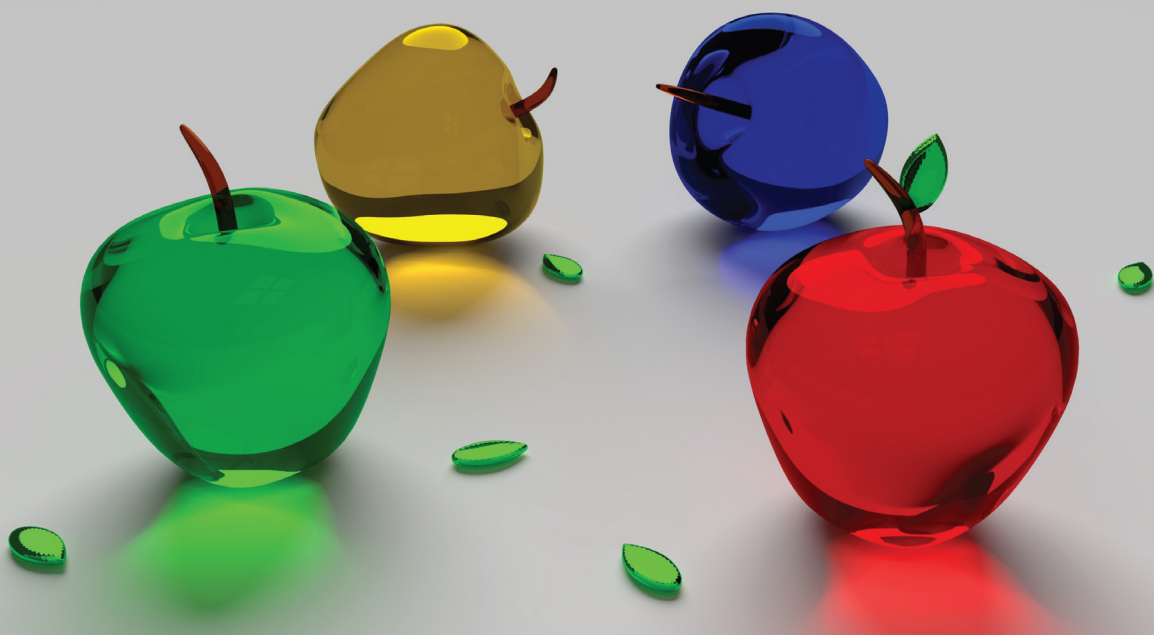


Escudriñar la praxis docente



COORDINADORAS

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez
Dulce María Cabrera Hernández
Leonor Escalante Pla
Laura Viviana Pinto Araújo

Escudriñar la praxis docente

LILIA MERCEDES ALARCÓN Y PÉREZ
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ
LEONOR ESCALANTE PLA
LAURA VIVIANA PINTO ARAÚJO
Coordinadoras



Escudriñar la praxis docente

Esta obra fue dictaminada y aprobada —en formato doble ciego— por pares académicos externos a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y cuenta con el aval de la Dirección General de Publicaciones y de la Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma casa de estudios. Además, forma parte de las metas comprometidas en el proyecto colectivo “Ética del cuidado y responsabilidad” (registrado en la Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

Primera edición: diciembre, 2025.

D. R. © Lilia Mercedes Alarcón y Pérez; Dulce María Cabrera Hernández, Leonor Escalante Pla; Laura Viviana Pinto Araújo (coordinadoras).

D. R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Filosofía y Letras.

Avenida Don Juan de Palafox y Mendoza 219, altos.

Col. Centro Histórico, C. P. 72000.

Tel: (222) 229 55 00 ext: 5425, 3539, 5426, 5429 y 5439.

D. R. © Fides Ediciones

Seris 33B, col. CTM Culhuacán, Alcaldía Coyoacán,

CDMX, México, CP 04440

Edición y producción: Fides Ediciones

Coordinación editorial: Ana María Cadena Reyes.

fides.ediciones@gmail.com

www.fidesediciones.com.mx

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta obra por cualquier medio o procedimiento, sin autorización escrita o expresa de los autores y de la editorial.

ISBN: 978-607-5901-40-4

Impreso en México.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Lilia Alarcón y Pérez, Leonor Escalante Pla y Laura V. Pinto Araújo 7

PRAXIS, CUIDADO Y RECONOCIMIENTO

Dulce María Cabrera Hernández 11

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA EMPRESARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

Raúl Enrique Anzaldúa Arce 27

LA CONSOLIDACIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UNA TRANSICIÓN PERMANENTE

José Luis Suárez Domínguez 45

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN VIRTUAL

Leticia Pons Bonals 67

FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN INTERSTICIAL

Magda Concepción Morales Barrera 93

EL PAPEL DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS DE NIVEL BÁSICO EN LA INTEGRACIÓN Y GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA <i>Alma Rosa Pérez Trujillo y Ángel Gabriel López Arens</i>	117
COLOFÓN <i>Juan Carlos Canales Fernández y Dulce María Cabrera Hernández</i>	141
SOBRE LOS AUTORES.....	145

PRESENTACIÓN

LILIA ALARCÓN Y PÉREZ
LEONOR ESCALANTE PLA
LAURA V. PINTO ARAÚJO

Esta obra forma parte de los productos de investigación comprometidos en el proyecto: “Funciones sociales de la universidad en el contexto de post-pandemia” aprobado por la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. A lo largo de seis capítulos se desarrollan discusiones que giran en torno a la práctica docente a partir de los siguientes enclaves:

- Ensayos de corte filosófico en los que se reflexionan los avatares de los docentes ante las condiciones emergentes pospandemia.
- Reflexiones teórico-conceptuales que contribuyen a los debates actuales la práctica docente en educación superior.
- Experiencias que permiten visibilizar a los actores y las políticas educativas en instituciones educativas.
- Investigaciones sobre las prácticas docentes en educación básica y superior.

En el primer capítulo, “Praxis, cuidado y reconocimiento”, Dulce María Cabrera recurre a la metáfora de Alicia detrás del espejo para ilustrar la ineficacia de las regulaciones técnicas de la práctica docente frente a las demandas y las exigencias afectivas que surgen actualmente. La propuesta de la autora afirma que el cuidado y el reconocimiento pueden contrarrestar los efectos de la enajenación y la desarmonización de la praxis educativa.

El segundo capítulo, “Docencia universitaria en el contexto de la empresariación de la sociedad”, escrito por Raúl Enrique Anzaldúa menciona los efectos

de una sociedad centrada en el rendimiento y la *empresarización* en la práctica docente. A lo largo de su capítulo recurre a herramientas foucaultianas y delleuzianas para analizar los procesos de vigilancia y control que han derivado en sociedades del hiperrendimiento, además, señala que estos mecanismos, junto con las dinámicas de gestión empresarial se instalan en los sujetos y en las prácticas de regulación al interior de las instituciones educativas.

José Luis Suárez en el tercer capítulo, “La consolidación de la profesión académica en la UV: una transición permanente”, argumenta sobre la profesión académica y el escenario de consolidación presente en la Universidad Veracruzana. Los datos muestran que la profesión académica sigue en transición, desde hace ya varias décadas, y con serios desafíos para establecer indicadores de consolidación. Se utilizan algunos recursos de tipo cualitativo, a partir del uso de la entrevista semiestructurada, para conocer los procesos de posicionamiento de las/los académicos respecto de la institución y las políticas públicas, mientras se busca la conformación de un perfil específico y algunas estrategias para formar parte de todos estos procesos.

En el cuarto capítulo, Leticia Pons reflexiona sobre la participación de docentes universitarios en actividades de diseño, implementación y evaluación en programas educativos de modalidades mixtas o no escolarizadas. Además de reconocer el trabajo de mediación que realiza cada docente para propiciar la construcción de nuevos aprendizajes junto con sus estudiantes, también se configuran nuevas formas de organización y producción de conocimientos y se concluye con algunas líneas que invitan a profundizar la indagación sobre la reconfiguración de este quehacer profesional.

En el quinto capítulo “Formación, experiencia y práctica docente: una aproximación intersticial”, Magda Concepción Morales articula las nociones de formación y experiencia en la comprensión de los procesos de constitución de subjetividades docentes; además se cuestiona las perspectivas desde las que se reduce la formación a la instrucción, capacitación o adiestramiento, en los que predomina la determinación o prescripción procedente de elementos externos. En el contenido se menciona que las aproximaciones dialógicas ayudan a pensar formación y experiencia en el sentido de un encuentro, constitutivo y radical, en la que el sujeto transita a otros lugares de ser.

En el sexto capítulo “El papel de las maestras y maestros de nivel básico en la integración y gestión del currículum en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”, Alma Rosa Pérez y Ángel Gabriel López analizan cómo en México, a partir de la propuesta del gobierno federal, en el 2019 se transformó el Sistema Educativo Nacional, que se concreta a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los autores se enfocan en mostrar el papel que desempeñan las maestras y maestros de nivel básico en el diseño y gestión del currículum.

El libro cierra con un colofón que establece puntos de contacto entre los temas abordados por los autores. Agradecemos a todos ellos por su colaboración y por confiar en los proyectos editoriales que realizamos desde los cuerpos académicos:

- Filosofía, Educación y Cultura de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Prácticas Curriculares y Formación en la diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Estudios sobre la Formación de ingenieros del Tecnológico Nacional de México.
- Actores sociales y disciplinas académicas de la Universidad Veracruzana.

Los autores y el equipo editorial ofrecen este material para estimular el diálogo y la reflexión sobre la práctica docente en contextos universitarios en escenarios locales y nacionales.

PRAXIS, CUIDADO Y RECONOCIMIENTO

DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

*El misterio de las cosas, ¿dónde está?
¿Dónde está que no aparece
al menos para mostrarnos qué es un misterio?*

Fernando Pessoa

*Y si quieren saber de mi pasado.
Es preciso decir otra mentira.
Les diré que llegué de un mundo raro.*

José Alfredo Jiménez

PRESENTACIÓN: UN MUNDO RARO

Quizás en esta época marcada por grandes revoluciones y saltos tecnológicos, tales como el cambio climático, la migración, los sistemas de gobierno totalitarios, la inteligencia artificial (Harari, 2021 y 2024; Cabrera y Carbajal, 2024) sea el momento de cuestionarnos sobre la prevalencia de algunos principios establecidos en torno a la práctica docente y a la educación superior.

Es esta realidad de cambio, complejidad, pluralidad, fragmentación, conflicto, y contradicción de creencias, valores, fe, condiciones de vida, aspiraciones y estilos lo que hace que la vida de la gente joven sea una experiencia supeditada a la contingencia. La vida contingente es indeterminada, impredecible, sujeta al azar, y expuesta al impacto de acontecimientos y de circunstancias imprevistas. Los jóvenes nacidos en esta sociedad moderna deben saber responder a prematuras presiones y expectativas

para que maduren con más rapidez de lo que parece posible y aconsejable. Y, sin embargo, a pesar de esta contingencia o debido precisamente a ella, la vida de la gente joven está llena de estímulos, intereses y desafíos. (Manen, 2010: 18)

Nuestra problematización surge en ese contexto contingente y de convulsión social que ha sido nombrado por diversos núcleos geopolíticos e intelectuales como sociedad del cansancio (Han, 2012, 2014, 2021), neoliberal (Berardi, 2003; Borón, 2005) o posneoliberal (Sader, 2008).

En otra escala el avance de las tecnologías digitales y de la inteligencia artificial generativa nos impone realidades desacopladas, minúsculos sectores viven en cápsulas digitales o viajan en naves espaciales por placer o negocio (Chang, 2024) y otros construyen muros de silicio (Harari, 2021 y 2024). Ningún Estado permanece inalterado frente a estos cambios y las políticas orientadas hacia el desarrollo económico y a la expansión de dos grandes emporios digitales. Varios países han cedido a las demandas de estos gigantes desprotegiendo a aquellos sectores sociales y educativos incapaces de mantener el ritmo de la producción, del crecimiento y de la explotación de los recursos no renovables. Las naciones que no están dispuestas a operar en desmedro de los trabajadores para ofrecer mano de obra barata quedan fuera de las economías globales (Carson y Brooks, 2025), o sencillamente, se les arrebatan derechos, historias y tierras –sean raras o no– (Fernández-Vega, 2025). Otras, las más vulneradas, corren por sus vidas en medio de las guerras y procuran preservar su derecho a existir (AFP, 2025).

Por si este diagnóstico no fuese suficientemente halagüeño, los efectos de la pandemia más reciente por COVID-19 se intensifican. Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) advirtieron algunas consecuencias más allá del terreno económico: ampliación de las brechas de género, poco acceso a la justicia social, crisis silenciosas en la educación, retroceso en los sistemas de escolarización, paralización de los sistemas de evaluación, caída en la medición de los niveles de logro de los aprendizajes, separación involuntaria de los sujetos respecto de los establecimientos educativos. Incluso la Organización para las Naciones Unidas (ONU) advierte estancamiento en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2023).

En estas condiciones, la educación enfrenta las consecuencias de estas crisis, a pesar de que los discursos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación multimodal son bien intencionados, no parecen resolver eficientemente las demandas contemporáneas porque fueron concebidas para intervenir en mundo “ordenado y sistemático” cuyo ideal se resquebraja constantemente. Tampoco se adaptan rápidamente a las necesidades emergentes, a duras penas llegan a proponer sistemas y plataformas educativas, y, por si fuera poco, también se encuentran rezagados frente al aluvión de “entidades digitales” –asistentes virtuales y robots distribuidores de información, junto a las ya conocidas redes sociales y entornos virtuales–, que participan en la toma de decisiones políticas y económicas (Cabrera, 2021).

En este contexto resulta pertinente ponderar la vigencia de los modelos y de las reglas con las cuales incidimos en los espacios educativos y advertir sus limitaciones porque esas pautas y asideros con los cuales orientamos y definimos el núcleo de nuestro oficio ya exhiben sus limitaciones y fisuras (Freire, 1980, 1997, 2003; Knight, 2005; Schön, 1998).

A TRAVÉS DEL ESPEJO

Para profundizar en la práctica docente nos acercamos al relato de Alicia a través del espejo. Al adentrarnos en la obra, paulatinamente, vamos reconociendo que los mensajes aparecen encriptados, el tiempo y los actores se desarrollan en diversos sentidos, ahí la “lógica va al revés”, no hay interacciones que den cuenta de la realidad “tal y como es”. Con mucho interés observamos el momento en que Alicia descubre una corona en su cabeza y se asume como una reina, sin saber muy bien en qué consiste ese papel. “¡Y como soy realmente una reina –se dijo mientras se volvía a sentar– con el tiempo iré aprendiendo a comportarme!” (Carroll, 2007: 206). Sin embargo, sus pares, lejos de ratificar su investidura, la cuestionan, por ejemplo, la Reina Roja decide amonestarla por no ostentar los rasgos propios de la realeza: “¡Con qué derecho te atribuyes el título de reina!... ¡Entérate que para ser reina se requiere aprobar el correspondiente examen!, así que más vale poner manos a la obra, pues el tiempo apremia” (2007: 207).

Los exámenes aplicados a Alicia, aparentemente, consisten en seguir las reglas: “Primera: Decir siempre la verdad... Segunda: Siempre pensar antes de hablar... Tercera: Escribir con buena letra” (p. 207), resolver simples operaciones aritméticas y buenos modales. Las primeras pruebas esbozadas por la Reina Blanca competen a la adición y a la sustracción; luego la Reina Roja propone una división y formula preguntas sobre la vida cotidiana, hacer pan y hablar francés. En ningún caso Alicia satisface las expectativas de su contraparte, ¿por qué es tan difícil relacionarse con las reinas e interactuar con otros personajes? Al principio ella intenta aplicar las reglas que ha aprendido, pero ese conocimiento ya no es funcional, resulta ineficaz del otro lado del espejo. A esta confusión podemos agregar los múltiples lenguajes, sentidos y lógicas empleados por la Reina Roja y la Reina Blanca.

Exhausta y confundida, Alicia desestima su propia *expertise* como un recurso eficaz para participar en los juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988). Desde nuestro punto de vista, la importancia de esa examinación no radica en descubrir si Alicia domina alguna materia de conocimiento, tampoco consiste en demostrar buenos modales. Otro es el objetivo de ese cuestionamiento: mostrar la capacidad de adaptación de Alicia y el fracaso de las reglas racionales. ¡Oh, pobre niña, atrapada entre sueños y realidades alternativas!

La dimensión especular está repleta de posibilidades y alteridades, es inexacta, y tiene muchas lógicas, juegos y jugadas. Todo es más complicado porque las decisiones no sólo oscilan entre la certeza y la duda, entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo bueno y lo malo, entre el bien y el mal. Sumergida en ese espacio indescifrable Alicia sólo puede ver un par de imágenes que, de cierta forma, reflejan algo de ella –una Reina Roja interesada en regular todo, aunque sea imposible y una Reina Blanca minando cualquier pauta o estructura a su paso–. Ambas intentan exprimirla como un limón (Carroll, 2007: 229). ¡Nadie sabe de dónde saldrá un conejo o una reina!

Imaginar cómo ocurre la vida detrás del espejo no es fácil porque muchos fuimos educados para vivir en un mundo plagado de instituciones concebidas como si fuera un sistema ordenado. Hemos dado por sentado que allí sólo domina lo absurdo y aquí gobierna la razón, entonces, vale preguntar si esa multiplicidad de lógicas y lenguajes existe en otras dimensiones, pero no cualquiera se atreve a enfrentar la perturbadora y disruptiva respuesta. Todavía nos resulta

complicado concebir una sonrisa sin gato y aceptar que en ninguna parte gobiernan reglas transparentes, ni universales. Desde nuestro punto de vista en el “mundo humano, social y cognoscitivamente estructurado” podemos ubicar diversas problemáticas en las cuales se imbrican los conocimientos racionales con elementos de índole diversa.

¿Podemos seguir creyendo que nuestras vivencias y experiencias formativas se producen en un territorio estrictamente regulado por la lógica formal? Quizá ya atisbamos muchas esferas en donde privan lógicas variopintas, pero muchas de ellas aún se erigen sobre la piedra angular del conocimiento (Latour y Woolgar, 1995; Knorr-Cetina, 2005). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, actualmente la docencia no se limita a un conjunto de conocimientos, saberes y acciones racionalmente estructuradas, las condiciones que enfrentamos se parecen más a las vivencias de Alicia a través del espejo.

En ese tenor nos interesa sostener que en la práctica docente se amalgaman lógicas racionales con otros lenguajes porque nuestro contexto no es un espacio cerrado y totalmente estructurado como lo habíamos creído, para detallar estas ideas acudimos a algunos planteamientos relacionados con los rasgos afectivos, anímicos, pasionales e irracionales que forman parte de lo “humano”.

CERTEZAS E INCERTIDUMBRES

Así como Alicia no comprende por qué su corona no la habilita para fungir como reina, nosotros tampoco entendemos por qué poseer certificaciones de gran prestigio es insuficiente para desarrollar una docencia atinente al contexto actual marcado por la contingencia. En un primer momento sucumbimos a la tentación de reafirmar nuestras certezas y apresuradamente nos remitimos al acervo de estrategias, recursos e instrumentos didácticos que ha estado presente durante décadas porque no hemos reparado en la pérdida de su vigencia. Enseguida nos allegamos de teorías del aprendizaje, glosarios, conceptos psicológicos que nutren nuestros referentes disciplinarios en educación y aferrándonos a la seguridad proporcionada por los diplomas profesionales adormecemos la incertidumbre.

Adicionalmente, encontramos las evidencias necesarias para dar cuenta de nuestro quehacer, todas ellas comprenden el diseño de propuestas, modelos y planes de estudio en varios niveles educativos y tras haber enfrentado múltiples evaluaciones, no tenemos duda de nuestra competencia para combinar la actividad áulica con la investigación, la tutoría, la gestión y la divulgación. Aunque esas pruebas demuestran pericia, fallamos en otras áreas. Hay “algo” inasible escapando a la “irrefutabilidad” de nuestro buen desempeño. No importa cuántas pruebas aportemos sobre la idoneidad del perfil profesional, “algo” parece indicar que en nuestra labor carecemos de los elementos necesarios para responder a las situaciones actuales (Manen, 2010). Seríamos demasiado ingenuos al pensar que la instrumentación de metodologías innovadoras y de herramientas digitales son suficientes para responder a tal complejidad.

La lección de Carroll (2007) nos dice que las reglas aprendidas en el mundo del conocimiento y del orden no funcionan detrás del espejo. La Reina Roja y la Reina Blanca han diseñado lenguajes y jugadas multidireccionales que se recombinan entre sí, pero para nosotros no es tan sencillo lidiar y describir esos registros porque se mezclan conceptos y sistemas diversos. ¿Esos entrecruzamientos sólo ocurren en el país de Alicia? No. Reiteramos que abundan elementos disímiles aglutinados de manera inesperada, ciertas combinaciones pueden tener graves repercusiones, tales como enajenación y desarmonía.

El ejercicio docente se convierte en una acción enajenada cuando las relaciones subjetivas se subordinan a las dinámicas institucionales de disciplinamiento y control en lugar de estimular los potenciales artísticos, emocionales y creativos. Esa enajenación puede ocurrir si nos preocupamos más por los salarios que por la calidez en la enseñanza; también puede darse si los sujetos cultivamos la individualización, la insensibilidad e indiferencia ante las carencias y penurias de los pares. En el momento en que las personas evitamos establecer lazos solidarios se produce una ruptura en el tejido social, se fortalece el aislamiento y se estimula la competencia. Estas y otras condiciones actúan en detrimento de la praxis educativa y expolían las subjetividades.

Nuestras instituciones educativas favorecen la alienación del vínculo pedagógico cuando otorgan primacía a los procesos de evaluación basándose únicamente en verificaciones respecto de la incorporación de los recursos audiovisuales o tecnológicos en el aula (Zabalza, 2002, 2009). Una situación similar se padece

si se premia la discrecionalidad, si se estimula la persecución a trabajadores y estudiantes y si se desmantelan los espacios de discusión pública y democrática en las instituciones. Todas esas situaciones operan en desmedro de la investigación y de la colegialidad en el trabajo de campo o en aula. Recurrir a dispositivos evaluadores o sostener programas de estímulos al mérito académico genera enajenación cuando las profesoras y los profesores nos preocupamos más por esos indicadores, sin considerar sus finalidades y sin cuestionar cómo afectan nuestras interacciones con los estudiantes y con los pares. Algunas veces ni siquiera pensamos si nuestra labor docente se enriquece o se debilita con esos recursos (Freire, 2012; Freire y Faundez, 2018).

