, 2017: 41).

La docencia como profesión

La profesionalización estaba enmarcada en el Servicio Profesional Docente, la cual abarcaba el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, por supuesto todo ello vinculado a la evaluación y compartido con el hoy ya extinto Instituto Nacional de Evaluación Educativa. La evaluación se menciona, aunque hoy en día ya no esté vigente, como un elemento de mejora del desempeño docente.

Si bien la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes no depende exclusivamente de los docentes, pues hay diversos factores contextuales que juegan un papel importante, sí es posible afirmar que el rol del maestro es esencial como facilitador de los ambientes propicios y de la motivación necesaria para la participación de los estudiantes (SEP, 2017: 42).

De igual manera, se conceptualiza a la evaluación como un proceso de retroalimentación que permite al docente mejorar su desempeño y llevar a cabo un proceso de análisis; este punto sigue presente en el discurso oficial.

La evaluación debe ser contextualizada, es decir, tomar en cuenta el entorno del quehacer cotidiano de los docentes, y prever espacios para la reflexión personal y grupal de los maestros sobre su propia práctica. Además, los docentes deben recibir apoyo en su formación para desarrollar las capacidades que el aprendizaje exige (SEP, 2017: 42).

Formación continua para docentes

En este apartado llama la atención el reconocimiento de la heterogeneidad como rasgo característico de los docentes:

Al igual que sus estudiantes, los docentes no conforman una población homogénea. Laboran en distintos niveles, grados educativos y modalidades, tienen años de experiencia variables, y desempeños diversos, en parte por los criterios aplicados para el ingreso, el amplio espectro de la formación inicial que ha dependido del momento histórico, el lugar en el que se ha impartido, y de las necesidades de formación a las que ha respondido (SEP, 2017: 42).

Se ofrece acompañamiento a través de tutorías y de mecanismos complementarios de dos tipos, el primero relacionado directamente con las necesidades de la escuela y el segundo por la oferta educativa de formación docente existente en las entidades federativas.

Los puntos centrales para la formación docente son: los resultados de la evaluación en cuanto al dominio del currículum para poderles brindar estrategias pedagógicas que propicien el aprendizaje y manejo de evaluación de forma cualitativa y formativa centrada en la posibilidad de la retroalimentación, para lograr la renovación de los ambientes de aprendizaje.

Las instituciones encargadas de llevar a cabo esta tarea, según se menciona, serán de nivel superior y las propias normales con cursos diferenciados, heterogéneos, diversos, con modalidades mixtas, propiciando el uso de las TIC.

El trabajo colectivo, la conformación de academias, la autorreflexión y el apoyo permanente desde los aspectos pedagógicos a partir del acompañamiento a la práctica áulica están presentes en todo este apartado.

Formación inicial

Resulta igualmente ambicioso y deseable lo que se dispone para la formación de los maestros en las Escuelas Normales; se pretende brindar una formación disciplinar y pedagógica de vanguardia, con un trabajo que responda al nivel superior, en donde se realicen actividades de investigación y reflexión y se fortalezca el trabajo colegiado. Se habla de la transformación de las Escuelas Normales para que puedan ser centros de formación de los maestros que requiere la propuesta del Modelo Educativo 2017, que sean vistas verdaderamente como parte integral de este nivel y puedan entrar en intercambio con otras instituciones de la misma categoría (SEP, 2017: 42).

Como se puede ver, el perfil del docente en este apartado del modelo parece respetar la complejidad del hecho educativo por la mención hacia las posibilidades de discernimiento, toma de decisiones, reconocimiento del contexto, espacios de reflexión individual y grupal; sin embargo, hasta ahora parece muy lejano de la realidad que enfrenta el maestro ante la evaluación y el ofrecimiento de una formación ajustada a la medida de sus necesidades, con apoyos institucionales que rebasen la propia escuela y lleguen a instituciones

de nivel superior, donde puedan encontrar eco y apoyo profesional a sus inquietudes.