Identificamos una acción desarmonizada en circunstancias específicas: falta de salud, cansancio, fatiga crónica, desencanto, aislamiento, frustración, desganado, etcétera. Si predomina la ausencia de armonía y se dan continuos altercados entre los actores educativos y si se percibe desinterés o descuido por parte de las instituciones educativas tenemos un caldo de cultivo propicio para la emergencia de conflictos cuyas consecuencias pueden dañar a los sujetos en sus fibras más delicadas. Y ¿cómo impacta en nosotros? Ese desajuste se percibe en nuestras acciones, se observa cuando el lenguaje corporal no se alinea con el lenguaje oral y nuestros recursos sensoriomotores dan cuenta de esa incongruencia (Damasio, 2011).

Una práctica desajustada induce enormes desgastes profesionales y personales en ambientes hiperburocratizados, con horarios de trabajo extenuantes, con cargas excesivas, con magra remuneración, con estrés y escaso reconocimiento a nuestro quehacer (Zabalza, 2002, 2009, 2011; Han, 2012, 2014). En el cumplimiento de nuestras obligaciones no estamos exentos de demandas cuyo punto de origen no es el espacio escolar, tales exigencias no conciernen exclusivamente a las habilidades y destrezas en la enseñanza, tampoco se limitan a los contenidos disciplinares o conocimientos, ni se restringen a las diferentes modalidades o subsistemas educativos.

Varias peticiones se refieren a las condiciones contractuales o profesionales (Manen, 2010; Zabalza, 2011), así como al acompañamiento y a la contención emocional (Cabrera, 2020), además de la satisfacción de las carencias afectivas primarias entre los sujetos. Sobre estos asuntos se declaran incidencias, denuncias,

quejas o litigios y, amparándose en la reglamentación escolar y jurídica, se trastocan las dinámicas académicas y biográficas.

Si bien, la práctica docente como actividad reflexiva y formativa enriquece a la sociedad y a sus cuadros profesionales, se vuelve innegable que hoy en día existen sujetos lastimados con espacios de crecimiento reducidos. Esta presión laboral se vive como presión personal, ante la demanda por satisfacer las necesidades del mercado, el desempleo o la baja remuneración se perciben como fracasos individuales. (Cabrera, 2020: 179)

En los peores casos se incurre en abusos de poder de la administración o del régimen, se mortifica a los sujetos y se les infringe miedo, vergüenza y culpa, incluso cuando ni siquiera existen los mínimos contactos entre ellos. Todo esto ocurre a las y los docentes de manera reiterada. “Toca a ellos y a ellas elaborar su miedo y crear con él el valor con el cual enfrentarse al abuso del poder de los dominadores. Les toca, por último, realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible” (Freire, 2022: 103).

PRAXIS PEDAGÓGICAS AFECTIVAS: CUIDADO Y RECONOCIMIENTO

Tal y como hemos dicho, desde nuestra acción docente se ha pretendido atender a las componentes bio-psico-sociales y éticas suministrando una cantidad ingente de recursos didácticos e intelectuales. Esto puede deberse a que no alcanzamos a entender cómo se configura la relación pedagógica en un contexto fragmentado donde el razonamiento lógico-matemático se muestra incapaz de atender esas demandas.

¿Cómo responder en este contexto a las demandas afectivas sin descuidar las tareas escolares y formativas? Responder a esta cuestión es sustancial. Parece que los certificados, los premios y los reconocimientos profesionales con los cuales hemos acreditado nuestro oficio no alcanzan para otear alguna respuesta porque esas demandas se vinculan con los planos éticos, psíquicos, afectivos y normativos, todos ellos radicalmente distintos de las competencias técnicas, no

obstante, se mantienen estrechamente ligados con aspectos académicos, intelectuales, cognitivos y/o morales (Foucault, 2004; Freire, 2012; Zabalza, 2009, 2011).

Sobre los registros psíquicos y afectivos es importante señalar que autores como Nussbaum (2014) han reconocido sus implicaciones políticas, sin perderlas de vista, nuestro trabajo retoma estos elementos para problematizar las condiciones en las cuales ocurre la práctica docente.

El énfasis en los afectos puede servir como un recordatorio de que es insuficiente atender al discurso, la cognición y la conciencia sin prestar atención a las fuerzas viscerales, a las sensaciones inarticuladas, a lo que no puede expresarse por medio de la palabra y al modo en que el cuerpo reacciona, a veces, antes de que la mente intervenga. Pero para hacer esto no hace falta reducir los afectos a su costado impredecible ni concebir a lo social como un campo determinista. (Solana, 2020: 38)

Estas consideraciones nos permiten establecer un punto de contacto con el mundo de Alicia detrás del espejo y con nuestro contexto actual. Así como Alicia descubre una dimensión con múltiples juegos de lenguaje donde sus reglas no funcionan, nosotros tenemos la oportunidad de observar que las viejas rutinas centradas en lo didáctico, lo normativo y lo profesionalizante resultan nulas para desarrollar una relación pedagógica afectiva que se teje con pasiones, sentimientos y fuerzas inefables. En nuestro contexto es conveniente reconsiderar esas ideas porque la praxis pedagógica no ha abandonado su vocación didáctica, curriculares y escolar, empero ahora enfrenta la misión de nutrir la formación a través del cuidado y del reconocimiento.

Salvando las distancias, históricas y contextuales, la importancia del afecto en la praxis ya había sido identificada por diversos filósofos, encontramos un ejemplo en los diálogos de Platón, quien nos muestra a Sócrates como preceptor a través de su relación con Alcibíades (Platón, 1965). El filósofo ateniense ya había dado cuenta de su preocupación por los jóvenes y de su compromiso con la formación a través de su Mayéutica, pero en este caso podemos ver nítidamente de qué manera se construye una relación pedagógica entre el maestro y el discente a partir de un vínculo afectivo (Platón, 2003, 1965; Taylor, 1961). No se trata de su predilección por un discípulo, sino del cuidado que se procura al otro,

del esmero y de la dedicación profesados a formación moral y política (Foucault, 2004; Cabrera, 2025).

Desde otro ángulo, el cuidado se nutre con una perspectiva ética y análoga a la unión filial, similar a lo que Max van Manen (2010) llama relación de cuidado parental –*in loco parentis*–, cuyas ligazones se amarran en los planos subjetivos más profundos, donde anidan la aceptación y el rechazo primarios.

La educación paternal y la escolar derivan de la misma y fundamental experiencia de la pedagogía: la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a vivir en este mundo y a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y bienestar del mundo. (Manen, 2010: 23)

En ese tenor, nuestra docencia puede ataviarse con distintos ropajes y combinaciones incluyendo expresiones corporales, disponibilidad al contacto y a la interacción, flexibilidad, adaptabilidad a un mundo cambiante. En ese sentido es importante desarrollar una sensibilidad pedagógica y una capacidad crítica con sentido de responsabilidad y de pertinencia, pues sus efectos, además, de imbricar a las historias personales, también se perciben en toda la sociedad.

Cuando los participantes de la relación pedagógica se reconocen entre sí generan condiciones para estrechar sus redes afectivas, ya sean de aceptación o rechazo, si como docentes nos relacionamos con los intereses de nuestros estudiantes o nuestros pares a partir del cuidado y del reconocimiento reducimos el riesgo de naufragar, pero si el desconocimiento, la desconfianza, el temor y la furia se mezclan no veremos satisfechas nuestras demandas (Freire, 2012).

Desde nuestro punto de vista, el reconocimiento comprende la identificación, el reconocimiento de los otros hacia uno y el reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006). Esto significa que me percibo como miembro activo de una relación tripartita:

- Tengo vínculos conmigo.
- Tengo vínculos con otros.
- Los otros tienen vínculos conmigo.

Ese triple anudamiento es fundamental para equilibrar nuestra acción docente porque es necesario identificarnos como sujetos, al mismo tiempo se interpela a quienes nos acompañan en nuestro quehacer y se construyen sentidos de pertenencia comunitaria.

Si recordamos los primeros apartados de este trabajo podemos ver que las tribulaciones de Alicia se debían a su incapacidad de relacionarse con los otros personajes, ella no entendía cuáles eran las reglas detrás del espejo, no sabía cómo comportarse, no tenía dirección, ni lenguaje válido. A pesar de que Alicia estaba en ese espacio, no contaba con el reconocimiento de la Reina Roja y a la Reina Blanca como su par. ¿Por qué el reconocimiento es importante? Porque nos permite decir a otro: estás aquí, formas parte de esta relación, perteneces a esta comunidad. Si bien estas formas de reconocimiento son afirmativas, también es prudente aceptar que existen otras modalidades menos afortunadas porque pueden ser negativas o de rechazo. Y, en el caso de Alicia, esa falta de reconocimiento impedía ejercer un título nobiliario y afirmaba su no pertenencia al mundo detrás del espejo.

Es recomendable establecer la dinámica tripartita del reconocimiento que hemos enunciado con anterioridad si aspiramos a responder en las demandas afectivas y si queremos incidir en las condiciones contextuales a través de una relación pedagógica porque es necesario identificarnos e interactuar con otros, ya sea para construir un nexo o para tomar distancia de él, o bien, para replantear los términos de las relaciones intersubjetivas. Reconocernos, aunque implique rechazar a otro, es un signo de concurrencia y esto significa que podemos modular nuestras acciones para con nosotros y con los otros. Es deseable que la docencia sea más auspiciosa, pero no es obligatoria porque existen límites éticos y esa disposición queda al margen de las disposiciones técnicas y metodológicas. No podemos ser receptivos y complacientes ante acusaciones infundadas, ni aplaudidores de políticas de exterminio planetario impulsado por los gigantes tecnológicos.

Cuidado y reconocimiento son dos ingredientes de una práctica docente alejada del individualismo, la competencia y de la profesionalización. Ambos responden a dinámicas formativas enlazadas con elementos afectivos, psíquicos y anímicos. Aunque estamos impedidos para garantizar su efectividad en el ámbito didáctico y curricular, ambos pilares contrarrestan los efectos de la enajenación

y nos ayudan a armonizar la praxis que se desarrolla en un entorno social plagado de desafíos económicos y geopolíticos.

REFLEXIONES FINALES

Al comenzar este trabajo enunciamos algunos rasgos de nuestro contexto actual caracterizado por crisis civilizatorias que inciden en el campo educativo y, en particular, en la práctica docente. Enseguida aludimos a las vicisitudes de Alicia detrás del espejo para ilustrar que la regulación en nuestros entornos sociales ha dejado de funcionar y se necesita reconocer la presencia de lenguajes y lógicas diversos.

Detrás del espejo no reina la lógica matemática, allí una corona no convierte a Alicia en reina y a pesar de que en nuestro entorno un “honorable” título nos acredita como profesionales, no muestra nuestra solvencia en un contexto cada vez más dislocado o en continuo agotamiento. Ante ese vacío es tentador recurrir a la manipulación y el dominio de la tecnología por encima de los sujetos. Gracias a múltiples certificaciones, cursos, especializaciones, acreditaciones, evaluaciones, reconocimientos honoríficos y premios, ostentamos, podemos ser reyes en la enseñanza de varias modalidades educativas. A partir de ese recuento parecemos convencidos de haber desarrollado una tarea docente dueña y señora de lo que acontece en el aula y fuera de ella.

Sin embargo, nuestra reflexión cuestiona aquellas posturas que exaltan sólo los recursos tecnológicos porque desde esos márgenes resulta imposible apreciar los retos contemporáneos que enfrentamos en el nivel superior. A través de la metáfora de Alicia detrás del espejo hemos dirigido nuestro esfuerzo a mostrar la insuficiencia de esos registros técnicos e instrumentales, no se trata de menospreciar la importancia de la certificación, de la profesionalización o de la evaluación, sino de mostrar sus limitaciones para solventar las necesidades formativas.

En el contexto actual queda claro que nuestra tarea no se instala en una dimensión estructurada racionalmente, sino que existe una combinación contingente de múltiples elementos. En estas circunstancias el cuidado y el reconocimiento pueden ayudarnos a contrarrestar la enajenación y la desarmonía en la relación pedagógica.

Nuestra apuesta, lejos de apelar anacrónicamente a ciertos ideales filosóficos, reivindica la importancia de las componentes afectivas en la praxis docente.

BIBLIOGRAFÍA

- AFP (5 de marzo de 2025). Amenaza Trump a gazatíes: “están muertos” si no liberan a rehenes. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/03/05/mundo/amenaza-trump-a-gazaties-estan-muertos-si-no-liberan-a-rehenes>
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Traficantes de Sueños.
- Borón, A. (2005). *Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico*. Conferencia magistral, XXV Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Porto Alegre, Brasil, del 22 al 26 de agosto.
- Cabrera, D. (2024). Formación de investigadores educativos al vaivén de las políticas de escolarización en los posgrados, en L. Alarcón (coord.), *Tender puentes y caminar juntos: Trayectorias académicas de egresados. Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, FFyL-BUAP* (pp. 21-49). Editorial BUAP-Balam.
- _____. (2020). Práctica docente y experiencia en posgrados multimodales, en J. Fernández y G. Barajas (coords.), *La práctica docente. experiencias desde el ámbito universitario* (pp. 173-193). BUAP-Altres Costa-Amic Editores.
- _____. (2021). Dispositivos tecnoeducativos: innovación y aprendizaje móvil, en M. Jiménez y A. Valle (2021), *Innovación educativa. Entre tecnología y cultura* (pp. 61-69). Fides.
- _____. (2025). Cuidado de sí, una paradoja, *Logos Revista de Filosofía*, 144(144), 83-93. <https://doi.org/10.26457/lrf.v53i144.4475>
- Cabrera, D. y Carbajal, J. (2024). Salto tecnológico y desarrollo tecno-digital en los sistemas educativos, *Revista Saber en la complejidad, revista de educación y cultura*, 1(4), 1-14. <https://www.saberenlacomplejidad.mx/index.php/sc/article/view/29>
- Carroll, L. (2007). *Alicia a través del espejo*. GET.
- Carson, J. y Brooks, D. (4 de marzo de 2025). Asombro e incertidumbre en EU por aranceles de Trump; posible “alivio” para México. *La Jornada*. <https://>

- www.jornada.com.mx/noticia/2025/03/04/economia/asombro-e-incertidumbre-en-eu-por-aranceles-de-trump-posible-alivio-para-mexico
- Chang, K. (12 de septiembre de 2024). La primera caminata espacial privada desde la cápsula de SpaceX logra un nuevo hito. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2024/09/12/espanol/ciencia-y-tecnologia/spacex-caminata-espacial-record.html>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Ediciones Destino.
- Fernández-Vega, C. (3 de marzo de 2025). México S. A. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2025/03/03/opinion/022o1eco>
- Foucault, M. (2004). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- _____. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- _____. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- _____. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- _____. (2022). *Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo*. Biblioteca centenaria. Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- _____. (2014). *Psicopolítica*. Herder
- _____. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Harari, Y. (2021). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ediciones de Bolsillo.
- _____. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.
- Knight, P. (2005). *El profesor de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea.
- Knorr-Cetina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes.

- Latour, B. y Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Manen, M. van (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2023). *Organización de las Naciones Unidas. Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Platón (1965). *Alcibíades o de la naturaleza del hombre*. Ediciones Aguilar.
- _____. (2003). *Diálogos III*. Gredos.
- Ricœur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Instituto de Estudios y Formación de la CTA-CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12575/1/sader.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Solana, M. (2020). Afectos y emociones. ¿Una distinción útil?, *Revista Diferencia(s)*, 10, 29-40. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/156877/CONICET_Digital_Nro.e64dc2c2-886f-46e3-845d-d1e13c813734_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=Una%20distinci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20es%20que,Probyn%2C%202005%3A%2011\)](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/156877/CONICET_Digital_Nro.e64dc2c2-886f-46e3-845d-d1e13c813734_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y#:~:text=Una%20distinci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20es%20que,Probyn%2C%202005%3A%2011)).
- Taylor, A. (1961). *El pensamiento de Sócrates*. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. UNAM-IIF.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- _____. (2009). Ser profesor universitario hoy, *La Cuestión Universitaria*, (5): 68-80.
- _____. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia, *Educação (UFSM)*, 36(3), 397-423. <http://dx.doi.org/10.5902/198464442969>

DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA EMPRESARIZACIÓN DE LA SOCIEDAD

RAÚL ENRIQUE ANZALDÚA ARCE*

Para Beatriz Ramírez Grajeda, *In memoriam*

INTRODUCCIÓN

La idea de convertir a la universidad en una especie de empresa altamente eficiente no es nueva, podemos decir que aparece a mediados del siglo XIX (Ibarra, 1998) cuando Estados Unidos reforma los antiguos *College* universitarios –que impartían una educación “refinada” a la alta burguesía– para atender los requerimientos educativos y técnicos de la pujante empresa norteamericana.

Las compañías demandaban a las universidades especialistas con conocimientos prácticos para aumentar la productividad. Paradójicamente este encargo convivía con el ideario de la *libertad académica*, que buscaba asegurar que los docentes e investigadores, desarrollaran sus labores al margen de cualquier presión que amenazara su libertad de pensamiento y expresión. La idea de la “autonomía universitaria”, significaba, entre otras cosas, que no tuvieran las presiones de otras instancias como la Iglesia, el Estado y las empresas. Este ideario relativamente cumplido, se convirtió en el *imaginario social de la universidad moderna*: la institución heredera de la Ilustración, que pretendía cultivar el conocimiento racional y científico, para difundirlo democráticamente,

* Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica. Teoría Pedagógica y Formación Docente. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

combinando su vocación crítica (Derrida, 2002) con el utilitarismo de la producción de saberes prácticos.

A pesar de estas intenciones de libertad y autonomía, siempre han existido fuertes presiones del sistema productivo a través del financiamiento a las universidades para fortalecer ciertas disciplinas y especialidades, con el objetivo de favorecer el desarrollo tecnológico industrial.

A partir de la implementación de políticas neoliberales, el Estado mexicano ha impulsado la participación del sector empresarial en las universidades, especialmente en las instituciones públicas (Sarabia-Altamirano, 2016; Ibarra, 2011, 2004, 2001; Aboites, 1998). Paralelamente, la universidad ha experimentado una serie de transformaciones asociadas a una marcada tendencia del capitalismo neoliberal que busca empresarizar a la sociedad. Esta empresarización implica trasladar los discursos, prácticas y lógicas propias del ámbito empresarial al conjunto de las instituciones sociales, con el objetivo de homogeneizar su visión bajo el modelo de una empresa productora de “bienes” y servicios. Se promueve así una gestión orientada a la calidad (“misión”), la eficiencia y la maximización de recursos, pero, sobre todo, como una estrategia de control fundamentada en mecanismos de evaluación.

La *empresarización de la universidad* (Ibarra, 2004) ha tenido impactos muy diversos en las instituciones de educación superior; lo que quiero analizar en este trabajo son algunas cuestiones que afectan principalmente a la docencia. Para ello partiré de las tres grandes modalidades de ejercicio del poder¹ que Michel Foucault analiza a lo largo de su obra: el *disciplinario*, la *biopolítica* y las *tecnologías del yo*.

¹ Para Foucault, el poder es el efecto del conjunto de fuerzas de dominación que se establecen en “una situación estratégica compleja” (Foucault, 1982: 110), que consiste fundamentalmente, en un modo de acción que actúa sobre las acciones posibles de los otros (Foucault, 1982).

Foucault (2009) aborda el poder disciplinario de manera magistral en su libro *Vigilar y castigar*, donde analiza cómo el modelo de la cárcel (aparato de secuestro y encierro), se traslada a la escuela, al hospital y la fábrica, donde tendrá la función de crear y modelar hábitos por medio de la disciplina, la vigilancia, las coerciones, el aprendizaje y las punitivas. Estas prácticas siguen operando fundamentalmente en la educación básica, pero también se utilizan en las universidades, aunque los mecanismos y estrategias difieren un poco de la manera en que se emplea en el nivel básico.

Hay que recordar que el poder disciplinario tiene como objetivo “encauzar las conductas” para sacar el mayor provecho de ellas, a través del *control de las actividades*; en *Vigilar y castigar*, Foucault señala las siguientes estrategias (2009: 153-160):

1. Controlar en qué se emplea el tiempo para asegurar su máximo aprovechamiento.
2. Planear las actividades, desglosarlas en tiempos, procedimientos, metas y productos, para evaluarlas mejor.
3. Vigilar exhaustivamente el trabajo.

En el ámbito universitario, la labor docente se regula mediante procedimientos específicos. Los dos principales consisten en la obligatoriedad de presentar un plan de trabajo académico –trimestral, semestral o anual–, así como los programas de las asignaturas, la ruta crítica de las investigaciones y, en general, todos aquellos procesos de planificación que deben ser registrados oficialmente ante la institución.

Después de la planificación y el registro de las actividades académicas, se implementan una serie de estrategias de *vigilancia jerarquizada*, que operan a través de diversas formas de observación y supervisión por medio de las cuales se controla el buen desempeño de las actividades.

En la actualidad, es evidente el incremento de instancias y mecanismos destinados al seguimiento, revisión y control de las actividades registradas en planes y programas académicos, los cuales posteriormente son objeto de evaluación.

Aunque cada universidad cuenta con su propia estructura organizativa, algunas de las instancias jerárquicas encargadas de estas funciones incluyen: Direcciones de División, Coordinaciones de Programas de Estudio, Jefaturas de Departamento, Direcciones de Docencia, Coordinaciones Académicas, Consejos de Programa, Comisiones de Investigación, Cuerpos Académicos, entre otras.

En México, además de las instancias internas propias de la organización de cada universidad, se han incorporado otras entidades encargadas de evaluar las actividades académicas con el fin de otorgar estímulos al desempeño. Entre ellas se encuentran los comités internos de evaluación de diversas “becas”, así como instancias externas como el Sistema Nacional de Investigadores, coordinado actualmente por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. A esto se suman otros organismos que realizan evaluaciones orientadas a medir la calidad de los programas educativos y de investigación.

En un contexto de creciente vigilancia, las universidades públicas han incorporado Órganos Internos de Control (Contralorías), encargados de supervisar y sancionar cualquier incumplimiento por parte del profesorado respecto a los reglamentos y normas institucionales vigentes. Estos marcos normativos constituyen instrumentos privilegiados de lo que Foucault (2009) denomina “sanción normalizadora”, al detallar minuciosamente las funciones que deben desempeñar los docentes, así como los procedimientos para su ejecución y registro. En coherencia con una lógica empresarial, las instituciones de educación superior se han visto obligadas a someterse periódicamente a procesos de evaluación y certificación, con el propósito de fomentar la mejora continua y la productividad, bajo la premisa de elevar la calidad en la formación estudiantil.

Las estrategias de planeación, evaluación, seguimiento y control instauradas en las universidades generan un efecto panóptico que contribuye a la sobreexplotación del profesorado, quienes deben recurrir a un “trabajo a destajo” para complementar sus salarios mediante estímulos. En este modelo, el docente es evaluado y remunerado en función de la cantidad de cursos impartidos, el número de titulaciones dirigidas, los artículos publicados, las ponencias presentadas, los grados académicos obtenidos, entre otros indicadores. Sin embargo, el aumento en la cantidad de estos “productos” no garantiza una mejora en su calidad. Paradójicamente, aunque estas medidas fueron diseñadas con la intención

de incrementar la productividad y elevar la calidad educativa, en muchos casos terminan privilegiando lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

EMPRESARIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Aunado al poder disciplinario, en el siglo XVIII aparece una nueva forma de poder que Foucault denomina *biopolítica*. Se trata de un poder que se ejerce sobre los sujetos como población o como colectivos. Las poblaciones son vistas como objeto de la política y del cuidado del Estado. El *biopoder* forma parte de la estrategia *biopolítica* (Foucault, 2012), que es una tecnología centrada en hacer vivir a las poblaciones “útiles” para el sistema y sacar de ellas el mayor provecho. La *biopolítica* consiste no sólo en *hacer vivir*, sino en regular la forma en que deben vivir, trabajar y relacionarse esas poblaciones y las instituciones en las que están inmersas: instaura sus actividades, administra sus tiempos, modela sus conductas, protege su vida y su bienestar, busca, en una palabra, “defenderla” contra aquello que puede poner en riesgo la forma de vida (Foucault, 2001) a las que se les convoca (Ramírez-Grajeda, 2017).

Las estrategias de gestión aplicadas en las fábricas tienen su origen en la *administración taylorista* de principios del siglo XX (Domínguez y Casas, 1979), la cual articulaba el poder disciplinario con una forma incipiente de “biopolítica” orientada a la conducción de los colectivos laborales. Este modelo implicaba tanto el control colectivo como individual a partir de la planificación estratégica de la empresa como totalidad. En términos de Foucault (1988), puede interpretarse como una forma de *poder pastoral*, en la que se guía simultáneamente al rebaño y a cada una de sus ovejas, es decir, a la colectividad y al individuo.

El *modelo gerencial taylorista*, empleado en las fábricas, pronto se trasladó a las universidades, donde se puso en práctica a través de la implementación de diferentes formas de organización administrativo-académicas, que implicaban una estructura jerárquica de dirección como existía en las fábricas, con una élite profesional, que originalmente eran académicos y que después se convirtieron en funcionarios administrativos. Así se configuró una estructura burocrática universitaria, con funciones y jerarquías, que, en un principio, tenía un carácter instrumental (como medio para organizar los procesos y las actividades); pero

que después, se convirtieron en un poder con injerencia en los procesos académicos, a partir de un exceso de evaluaciones y controles que muchas veces los obstaculizaba.

Con la intención de realizar un “diagnóstico del presente”, Gilles Deleuze (2006) publicó en 1990 un breve pero influyente texto titulado *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, en el que sostiene que las sociedades disciplinarias analizadas por Foucault (2009) se encuentran en crisis y en vías de desaparición. Deleuze (2006) argumenta que las instituciones de encierro –como la escuela, la fábrica o la prisión– están perdiendo eficacia, en parte porque dependen del confinamiento físico para ejercer vigilancia, lo cual resulta inoperante frente a la magnitud de la población global. En su lugar, señala, están emergiendo nuevas formas de poder propias de lo que él denomina *sociedades de control*.

A diferencia de las sociedades disciplinarias, que dependen de instituciones de reclusión y de dispositivos panópticos para garantizar la vigilancia, en las *sociedades de control* ésta puede llevarse a cabo “*al aire libre*” (Deleuze, 2006: 278). Las nuevas tecnologías video-electrónicas e informáticas han potenciado los mecanismos de supervisión, permitiendo ejercer control sin necesidad de encierro, mediante una amplia variedad de herramientas: cámaras de videovigilancia, teléfonos celulares, rastreo en redes sociales, entre otros.

Como se evidenció durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, el uso de dispositivos digitales y plataformas de comunicación en línea se multiplicó exponencialmente. Surgieron nuevas modalidades laborales, como el trabajo desde casa mediado por tecnologías de la información, lo cual no sólo amplió las jornadas laborales, sino que también intensificó los mecanismos de vigilancia y control sobre los trabajadores.

Deleuze (2006) señala que mientras el *modelo disciplinario* trasladaba las estrategias de la cárcel y las adecuaba a la fábrica, las *sociedades de control* siguen el *modelo de la empresa*, considerada como una especie de *alma etérea*, con su presencia sutil, pero constante, que condiciona las acciones del trabajador por medio de la amenaza de ser excluido si no cumple con los estándares de la producción y no “*se pone la camiseta*” comprometiéndose al máximo con el trabajo. Mientras que en las sociedades disciplinarias lo difícil es escapar del encierro, en las *sociedades de control* lo difícil es entrar y permanecer adentro. En la disciplina

se sanciona la falta a la norma, en *las sociedades de control* se amenaza con impedir la entrada y con la expulsión.

En el neoliberalismo, el modelo taylorista es modificado y combinado con las estrategias de *biopoder empresarial* que se trasladan a las universidades de diversas maneras, entre ellas aparece la implementación del análisis de la *cultura organizacional*. Esta estrategia supone que toda organización es un *sistema social* y cuenta con su *cultura propia* (con concepciones y valores), de manera que el gestor organizacional, estudia los elementos de esa cultura para modificarlos y hacer más eficiente el trabajo en la institución.

La cultura de una organización ayuda a guiar las actividades diarias para que los trabajadores cumplan ciertos objetivos que se han establecido [...]; es decir, conduce lo que los individuos realizan y cómo lo hacen, sin ser supervisados ni dirigidos constantemente. Por eso la cultura es un elemento importante para las organizaciones que son cada vez más complejas. (García, 2017)

Como una forma de incidir en la “cultura” de la organización (Montaño, 2000), se busca que cada institución, este caso la universidad, establezca su *visión* y su *misión* de manera que se “clarifiquen” los valores, las concepciones y las estrategias, en torno de las cuales, se convoca a los integrantes para que se identifiquen con ellos y aporten su esfuerzo en alcanzarlos.

La estrategia de “*ponte la camiseta*” es un imperativo que se disfraza de exhortación, que está detrás de estas pretensiones. Se busca la dedicación y el interés que permita producir innovaciones, responsabilizarse por el trabajo, incrementar la productividad, la calidad y comprometerse al máximo con las metas organizacionales, sin requerir la vigilancia tan estrecha de los supervisores como en el modelo disciplinario, aunque en realidad nunca deja de existir. Se trata fundamentalmente de crear una identidad que conjugue las metas, funciones y valores de la institución, con una serie de convocatorias difundidas (Ramírez-Grajeda, 2017, 2011, 2009b) entre los integrantes para que se identifiquen con ellas y asuman que comparten los mismos idearios de la institución. Dentro de estas estrategias empleadas en la universidad, se busca implementar un “*clima organizacional*” óptimo, que permita trabajar mejor. Se aplican encuestas para conocer la dinámica de la institución, formas de comunicación y puntos de

conflicto, con la intención de intervenir para favorecer un cambio de “clima”, que propicie el mayor y mejor desempeño de las labores.

LAS POLÍTICAS DE LA CALIDAD Y LA EXCELENCIA

Como se ha señalado previamente, la empresarización ha trasladado los fines, discursos, principios y formas organizativas del ámbito empresarial a la racionalidad y el funcionamiento de las universidades (Ibarra, 1998, 1999, 2001). Este proceso ha situado a nociones como calidad, excelencia y competencia –significaciones imaginarias clave– en el centro de los criterios mediante los cuales se evalúan las metas, los procesos y los resultados de las instituciones de educación superior (Ramírez-Grajeda, 2009a, 2009b y 2011), afectando de manera particular la labor docente.

Estos “valores”, que forman parte de las significaciones imaginarias sociales del capitalismo (Castoriadis, 1997, 2002), son inducidos en las universidades a través de las políticas educativas, para ser manipulados como “proyecto ético” (Ramírez-Grajeda, 2011) que se plasman en lo que ya se ha señalado como la *misión* y la *visión*, de cada universidad, para que el personal se identifique con él.

Estas estrategias conforman un mecanismo de ejercicio del poder, que Foucault (1996) denomina *tecnologías del yo*, que convoca a los sujetos a “modelarse” a *sí mismos*, mediante prácticas y técnicas, que llevan a cabo *sobre sí*, pero que no son creadas por ellos, sino que son propuestas o impuestas por los gestores de la institución. Dirigir de manera sutil, pero con exigencia, a través de valores, es la característica de las *tecnologías del yo*, donde se incita un *control de sí mismo* para alcanzar las metas establecidas: *excelencia, calidad, competencia y productividad* (Aubert y Gaulejac, 1993).

Como parte de estas estrategias se han establecido “perfiles deseables” (por ejemplo, el perfil PRODEP) para los profesores, que se traducen en una serie de *competencias docentes*, en torno a las cuales van a ser evaluados y *ellos mismos* han de evaluarse.

Estas “competencias docentes”, también se convierten en convocatorias de identidad (Ramírez-Grajeda, 2009a, 2011 y 2017), que exaltan el individualismo, la competencia y hacen que el profesor se asuma claramente como una mercancía

(cosificándose) en el mercado del trabajo universitario. Este tipo de identificaciones alienantes, aluden a lo que Castoriadis refiere como la *crisis del proceso identificador*, característico del *avance de la insignificancia* (Castoriadis, 1997), que convoca a la conformación de un *individuo privatizado* o *sujeto de consumo*: un sujeto hedonista, inmerso en una feroz competencia con sus semejantes, que aspira a aumentar cada vez más sus ingresos para consumir más mercancías, pero que a su vez, y de manera paradójica, es consumido como mercancía laboral.

Uno de los criterios más relevantes en la definición de los “perfiles deseables” para los docentes ante las instancias evaluadoras y certificadoras (como PRO-DEP, SNI-SECIHTI) es la obtención de posgrados. Este requisito ha provocado, en los últimos 30 años, un notable y acelerado aumento en la titulación de posgrados entre los profesores universitarios. Para ilustrar este crecimiento, Manuel Gil-Antón (2012) presenta una investigación que evidencia el aumento vertiginoso de los grados académicos entre los docentes universitarios, particularmente a partir de la década de los noventa y en los primeros años del siglo XXI:

En 1992 el 50.4% de los docentes contratados con tiempo completo en las universidades mexicanas, contaban sólo con título de licenciatura, el resto tenía al menos un posgrado, en el que predominaban las maestrías con el 37.7%. Para el 2007 el 24.8% de los profesores contratados por tiempo completo en las universidades, sólo contaban con licenciatura, mientras que el 75.2% restante tenía al menos un posgrado, destacando que el 33.5% tenía doctorado (y por supuesto también contaban con maestría). (Gil-Antón, 2012: 421)

La obtención de posgrados es uno de los criterios que se privilegian para la admisión y la continuidad en la docencia universitaria, algo característico de las *sociedades de control*, como señala Deleuze (2006).

Al privilegiar los perfiles de competencia docente y sus parámetros de calidad, se asume implícitamente que los profesores que no cumplen “satisfactoriamente” con estos “perfiles deseables” son considerados no idóneos o, incluso, sospechosamente incompetentes. En consecuencia, recae sobre ellos la responsabilidad de no acceder a los incentivos económicos derivados de los estímulos al desempeño o, en el peor de los casos, de no ser recontratados para continuar en su puesto.

Sembrar, injertar, propagar y cultivar la “ambigüedad, la oscuridad y la inseguridad” [...] es la estrategia de dominio utilizada en la modernidad líquida para desplazar las estrategias de disciplina obsoletas, rígidas, conflictivas y desmesuradamente costosas. (Bauman y Donskis, 2015: 177)

EL ACOSO A LA DOCENCIA: ALGUNAS SECUELAS

La *empresarización* de la universidad ha producido una gran cantidad de efectos: económicos, pedagógicos, políticos, jurídicos, ideológicos, etcétera. Analizaré algunos de ellos en los docentes universitarios. La multiplicación de las formas de vigilancia y control, así como la exacerbación de las exigencias y el incremento de las diversas evaluaciones a las que son sometidos los profesores universitarios, produce una terrible tensión por alcanzar los parámetros que les son impuestos².

La necesidad de obtener y conservar un nivel adecuado en las becas de desempeño los obliga a trabajar intensamente, superando con frecuencia las jornadas laborales para las que fueron contratados. Estas presiones por cumplir con criterios de productividad a menudo provocan que se priorice la cantidad sobre la calidad en los procesos y productos exigidos durante las evaluaciones.

La sobrecarga de trabajo del docente universitario puede calificarse como una forma de *superexplotación* (González-Villarreal *et al.*, 2024: 11). Cabe recordar que:

Marx descubrió: que el empresario pagaba al trabajador solamente una parte del valor que había producido, y que, [...] se quedaba con el resto, pero con una ventaja:

² Aunque las políticas y las estrategias que hemos analizado aquí, se aplican a todos los docentes de educación superior, no todos los profesores asumen puntualmente estas exigencias, por el contrario algunos de ellos, crean diversas formas de “resistencia”, que van desde optar por la estrategia de realizar aquellas actividades que les impliquen el “menor esfuerzo”, hasta la simulación de cumplir con todas las demandas, llevando a cabo diversos artilugios para “mostrar su cumplimiento” sin desgastarse mucho. De tal manera, que los efectos estresantes de las presiones laborales no son los mismos para todos los académicos.

que no parecía ejercer el tipo de violencia que se ejercía sobre los siervos y los esclavos, pues el nuevo trabajador asalariado libremente se contrataba con él para no morir de hambre. (González-Casanova, 1999: 11)

Ahora bien, la *superexplotación* hace referencia a:

[...] la intensificación del trabajo, la prolongación de la jornada de trabajo y la expropiación de parte del trabajo necesario para que el obrero reponga su fuerza de trabajo [...] En términos capitalistas, estos mecanismos [...] significan que el trabajo se remunera por debajo de su valor, y corresponden, pues, a una superexplotación del trabajo. (Ruy Mauro Marini, citado en González-Villarreal *et al.*, 2024: 11)

La *superexplotación* ocurre cuando el trabajador es obligado por las condiciones y demandas de su labor, a someterse a una sobreexplotación (González-Casanova, 1999) que se acrecienta más allá de la esperada o la que, en términos “normales”, ocurrirían en su trabajo.

Suponer que solo hay explotación en la empresa o en la fábrica es olvidar que ese es solo el momento de la producción de mercancías, pero las mercancías tienen que distribuirse, tienen que circular y realizarse, tienen que reiniciar el proceso productivo garantizando la existencia de materias primas y de una fuerza de trabajo que empiece todo de nuevo. Este es el momento de la educación en la reproducción ampliada del capital. Se requiere fuerza de trabajo en cantidad y calidad, esa la garantiza la escuela pública, al dejar que se eduque en los valores, las destrezas, las habilidades, las prácticas y la subjetividad del ciudadano obediente a las leyes y del trabajador útil y dócil en la relación capitalista. (González-Villarreal *et al.*, 2024: 12)

La universidad es la instancia donde se forman los profesionistas que con su trabajo especializado ayudan a reproducir las diversas esferas necesarias para la creación de bienes y servicios que requiere la sociedad para sostener la forma de vida a la que el capitalismo nos ha introducido. Es verdad que la educación universitaria pública, no produce directamente ganancias, pero asegura las condiciones técnicas especializadas para la reproducción social que permiten continuar con la acumulación de capital.

La *superexplotación* implica fundamentalmente el pago de la fuerza de trabajo, en este caso muy especializada, por debajo de su valor (González-Villarreal *et al.*, 2024: 53). Byng-Chul Han sostiene que nuestras *sociedades de control* han derivado en *sociedades de hiperrendimiento* donde los trabajadores son convocados a la producción sin límite en una convocatoria que se difunde y se sostiene reiteradamente: “Yes, we can” (Han, 2014: 27), una incitación –exigencia– imperativo a dar todo en el trabajo, sin medida, sin restricciones, sin importar las consecuencias físicas, psicológicas o morales. Esto produce una *sociedad del cansancio* (Han, 2014) que tiene múltiples efectos, aquí se señalan algunos.

El estrés al que son sometidos constantemente los docentes tiene consecuencias devastadoras en su salud física y mental: con frecuencia presentan enfermedades graves, como trastornos cardiovasculares, gastrointestinales, diversos tipos de cáncer, etcétera. Aunado a esto ocurren diversas perturbaciones psicológicas: ansiedad, angustia, depresión (Han, 2014: 29), apatía, desilusión, enojo permanente, agresión, deseo de abandonar el trabajo, ataques de pánico y en el peor de los casos brotes psicóticos.

Aunque el trabajo se ha vuelto más flexible en cuanto a las modalidades y espacios en los que se realiza –como el aula, el cubículo, la oficina, el hogar, la sala de juntas, las aulas virtuales, las sesiones híbridas o las reuniones por Zoom–, y se desarrolla en múltiples temporalidades –simultáneo, en vivo, asincrónico, grabado o diferido–, el enclaustramiento, la vigilancia y el castigo no han desaparecido. Por el contrario, se han intensificado, aunque ahora adopten formas distintas a las del encierro tradicional de la cárcel, la fábrica o la escuela. Las políticas empresariales en la universidad en ocasiones se traducen en un franco acoso laboral (*mobbing*)³, acompañado de vigilancia y la superexplotación, que afectan drásticamente la salud de los docentes, a tal grado que puede llevarlos a desenlaces fatales.

El estrés extremo produce lo que se conoce como *burnout*, cuya traducción coloquial es “estar quemado”, consiste en un *grado máximo de desgaste* físico,

³ El lector interesado en este tipo de temas puede consultar el interesante trabajo coordinado por Viviana Vega (2011), donde se analiza el acoso laboral (*mobbing*), desde diversos aspectos.

emocional y cognitivo, que produce la sensación de estar completamente devastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo. El *burnout* es un síndrome que desarrollan principalmente los profesionales que trabajan con personas, como el caso de los docentes universitarios. Para Maslach y Jackson (*cf.* Guerrero, s.f.: 2-3) el *burnout* presenta tres síntomas principales:

1. El *agotamiento emocional*, traducido en fatiga física y psíquica.
2. La *despersonalización* que se manifiesta en sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, acompañada de irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo.
3. *Bajo logro*, sentimiento de incapacidad para satisfacer las demandas laborales, lo que se traduce en una sensación de insatisfacción generalizada.

Una investigación realizada con una muestra de 885 profesores de tres universidades españolas (Moreno *et al.*, 2009) señala que existen correlaciones significativas entre las excesivas demandas laborales y la aparición de conflictos derivados del agotamiento emocional, el distanciamiento y las intenciones de abandono del trabajo, provocadas por el *burnout* que sufren.

Paradójicamente, las medidas implementadas en el marco de la empresarización de la universidad –cuyo objetivo era incrementar la productividad y elevar la calidad del proceso educativo– han dado lugar a condiciones laborales precarias y desgastantes, que terminan afectando la calidad de la enseñanza, así como la autonomía y la libertad indispensables para que la universidad cumpla con su función social de crear y transmitir saberes científicos y humanísticos. En relación con esta función esencial de la universidad, Jacques Derrida (2002) señala:

[...] la universidad moderna *debería ser sin condición* [...] se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y proposición, [...] todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*. (Derrida, 2002: 9-10)

La empresarización de las instituciones de educación superior las aleja profundamente del ideal de la Universidad sin condición propuesto por Derrida. Por

el contrario, bajo la influencia del dispositivo empresarial, la universidad contemporánea opera cada vez más lejos de los principios de autonomía y libertad –esa libertad sin condiciones– que son esenciales para el cumplimiento de su función formativa. Hoy, se encuentra sometida a una proliferación de instancias burocráticas de vigilancia que, en su afán de control y de incremento de la productividad –aparentemente orientados a mejorar la calidad–, generan precisamente el efecto opuesto: una docencia restringida, una producción académica apresurada y abundante, pero no necesariamente de calidad. Esto ocurre porque el trabajo académico e investigativo exige tiempo para la indagación, la reflexión, el intercambio, el debate y el análisis, tiempos que son incompatibles con la lógica de la producción en serie propia del modelo empresarial.

Ahora bien, hay que considerar una nueva amenaza contra las universidades: el arribo de Estados con tendencias totalitarias, como podemos observar con la reelección del presidente Donald Trump, quien ha instaurado en Estados Unidos, un régimen de ultraderecha, que algunos califican de *neofascista* por su carácter autoritario y antidemocrático. Una muestra de ello es el ataque a la autonomía y la libertad de las universidades norteamericanas:

Los rectores de las universidades, incluidos los de las prestigiosas Harvard, Princeton y Brown, denunciaron públicamente la “interferencia política sin precedente del gobierno” contra instituciones de educación superior. La declaración publicada ayer por la Asociación Estadunidense de *Colleges* y Universidades es la expresión más amplia y contundente hasta la fecha desde que el gobierno de Trump emitió una serie de amenazas de retirar cientos de millones de dólares en fondos federales y exigió cambios en el currículum, medidas contra lo que califica engañosamente de “antisemitismo” y hasta la instalación de supervisores externos para monitorear los cambios exigidos. (Books y Cason, 2025: 21)

Aunado a todos los mecanismos empresariales descritos, ahora se agrega la amenaza del control férreo de los regímenes autoritarios a las universidades. Para algunos analistas esto no es un hecho aislado, sino la exacerbación del neoliberalismo, que se traduce en un cuestionamiento cada vez más abierto y radical a los principios y formas de la democracia, porque consideran que ataca el desarrollo capitalista: se trata de un “vuelco agresivo contra la democracia liberal. En

el fondo, el nuevo neoliberalismo es la continuidad del antiguo, empeorado” (Dardot y Laval, 2018: 2).