EL PERFIL DEL DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA

La didáctica es sin duda la gran acompañante del quehacer educativo de los maestros; a lo largo de la historia ha cumplido diferentes papeles y se le ha asumido y presentado con distintas intencionalidades, que van desde lo meramente instrumental y normativo hasta lo más conceptual, crítico, formativo y reflexivo.

Para el perfil docente que estamos analizando, podemos decir que tanto en el PPI como en el modelo 2017, subyace una visión de didáctica con la que se formará al maestro o se le intentará reformar en capacitaciones específicas, de acuerdo con los resultados de la evaluación con sentido de retroalimentación y acompañamiento (si creemos en lo expuesto en el documento del modelo), para brindarle los elementos didácticos necesarios y hacerle cumplir así con el perfil establecido.

La planeación didáctica, la redacción de competencias, de taxonomías y, principalmente, el uso de estrategias y técnicas, son los recursos de los que puede valerse el maestro para intentar mejorar desde el tratamiento y conocimiento de lo instrumental; sin embargo, si esta formación no es parte de una visión más profunda de la didáctica como un encuentro entre personas con la complejidad de la práctica docente, de la vinculación y tensión entre la interioridad y exterioridad tanto del maestro como del alumno, difícilmente podrá trascender más allá y realmente permitir la construcción de una identidad profesional y un aprendizaje auténtico.

El rescate de la identidad docente está vinculado al aprendizaje, entendido como comprensión y puesta en práctica de los procedimientos didácticos que permiten apropiarse el conocimiento, los procesos y las particularidades de las asignaturas. Esta apropiación repercute directamente en el fortalecimiento de la identidad profesional del docente, que es saber cómo ejercer de mejor manera su función de enseñar y provocar el aprendizaje; en donde hay que tomar

en cuenta lo que Meirieu (1997: 86) menciona como el triángulo pedagógico: aprendiz, saber y formador, y que permite recuperar el sentido esencial del eros pedagógico con la energía y fuerza que le da vida para transferirlo al proceso educativo, en el que centrándonos en la figura del docente, éste cumple un papel de seductor del aprendizaje, seductor del amor al conocimiento, responsable de definir las estrategias necesarias a partir de la experiencia del alumno y de sus aprendizajes previos para entrar en esta íntima relación del descubrimiento, que recupera la fuerza que tiene aceptar un reto cognitivo y que involucra esencialmente la afectividad.

Asimismo, hay que reflexionar sobre la presencia y peso que se le dio al área socioemocional en la formación de los alumnos en el Modelo Educativo 2017 y en el contexto actual, y habría que preguntarse si el maestro no forma parte también de ella y cómo se ve afectado e involucrado. En ese proceso socioafectivo no sólo el estudiante debe ser tomado en cuenta, sino también el maestro como parte integrante de lo que señalábamos antes, de lo interno y lo externo. Tomemos como premisa lo que señala José María Esteve,

el objetivo último del profesor es ser un maestro de humanidad [...] ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos, a entender el mundo que les rodea, y a encontrar su propio lugar en el que participar activamente en la sociedad (2010: 64).

Parte de la identidad profesional del maestro es la relación existente entre lo personal y lo profesional, lo ideológico y lo práctico, la mente y el corazón. Trabajo complejo y contradictorio que debe de ser resuelto todos los días por las demandas de todo tipo a las que se ve sometido. Hay que tomar en cuenta la autoimagen, la autoestima, la motivación para el trabajo, la percepción de la tarea y las perspectivas futuras (Day: 2006).