En este escenario es alarmante el auge de las tendencias de ultraderecha, que se disputan el arribo al poder en muchos lugares del mundo, lo que puede traducirse, como vemos en los EE. UU., en un atentado frontal a la autonomía universitaria y la libertad académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (1998). Modernización de la universidad estadounidense ¿Un modelo para México?, en E. Ibarra (coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia*. UAM-Iztapalapa.
- Aubert, N. y Gaulejac, V. de (1993). *El coste de la excelencia*. Paidós.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral*. Paidós.
- Books, D. y Cason, J. (21 de abril de 2025). Cunde el repudio a Trump; medios y universidades están en resistencia. *La Jornada*, 21. <https://www.jornada.com.mx/2025/04/23/mundo/021n1mun>
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. EUDEBA.
- _____. (2002). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.
- Dardot, P. y Laval, Ch. (2018). La complementariedad de los opuestos. Neoliberalismo contra neofascismo, el aparente clivaje europeo. *Le Monde Diplomatique*, noviembre-diciembre. Edición Especial. <https://questionmarx.typepad.fr/files/monde-diplo-2018-la-complementariedad-de-los-opuestos-1.pdf>
- Deleuze, G. (2006). *Post-scriptum sobre las sociedades de control* (pp. 277-286). Conversaciones.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Domínguez, P. y Casas, J. (1979). *Introducción a la psicología del trabajo*. Pablo del Río Editor.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- _____. (1988). El sujeto y el poder. En: H. Dreyfus y P. Rabinow, *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM.
- _____. (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- _____. (2001). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

- _____. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- _____. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- García, J. (2017). *Cultura organizacional. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAED/Facultad de Contaduría y Administración-UNAM. https://repositorio-uapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2728/mod_resource/content/1/UAPA-Cultura-Organizacional/index.html
- Gil-Antón, M. (2012). El oficio académico: los límites del dinero, en A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México*, VII. Educación (pp. 419-448). El Colegio de México.
- González-Casanova, P. (1999). “La explotación global”. *Revista Horizonte Sindical*, (12).
- González-Villarreal, R., Rivera- Ferreiro, L. y Guerra-Mendoza, M. (2024). *La super-explotación del trabajo docente*. Fray Bartolomé de las Casas. <https://insurgenciamagisterial.com/la-super-explotacion-del-trabajo-docente-2/>
- Guerrero, E. (s.f.). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/052Barona.PDF>
- Han, B-Ch. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Ibarra, E. (coord.) (1998). *La universidad ante el espejo de la excelencia*. UAM-Iztapalapa.
- _____. (1999). Evaluación + financiamiento = autonomía regulada, o de cómo la universidad le vendió su alma al diablo. *El Cotidiano*, 15(95).
- _____. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. UNAM.
- _____. (28 de octubre de 2004). La universidad como empresa: repetición distorsionada de un viejo programa externo. *Campus Milenio*, (103), 5-7.
- _____. (2005). Origen de la empresarización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de Educación Superior*, 2(134), abril-junio. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411920003>
- _____. (2011). Empresa, excelencia, ética: paradojas en triada, en B. Ramírez Grajeda (coord.), *Ética y Administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. UAM-Azcapotzalco.

- Montaño, L. (2000). La dimensión cultural de la organización. Elementos para un debate en América Latina, en E. Garza (coord.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. El Colegio de México/ FLACSO/ UAM/ FCE.
- Moreno, B. et al. (2009). El *burnout* del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622009000200005
- Ramírez-Grajeda, B. (2009a). La identidad como construcción de sentido, en *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de administración*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco].
- _____. (2009b). *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador*. UAM-Azcapotzalco.
- _____. (coord.) (2011). *Ética y Administración. Hacia un análisis transdisciplinario*. UAM-Azcapotzalco.
- _____. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), enero-abril. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/551>
- Sarabia-Altamirano, G. (2016). La vinculación universidad-empresa y sus canales de interacción desde la perspectiva de la academia, de la empresa y de las políticas públicas. *CienciaUAT*, 10(2), 13-22. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78582016000100013&lng=es&tlng=es
- Vega, V. (coord.) (2011). *Violencia, maltrato, acoso laboral. El mobbing como concepto*. Lugar Editorial.

LA CONSOLIDACIÓN DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA: UNA TRANSICIÓN PERMANENTE

JOSÉ LUIS SUÁREZ DOMÍNGUEZ

La profesión académica ha sido estudiada desde múltiples enfoques, entre los que se encuentran la sociología de la educación y la sociología de las organizaciones, ambos con aportes relevantes al concebir a las/los académicos como actores sociales complejos que se posicionan respecto del ámbito institucional y organizativo a través de su trabajo cotidiano dentro del campo de la educación, particularmente en el nivel superior.

En las instituciones universitarias, las nociones de organización y de agencia social han permitido enfocar a la profesión académica de un modo más preciso. En los años noventa, desde la sociología de las universidades, se produjo un texto de referencia denominado *Académicos un botón de muestra* (Gil *et al.*, 1992), que junto con otras obras establecieron una base investigativa que dio lugar a una nueva literatura una década después (Grediaga, 2006; Galaz y Gil Antón, 2009). Estas obras parecen actuales, muestran que los procesos de reconfiguración de la profesión académica han dado lugar a diversas rutas y orientaciones en el quehacer académico, traducido en actividades que, más que complementarias o continuas en el beneficio de la formación de estudiantes, tanto como de la producción académica que generan –y los procesos de vinculación y construcción de redes que sustentan–, parecieran contradictorias.

Una generación de estudios más recientes en México, Argentina y Colombia, señalan nuevamente estas contradicciones. Se percibe a la profesión académica como orientada a un modelo regulado por la lógica de la mercantilización, en la cual la producción académica está ligada al financiamiento de las instituciones universitarias (Porta *et al.*, 2019), configurando así una especie de capitalismo

académico (Romero, 2019) dentro de las organizaciones de este orden, lo cual implica el desafío de una profesión académica más consolidada (Marquina, 2021), donde entran en juego múltiples factores, como el modelo de incorporación de académicos (García y Suárez, 2018).

Grediaga (2006) señalaba hace dos décadas que, en México, las políticas públicas hacia el trabajo académico se relacionaron durante los años noventa con el financiamiento, la calidad de los servicios ofrecidos por las instituciones de educación superior, así como con los procesos de evaluación y rendición de cuentas, lo cual creó un efecto en la diversificación del trabajo académico. De forma complementaria a la argumentación de la autora, identificamos que también durante los noventa surgió la actualización y el cambio en la métrica de los planes de estudio de las universidades públicas, como parte de una política dirigida a la modificación de algunas prácticas institucionales, cuestión orientada y orquestada, entre otras agencias, por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), bajo las directrices del proyecto de modernización de los espacios institucionales.

Esta orientación de la política pública hacia las universidades implicaba un conjunto de cambios aparentemente novedosos en la organización institucional. Aparecieron los modelos educativos flexibles, que evaluados dos décadas después se convirtieron en un ente híbrido, donde las racionalidades organizativas fueron imponiéndose más con un afán administrativo y operativo que estrictamente académico.

En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), fue entre el 2003 y el 2010¹ cuando la mayoría de las facultades iniciaron su operación con el modelo educativo, que implicó una nueva forma de organización del trabajo académico. Esa década atrajo la mayoría de los esfuerzos institucionales y los propios de las facultades. En cierta medida, este tiempo atrasó la implementación plena de otras acciones configuradas desde las políticas públicas.

¹ Aunque el proceso inició en 1999.

Por su parte, el actual Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep)², se presentó como otra forma de diversificar el quehacer académico, con plantas académicas desde entonces muy diversas en rasgos, que van desde la edad hasta la forma de asumir sus principales funciones. Si para algunos académicos/as la política del Prodep coincidió con sus trayectorias en ascenso, a otros los tomó después de muchos años de no llevar a cabo actividades más allá de las relativas a la docencia. Si bien el Prodep tuvo una faceta de financiamiento de formación académica a partir del posgrado, no tuvo como efecto un quehacer académico más consolidado, basado en una formación académica adecuada para atender los nuevos requerimientos demandados por esta política. Qué pasó entonces con las/los académicos, cómo vivieron el proceso de atención y respuesta a las demandas exteriores, qué estrategias implementaron para reorganizarse y articular viejas y nuevas prácticas. En este escenario, vale revisar las condiciones de contratación de la planta académica, insumo básico para la atención a las políticas de entonces.

Cabe recordar que entre las funciones del Prodep, se encuentra la configuración de los Cuerpos Académicos (CA). En la UV, caso de estudio de este trabajo, los CA han dado lugar a múltiples procesos, tales como la contratación de nuevas plazas con perfiles más consolidados que en años anteriores, sobre todo con académicos/as que han sostenido una producción científica. También la consolidación de algunos CA ha permitido la implementación de programas de posgrado. En suma, hay consecuencias relevantes en este programa; sin embargo, parte de su diseño encuentra un problema en la función investigativa, pues en la UV la contratación de académicos/as está diferenciada entre plazas de investigación y plazas de docencia.

La investigación es una función sustantiva en los CA. La consecuente producción investigativa (artículos, libros, ponencias, capítulos de libro) es parte fundamental de su sostenimiento. Pero en la UV, la planta académica está constituida por 6,027 académicos, de los cuales sólo 2,042 tienen una contratación de tiempo completo (UV, 2024), lo cual significa que el sostenimiento de la

² Cuyos antecedentes datan de 1996 con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep).

docencia como función sustantiva de esta casa de estudios, bajo la lógica de una matrícula total de 95,534 estudiantes, y de 66,182 exclusivamente del nivel de licenciatura, es llevada a cabo, en su mayoría, por personal contratado por asignatura. Es decir, el tiempo acumulado disponible para realizar la función de investigación es muy reducido, sobre todo si consideramos que únicamente hay, al menos hasta 2023, 510 investigadores (UV, 2023) y que la docencia apenas está cubierta por la planta académica disponible para esta función.

En quién centrarse entonces para analizar la consolidación de la profesión académica en la UV, en las/los académicos de tiempo completo, destinatarios principales de las políticas públicas a partir del incremento de la carga que ello implica, o en el personal de asignatura, del cual una parte busca hacer carrera con una plaza definitiva, mientras que otra realiza su docencia como tiempo complementario de otros empleos.

Las/los académicos establecieron una posición respecto del Prodep y han contribuido de formas muy distintas en la búsqueda de la consolidación de los CA. Pero no todos realizan las mismas funciones, incluso no hay la misma habilitación entre la planta académica, pues la investigación no es una función que se realice por decreto, ni la producción académica subyacente puede ocurrir a partir de un discurso de buenas voluntades. Vale entonces la pena investigar sobre las estrategias empleadas para realizar aportes por aquellas y aquellos académicos que pertenecen a un CA. En la UV, a pesar del tamaño de la población académica total, hay 300 CA, de los cuales 85 son consolidados, 130 en consolidación y 85 en formación. Como se sabe, estos últimos dependen del proceso de evaluación más próximo para sostenerse como tales.

Desde luego, junto con el Prodep, se encuentran otros programas y políticas destinados a impulsar el quehacer académico para la consolidación de la profesión académica. El Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores (SNII), es, sin duda, el más representativo en ese orden. A la par, vale mencionar el papel que juegan otras actividades como la participación en los posgrados, las tutorías, las asesorías de tesis, la vinculación con sectores y, recientemente, la denominada retribución social, cuyo objetivo es vincular a las universidades con los diferentes sectores sociales.

En este capítulo se tiene como propósito hacer un balance acerca de la consolidación de la profesión académica desde una perspectiva institucional, tipo

estudio de caso, de corte cualitativo, con el apoyo de entrevistas semiestructuradas. Se hizo una aproximación a la perspectiva de seis³ académicas/os para identificar una relación entre sus historias y las propias demandas de las políticas públicas para establecer algunas estrategias para la búsqueda de la consolidación de su quehacer académico.

Las entrevistas se hicieron en los últimos cinco años como parte de un proyecto sobre académicos en programas de posgrado (2015-2018), y un proyecto sobre la consolidación del quehacer académico en la Universidad Veracruzana (2023-2025). Se identificaron aquellos eventos relevantes en las trayectorias académicas, aunque, desafortunadamente, no hay espacio para recuperar muchos aspectos de interés. Se observaron los espacios sociales universitarios como unidad de análisis; y también a las/los académicos desde los procesos y relaciones que se construyen dentro de ellos.

Las/los académicos seleccionados cumplían con cierta antigüedad. Un primer grupo, entrevistado en 2018, tenía una trayectoria de 28 años o más, quienes en ese entonces estaban próximos a la jubilación y contaban con más tiempo dentro de la institución. Un segundo grupo incluyó a quienes tenían trayectorias intermedias y se ubicaron entre los 15 y los 27 años de antigüedad. El tercer grupo, tenía entre 5 y 14 años, quienes se encontraban formando un CA, una línea de investigación, un proyecto de vinculación, o bien, tenían poco tiempo de haberse integrado a algunas de estas acciones. Las entrevistas a estos dos últimos grupos se realizaron en 2023. Entre las/los profesores hay dos investigadoras y cuatro docentes⁴. Otro requisito fue que pertenecieran a un CA.

Las entrevistas posibilitaron la comprensión acerca de cómo se han posicionado las/los académicos respecto de las demandas externas, así como las estrategias que han empleado y que traslucen tanto sus sentidos prácticos como su distancia objetiva respecto de las acciones que implica la profesión académica.

³ Se ha llevado a cabo un número mayor de entrevistas en los dos proyectos; sin embargo, aquí se reportan sólo aquellas de las que se tomaron algunos fragmentos para la elaboración de este capítulo.

⁴ Con la finalidad de proteger los nombres originales de las y los informantes, se optó por el uso de un seudónimo.

Dadas las restricciones de espacio, se recuperan aquí únicamente los segmentos de entrevistas que ilustran la narrativa empleada. El análisis de la profesión académica tiene un vacío al abordar a las/los académicos desde su historia no sólo institucional, sino también personal, por lo cual es difícil ir más allá de algunos atisbos del fenómeno en cuestión.

LA RUTA ANALÍTICA PARA ENFOCAR LA PROFESIÓN ACADÉMICA Y SU CONSOLIDACIÓN EN LA UV

Para analizar la información del presente capítulo, se utilizó un sistema de dos dimensiones y algunas categorías cuya finalidad fue ordenar la narrativa empleada. En la primera dimensión se enfocan las demandas de los programas federales, mientras que, en la segunda, la capacidad de respuesta, estratégica, de las/los académicos en tanto actores sociales dentro de una organización. En la primera dimensión, se revisaron algunos aspectos de la política del Prodep, el SNII, los programas de vinculación y retribución social, las tutorías y las actividades de gestión. Por su parte, la capacidad de respuesta, como segunda dimensión, se construyó con base en la noción de estrategia de Bourdieu (1997), la cual es el resultado del sentido práctico, mismo que, a su vez, es una forma que toma el *habitus* adquirido a partir de la pertenencia a un campo determinado.

En la primera dimensión se emplean tres categorías: una se refiere a las formas de organización institucional y federal a partir del Prodep y del modelo educativo que opera en la UV. Esta categoría se definió como “Las/los académicos en el contexto de dos formas de organización”. La segunda categoría se refiere al SNII y su impacto en la institución bajo el título “la investigación como actividad de élite”. La tercera categoría se refiere a las actividades de tutoría, vinculación y gestión bajo el título “las tutorías y la vinculación como medio de colaboración y pertenencia al CA”.

En la segunda dimensión, la primera categoría es la de “las estrategias de adaptación a los CA”, la cual tiene que ver con aquello que las/los académicos, quienes no llevan el papel de líder en el CA, realizan para pertenecer a este espacio colegiado. La segunda categoría se denomina “las estrategias de sustitución de las actividades de investigación”, mientras que la última fue designada como

“el panorama de las/los académicos ante la nueva perspectiva de la profesión docente”, con la cual se muestra parte de las razones que dificultan la consolidación en este sentido.

Las categorías señaladas se convierten en rasgos que permiten articular analíticamente las historias propias de las/los académicos universitarios con las posibilidades de consolidación de la profesión académica, bajo el entendido de que toda política pública tiene una serie de demandas, pero existe una capacidad estratégica, agencial, bajo la cual tales demandas se procesan y se convierten en acciones que responden a las orientaciones originales, dando como saldo un balance en el cual se muestran acciones específicas. Bajo este argumento, la profesión académica sería, entonces, el resultado, por un lado, de las demandas externas y, por otro lado, de las estrategias de las y los académicos, generando con ello un efecto de “refracción” cuando tales demandas ingresan al campo de estas y estos actores.

LOS ACADÉMICOS EN EL CONTEXTO DE DOS FORMAS DE ORGANIZACIÓN

Decíamos que el Prodep se implementó en la UV como una política desarticulada de otras de tipo institucional como lo fue el modelo educativo. Esta desarticulación se refleja en dos situaciones específicas, la relativa a la diversificación del trabajo académico como una nueva forma de organización, y la del avance y evolución de los CA. Con relación a la primera situación, mientras el modelo educativo proponía activar el trabajo colegiado a través de las academias de los planes de estudio, en el cual se agrupan comúnmente quienes pertenecen al mismo núcleo o línea curricular dentro del mismo programa educativo, el Prodep dirige sus esfuerzos al trabajo colegiado, organizado con la integración de diferentes miembros de la comunidad académica, independientemente de su adscripción o perfil disciplinar.

Lo anterior quiere decir que mientras la política institucional promovía el trabajo al interior del espacio organizativo del programa educativo en cuestión, el Prodep se orientaba antes y ahora por una forma de organización interna-externa, más próxima a la perspectiva transdisciplinar. Desde luego, esto implicó para las/los académicos una carga de trabajo que debía atenderse en dos sentidos

diferentes. Implicó también una capacidad de gestión, así como la necesidad de identificar pares para establecer pautas de colaboración, cuestión que no era común entre la planta académica en años anteriores. Esto conllevó, en muchos casos, a que la necesidad de establecer un CA se diera bajo circunstancias poco comunes a la lógica del Prodep desde sus inicios.

Nos pedían con el MEIF⁵ que atendiéramos estudiantes en tutoría, que hiciéramos trabajo de cambio en los planes de estudios y lo que tenía que ver con las academias en el plan de estudios. Cuando nos dijeron del área⁶ que teníamos que hacer un cuerpo académico, varios pensamos que era lo mismo, pero con un nombre diferente. (Nora, docente, antigüedad 33 años)

Si desde lo del nuevo modelo nos hubieran dicho que era agruparse con otros profesores de otras facultades, nos hubiera facilitado todo, porque el problema que tenemos es que aquí en la facultad, investigación no se hace, aunque está lo que propone el nuevo modelo con lo de experiencia recepcional, sí, pero no es lo mismo, de ese nivel a lo que piden en lo de perfiles y eso, ahí es más de publicar y tener productos, cuándo lo íbamos a hacer, si nos mandaron a lo del modelo primero y ahí estamos todos haciendo academia, pero sólo con nosotros. (Pedro, docente, antigüedad 32 años)

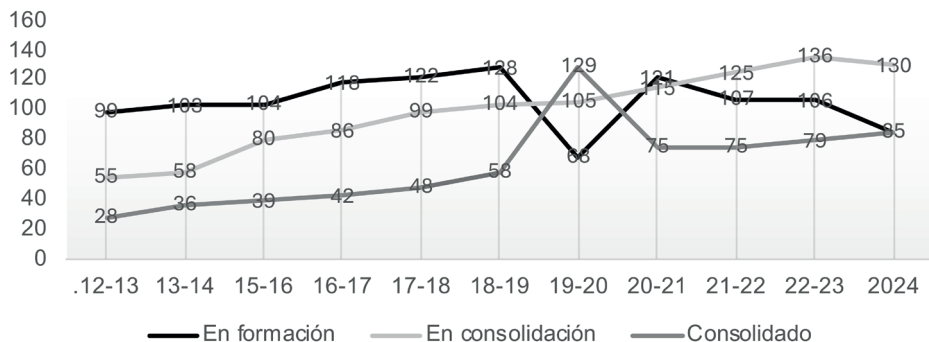
Para comprender ambos segmentos hay que señalar que, si bien el Prodep inició en el año 2002, fue hasta una década después donde tuvo su principal repunte, al menos en lo que respecta a los CA en grado de consolidados. Según Leyva, en 2003, estaban registrados 2,971 cuerpos académicos en todas las universidades públicas (el 91% con grado de desarrollo en formación, el 7% en consolidación y el 2% consolidados). En el 2007, el registro se incrementó a 3,402 (el 71.16% en formación, el 19.99% en consolidación y el 8.85% consolidados) (Leyva, 2010). En ese orden, entonces había 2,704 CA en formación, 207 en consolidación y 60 consolidados; mientras que en 2007 eran 2,418 en formación, 680 en consolidación y 304 consolidados, cifra muy baja, si se piensa en el número de instituciones que participaban de esta política.

⁵ Se refiere al modelo curricular que opera en la UV.

⁶ Se refiere al Área Académica General a la cual pertenece su facultad.

Fue hasta el 2012, decíamos, cuando se observa un repunte en la consolidación de los CA. En el caso de la UV, desde ese año también puede hablarse de una tendencia al aumento, aunque con un ritmo bastante irregular. Como puede apreciarse en la gráfica 1, la evolución de los CA no ha sido constante.

Gráfica 1. Distribución de CA por grado de consolidación en el periodo 2012-2024 en la UV



Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en UV, 2012-2024.

De acuerdo con las tendencias de la gráfica 1, la evolución de los CA no muestra un avance importante en el cambio de grado de consolidación, así como en el número de cuerpos consolidados. Esto tiene que ver con dos cuestiones. Por un lado, si se atienden los fragmentos presentados, se relaciona con el hecho de que la institución estaba orientada a la incorporación del modelo educativo en la mayoría de los programas, de tal forma que las/los académicos atrasaron la atención al Prodep, al menos hasta el 2012.

Por otro lado, se relaciona en gran medida con los posgrados, con el logro del grado de doctorado en la planta académica, así como la creación de redes para dar sostenimiento a la investigación como parte de las promociones en esta política. A este respecto, un profesor ubicado en el tercer grupo de antigüedad señala lo siguiente.

Yo entré a la facultad ya con mi plaza y el doctorado, e inmediatamente me incorporé al CA que coordino actualmente. Pero la llegada a este cuerpo fue gracias a que traía esas dos cosas, si no creo que hubiera sido más difícil entrar. También me permitió dar clases en la maestría de aquí, y entré al perfil deseable académico y al SNII. Veo que en la convocatoria de estímulos ahora piden que tenga uno esto para participar. De lo que decías de la promoción no, no lo hemos logrado, seguimos en consolidación, pues nos han dicho que nos falta producción académica en colaboración. (Erasmus, docente, antigüedad 7 años)

Si atendemos las diferencias en el discurso, es obvio que la edad, la formación en investigación, así como la producción académica, además de la gestión y de la vinculación en una modalidad de trabajo colaborativo se convierten en parte de los insumos básicos para este propósito. Hay que recordar que no todos los posgrados tienen una orientación investigativa fuerte; puede haber, incluso, posgrados de baja calidad en cuanto a la formación en general.

Aquí está parte de la consolidación de la profesión académica. Al responder a una política pueden desatenderse otros aspectos. Hay pues dos contradicciones. Por un lado, una institucional, interna con la promoción del modelo educativo en la primera década retrasando la atención al Prodep; por otro lado, la presión para aumentar significativamente la planta académica con grado doctoral, lo que derivó en muchas acreditaciones que no se reflejaron en un aumento de la función investigativa.

Si bien en algunos casos hay resultados favorables, la manera en cómo se intenta responder a una política tiene consecuencias que se reflejan en el avance de otras. Las contradicciones que se advierten entre las orientaciones de los programas y de las políticas internas y externas a la UV se articulan con las características de la propia planta académica. La configuración de los programas dirigidos a la investigación, la gestión, la vinculación, la producción académica, en suma, a la generación y aplicación del conocimiento, y sus retos, encuentra un contexto bastante complejo en la organización institucional, misma que regula buena parte de esas acciones.

Como se mostró en un inicio, el origen del estado actual de la investigación en la UV está relacionado con la diferenciación de plazas académicas. En los institutos, al menos al 2023, colaboran 510 investigadores y 26 docentes además de 148 técnicos académicos (UV, 2023). Entonces, de los 6,027 académicos como población total, hay un 8% de quienes dedican su mayor tiempo a esta actividad, y un 25% si se considera como población total a los tiempos completos.

Tanto el Prodep como el SNII son convocatorias que están dirigidas a académicos con una carga diversificada, equilibrada bajo el título profesor-investigador, lo cual supone una atención a las dos funciones prioritariamente. En la UV, las/los investigadores son ciertamente un tipo de contratación que está “obligado” a pertenecer al SNII porque la carga que destinan es de más de 20 horas a la semana, al menos en cuanto a contratación se refiere, mientras que la docencia se cubre con 5 horas a la semana. Es por ello por lo que, según datos de la propia institución, 34 de los CA consolidados se ubican en el área de investigación (UV, 2023); es decir, el 29% del total en esa condición, cifra bastante alta si se advierte el porcentaje (8%) que representa esta población.

Entonces surge el tema del SNII. Quién puede acceder y bajo qué circunstancias teniendo en cuenta la organización y las características del trabajo académico. En general, el personal académico en funciones de docencia hace un mayor esfuerzo para lograrlo, pues en la mayoría de las facultades no hay redes consolidadas de investigación. En este sentido, es clave la vinculación con los institutos, pero eso no ocurre a menudo porque, en estos últimos, hay redes consolidadas desde años atrás.

Cuando lo intenté me dijeron que necesitaba más productos académicos, después que más publicaciones en revistas de alto impacto o internacionales; después que no contaba con actividades más allá de la docencia y lo que tiene que ver con esto. Ya no lo intenté más, sabes, porque pasa el tiempo y me siento más comprometida con la carga de trabajo administrativa y de docencia, yo doy 16 horas a la semana y hago tutorías y dirijo las de experiencia recepcional, aparte de que estoy en un cuerpo académico, y cuando puedo, o podía, pues publicaba; pero ahora ya eso lo dejé. (Karina, docente, 18 años de antigüedad)

Yo siento que sí, estando en la docencia puedes estar también en el SNII, pero claro si eres investigadora es más probable porque haces esto, son las actividades de la semana, entras en foros, congresos, académicas, redes, publicas, ¿no?, aunque también a veces muchas reuniones, y la gestión, en fin [...] en el CA estamos consolidados, aunque no tiene mucho, fue de la última evaluación, ayudó que todos tienen ya doctorado. (Celia, investigadora, antigüedad 16 años)

Todos pertenecemos al SNII y estamos en un CA en el instituto, la mayoría consolidados, dentro de esta clasificación que tiene el Prodep, sí, en eso bien, por eso creo que nos fue mejor en los posgrados, cuando la evaluación nos dio que sí teníamos para quedarnos dentro del padrón, bueno ahora Conahcyt. Y claro ahí viene el incremento de cosas, más tareas, dirección de tesis en los dos posgrados, pero bueno gracias a eso más te acercas al SNII. (Mónica, investigadora, antigüedad 13 años)

En los fragmentos aparece una nueva orientación analítica, un efecto producido por la adscripción a un instituto de investigaciones, lo cual es una ventaja para acceder a los posgrados que se encuentran dentro del Sistema Nacional de Posgrados (SNP); por lo tanto, se configura un perfil más relacionado con las redes investigativas, la producción académica, entre otras cuestiones. Esto trae como resultado, a su vez, el incremento de probabilidad de seguir en el SNII, a diferencia de quienes realizan docencia como función sustantiva. Actualmente, la UV cuenta con 982 académicos en el SNII, de los cuales 416 están en los institutos y 566 en las facultades (UV, 2024). Proporcionalmente, la diferencia en población es de 82% y 10%, respectivamente.

LAS TUTORÍAS Y LA VINCULACIÓN COMO MEDIO DE COLABORACIÓN Y PERTENENCIA AL CA

En el contexto de la diversificación de las funciones de las/los académicos, la vinculación, las tutorías y la retribución social, así como la dirección de tesis, se convierten en actividades de mayor relevancia a la luz de las políticas públicas más recientes. Pero cómo se organizan estas actividades dentro del CA para atender aquello que hay que cumplir para lograr las promociones que buscan tanto las redes como las/los académicos de forma individual. Esta pregunta orienta el

trabajo hacia la cuestión de las estrategias empleadas, tal y como señalamos anteriormente. Se recuperan algunos segmentos identificados en las entrevistas.

Cuando son las certificaciones nos llaman a todos para apoyar en los procesos, pero cuando se trata de trabajar en colaboración se nos vuelve un problema porque estamos muchos agrupados en el cuerpo, y es mejor dividirlo, los que hacen más investigación o de los que están en el instituto llevan los temas de investigación y la organización de eventos es más de los que no estamos ahí ahora. De lo que dice de tutorías pues eso todos porque es una función asignada, de docencia también, este, pero ya de lo de publicar a veces depende que nos toque participar, no es de nosotros, es como te digo, más de los que están en investigación. (Pedro, docente, antigüedad 32 años)

Yo siento que la vinculación llegó tarde o es otra vez parte de lo que se pide ahora, porque yo hacía en la facultad esta actividad. Salíamos a campo, había viáticos, aunque era aquí en la ciudad, pero hacíamos eso. Después los cambios en el plan de estudios lo fueron quitando y ahora aparece muchos años luego de que se quitó. Yo colaboro ahora con algunas cosas con eso, y también con lo de tutorías, aunque ya ves que se volvió administrativo lo de tutorías, pero así contribuyo. (Nora, 33 años de antigüedad)

La importancia de contar con el grado doctoral vuelve a aparecer como parte de la colaboración en las actividades docentes. Si no se logró el grado, el trabajo académico se orienta más hacia las actividades de tutoría y vinculación, aunque sabemos que el hecho de contar con el grado no necesariamente habilita en investigación. Aquí aparece un nuevo giro, esta vez a modo de una de las principales críticas de las/los académicos al sistema de tutorías vigente, sobre todo en la manera en cómo ha cambiado y cómo se ha transformado después de la propuesta original.

Hace años cuando vimos los lineamientos y nos dieron muchos cursos de tutorías decían que se trataba de ayudar a los estudiantes en cuestiones académicas y administrativas, pero eso no se hizo así, al menos aquí no, se hizo más por lo administrativo y dejaron a que cada quien hiciera sus tutorías para ayudar a los estudiantes a tener créditos para terminar la carrera. (Nora, 33 años antigüedad)

La docencia y las tutorías son insuficientes, pero también creo que deberían dejar a quienes ya hacían sólo docencia que sigan ahí, y que hagamos tutorías sólo quienes quieran. Para mí es más importante la investigación, aunque sé que tengo que hacer docencia porque es mi carga principal, pero francamente muchos compañeros sí están más por diversificar a como sea, y en lo de vinculación igual, no es sólo ir a la comunidad y ya, que además ni eso se hace a veces. (Karina, 18 años antigüedad)

En esta última categoría de la segunda dimensión, queda más claro que la diversificación de funciones como parte de la estrategia nacional de consolidar la profesión académica enfrenta vicisitudes que no pueden soslayarse. Hay más una sensación de que ante la gran diversidad de las plantas académicas en todas las áreas de conocimiento, algunos académicos/as están más habilitados para unas funciones que otras, si bien los reconocimientos se otorgan a quienes muestran llevar a cabo prácticamente todo lo que se propone dentro de las políticas públicas dirigidas al sector académico, particularmente al universitario. Esta es una de las razones por las cuales la consolidación de los CA no logra un ritmo sostenido, y con ello la estructura de la profesión académica continua un tanto incierta.

LAS ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN A LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Entonces, qué se hace para adaptarse, sobrevivir y permanecer a los Cuerpos Académicos (CA). Ciertamente aquellos que tienen un ritmo de producción se mantienen sin mayor problema; sin embargo, qué pasa con aquellos que están en busca de la consolidación, o bien, de la promoción. Qué pasa con aquellos miembros que se integran de alguna forma “periféricamente” a la dinámica de trabajo y la colaboración.

En esta primera categoría de la segunda dimensión se presentan algunas estrategias identificadas/enunciadas por las/los académicos entrevistados, donde, más que un fragmento, hay una sentencia que resume lo que normalmente se considera legítimo para permanecer en la línea de la consolidación de la profesión académica:

- “Ceder la batuta de la producción, pero colaborar en la gestión”.
- “Buscar que todas y todos cuenten con el grado de doctorado, pero que éste no se consiga únicamente por el título. Aunque es más tarea de la institución, pero vigilar cuáles doctorados son los que están titulando colegas”.
- “Sí hacer las tutorías... La vinculación debe ser compartida, las publicaciones también, aunque las líneas de conocimiento son las que deben dirigir los temas, para eso se piden”.
- “Que se colabore en los CA con todas las funciones, pero que no se ponga como criterio necesariamente llegar a consolidado, porque eso afecta... si al CA no le da para reportar más trabajo se pueda quedar ahí”.
- “Que no se condicione la participación (a un CA) al programa de estímulos porque eso hace que llegue más gente, pero luego no se avanza”.
- “Y que se colabore más con los institutos o con aquellos que ya están más avanzados para que nos jalen, pues en las facultades hay pocas líneas”.
- “Que las evaluaciones no sean cada tres años. No da tiempo para cumplir con todo y pasar al nivel máximo”.
- “Los CA puedan participar, o sea los que tengan todo, en los posgrados que son más reconocidos para que cuenten con más puntos”.

Dada la diversidad de estrategias, casi todas ellas como resultado de haber experimentado algún tipo de promoción, o bien la necesidad de haber organizado actividades para enfrentar las evaluaciones, se identifica que desde la perspectiva de las/los académicos la profesión académica, como una política institucional perseguida desde hace algunas décadas, no es un escenario factible en el corto plazo. Tampoco se percibe una articulación entre las funciones, hay una especie de jerarquización de éstas, donde algunos se aprecian como mayormente orientados a realizar las actividades de mayor complejidad, mientras que otros se ubican más en una serie de actividades complementarias. Por último, la docencia no se percibe como la función sustantiva desde la cual es posible relacionar las demás actividades, en cambio, la investigación, así como la participación en los posgrados, se reconoce como algo de mayor potencial.

LAS ESTRATEGIAS DE SUSTITUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

En virtud de que la investigación se percibe como la vía para alcanzar los mayores grados de consolidación entre los CA, uno de los profesores entrevistados opinó lo siguiente:

Hacer investigación es como un ritmo que hay que establecer, y si eres docente la cosa se complica por tanta clase. Hacer investigación desde la colaboración es todavía más difícil, [...] lo que he visto es esto de hacemos un artículo y alguien pesa más o trabaja más que otro, pero es importante colaborar, [...] o lo del libro y cómo hay publicaciones con editoriales no tan reconocidas por decirlo así, entonces se está consolidando la investigación o se está devaluando la revisión y los criterios de eso. (Erasmus, docente antigüedad 7 años)

De acuerdo con la opinión recién señalada, entre las/los académicos se identifican también algunas cuestiones relativas a la forma en que se asume la investigación, y la dificultad de conseguir el ingreso o la permanencia en el SNII. En este sentido, las opiniones, algunas del tipo estrategias, otras tipo críticas, que se pudieron identificar acerca de la investigación como clave para ingresar fueron las siguientes:

- “Sí colaborar, las redes, no quedarse sólo en la lógica de los CA, sino ir afuera, participar en eventos con colegas de otras instituciones, como lo hacemos en el posgrado”.
- “Pues casi imposible, aun cuando tengas el grado, si no estás en eso y te absorbe la docencia y las juntas imposible”.
- “A lo mejor relacionado CA con SNII, con docencia, luego hay muchas cosas que salen de la docencia, no tienes que ser investigador con plaza y todo lo que creemos, ya ves que también hay un montón de cosas que te valen, lo de la divulgación”.

En las tres opiniones se observa una diferencia entre las posturas respecto de lo que puede hacerse para pertenecer o permanecer en el SNII, pero, en cualquier caso, nuevamente puede percibirse que, como parte de la política institucional

y federal, un alto número de académicas/os están fuera del alcance de estas acciones y demandas orientadoras del trabajo académico. Podría decirse, incluso, que queda más como un esfuerzo de tipo individual o de una red o grupo que como el resultado de una política que considera la diversidad de perfiles académicos. Veamos, por último, lo referente al panorama que se dibuja entre las/los académicos respecto de la profesión académica.

EL PANORAMA DE LAS/LOS ACADÉMICOS ANTE LA NUEVA PERSPECTIVA DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

En esta última categoría se identifica la profesión académica como un quehacer en el que se configuran diferentes rutas y trayectorias de acuerdo con las actividades que demandan las políticas hacia el sector, así como las estrategias empleadas por las/los académicos. Desde la aparición del modelo de rendición de cuentas hasta los años recientes, se puede definir a la profesión académica como un escenario de sobreposición de actividades, no siempre articuladas, sino más bien contradictorias. Pensamos que a este escenario se puede adherir la sobrecarga de actividades que condiciona a las/los académicos en distintos contextos, pero siempre con referencia al cumplimiento de indicadores en la medida de lo posible. También influyen “los golpes de timón” del discurso orientado hacia el trabajo académico.

Se observa que, en los últimos años, los gobiernos federales han intentado dirigir las políticas públicas relativas al trabajo académico hacia el sector social en un sentido más amplio, intentando, mediante la divulgación y el denominado acceso universal al conocimiento, un acercamiento más operativo de los resultados de la investigación, donde la vinculación con sectores sociales que pueden requerir atención específica (medio ambiente, reconocimiento de comunidades originarias, rescate de lenguas originarias, entre otros) es una vía a fortalecer.

Este cambio de dirección deberá ser primero asimilado como una nueva cultura del trabajo académico, y las estrategias empleadas por las/los académicos deben pasar por un proceso de adaptación a las nuevas reglas de juego. No es fácil intentar un cambio de perspectiva donde el trabajo académico se oriente

hacia fuera de la universidad cuando ésta ha sido el gran caparazón de las/los académicos durante muchas décadas.

Hay sin duda una serie de apreciaciones que en las entrevistas fueron reconocidas y que pueden ser enunciadas como una manera de reforzar esta visión.

- “Quizá cuando haya un relevo generacional, porque algunos de nosotros ya no seguimos ese ritmo”.
- “Y para el caso del SNII, qué se observa, que con la divulgación están apostando ahora a una especie de profesor que deba tener habilidades de comunicación y vincularse con la comunidad si quiere seguir ahí”.
- “Está bien, sólo que ya son muchas tareas y otros aspectos como el plan de estudios no ayudan a cumplir con todo”.

Cuando accedemos a un contexto empírico, las perspectivas que se recuperan a partir de las entrevistas nos dan nuevos insumos para continuar con el análisis. En este punto, se suman cuestiones como la aparición de nuevas formas de valorar el trabajo académico como advertíamos con la divulgación y la vinculación con el sector comunitario, lo que, desde una óptica particular, probablemente nos acerque a un perfil de profesor en sintonía con las redes sociales, medio you-tuber quizá, y con una cuenta en Instagram y en TikTok a cuestas para, mediante el uso de técnicas de difusión de conocimiento, elaborar contenidos breves, de no más de 20 segundos, con los cuales podamos atraer a un público con el que seamos capaces de condensar muchas de las actividades que demanda esta profesión.

Un último elemento por destacar es el relevo generacional, prácticamente inexistente. Las instituciones universitarias, en particular el caso de la UV tiene ese problema en la falta de jubilaciones que se corresponde con el del acceso a una plaza docente o de investigación. García y Suárez (2018) señalan que los procesos de incorporación de las/los académicos a la UV siguen diferentes estrategias, pero predomina una especie de endogamia, en donde la tendencia consiste en contratar a quienes han hecho, incluso, una carrera estudiantil dentro de la institución. En suma, son diversos los factores que están presentes en el análisis de la profesión académica y que configuran su panorama, al menos, en el corto plazo.

CONCLUSIONES

A través de las dos dimensiones señaladas, así como de sus categorías, se logró una breve aproximación al punto de vista de un grupo de académicas/os, lo cual permitió conocer cómo se han posicionado a lo largo de estos años en cuanto a las demandas externas que tiene la profesión académica, mismas que pareciera que, poco a poco, se han convertido en actividades de cumplimiento obligado.

Esta aproximación permite ver que la profesión académica ha experimentado una transición que inició hace más de tres décadas pero que no ha culminado. Esto se debe, en parte, a los cambios en las reglas de juego en la continuidad de los programas federales, pero también al “envío de señales contradictorias”, en muchos casos desarticuladas, como ocurre con la aparición de los modelos flexibles que metieron en una lógica de trabajo y de organización a las universidades y, en el caso de la UV, implicó dos formas de organización distintas del trabajo académico.

El camino de esta transición inconclusa ha estado acompañado de una falta de política interna consistente en la UV, regulatoria de las demandas externas, donde el trabajo académico siga un rumbo hacia su consolidación. Por el contrario, el cumplimiento de los indicadores para la promoción y consolidación de los CA pareciera que ha dividido más que propiciado el quehacer y la producción académica de forma colaborativa. Esta es una de las razones por las cuales, según las referencias estadísticas mostradas en un inicio, no reflejan un avance significativo de cuerpos académicos, ni se ve una tendencia bien definida hacia la consolidación.

En el mismo tenor, la capacidad estratégica de las/los académicos aflora. Quienes son menos proclives a conseguir una producción académica se apegan a las funciones sustantivas de la docencia, las tutorías y la gestión, dejando la investigación y sus resultados más como una decisión de una parte del colectivo, aun cuando se justifique que eso es “en el contexto de las líneas de generación y aplicación del conocimiento”. Es relevante observar que la organización del trabajo académico pasa, desde luego, por la división de los tipos de contratación, mismos que en la UV le dan un carácter de élite a quienes dedican sus funciones más hacia la investigación, en tanto que esto incrementa la posibilidad de participar

en los posgrados, estar en el SNII, establecer redes de colaboración con otros núcleos académicos externos, entre otras cuestiones.

La transición que experimentan las universidades públicas, en este caso observadas a través de la UV, parece haber llegado a una condición permanente. Las/los académicos deberán continuar generando estrategias para adaptarse a los cambios en las políticas hacia el sector e ir generando, junto con las distintas maneras de organizarse dentro de los cuerpos académicos y otros núcleos de esta índole, un perfil de divulgación, de vinculación con el sector comunitario y de acceso universal al conocimiento, lo cual implica romper las estructuras construidas durante décadas para ampliar el sentido práctico que deviene de un *habitus* muy arraigado entre este tipo de actoras y actores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1997). *El sentido práctico*. Taurus.
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). Profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15512151007.pdf>
- García, E. y Suárez, J. (2018). La incorporación de los académicos a la Universidad Veracruzana: socialización y estrategias de los agentes en las disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27554785049.pdf>
- Gil, M. et al. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Grediaga, R. (2006). Las políticas hacia los académicos en las últimas décadas. Cambios en la regulación de las trayectorias y el sistema de reconocimiento y recompensas de la profesión académica en México. *Revista de Investigación Educativa*, (2). <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711002.pdf>
- Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista Educación Superior*, 39(155), 7-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602010000300001&script=sci_abstract

- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 0(24.2), 19-36. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5541
- Porta, L., Foutel, M. y Aguirre, J. (2019). *Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión*. II Encuentro Internacional de Educación. Argentina. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/3575/1/porta-et-al-2019.pdf>
- Romero Caraballo, M. P. (2019). Condiciones de trabajo y configuración del sentido de la profesión académica en profesores universitarios colombianos. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 267-291. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.13>
- Universidad Veracruzana (2012-2021). *Informe de labores*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-actividades-administracion-anterior/>
- _____. (2021-2025). *Informe de labores*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/documentos/informe-de-labores/>

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN VIRTUAL

LETICIA PONS BONALS

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de las prácticas en las que se involucran docentes universitarios que imparten clases en el tipo superior y se incorporan en programas educativos virtuales; este proceso trastoca la definición que hasta entonces tenían de su quehacer docente. Nos ubicamos en un entorno en el que los gobiernos y las instituciones de educación superior, después de enfrentar un período de educación remota de emergencia a causa del aislamiento que provocó la COVID-19, se decantan por acelerar la incorporación de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, atendiendo, en cada caso, las posibilidades y condiciones concretas que enfrentan, así como a los avances que en esta materia habían presentado desde años atrás. Esta situación configura escenarios diversificados y complejos en los que las y los docentes “ven redefinido su papel por las nuevas formas culturales y tecnológicas que dificultan la acción de sustraerse del contexto, y por los nuevos discursos pedagógicos que enfatizan la creatividad, la inclusión, la expresividad y la autonomía del trabajo escolar” (Dussel y Trujillo, 2018: 148).

Los programas educativos virtuales son una opción educativa que, de acuerdo con los lineamientos oficiales en México (DOF, 2022, 2024a), integra actividades en línea (síncronas) y virtuales (asíncronas) formando parte de las modalidades no escolarizada y mixta (esta última además incluye actividades presenciales).

Entre los atributos que definen la opción virtual en estas modalidades educativas se establecen dos que son de especial interés porque marcan el nexo estrecho entre docencia y tecnologías digitales, mismo que se concreta en los entornos virtuales de aprendizaje; se trata de la mediación docente y la mediación tecnológica, las cuales se abordan en los dos primeros apartados de este trabajo.