La enseñanza así vista es el camino previamente diseñado en generalidades, pero es a partir del reconocimiento del alumno como agente de su propio proceso que se vuelve importante el papel que debe desempeñar el docente como observador, analista y estratega del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Meirieu propone una premisa interesante que articula a los saberes de los alumnos, pero que bien puede aplicarse a la ardua tarea que tiene el maestro hoy día, “promover un enigma con el saber; promover un saber con el enigma” (Meirieu, 1997: 101). Los parámetros de la evaluación o lo establecido en el modelo 2017 no van a dar respuesta a lo que el maestro busca y encuentra en el aula, eso implica un trabajo personal, único y al mismo tiempo compartido entre colegas, comunidad y necesidades contextuales; a lo más, las dimensiones presentadas pueden ser canales que le ayuden a reflexionar para poder plantear preguntas auténticas y genuinas que le ayuden a una formación permanente y continua.

El docente es el ejecutante de la obra educativa y, por lo tanto, es quien decide finalmente —y pese a toda a la burocracia que se pueda ejercer sobre él— los propósitos, medios, estrategias y formas de trabajo. Para ello requiere primero, un voto de confianza, “dejarle hacer” para que pueda tomar las decisiones más adecuadas de acuerdo con el problema vivo, único e irreplicable que tiene por delante. Para ello, es imprescindible que cuente con un conocimiento didáctico amplio, fundamentado en las aportaciones de las experiencias didácticas que existen ubicando la conciliación no teórica, sino práctica, de las corrientes clásica y nueva. Es necesario, además, ayudarle a develar el sentido humano, formador, ético y social que cumple en el ejercicio de su profesión y, finalmente, invitarlo a explorar, reconocer y exaltar el valor de la pasión por enseñar como fuerza articuladora entre la tarea, la finalidad, el conocimiento y la realidad.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El perfil del maestro del siglo XXI es ambicioso, retador, consiste en un deber ser inalcanzable, pues se deposita en la figura del maestro toda la responsabilidad de un cambio que debería ser contextual, social, político y compartido.

Hemos visto cómo, desde una perspectiva de necesidades sociales, formativas y políticas se perfila el rol del educador como el ejecutor básico de la posibilidad de llevar a cabo los cambios sus-

tanciales para la formación de los ciudadanos del siglo XXI. El papel preponderante que desempeña y las visiones políticas consolidadas en las reformas educativas llevan necesariamente a establecer un determinado perfil del docente que debe cumplir con las tareas encomendadas; dicho planteamiento nos llevó a la necesidad de revisar competencias y estándares elaborados exprofeso para poder dar respuesta a lo que se espera del maestro del siglo XXI.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2017 presenta en sus apartados un maestro ideal, autónomo, gestor de los cambios con toma de decisiones de acuerdo con el contexto y con las necesidades de los alumnos, que es apoyado por las autoridades educativas y acompañado por sus pares; sin embargo, como lo podemos ver en lo propuesto por el PPI, que a su vez está ligado a su desempeño, este perfil “ideal autónomo” acaba siendo reducido a cinco dimensiones y 55 indicadores que no disponen los tiempos para el acompañamiento entre pares, ni se ven en el aula en concreto, ni se derivan de propuestas de acompañamiento y mejora en las que se reconozca el estilo personal y heterogéneo de la docencia, como se menciona en las buenas intenciones del modelo.

El establecimiento de estándares e indicadores rompe con los supuestos sustanciales del “buen maestro”, ya que conductas fragmentadas a revisar no pueden dar cuenta de lo que pasa en realidad en el salón de clases día a día. En lo revisado hasta ahora podemos encontrar, en el fondo como sustento, una posición de la concepción didáctica vinculada al perfil del docente. La visión de mejora didáctica desde lo prescriptivo y normativo define que la mejora de la calidad educativa depende del quehacer docente, también debe ser constituida por una serie de dimensiones, parámetros, indicadores y estándares preestablecidos y específicos que vayan marcando, paso a paso, lo que el maestro debe de cumplir y que constituyen la esencia del perfil docente propuesto. La apuesta fundamentalmente está relacionada con y dirigida a factores externos de aplicación, estrategias de aprendizaje y de colaboración segmentadas en acciones descontextualizadas y que han de responder a lo prescrito, pero que al final obstaculizan o niegan una realidad permanente, intensa, continua, confusa, dialéctica, interactuante, que al intentar ser “metida”