Lo que aquí se expone se deriva de las experiencias vividas por la autora desde el año 2020 como docente e integrante del comité de evaluación de un programa educativo virtual de nivel posgrado que se ofrece en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), así como investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE), instancia que desde enero de 2024 colabora de manera estrecha con la Dirección de Educación a Distancia e Innovación Educativa (DEDIE) de la misma universidad, para establecer los lineamientos y dar acompañamiento a docentes de esta institución que se involucran en el diseño, implementación y evaluación de programas educativos no escolarizados y mixtos con opción virtual que, para efectos de este trabajo, contempla la opción que la Secretaría de Educación Pública (SEP) denomina como “en línea/virtual” (DOF, 2022, 2024a). Tomando en cuenta estas experiencias se incluye un tercer apartado en el que se destacan las prácticas que realizan las y los docentes en la educación virtual y reconfiguran el quehacer profesional, para, en las conclusiones, exponer un conjunto de condiciones que dan cuenta de los cambios que atraviesa la docencia universitaria.

Es necesario tener en cuenta que este trabajo se escribe en un momento en el que las instituciones de educación superior transitan hacia modelos o sistemas educativos multimodales (Alfonzo *et al.*, 2024; Guzmán, 2016), entendidos como aquellos que comprenden una oferta ampliada y diversificada de opciones educativas que coexisten, para dar atención a necesidades diversas de formación. La ampliación y diversificación de la oferta educativa es, además, un requerimiento que se establece en la Ley General de Educación en México, de manera particular en su Artículo 61, en el que se plantea que, para ofrecer una educación inclusiva se debe “adaptar el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos” (DOF, 2024b: 24).

En la educación de tipo superior esta adaptación supone la inclusión de innovaciones que integran las tecnologías digitales en los programas presenciales, así como el fortalecimiento de los programas virtuales (ANUIES, 2024), para lo cual cada institución educativa emprende la tarea de revisar y actualizar sus propios lineamientos para hacer factible esto, de acuerdo con los recursos humanos y tecnológicos de que dispone, así como las condiciones en las que opera.

MEDIACIÓN DOCENTE EN PROGRAMAS EDUCATIVOS VIRTUALES

En los lineamientos oficiales emitidos por la SEP, en los que se definen las opciones educativas del tipo superior en México, se establece que la mediación docente es “la intervención profesional que realizan las figuras académicas (docente, facilitador/a, asesor/a y/o tutor/a) con el propósito de apoyar el aprendizaje” (DOF, 2022: 3). Y se señala que esta pueda ser opcional (en el caso de la modalidad no escolarizada) u obligatoria (en el caso de la modalidad mixta). En el primer caso se asume la posibilidad de una mediación docente que atiende “necesidades de asesoría del estudiantado, que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta o a través de la experiencia personal y/o laboral” (2022: 3), dejando abierta la posibilidad al desarrollo de programas educativos autogestivos en los que cada estudiante interactúa sólo con los recursos dispuestos en una plataforma educativa.

Esta definición se completa con la que, en el mismo documento, se establece para la figura de estudiante, quien “busca adquirir conocimientos, así como desarrollar competencias, habilidades y destrezas, apoyado de figuras académicas, como el Personal Docente y, en su caso, mediante la utilización de las TICCAD” (p. 3), esto es, mediante las tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales.

Teniendo en cuenta que el establecimiento de estos lineamientos es relativamente reciente y que los modos en los que cada institución educativa ha venido arribando a la educación virtual son muy diversos, es de entender que se atraviesa una etapa de transición en la que muchas universidades mexicanas están apenas configurando los elementos que caracterizarán la mediación docente en

sus programas virtuales, lo que incluye la adopción de la terminología oficial que se ha dispuesto en esta materia.

En este trabajo se aborda la mediación docente desde la perspectiva de Paulo Freire (2005), para quien la educación “no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo [...] que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él” (2005: 114). Vista así, la educación es una acción transformadora que implica el abordaje de temas significativos que se incluyen en los contenidos programáticos y supone un aprendizaje permanente entre quien educa (docente) y quien se educa (estudiante). Esta posición se ubica en el paradigma sociocultural para el cual, el docente es “un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos” (Hernández Rojas, 2004: 234). Por su parte, el estudiante no se considera un ser pasivo receptor, sino que juega un papel activo en la construcción de sus aprendizajes en tanto “reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción en colaboración con los otros” (2004: 234), sean docentes, colegas u otras personas con las que interactúa en el proceso educativo.

Siguiendo el principio constructivista según el cual cada estudiante es responsable de la construcción de sus aprendizajes, la mediación docente se presenta como acompañamiento, guía o apoyo que contempla los siguientes aspectos (Tascón, 2003: 126):

1. Establecer una atmósfera adecuada en el aula para ayudar al alumno a resolver los problemas complejos, acentuando más los éxitos que los errores.
2. Ayudar al alumno a aceptar el desafío que le presenta cualquier problema.
3. Permitir que los alumnos construyan sus propios procedimientos, orientándolos con *feedback* oportuno, sin darles la solución.
4. Proporcionar un marco de trabajo en el que se fomente la discusión, el pensamiento, el intercambio de ideas y cualquier proceso que ayude a aprender de la experiencia.

De acuerdo con lo expuesto, la mediación docente se logra cuando se proporciona al estudiantado los soportes que favorecen la construcción de aprendizajes significativos para transformarse y transformar su mundo asumiendo, en el caso de la educación virtual, la presencia de diversos medios y recursos tecnológicos digitales.

Algunas investigaciones realizadas en los últimos años sobre la mediación docente en la virtualidad (Ruiz-Mora *et al.*, 2023; Zempoalteca *et al.*, 2023; Hernández-Herrera, 2024) destacan las dificultades que entraña su puesta en marcha, ya que cada docente debe contar con competencias digitales y brindar un acompañamiento que mantenga la motivación y el interés del estudiante por el aprendizaje, ofrecer respuesta oportuna a sus dudas y retroalimentar sus avances sin, necesariamente, coincidir en el espacio y en el tiempo; se trata de procurar “la oportunidad de acceder a la educación, manteniendo calidad, coherencia, innovación, actualización y enfocada en la construcción de conocimiento [...] sin envidiarle nada al proceso educativo que se desarrolla en modalidad presencial” (Hernández-Herrera, 2024: 80-81).

En las investigaciones mencionadas se pone atención en el diseño de estrategias pedagógicas (Hernández-Herrera, 2024), didácticas o de enseñanza centradas en el estudiante para generar experiencias de aprendizaje que faciliten la interacción entre estudiantes y contenidos (Ruiz-Mora *et al.*, 2023). De igual manera, Zempoalteca *et al.* destacan, en los resultados de su investigación documental sobre competencias docentes digitales para trabajar en entornos virtuales, “la falta de conocimiento en estrategias didácticas en los ambientes virtuales mixtos” (2023: 117).

¿A qué se refieren estas estrategias? Hernández-Herrera resalta “la autorregulación del aprendizaje, la motivación, el seguimiento educativo y la interacción” (2024: 82). En cuanto a esta última se destacan las interacciones que favorecen en el entorno virtual la “comunicación respetuosa, fluida y coherente con base en las consignas para la realización de las diferentes actividades académicas” (p. 82); las interacciones que dan significado al objeto de aprendizaje (recursos y contenidos) y las interacciones entre los actores educativos docente-estudiantes y estudiantes entre sí.

Ruiz-Mora *et al.* contemplan las siguientes: el aprendizaje contextualizado, el fomento del “pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación

activa de los estudiantes usando preguntas desafiantes, fomentando el trabajo colaborativo, el uso de tecnología educativa y la retroalimentación efectiva” (2023: 43-44), así como el impulso del aprendizaje autónomo, la autorregulación, la gestión y planificación por parte del estudiantado, mediación y apoyo individualizado mediante la selección de recursos adicionales cuando sea el caso y la evaluación formativa. Por su parte, Zempoalteca *et al.* (2023) afirman que la intervención didáctica en entornos virtuales contempla dos tipos de elementos, constitutivos –referidos a los medios de interacción, recursos y relaciones entre actores educativos– y conceptuales –referidos al diseño instruccional que se deriva de la conceptualización que se tenga de dicho entorno–.

En educación virtual, el diseño instruccional tiende a ser definido e impulsado por actores educativos que acompañan al docente y, de acuerdo con Gil *et al.* (2021), este ha transitado hacia el diseño del aprendizaje, buscando ir más allá de la idea de transmisión de contenidos o información hacia la generación de sistemas de soporte y gestión de aprendizajes. Se trata de la definición de una “metodología pedagógicamente fundamentada y basada en el uso apropiado de recursos y tecnologías, que permite tomar decisiones en el diseño de intervenciones educativas” (2021: 68). A la fecha se han desarrollado diversas propuestas entre las que destacan ADDIE y ASSURE, que toman la denominación de las siglas que marcan su puesta en marcha: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (la primera); y análisis de estudiantes, fijación de objetivos, selección y utilización de métodos, participación activa y evaluación (la segunda).

El diseño instruccional es el paso obligado para asegurar que las estrategias que plantea cada docente se materialicen en actividades concretas que se pueden impulsar a través de los medios tecnológicos pertinentes, en el entendido que “el contexto digital trae consigo un conjunto de cambios complejos y sistematizados en el conocimiento, la relación y la técnica que generan distintos modelos educativos y operacionales” (Amaluisa-Rendón *et al.*, 2022: 203). En este sentido, no basta con señalar las estrategias didácticas propicias para ser utilizadas en un entorno virtual, sino insertarlas en una propuesta pedagógica innovadora que tenga en la tecnología su posibilidad de realización. En este punto se concuerda con Vaillant (2023) cuando afirma que:

Hoy importa aprender y enseñar a través de herramientas digitales, pero también ir más allá de la adaptación de propuestas pedagógicas preestablecidas. No se trata de usar las tecnologías para hacer más de lo mismo, sino para realizar actividades pedagógicas diferentes que no serían posibles sin tecnologías”. (Vaillant, 2023: 94)

MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN PROGRAMAS EDUCATIVOS VIRTUALES

En los lineamientos que definen las opciones educativas del tipo superior en México, emitidos por la SEP se establece que la mediación tecnológica tiene que ver con el uso de “medios digitales y, en general, al uso de las TICCAD, plataformas tecnológicas educativas, sistemas, aplicativos, necesarios para la interacción entre las figuras de apoyo (docente, técnico, psicosocial, o administrativo), los contenidos del Plan de Estudio y el estudiantado” (DOF, 2022: 3). En las modalidades, mixta y no escolarizada con opción virtual, la mediación tecnológica es obligatoria, lo que implica que debe establecerse con claridad la utilización que hace el programa educativo de los recursos tecnológicos de los que dispone.

Pérez y Larreal (2023) sostienen que la mediación tecnológica se refiere a “la integración de cada uno de los elementos ofrecidos por los avances tecnológicos, que permitan desarrollar recursos didácticos, que faciliten la interacción y la apropiación de conocimientos, enmarcados en un contexto y bajo unos parámetros establecidos por las políticas educativas” (2023: 4271).

La mediación tecnológica requerida para impulsar la educación virtual conlleva retos importantes asociados con la disponibilidad de recursos, una inversión económica considerable para la adquisición y mantenimiento de soportes tecnológicos (*hardware* y *software*, recursos multimedia, entre otros) que aseguren la producción, salvaguarda, consulta y uso responsable de los recursos digitales, a lo que se suman las condiciones de accesibilidad y conectividad suficiente para docentes y estudiantes. Barrientos *et al.* (2022) señalan que esto “no es siempre posible de obtener, ya sea por imposibilidad técnica en el desarrollo de dichas actividades por la zona geográfica, país, disponibilidad de soporte o por la dificultad del estudiante y/o del docente en poder obtener esos requerimientos técnicos, empezando por disponer de Internet” (2022: 505).

La educación virtual ha sido posible por “las mejoras tecnológicas con la irrupción de *Internet* y la mejora permanente de sus capacidades de ancho de banda, además de la mayor presión de tiempos que la vida laboral demanda, la congestión de las ciudades, la búsqueda de ahorros económicos en la provisión de servicios” (p. 497), entre otros aspectos, pero sigue estando enmarcada en desigualdades de acceso que tanto las políticas institucionales como las políticas públicas tendrían que tener en cuenta con fines de subsanarlas en pro de la equidad educativa. Con respecto a esto, la ANUIES considera que uno de los ejes centrales que guían la ruta educativa hacia el 2030 es el fortalecimiento de la infraestructura física, tecnológica y digital; este reto implica asumir como política pública prioritaria:

la suficiencia, mantenimiento y renovación oportuna de la infraestructura física, tecnológica y digital que utilizan las IES para el desempeño de sus funciones –entre la que destaca principalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje–... De no ser así, aunque se posibilite el acceso universal y gratuito a la educación superior, las condiciones de estudio y progreso educativo estarán en riesgo latente. (ANUIES, 2024: 87)

Por esto, aunque la “la tecnología digital amplía y diversifica de manera espectacular lo accesible y asequible, las posibilidades reales [se descubren] a la hora de aprender y de enseñar” (Fernández-Enguita, 2023: 14). En cualquier caso, las condiciones tecnológicas disponibles en la institución y las competencias digitales docentes son las que al final imponen los límites de educación virtual. Coincidiendo con Mendoza (2020), “los equipos tecnológicos constituyen una herramienta al servicio de la mediación que favorece el aprendizaje de cualquier contenido en cualquier área de estudio” (2020: 199), pero la transformación de la educación requiere de “una pedagogía en la que la tecnología está al servicio de las metodologías educativas, y no al revés” (García San Martín, 2023: 59).

Algunas investigaciones que abordan la mediación tecnológica la vinculan con las posibilidades que puede brindar para favorecer la comunicación en un mundo en constante transformación (Avogadro y Quiroga, 2016), desarrollar habilidades cognitivas en los procesos educativos (Mendoza, 2020), como componente y elemento que se integra en las estrategias pedagógicas (Mamani *et al.*, 2023) o como un conjunto de herramientas que enriquecen la mediación docente

(Pérez y Larreal, 2023). En estos casos la mediación tecnológica no puede entenderse separada de la mediación que pueda realizar cada docente y esto nos coloca en lo que García San Martín denomina una cultura de la pedagogía digital orientada a “transformar digitalmente la educación, una pedagogía en la que la tecnología está al servicio de las metodologías educativas, y no al revés” (2023: 59). Esta cultura es coincidente con la estrategia sobre innovación tecnológica en la educación propuesta por la UNESCO (2021) consistente en “aprovechar las tecnologías y las innovaciones digitales para velar por un aprendizaje más inclusivo, eficaz y pertinente” (2021: 1).

Es claro que, para lograr que la educación virtual cumpla con las expectativas que genera, se requiere del desarrollo de competencias digitales por parte de los actores educativos que interactúan. La procuración de condiciones que permitan a los recursos humanos que conducen los procesos educativos virtuales (docentes) mantenerse actualizados en esta materia, alfabetizarse digitalmente, es un requisito sin el cual la educación virtual no puede ser una realidad. “Esta nueva alfabetización no es ya una tarea más, ni un añadido a lo de siempre, sino la misión principal de la institución y la profesión, de la que deriva especialmente su necesaria capacitación digital” (Fernández-Enguita, 2023: 48).

Se considera deseable que la institución educativa que se proponga impulsar la oferta de programas educativos virtuales asuma el compromiso de formar a sus docentes en esta materia, asumir y socializar entre la comunidad académica la multimodalidad educativa que le sea pertinente y evitar caer en los extremos, por un lado, una mirada catastrófica en la que caen “profesores [que] han visto el avance de la digitalización como un problema para la educación y han optado por minimizarla, ignorarla o incluso combatirla” (2023: 49) y, por otro, evitar “las epifanías digitales que luego, al menos en su forma original, han quedado en poco más que nada: CAI, Apple Classrooms, OLPC, MOOC, *hole-in-the-wall*, etc.” (p. 50).

DESAFÍOS QUE ENFRENTA LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROGRAMAS VIRTUALES

La práctica docente es intencional y está inmersa en contextos político-sociales, institucionales, culturales y económicos, que conlleva un conjunto de acciones

que realiza el docente para favorecer la construcción de aprendizajes por parte de sus estudiantes y, por ende, “no se limita al proceso de transmitir algún conocimiento, [sino que] aborda situaciones relacionadas con los procesos cognoscitivos, afectivos, volitivos y conductuales de los estudiantes” (Villalpando *et al.*, 2020: 238). Para Cañedo y Figueroa (2013), la práctica docente involucra tres componentes: alumnos, contenidos, docentes; los cuales interactúan a lo largo de las tres etapas de desarrollo que a continuación se mencionan:

La etapa preactiva o de planeación, que le permite organizar y tomar decisiones razonadas sobre su enseñanza a partir de los objetivos del programa, los contenidos, el contexto (normas institucionales) [...].

La etapa de ejecución o interactiva se refiere al momento en el que el profesor efectúa el proceso de enseñanza en determinado nivel educativo y modalidad. En esta etapa, el docente implementa sus planes y da seguimiento al aprendizaje, tomando en cuenta principalmente las condiciones del contexto y su capacidad para resolver las situaciones que se presenten [...].

La etapa de evaluación del aprendizaje supone planear cómo, con qué y en qué momento evaluar, además de una reflexión acerca de la práctica docente. (Cañedo y Figueroa, 2013: 5)

En torno a estas etapas se relatan a continuación las prácticas en las que se involucran las y los docentes de la UAQ que diseñan programas educativos virtuales y acuden a la DEDIE, unidad académica que coordina el campus virtual y el sistema multimodal de educación, en busca de asesoramiento. Lo que se anota a continuación ha sido recuperado del diario de la autora y tiene el propósito de describir dichas prácticas, con miras a sistematizar y comprender los cambios que reconfiguran el quehacer docente en la virtualidad.

Etapas de planeación

Las y los docentes inician el diseño de sus programas educativos virtuales en la UAQ (en modalidad mixta o no escolarizada), tomando como base sus prácticas reproducidas y actualizadas a lo largo de los años en modalidad escolarizada-pre-

sencial, la mayoría, así como aquellas que puedan derivarse de su participación previa impartiendo clases virtuales. Gran parte de esta última se construyó durante el período de aislamiento provocado por la COVID-19, en el que el traslado de clases presenciales a la virtualidad careció, la mayoría de las veces, de un diseño instruccional adecuado.

Quienes emprenden el diseño de programas educativos virtuales en esta universidad son docentes que integran las academias, colegiados o núcleos académicos que los sostienen. Este colectivo docente no siempre cuenta con conocimientos o ha realizado prácticas docentes en materia de educación virtual, por lo que inician un proceso de aprendizaje acompañados, en el mejor de los casos, por el personal de la unidad académica dedicada a promover la multimodalidad educativa en la institución. Si bien esta unidad cuenta con un equipo de trabajo de acompañamiento tecno-pedagógico, este no siempre es suficiente para atender la demanda creciente que se presenta por parte de las y los docentes que solicitan sus servicios. Situación a la que se suma el hecho de que diversas Facultades iniciaron la oferta de programas educativos virtuales de manera previa (antes o durante la COVID-19), sin contar con una normativa actualizada que contempla las peculiaridades de la educación virtual. En cualquier caso, emprender el proceso de manera primera o hacerlo tratando de ajustar algunas prácticas perfiladas previamente a los lineamientos institucionales vigentes al momento, resulta complejo. Sobre todo, porque estos lineamientos están en constante cambio durante los últimos años.

La base para emprender esta tarea son dos guías para elaborar el documento fundamental de los programas educativos (plan estudios), una para los de reciente creación (UAQ, 2021) y otra para las actualizaciones o reestructuraciones de estos (UAQ, 2023b). Entre la elaboración de estas guías se sucedieron una serie de cambios en los lineamientos oficiales emitidos desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) que, al ser incorporados en la más reciente, generan cierta confusión respecto de la anterior, además de no contemplar los últimos acuerdos oficiales emitidos en 2024. Por ello, durante el segundo semestre de 2024 se inició la redacción de nuevas guías que atienden exclusivamente a las modalidades mixta y no escolarizada con opción en línea/virtual, tratando de subsanar las inconsistencias y asumir las nuevas disposiciones emitidas por la SEP para estas modalidades educativas. Entre tanto se autorizan y publican las

nuevas guías, el diseño de nuevos programas y la actualización o reestructuración de los existentes se ajustan a los lineamientos previos.

Al ser el mismo núcleo docente que está al frente de las asignaturas el responsable de diseñar el plan de estudios, esta etapa de planeación consta de dos momentos. El primero es cuando se diseña el plan de estudios y se establecen los contenidos mínimos de cada asignatura, mientras que el segundo tiene verificativo cuando cada docente desarrolla en extenso el diseño instruccional de la o las asignaturas que le toca impartir.

En el diseño del plan de estudios destaca la justificación que las y los docentes exponen para transitar hacia la educación virtual. Entre los argumentos que se esgrimen prevalece el “incremento de la matrícula”, aludiendo a la posibilidad de que más personas, aquellas que no pueden trasladarse diariamente a las instalaciones educativas o se encuentran residiendo en lugares alejados, puedan cursarlos. En este sentido, la ampliación de la zona de impacto del programa (“ampliación de la cobertura”), se asocia con el establecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden dar a distancia.

Acompañando este argumento se alude a la responsabilidad que tiene la universidad de brindar atención a sectores poblacionales en situación de vulnerabilidad y llegar a zonas o regiones a las que la educación superior no ha llegado. En este primer momento de la fase de planeación se evidencia cierta incompreensión en relación con la asignación de horas de estudio independiente –las cuales son claves en la educación virtual–, prevaleciendo propuestas en las que se sigue manteniendo un porcentaje elevado de horas de mediación docente. Esta situación se explica, en parte, por las condiciones laborales de las y los docentes a quienes se les retribuye económicamente por las horas de mediación docente. Pero, por otro lado, implica un desconocimiento del proceso de seguimiento que se puede dar a las horas de estudio independiente que comprenden:

[El] estudio dentro o fuera de espacios educativos, como el estudio en casa, en biblioteca o en otros espacios; elaboración de tareas, o realización de otras actividades que implican la relación de trabajo independiente para el aprendizaje que en algún caso es sujeto a supervisión, tales como tesinas, recitales, exposiciones, asesorías, ponencias, conferencias o congresos, entre otras. También podrán bajo esta fórmula, asignarse créditos al tiempo destinado para la producción de obra literaria

o científica publicada, a la invención patentada y a otros procesos que conlleven la demostración del aprendizaje desarrollado como parte del plan y programas de estudio. (DOF, 2024c: 9)

Así también refleja el desconocimiento de las acciones que forman parte de la mediación docente y tienen que ver con la retroalimentación de las actividades que el estudiante realiza por su cuenta, siguiendo las indicaciones que se le dan previamente, entendiendo que estas acciones son aquellas que demandan:

Tiempo de contacto directo de las y los estudiantes con el personal docente o capacitadores, incluyendo clases o sesiones de talleres y laboratorios, entre otros tipos de sesiones de aprendizaje directo, o de tiempo dedicado a la evaluación de aprendizajes. No necesariamente debe ser presencial, puede ocurrir con apoyo del uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, la mediación puede ser sincrónica o asincrónica. Incluye prácticas demostrativas, guiadas, supervisadas o autónomas en espacios educativos. (DOF, 2024c: 9)

En el fondo de esta incompreensión está presente un fantasma que parece anunciar la desaparición de la función docente. Si quien estudia puede hacerlo de manera autónoma relacionándose con los contenidos y recursos que la plataforma educativa digital le ofrece ¿para qué es necesaria la persona que enseña? Esta preocupación se acrecienta con la aparición de figuras como la de “facilitador/a” que representa a la persona que puede guiar al estudiantado sin contar con el conocimiento y experiencia que ha caracterizado hasta el momento la práctica docente.

Si bien las y los docentes que emprenden el diseño de programas educativos virtuales en esta universidad comprenden que el proceso, al menos por el momento, no implica su sustitución, también es claro que, cada vez con mayor frecuencia, son partícipes de procesos de formación en los que, asumiendo la figura de estudiantes o sujetos en formación, se incorporan a cursos autogestivos que la propia institución ofrece con fines de actualización.

En las experiencias que aquí se relatan, el diseño curricular de programas educativos virtuales (sean nuevos o aquellos que transitan hacia la virtualidad) se ha reconocido que:

Es el conocimiento de la disciplina y su pedagogía, y es la comprensión profunda de los contextos y realidades de los alumnos lo que permite plantear proyectos educativos potentes [...] Las tecnologías no garantizan en sí mismas procesos de reflexión, problematización ni producción activa por parte del estudiante. Es la orientación y el apoyo de los educadores lo que favorece el conocimiento profundo. (Vaillant, 2023: 102)

El segundo momento de la etapa de planeación, una vez que el plan de estudios se ha diseñado, involucra a las y los docentes en el diseño de la o las asignaturas que les corresponderá impartir. Este momento “implica una toma de decisiones de enseñanza, de comunicación y tecnología sobre algunos aspectos como: el plan de trabajo, las acciones de aprendizaje, intercambio estudiantil, manejo de bibliografía, diseño y organización del aula virtual, herramientas y recursos didácticos” (Amaluisa-Rendón *et al.*, 2022: 204). Si el programa recibe asesoramiento de la DEDIE, como ha sido la indicación dada por las autoridades universitarias en el último año, este momento vincula a cada docente con algún asesor tecno-pedagógico que le guía sobre el modelo de diseño instruccional que asume la UAQ, el cual toma como base las fases establecidas por ADDIE.

El involucramiento con el diseño instruccional que requiere la educación virtual representa para cada docente un proceso de aprendizaje que puede ser más rápido o lento, según los conocimientos y experiencias previas en esta materia, así como con la disposición que tenga para hacer uso de los diversos recursos tecnológicos de los que puede disponer. Es necesario aclarar que, aunque cada docente está dispuesto a desempeñarse en la educación virtual, dado que ya pasó por el momento en el que se diseñó el plan de estudios en la modalidad educativa correspondiente, la toma de decisiones que debe realizar, sobre las estrategias didácticas, el uso de medios síncronos o asíncronos, por poner ejemplos, forma parte de un proceso de reflexión que lleva a cada docente a reconocer ciertas preferencias y disposiciones que se adecuan a lo que han sido sus prácticas docentes previas, la mayor parte de las cuales se han construido en la presencialidad.

Si bien en el discurso docente prevalece la idea que la educación virtual promueve el aprendizaje autónomo del estudiantado y se asume una perspectiva constructivista, esta no se aleja de lo que el modelo educativo de la universidad (UAQ, 2023a) plantea de manera general, pues en este no se marcan diferencias

entre modalidades educativas; por lo que es común que en los primeros intentos del diseño instruccional virtual cada docente copie la información que ha trabajado previamente en la modalidad presencial y trate de realizar ajustes en las actividades e indicaciones que se proporcionarán al estudiantado a través de la plataforma educativa digital.

El proceso de diseño de cada asignatura virtual entraña, entonces, un proceso formativo –incluso institucionalmente se plantea un período de aprendizaje práctico, a manera de taller, en el que cada docente que se involucra recibe una constancia de haber realizado un curso de diseño instruccional–. Recientemente se ha impulsado un curso de formación docente, avalado por la Dirección de Desarrollo Académico de la UAQ cuya acreditación sería requisito para docentes interesados en proponer algún curso virtual y se espera ampliar para quienes forman parte de los núcleos académicos, academias o colegiados que participen en el diseño de programas educativos virtuales.

En los últimos años la DEDIE ha ensayado diversos formatos que permitan guiar al docente en el diseño instruccional, los cuales se van ajustando de acuerdo con las necesidades que se enfrentan en cada proceso, así como atendiendo al enfoque pedagógico que se establece en el plan de estudios y a los recursos tecnológicos y medios de interacción de los que se disponen en la plataforma Moodle que utiliza la institución. Para el o la docente que incursiona por primera vez en el diseño instruccional virtual es complicado contemplar a detalle el contenido, actividades, establecimiento de tiempos, recursos y formas de interacción en cada una de las unidades de su asignatura, ya que en la práctica docente presencial estos aspectos pueden irse desarrollando sobre la marcha.

No obstante que el diseño instruccional en la UAQ es relativamente flexible y da la oportunidad de realizar ajustes conforme se avanza en el proceso, este es un aspecto que genera angustia, así como el hecho de espaciar las sesiones síncronas, sugerencia que, sobre todo en los programas que se ofrecen o transitan hacia la modalidad mixta, se recibe con resistencia, pues se considera que deben realizarse de manera periódica y demandan la conexión obligatoria del estudiantado en el horario que se señale.

La definición de las estrategias didácticas para cada asignatura se adecua tomando como base las que cada docente propone, así como las que se le sugieren por parte del equipo tecno pedagógico de apoyo en el que se encuentra un/a

diseñador/a instruccional que es el contacto entre docente y demás personas involucradas –diseñadores multimedia y responsables de la producción del contenido en la plataforma Moodle–. Entre las estrategias sugeridas está el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y los proyectos integradores. Se procura también que las y los docentes que diseñan su asignatura para el mismo ciclo escolar, se coordinen para planear las actividades en las que se involucra el estudiante evitando saturar el uso de recursos y los tiempos de estudio.

Etapa interactiva

Si bien en la universidad aludida en este trabajo se han intensificado las acciones para guiar a la planta docente en la etapa de la planeación, atendiendo al diseño de las nuevas guías que especifican la ruta a seguir para los programas educativos virtuales, a la par se realizan ajustes en la fase interactiva en la que se pone en acción el diseño instruccional y cada docente interactúa con estudiantes y otros actores educativos. Desde luego la información recabada acerca de esta y la siguiente fase son menores que la que se ha recopilado en la fase de diseño.

Esta fase inicia cuando el curso –al menos en sus primeras unidades temáticas– ya está montado en la plataforma educativa virtual y comienzan las interacciones con el estudiantado. Si es la primera vez que el o la docente hacen uso de la plataforma, requieren de un período de ajuste para familiarizarse con la navegación, por lo que el contacto con el o la diseñador/a instruccional puede ser más frecuente e ir disminuyendo poco a poco; siendo este su enlace con el equipo de diseño y producción es la persona a la que recurre el o la docente, cuando tienen necesidad de aclarar alguna duda con el uso de la plataforma o proponer algún ajuste a su curso.

En cuanto a las formas de interacción que requieren de mediación docente, las sesiones síncronas vía servicio de videoconferencia son uno de los recursos más recurrentes, junto con los foros (en su mayoría asíncronos), los cuales permiten a cada docente mantener comunicación frecuente con el estudiantado. En ambos casos, se procura que la retroalimentación sea en la misma sesión en línea o en un lapso de 24 horas como máximo en el caso de los foros. Como resultado de las actividades que se integran en las horas que la asignatura señala para el

estudio independiente del estudiantado, las cuales demandan la entrega de un trabajo escrito a través de la plataforma (sea individual o en equipo), la retroalimentación se genera, en promedio, en el lapso de una semana; cuando el reporte de una actividad requiere de la presentación oral, se espera que la retroalimentación se genere en la sesión síncrona en la que se realiza la exposición –o, de ser el caso, en la sesión presencial en el caso de los programas virtuales en modalidad mixta–, lo que no exime la posibilidad de que después se brinde una retroalimentación personalizada a través de diversos medios. Por medio del servicio de mensajería de la plataforma y del correo electrónico –en algunos casos se acompañan del uso del chat de WhatsApp– se responden dudas que pueda expresar algún estudiante y de ser necesario se concreta alguna asesoría personalizada. Con esto se mantiene la comunicación con el estudiantado.

Es en esta etapa de implementación en la que las y los docentes que se involucran en la educación virtual reconocen que la carga de trabajo se intensifica, mencionando, en ocasiones, que es superior la atención y dedicación que demanda esta opción educativa en relación con la educación presencial. Es también en esta etapa en la que cada docente consolida sus competencias digitales y descubre aquellas que requiere fortalecer.

Es necesario mencionar que la implementación de la educación virtual no está exenta de problemas y que, sobre todo en los programas y asignaturas que se ofrecen por primera vez, se presentan dudas y problemas relacionados con la navegación en la plataforma y el uso pertinente de los medios de comunicación que ofrece esta opción educativa. El proceso de familiarización o asentamiento por parte del docente es más complicado en algunos cursos que en otros, así también la presentación de fallas en el servidor universitario, el servicio de internet u otros percances técnicos pueden generar angustia en el docente y afectar el desarrollo de los cursos. La posibilidad de dar respuesta rápida a cualquiera de estos problemas desde el área de soporte técnico, y evitar que la comunicación entre los actores educativos se interrumpa, es fundamental para que esta opción educativa funcione con regularidad. Situaciones como estas ratifican el estrecho vínculo que existe entre la mediación docente y la mediación tecnológica.

Recientemente se ha planteado en la universidad la presencia de un monitor que es la persona responsable de examinar que el desarrollo del curso se lleve a cabo de acuerdo con lo previsto, en cuanto al cumplimiento de tiempos y recor-

dar a los distintos actores educativos involucrados las actividades que se han dejado de cumplir. Esta figura completa el equipo de apoyo que interviene en la educación virtual y acompaña al docente en sus tareas de mediación.

Etapa de evaluación

En la etapa de evaluación se contempla tanto la evaluación de los aprendizajes del estudiantado como la evaluación del curso. La evaluación de los aprendizajes se realiza de manera paralela con la etapa anterior (interactiva o de implementación), mediante las retroalimentaciones que se dan a cada actividad realizada por el estudiantado, así como mediante la utilización de instrumentos –en la mayoría de los casos rúbricas o listas de cotejo– para calificar determinadas tareas que suman puntos a la calificación final del curso. En este sentido, se realiza una evaluación formativa acompañada de una evaluación sumativa y, en algunos casos, se incluye la coevaluación entre el estudiantado. Cada actividad incluye el instrumento de evaluación que será utilizado y señala, de ser el caso, el porcentaje de puntuación que corresponde a la obtención de la calificación del curso.

Es importante mencionar que el hecho de que las tareas y resultados obtenidos queden resguardados en la plataforma educativa digital genera certeza en el proceso y permite que, tanto docentes como estudiantes, puedan consultarlos y tener a la mano los resultados obtenidos, con fines de mejora. La evaluación del curso, por su parte, incluye los diversos componentes de la educación virtual, desde el desempeño docente, la disposición y motivación del estudiantado, los contenidos, recursos y características de usabilidad de la plataforma educativa digital. Esta evaluación incluye la satisfacción del estudiantado, la cual se realiza con una encuesta que se aplica al finalizar cada curso, así como el ejercicio de reflexión colectiva que se lleva a cabo entre el o la docente con sus colegas –quienes impartieron clases en el mismo ciclo escolar–, y el equipo tecno pedagógico al momento de concluir, con la finalidad de replantearse los ajustes necesarios para el próximo ciclo escolar.

Al finalizar un curso, por su cuenta, cada docente realiza un ejercicio de autoevaluación que le permitirá reiniciar el proceso de planeación haciendo las mejoras que considere pertinente al curso, o asumir el compromiso de involucrarse en otras

asignaturas. En este proceso, los aprendizajes que construye el docente le permiten consolidar su posición respecto de la educación virtual, identificando sus fortalezas y debilidades, así como su quehacer docente. Son pocos los casos en los que algún docente, después de una experiencia impartiendo un curso virtual, decide no continuar en esta modalidad educativa. En la mayoría de los casos, la opción de continuar implica su involucramiento en procesos de formación continua porque los programas educativos virtuales “requieren que maestros y profesores empleen la tecnología digital, pero, de igual modo, que desarrollen capacidades y competencias para hacer un uso seguro y reflexivo de la diversidad de recursos digitales” (Vaillant, 2023: 110), los cuales cambian constantemente y ofrecen tanto posibilidades como riesgos que deben tenerse en cuenta.

Síntesis

La descripción de las prácticas en las que se involucran docentes de programas educativos virtuales expuesta en este apartado, se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. *Prácticas docentes en programas educativos virtuales*

Etapas		Prácticas
Planeación	Diseño curricular	Justificación de diseños virtuales en el marco de las disposiciones oficiales actuales.
		Establecimiento del tipo de horas, identificando acciones que corresponden a la mediación docente y a estudio independiente.
	Diseño instruccional	Formación en competencias digitales y en el uso tecnologías disponibles.
		Formación continua a través de cursos autogestivos.
		Diseño instruccional en colaboración con otros actores educativos.

Tabla 1. Prácticas docentes en programas educativos virtuales (cont.)

Interacción		Interacciones con estudiantes a través de recursos tecnológicos dispuestos (actividades síncronas y asíncronas).
		Seguimiento a las actividades a través de recursos tecnológicos dispuestos.
		Asesoramiento a estudiantes que requieren atención personalizada.
		Comunicación con equipo de apoyo tecno-pedagógico.
Evaluación	De aprendizajes	Retroalimentación permanente a través de recursos tecnológicos dispuestos.
		Evaluación formativa / Evaluación sumativa / Co-evaluación, de acuerdo con instrumentos incluidos en la plataforma.
	De la práctica docente	Evaluación de componentes del curso por parte de estudiantes.
		Evaluación colegiada.
		Autoevaluación-reflexión y reajuste del curso.

Fuente: elaboración propia.

En esta tabla se listan las prácticas en las que se involucran las y los docentes que incursionan en programas educativos virtuales, al respecto conviene mencionar que estas prácticas se suman a las que tradicionalmente realizan en otros programas educativos, en general en la modalidad escolarizada con opción presencial.

Es necesario mencionar que en la UAQ no existen docentes exclusivos de alguna modalidad, razón por la cual una primera observación lleva a considerar el incremento de funciones y roles que se integran en la función docente (diseñador curricular virtual, diseñador instruccional virtual, mediador con uso de tecnologías digitales, integrante de equipos de trabajo con personal tecno-pedagógico, diseñador de contenidos virtuales, entre otros).

Si bien las y los docentes pueden haber participado o participan en el diseño curricular de programas presenciales, la justificación de estos, así como la estructura curricular que se diseña para la educación virtual presenta características peculiares, que requieren de nuevos conocimientos y habilidades, a las que se suman las tareas propias del diseño instruccional virtual. Lo mismo ocurre en las etapas de implementación y evaluación de la práctica docente, ya que las formas de comunicación, interacción y evaluación a través de distintos medios tecnológicos digitales dota a la docencia de nuevas lógicas de realización.

De acuerdo con Vaillant (2023), “estamos ante un contexto en el cual surgen nuevos roles docentes, algo que, inexorablemente, incide en los procesos de formación e innovación educativa” (2023: 110), pero esto debe acompañarse de un plan de desarrollo institucional que permita “garantizar e impulsar las condiciones necesarias –curriculares, organizativas y laborales–” (Zubillaga, 2023: 121) que hagan que este proceso de transformación no recaiga sólo en la planta docente. Se ha iniciado con la emisión de lineamientos para guiar el diseño curricular e instruccional en programas virtuales, pero las estructuras organizativas y las condiciones laborales aún no se adecuan del todo para respaldar la educación virtual, de tal manera que asistimos a un proceso de cambio educativo parcial, podemos pensar que asistimos a una fase inicial que nos permite conocer, a la fecha, aquello que cada docente tiene que hacer, pero el reconocimiento y validación institucional de estas prácticas docentes no se logra aún del todo.

CONCLUSIONES

En el marco de la educación superior, y de manera particular en la UAQ, se opta por la multimodalidad educativa (Alfonzo *et al.*, 2024; Guzmán, 2016), con miras a lograr la ampliación y diversificación de su oferta educativa, tomando en cuenta los cambios sociales enmarcados en la cultura digital y el establecimiento de lineamientos de política educativa que apuestan por la universalización de la educación de tipo superior desde un enfoque incluyente (DOF, 2024b; UAQ, 2023a).

Ubicados en el constructivismo y el paradigma sociocultural (Freire, 1968; Hernández Rojas, 2004; Tascón, 2003), se concibe que la mediación docente se

potencia en los entornos educativos virtuales, siempre y cuando se sostenga en una pedagogía digital, en la que la tecnología está al servicio de las metodologías educativas (García San Martín, 2023). Al incorporarse a programas educativos virtuales, cada docente trae consigo sus prácticas, esas que ha construido como resultado de experiencias previas y a partir de estas selecciona las estrategias didácticas que le resultan más satisfactorias para contribuir a la construcción de los aprendizajes del estudiantado, no obstante, en el camino descubre que su traslado a la virtualidad no es automático. Los medios tecnológicos “registran y organizan la experiencia humana de formas particulares [y] ofrecen posibilidades en conflicto, opciones y tensiones que dependen de cómo se inscriben en contextos específicos” (Dussel y Trujillo, 2018: 171). Esta organización de la experiencia no se logra de un día para otro, más bien se va construyendo en el actuar cotidiano.

El tránsito y consolidación de la multimodalidad educativa trastoca las prácticas docentes, en las etapas de planeación, interacción y evaluación (Cañedo y Figueroa, 2013), al generar nuevas funciones y roles (Vaillant, 2023) que deben sumarse a los tradicionales que han venido realizando en la presencialidad. En la definición de estos cambios, la mediación docente y la mediación tecnológica tal como son definidos por la SEP (DOF, 2022), no pueden comprenderse de manera aislada, son procesos complementarios e interdependientes que se llevan a cabo en la educación virtual. De acuerdo con los mencionados lineamientos, en la modalidad mixta ambos son procesos obligatorios, en tanto en la modalidad no escolarizada se asienta que la mediación docente es opcional. Esto implica que puede existir una oferta educativa sin mediación docente, lo que nos lleva a plantear la existencia de programas educativos autogestivos que cuentan con una plataforma educativa automatizada.

Hasta el momento, los programas educativos que asumen la modalidad no escolarizada de tipo superior en la UAQ, con opción virtual, no son de este tipo y se privilegia la participación, interacción y comunicación entre docente y estudiantes, además del trabajo colaborativo entre diferentes actores educativos. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en los cursos de formación continua del profesorado la opción virtual exenta de mediación docente ha cobrado fuerza, lo que conlleva el desarrollo de competencias docentes para autogestionar

sus aprendizajes y a la integración de estos en el sistema de educación multimodal de la institución.