en cajones de indicadores terminan por desvirtuarla, pues lo que se vive en el aula requiere siempre de una toma de decisión que no puede estar ni ser ajena a un acto complejo del quehacer humano, mismo que se presenta en el aula como ese microcosmos de la realidad circundante y que tiene que ver con aspectos como la sensibilidad, la intuición, la reflexión, la ilusión, el descubrimiento, la esperanza, el compromiso, el dolor... Una visión didáctica que se construye a sí misma de forma integral, en la que los elementos a mejorar pueden recurrir a la gran variedad de recursos existentes, pero que no se limitan a ellos en cada situación; el hecho didáctico en su esencia original, compleja y dinámica.

Estamos de acuerdo con la idea de proponer dimensiones que ayuden a reflexionar, pues pueden contribuir a la mejora educativa si se trabaja verdaderamente desde la intención formativa del docente, y no únicamente como chequeo y certificación, sino dándoles un sentido de intercambio, desarrollo, crecimiento y construcción de forma individual y colectiva y que se vivan en realidad.

La instauración de indicadores preestablecidos para la acción docente parcela, divide y descontextualiza lo que se vive en el aula, ya que no puede ser visto como acciones aisladas posibles de medición, pues todas se interrelacionan con un sentido que no solamente requiere del saber pedagógico o disciplinar específico, muy necesario, sino también de aspectos subjetivos como la intuición, la emoción y la prospectiva del grupo y de cada uno de sus integrantes con historias de vida particulares en contextos específicos.

En cuanto a las competencias y estándares habría que pensar en la naturaleza misma del hecho educativo, su origen complejo y multidimensionado, su fragilidad en la acción y su sentido último: la formación de los alumnos para la vida.

REFERENCIAS

Barrera, Iván y Robert Myers (2011), *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*, Santiago, PREAL <<http://www.politeia>.

- org.mx/spip.php?page=recherche&recherche=PREAL59Estandares YevaluacionDocenteEnMexico>, consultado el 15 de mayo, 2022.
- Cumsille, Belén y Arie Fiszbein (2015), “Construyendo políticas docentes efectivas. Pautas para su acción”, *El Diálogo. Liderazgo para las Américas*, Washington.
- Danielson, Charlotte (2011), *Competencias Docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*, Santiago, PREAL <<http://www.facultadededucacion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.pdf>>, consultado el 23 de septiembre, 2017.
- Day, Christopher (2006), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Madrid, Narcea.
- Esteve, José María (2010), “Identidad y desafíos de la condición docente”, en Emilio Tenti (coord.), *El oficio del docente*, México, Siglo XXI.
- Eurydice (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Unidad Europea de Eurydice*, Bruselas, Eurydice/CIDE, <https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf> consultado el 15 de mayo, 2022.
- Ingvarson, Lawrence (2013), “Estándares de egreso y certificación inicial docente: experiencia internacional”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 21-77, <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>>, consultado el 14 de septiembre, 2021.
- Meirieu, Philippe (1997), *Aprender, sí. Pero, ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas; estrategias para la acción en México*, México, Publicaciones OCDE, <<https://www.oecd.org/education/school/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm>>, consultado el 22 de septiembre, 2021.
- OEI (2010), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI, <www.oei.es/historico/metas2021.pdf>, consultado el 18 de septiembre, 2017.
- ONU (2000), *Declaración del milenio. Asamblea General*, Santiago, Naciones Unidas, <<https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>>, consultado el 16 de mayo, 2022.
- ONU/CEPAL (2016), *Agenda 2030 y los objetivos del desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago, Naciones Unidas, <[208](https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>, consultado el 20 de septiembre, 2017.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- SEP (2017), “Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017”, *Diario Oficial de la Federación*, 28 de junio. Primera sección.
- SEP (2016), “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica”, México, SEP, <https://www.sep.gob.mx/servicio-profesional-docente/files/2017/02/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf>, consultado el 5 de noviembre, 2017.
- SEP (2010), “Estándares de desempeño docente en el aula para la educación Básica en México”, México, SEP, <<http://es.scribd.com/doc/57612696/Estandares-de-Desempeno-Docente-en-el-Aulapara-la-Educacion>>, consultado el 5 de diciembre, 2017.
- SEP (2007), “Programa sectorial de educación 2007-2012”, México, SEP.
- Tuning América Latina (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final Proyecto Tuning 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, <<http://tuningacademy.org>>, consultado el 20 de septiembre, 2017.
- UNESCO (2015), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París, Unesco, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>>, consultado el 15 de mayo, 2022.

SIGLAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
CEE	Centro de Estudios Educativos
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CREA	Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona
CTE	Consejo Técnico Escolar
DGESUM	Dirección General de Educación Superior para el Magisterio
EURYDICE	Red Europea de Información en Educación
EXEB	Excelencia de la educación básica en México
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
NNA	Niñas, niños y adolescentes
MTV	Televisión de música (<i>Music TV</i>)
NOM	Norma Oficial Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de Naciones Unidas
Orealc	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PEMC	Programa Escolar de Mejora Continua
Planea	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PPI	Perfiles, parámetros e indicadores
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PPE	Planes y Programas de Estudio
RME	Ruta de Mejora Escolar
SATE	Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela
SISAAE	Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en la Educación Básica
SEP	Secretaría de Educación Pública
Sisat	Sistema de Alerta Temprana
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
Unadm	Universidad Abierta y a Distancia de México
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
UCA	Unidad de Construcción del Aprendizaje
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Unipe	Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
Usicamm	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS

Jordi Abellán Fernández (Barcelona, 1963). Profesor e investigador en la escuela normal “Yermo y Parres” (1994-2020) y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (2020). Licenciado en Ciencias de la Educación y en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona. Maestro y doctor en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 2020. Sus áreas de investigación se centran en el estudio del currículum, la didáctica de la historia y la formación inicial del profesorado. Ha publicado artículos en las revistas *Clío & Asociados*, *La historia enseñada*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y en la *Revista Iberoamericana de Educación*.

Laura Cedillo-Arias. Licenciada, maestra y candidata a doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesora del Colegio de Pedagogía de la misma universidad. Durante su trayectoria académica ha sido galardonada con distinciones por su desempeño académico. Fue becaria de investigación en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación son: tecnologías digitales para la educación, didáctica y currículum.

Laura Mercado Marín. Profesora de educación primaria. Realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es parte de diversos equipos de investigación multidisciplinarios cuyo objeto de estudio es la educación básica y la formación docente desde perspectivas psicosociales y didácticas. Ha escrito capítulos de libros publicados en la colección Pensamiento Universitario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente labora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros como docente titular de tiempo completo en el trayecto de prácticas profesionales.

Ángel Díaz-Barriga. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la misma universidad e investigador emérito del Sistema Nacional de Investigadores. Trabaja temas vinculados con la didáctica, el currículum y la evaluación como disciplina de la pedagogía. Sus publicaciones más recientes se refieren a la integración curricular, a las experiencias curriculares en la educación básica en América Latina y a los debates sobre la estructura conceptual y epistémica del currículum y de la didáctica.

Docente y didáctica. Acercamientos polémicos

se terminó de imprimir en febrero de 2022
en los talleres de Gráfica Premier, S.A. de C.V.,
ubicados en 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco,
municipio de Metepec, Estado de México, C.P. 52170.

En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean, diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

Para papel de interiores se utilizó cultural crema de 90 gramos y para los forros couché mate de 250 gramos.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.

La edición consta de 500 ejemplares.