Si bien asistimos a un momento en el que la institución en cuestión está actualizando la normativa para el diseño e implementación de programas educativos virtuales, con la redacción de las nuevas guías para el diseño y reestructuración de programas educativos en modalidades mixta y no escolarizada con opción en línea/virtual que están en proceso de aprobación por los órganos universitarios responsables, falta un camino largo por recorrer en los ámbitos organizativos y laborales, con la finalidad de asegurar condiciones favorables para que las y los docentes continúen desarrollando sus competencias digitales (Zubillaga, 2023), y sus procesos de formación continua en general, sin menoscabo de sus condiciones laborales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfonzo Villegas, N. Y., Alviarez Alviarez, O. O., Marín González, M. E. y Torres Pernía, T. J. (2024). *Nuevos escenarios de la multimodalidad educativa*. Fondo editorial FEDERIT. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=978535>
- Amaluisa-Rendón, O. M., Núñez Torres, O. P. y Amaluisa-Rendón, A. K. (2022). Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 199-209. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061013>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana. Trazando una ruta a 2030*. <https://crss.anui.es/wp-content/uploads/2025/03/Compromiso-Comun-2030.pdf>
- Avogadro Thomé, M. E. y Quiroga Macleimont, S. R. (2016). La mediación tecnológica y las TIC: fenómenos y objetos técnicos. *Razón y Palabra*, (92), 1-18. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/370/pdf>
- Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Pennanen-Arias, C. y Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso forma-

- tivo y principales tendencias. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(4), 496-511. <https://doi.org/10.31876/racs.v28i4.39144>
- Cañedo Ortiz, T. de J. y Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (25 de octubre de 2022). *Acuerdo número 20/10/22 por el que se emiten los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5669525&fecha=25/10/2022#gsc.tab=0
- _____. (1 de abril de 2024a). *Acuerdo número 04/03/24 por el que se modifican los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior, emitidos mediante diverso número 20/10/22, publicado el 25 de octubre de 2022*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5721838&fecha=01/04/2024#gsc.tab=0
- _____. (7 de junio de 2024b). *Ley General de Educación (últimas reformas)*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- _____. (1 de marzo de 2024c). *Acuerdo número 01/02/24 por el que se emiten los Lineamientos Generales del Marco Nacional de Cualificaciones y el Sistema Nacional de Asignación, Acumulación y Transferencia de Créditos Académicos*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/26394/1/images/a01_02_24.pdf
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(Especial), 142-178. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Fernández-Enguita, M. (coord.) (2023). Competencia digital docente para la quinta transformación educativa, en *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 9-54). OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa>
- Freire, P. (1968 [2005]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García San Martín, M. J. (2023). ¿Qué competencias contribuyen a un mayor éxito escolar en un entorno cada vez más digitalizado?, en M. Fernández-En-

- guita (coord.), *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 55-90). OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa>
- Gil Mateos, J., García Martínez, A. y Atiaja Atiaja, N. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual. *Revista Científica Ecociencia*, 8, 5-78. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601>
- Guzmán Flores, T. (2016). *Sistema Multimodal de Educación*. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- Hernández-Herrera, N. (2024). Estrategias didácticas utilizadas para la mediación pedagógica en entornos virtuales de aprendizaje: percepción del estudiantado de la práctica profesional preescolar de la UNED. *Revista Innovaciones Educativas*, 26(41), 78-89. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v26i41.5034>
- Hernández Rojas, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Mamani Ticona, M. I., Zubiaur Alejos, M. A., Sánchez Panduro, J. C., y Orihuela Flores, J. (2023). Mediación tecnológica como estrategia pedagógica virtual. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 636-643. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.541>
- Mendoza González, F. F. (2020). Mediación tecnológica orientada al desarrollo de habilidades cognitivas: Aportes para la sociedad del conocimiento. *Revista Educare-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1326>
- Pérez Vertel, R. M. y Larreal Bracho, A. J. (2023). Mediación tecnológica como proceso de interacción pedagógica para la construcción del conocimiento. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4263-4280. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6477
- Ruiz-Mora, F., Barrionuevo-Terán, E., Villacres-Pérez, M. y Estrella-Semblantes, M. (2023). El docente como mediador y diseñador de experiencias de aprendizaje. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(6-1), 37-47. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6-1.2255>
- Tascón Trujillo, C. (2003). La función constructivista de la Mediación: el mediador y el aprendizaje mediado. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (6),

- 117-130. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3642/1/0237190_02003_0006.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) (2021). *Actualización de la Guía para la elaboración del documento fundamental de nuevos Programas Educativos 2021*. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://dip.uaq.mx/docs/posgrado/Gu%C3%ADa%20Nuevos%20Programas%20Educativos%20UAQ%202021.pdf>
- _____. (2023a). *Modelo Educativo Universitario 2023*. Universidad Autónoma de Querétaro. https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/MEU_2023_2.pdf
- _____. (2023b). *Actualización de la Guía para la elaboración del documento fundamental para la reestructuración de programas educativos*. Universidad Autónoma de Querétaro. https://planeacion.uaq.mx/docs/novedades/Gu%C3%ADa_Reestructuraci%C3%B3n_Programas_Educativos_UAQ_2023_Planeaci%C3%B3n%5B1%5D.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la Innovación Tecnológica en la Educación (2022-2025)*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378847_spa
- Vaillant, D. (2023). Formación del profesorado en escenarios de tecnologías digitales: contexto y perspectivas, en M. Fernández-Enguita (coord.), *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 91-116). OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa>
- Villalpando, C. G., Estrada Gutiérrez, M. A. y Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Revista de Educación Alteridad*, 15(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Zempoalteca Durán, B., González Martínez, J. y Guzmán Flores, T. (2023). Competencia digital docente para la mediación en ambientes virtuales mixtos. *Apertura*, 15(1), 102-121. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n1.2276>
- Zubillaga, A. (2023). Cómo diseñar un sistema de innovación para la capacitación digital docente, en M. Fernández-Enguita (coord.), *Competencia digital docente para la transformación educativa* (pp. 117-142). OEI. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/competencia-digital-docente-para-la-transformacion-educativa>

FORMACIÓN, EXPERIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN INTERSTICIAL

MAGDA CONCEPCIÓN MORALES BARRERA

INTRODUCCIÓN

Hablar de formación es hablar de construcción de subjetividad; por ello los procesos de formación docente no pueden limitarse a la “adquisición” de conocimientos pedagógicos, didácticos, disciplinarios, entre otros requeridos en las prácticas docentes, tampoco basta la capacitación para la “aplicación” de estrategias didácticas y, menos, el adiestramiento para el manejo de herramientas y recursos, la formación docente implica estos aspectos y “algo más”. A simple vista este “algo más” parece sencillo, como un elemento menor o residual, sin embargo, conlleva un exceso de sentido que desborda la noción de formación y que, al mismo tiempo, se constituye en su objeto.

Para ampliar en la comprensión de esta tesis podemos recurrir a la propuesta de Larrosa (2011) sobre la noción de experiencia, definida por el autor como “eso que me pasa”, el término “eso” en esta aproximación puede vincularse con el “algo más” implicado en el proceso formativo, en tanto un elemento que siendo externo (al sujeto) lo excede y reconfigura, esto es, el encuentro con un elemento externo (eso) posibilita el “algo más” involucrado en la formación: la transición del sujeto.

En otras palabras, la formación vinculada a la experiencia imbrica elementos de exterioridad –por ejemplo, contenidos, encuentros intersubjetivos, ejercicios diseñados, entre otros elementos que conforman los currículos de formación docente– que pueden ser incorporados por el sujeto docente, esta incorporación implica una subversión de la relación con la interioridad subjetiva, desde la que

se desdibujan las fronteras, pues al incorporar estos elementos no sólo los apropiamos sino que la subjetividad misma se ve afectada, reconfigurando sus formas de entender, hacer y ser docente.

Entonces, la formación puede entenderse como la articulación entre la interioridad del sujeto y un exterior que lo interpela; de acuerdo con Buenfil (1993) esta interpelación es la práctica mediante la cual el sujeto se constituye, al incorporar contenidos propuestos desde un discurso específico. Es pues en esta constitución subjetiva donde podemos situar el “algo más” de la formación. Para completar la argumentación planteada, cabe destacar tres condiciones importantes:

1. La interpelación, como se ha definido, es una práctica nodal de la formación docente.
2. La formación docente conlleva, más allá de la transmisión de información, del desarrollo de procesos cognitivos y del perfeccionamiento de habilidades didácticas, la constitución de subjetividades, esto es, formas de ser docente.
3. La constitución subjetiva no se produce ni en un orden interno (exclusivo del sujeto) ni en un orden externo (por determinación o imposición), sino en el punto intersticial entre lo exterior y lo interior, en el que el sujeto adviene en otro distinto de quien era antes de la interpelación, o como plantea Ricœur (1996) en términos de la construcción del sí mismo como otro.

De acuerdo con lo argumentado, no se puede hablar de formación docente si no es en primera persona, porque la formación no es algo que pueda generarse porque esté dispuesto en un mapa curricular, o determinado por alguna voluntad externa al sujeto; pero tampoco puede hablarse de una autoformación, el sujeto no se forma solo, se forma en el encuentro con el Otro y con los otros, por lo que todo proceso de formación, lo implica, lo traspasa y lo transforma. Pensar la formación desde este lugar convoca a narrarla en el sentido dialógico del nosotros, gramaticalmente representado por la primera persona del plural, porque nos formamos en el intersticio, que es límite y encuentro, donde se posibilita la constitución de un nosotros pedagógico que guía nuestras prácticas docentes.

En consonancia con los planteamientos esbozados, organizo este capítulo en tres anudamientos, en el primero de ellos desarrollo la vinculación entre formación y experiencia; en el segundo analizo la articulación entre los procesos de formación docente con los cambios en las formas de ser docente que hemos atestiguado o necesitado en los escenarios educativos contemporáneos; en el tercero narro en clave autobiográfica mi experiencia formativa, resaltando las dimensiones socioafectivas involucradas en las transformaciones subjetivas por las que he transitado y sus implicaciones en mis concepciones, relaciones y prácticas docentes.

FORMACIÓN Y EXPERIENCIA

Para abordar el vínculo entre formación y experiencia conviene explorar en distintas nociones de formación planteadas en el terreno de lo educativo en general y, particularmente, en relación con la formación docente; en esa tesitura, recupero el trabajo de Venegas (2004), quien abordó la tarea de revisar el término desde una perspectiva semántica y posicionada en un espacio de intelección delimitado en el registro simbólico de lo pedagógico; a partir de esta revisión, la autora identificó distintas significaciones y relaciones con múltiples términos, como educación, enseñanza, perfeccionamiento, capacitación, adiestramiento, instrucción, adoctrinamiento, información, entre otros, esta diversidad significativa y relacional que atraviesa al significante pone de relieve, por un lado, el amplio espectro semántico del término, y por otro, que su producción semántica se produce en contextos sociales e históricos específicos, es decir, no hay un significado absoluto y universal del término, por eso se produce esta proliferación de significados y la construcción histórica de la significación.

En un primer momento, Venegas (2004) sostiene que la noción de formación tiene sus raíces en el término de forma, que puede asociarse con otros significantes, como figura, imagen, configuración, apariencia), que con Kant derivó en un sentido de totalidad configurada a partir del relacionamiento de lo diverso; distintas acepciones asignadas en el terreno de lo educativo refieren, por un lado, a una condición de exterior (perceptible y, por tanto, medible) y, por otro, a una acción que viene de un Otro y modifica al sujeto educativo (dar forma, configurar,

constituir), derivando en instruir, enseñar y, a partir del siglo XV, informar, que conllevaba el sentido de introducir la cultura (transmitirla) para dar forma al sujeto de esa cultura; al respecto, la autora expresa que “no es entonces de extrañar, que en el conjunto de las acepciones de formación se encuentre [...] la idea de ‘in-formar’, es decir, de incorporar datos, ideas, información” (2004: 11). Esta vertiente semántica puede considerarse un elemento nodal de las perspectivas estructuralistas de la educación.

En el contexto educativo mexicano, revisado específicamente en el marco de los estados del conocimiento 2002-2011 elaborados en el área temática Procesos de Formación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Ducoing (2013: 103) afirma que “la formación ha sido pensada desde muy distintas maneras, no necesariamente excluyentes, y tejida conceptualmente a través de diversas herramientas categoriales”, esto conlleva el reconocimiento de la diversidad conceptual y analítica desde la que se desarrollan en México los estudios sobre la formación, en contraste con las prácticas formativas, en las que, según la autora:

Prevalece en el país una visión hegemónica de la formación, a partir de la cual se pretende dar forma al otro, configurarlo, moldearlo, conformarlo a través del actuar de los agentes educativos que buscan, a final de cuentas, regular y controlar sus pensamientos y acciones a través de la imposición de modelos formativos de patrones y estándares. (Ducoing, 2013: 48)

De acuerdo con esta aproximación, es posible argumentar que existe una tensión entre las prácticas formativas y las investigativas que abordan el problema de la formación. Las prácticas formativas, como se entreve en la cita precedente, son desarrolladas generalmente desde una perspectiva sostenida en un principio de exterioridad que determina al sujeto, que se acopla con visiones positivas y estructurales desde las que se pretende que la formación se produzca a partir de la prescripción e imposición, de manera homogénea (igual para todos), lineal (mediante pasos y elementos establecidos) y medible (a partir de indicadores estandarizados), estableciendo una relación fuerte con términos como instrucción, capacitación y adiestramiento; las prácticas investigativas, por otro lado, parten principalmente de categorías que asocian la formación a la realización en distintos

ámbitos y dimensiones de la vida humana, desde las que “resitúan al sujeto, al hombre, a la persona, al individuo como el protagonista de su formación” (p. 102), es decir, desde un registro teórico sostenido en la primacía de la interioridad, que busca resolver los riesgos derivados de las prácticas formativas imperantes.

La pregunta nodal, e irresoluble, que puede enunciarse desde esta tensión estriba en ¿Formar o formarse? Para atender (que no responder) a este cuestionamiento, vale problematizar desde una forma de pensamiento que escape de la disyuntiva propia de la dicotomía interior-exterior para explorar en los espacios intersticiales en los que se produce la posibilidad de encuentro, que es la posibilidad misma de la formación. En ese sentido, podemos coincidir con Buenfil (2015), quien argumenta que:

Problematizar [...] alude a poner bajo sospecha la supuesta linealidad del objeto, su inmediatez, su normalidad y universalidad. Involucra también activar otras lógicas distintas del maniqueísmo, el dilema y su inevitabilidad (bueno o malo, blanco o negro, dominante o alternativo, etc.). Problematizar es también mostrar lo que — desde los lugares, posiciones, herramientas, momentos del día y otros conocimientos previos— no facilita ni brinda las mejores oportunidades para captar lo que nos interesa; destacar los límites de tales emplazamientos. (Buenfil, 2015: 23)

Entonces, problematizar la formación requiere romper con las dicotomías que fundamentan el pensamiento educativo moderno (sujeto-objeto, teoría-práctica, tradición, innovación, permanencia-cambio, educador-educado) y construir aproximaciones desde propuestas que abran la posibilidad de explorar en los bordes —que también o más bien son desbordes de la positividad presupuesta en esas relaciones dicotómicas—. Autores como Pardo (2018), quien cuestiona la separación entre lo público y lo privado; Contreras (2010) quien apuesta por la cancelación de las fronteras entre saber y ser, y Gómez-Sollano (2000) que centra el análisis en las relaciones del sujeto con el conocimiento y su entorno, desde posicionalidades construidas históricamente, plantean problematizaciones sobre la formación, elaboradas desde miradas intersticiales abiertas por la noción de experiencia, abordada desde distintos registros teóricos. Exploremos, por lo menos a vuelo de pájaro, en estas aproximaciones.

Pardo (2018) propone construir relaciones epistemológicas entre las nociones de formación y experiencia, tejidas desde la metáfora de un viaje, desde la cual define la formación como “un viaje de autodescubrimiento, superación y reencontro” (2018: 29). Esta se teje con la concepción de Larrosa (2011), quien propone pensar la experiencia a partir de una irrupción –de un elemento externo al sujeto– que produce un pasaje, esto es, la transición subjetiva mediante la que, por la experiencia, el sujeto transita de sí a otro distinto; sostiene, por tanto, que el sujeto de la experiencia es un “territorio de passagem” (2011: 9). Pardo abona a esta idea, cuando argumenta que mediante los procesos formativos se producen migraciones a otros lugares (de ser).

Pardo (2018) consolida su tesis mediante un recorrido teórico por distintas nociones de formación que se estructuran en espacios de intersección, como la propuesta de Gadamer en la que se plantea la formación (*bildung*) estructurada en dos niveles interconectados –como proceso y como elemento–, en el primer nivel, inspirado en Hegel, se entiende la formación como el proceso de constitución subjetiva producido a partir de un elemento extraño (exterior) que posibilita al sujeto el reencontro consigo mismo (interior), convendría afinar considerando que ese sí mismo, sin embargo, no es preexistente al propio encuentro. De ahí que la experiencia, afirma Pardo: “se halla en el centro nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada” (2018: 30).

Contreras (2010), por su parte, se aproxima a inteligir los procesos de formación docente siguiendo la propuesta de Larrosa, desde la cual sostiene que en los procesos de formación docente habrá que trabajar para cancelar la frontera entre saber y ser; esto conlleva traspasar los modelos de formación docente centrados en la transmisión-adquisición de conocimientos teóricos del campo pedagógico y, en específico, didáctico; esta cancelación apunta a una interrogación central que tendría que hacerse para evaluar los procesos formativos, a saber, sobre “si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación” (2010: 63).

En esta tesitura, la apuesta que Contreras (2010) lanza es contra las prácticas formativas hegemónicas, que definimos con anterioridad siguiendo a Ducoing (2013: 63) y que, según Contreras se basan en la consideración del conocimiento, entendido en términos de “ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan”, como objeto de la

formación, esto es, un reduccionismo desde el cual la formación consistiría en la adquisición y acumulación del conocimiento; por el contrario, Contreras afirma que lo que necesitamos en la formación docente, más que conocimientos objetivos son saberes que nos permitan ser docente, en tanto, “el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado* (2010: 63).

Desde estos planteamientos podemos afirmar que el problema de la formación docente no se soluciona con la “adquisición” de conocimientos, ni tampoco con la capacitación o el adiestramiento para el uso de “técnicas” o recursos didácticos, porque la práctica docente se produce no sólo desde el conocer o el hacer, sino que implica al sujeto mismo, con sus creencias, afectos, modos de relación; de ahí que podamos acordar con Contreras (2010), cuando afirma que:

El núcleo esencial de la formación del profesorado no queda suficientemente resuelto, por tanto, con la preocupación por la transmisión disciplinar, porque lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. (Contreras, 2010: 65)

Este argumento tiene coincidencias con la consideración de Gómez-Sollano (2000) en relación con la formación, respecto a la cual argumenta que “cuando se aprehende, no sólo está en juego un contenido relacionado con el conocimiento constituido, sino la posibilidad de construir algo nuevo y con ello constituirse como sujeto de y en la acción” (2000: 49).

La propuesta de Gómez Sollano muestra otros espacios intersticiales que vale la pena destacar en nuestra comprensión de la formación, entre lo constituido (en este caso, el conocimiento) y lo nuevo (lo que adviene en el aprehender), el conocimiento y la práctica, el sujeto de –un discurso formativo que propone elementos de interpelación– y el sujeto –en transición– que se expresa y re-constituye en las prácticas docentes. La autora enfatiza en estos intersticios al proponer que:

En las relaciones educativas se entretajan una serie de encuentros y desencuentros, de continuidades y discontinuidades, que expresan las formas en que los sujetos se

relacionan con el conocimiento y con su entorno desde posicionalidades histórica y contingentemente fijadas, mediadas por lo dado en tanto experiencia cultural e históricamente constituida. (Gómez-Sollano, 2000: 45)

Vale destacar de este argumento dos aspectos clave para entender la formación desde el registro de la experiencia: 1) la intersubjetividad, entendida como el inter en que se constituye el nosotros, esto es, el espacio intersticial resultante de la subversión de las fronteras del sujeto como condición de posibilidad de todo encuentro intersubjetivo, y 2) la mediación implicada en las posicionalidades históricas desde las que los sujetos pensamos, actuamos y nos relacionamos, las cuales no son fijas, se reconfiguran por la experiencia, la cual, recordando la metáfora del viaje “es algo que transforma, es algo peligroso, incierto, que expone a una permanente inquietud de sí” (Pardo, 2018: 34).

Habrá que precisar que este viaje es de doble ruta, por un lado conlleva la apertura y dislocación de los lugares de sujeto, por otro lado, en la transición subjetiva se reconfigura el entre-nos producido a partir de las relaciones del sujeto con el Otro y los otros; de ahí la imposibilidad de formar (dar forma a otro) y de formarme –en el sentido de una autoformación volitiva y positiva–, imposibilidad que gesta la necesidad permanente de formarnos, o como expresaba Freire (2005): “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador” (p. 92).

Los anudamientos conceptuales que he bosquejado me permiten reafirmar que la formación no puede producirse desde la prescripción, la imposición o la manipulación; por el contrario, implica mediaciones contextuales, históricas, culturales (el mundo como mediador), así como el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos, donde la subjetividad es irrumpida. Mediante esta irrupción, se produce un pasaje por la que transita el ser; recordemos la definición de Larrosa (2011: 9) sobre el sujeto de la experiencia como un “território de passagem”, que podría traducirse como “lugar de paso”. Tal vez valga la pena detenernos un poco para explorar en algunas acepciones que comúnmente se asignan a esta expresión, porque nos pueden dar pistas para entender la imposibilidad ontológica como espacio nodal para la constitución subjetiva, implícita en la articulación entre subjetividad, experiencia y formación; a continuación, se anuncian algunos sentidos asignados a “lugar de paso”.

- Se suele usar para referir a un sitio que se conoce al pasar (hacia un destino), o de pasada, es decir, rápido, sin detenerse mucho en él; un lugar al que no se iría si no fuera precisamente porque queda al paso o porque se tiene que pasar por él para llegar al lugar esperado. Esta acepción tiene un cierto carácter in/significante que nos evoca la falta como condición de posibilidad de la subjetividad (Lacan, 1995).
- También se usa como referencia de un lugar que posibilita pasar a otro lado, como un paso peatonal o un puente, en ese sentido, no se puede pasar si no es a través de ahí, es pues condición para el tránsito hacia otro lugar.
- En otro sentido, puede entenderse como frontera entre un territorio y otro, que es también intersticio, espacio abierto, no lugar porque no pertenece a una jurisdicción determinada, en las fronteras entre países, estos lugares de paso se extienden a las denominadas “zonas libres”, territorios indefinidos en términos geopolíticos.
- Todavía podríamos explorar en más sentidos, por ejemplo, para aludir al lugar en que pasa algo, por donde pasa el ganado en algunos caminos rurales, o por donde pasa el tren, en este sentido, implica un entrecruce de rutas distintas.
- También puede significar un corte o una pausa, porque si viene el tren, tendré que esperar a que pase.

Entender la subjetividad como lugar de paso, nos lleva a considerar su producción a partir de tránsitos y transiciones, posibilidades y límites; en el no ser, en términos positivos, absolutos y plenos, como lugar de constitución de lo que somos, precarios, relacionales, lugares de paso. En la figura 1 se pueden observar algunas imágenes que representan las distintas significaciones esbozadas.

Figura 1. *Lugares de paso*



Fuente: selección propia de resultados de la búsqueda con Google Imágenes, con el término de búsqueda “lugar de paso”.

TRÁNSITOS DEL SER DOCENTE EN LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

En este apartado propongo una aproximación a las transiciones en las subjetividades docentes que se han producido en lo que va del siglo, con énfasis en la última década, pues, como planteaba Gómez-Sollano (2000: 51) se requiere la “reelaboración de los supuestos en los que se han sustentado las visiones acerca de la educación y la enseñanza desde las exigencias del presente” y éstas derivan, evidentemente, en desafíos para la formación y las prácticas docentes.

Las exigencias sociales, políticas, económicas, culturales, tecnológicas y sanitarias, en la última década, han generado debates y replanteamientos en el campo de la educación, que implican cambios importantes en los procesos, contextos y, por supuesto, sujetos educativos; responder a estas exigencias requiere del reconocimiento de que la educación, como práctica y como objeto de estudio,

es compleja, dinámica, histórica y contingente, por eso no podemos domesticarla, mecanizarla, medirla y tampoco fijar sus sentidos, diversos, dispersos y ambiguos, mediante un lenguaje unívoco (Gallardo, 2021) que pretenda determinar la esencia o fundamento del ser y quehacer educativo, al margen de las condiciones en que se producen sus prácticas y se constituyen las subjetividades que transitan sus rutas.

Son muchos elementos los que han irrumpido en los escenarios educativos contemporáneos, desde la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), particularmente, internet, a fines del siglo pasado y principios del presente, y la inteligencia artificial en los años más recientes; la pandemia por COVID-19 que sufrió la humanidad en 2020 y las nuevas “normalidades” pospandémicas, sólo por mencionar algunos, que han alcanzado dimensiones globales en términos de evidenciar que la educación no puede seguirse sosteniendo en los principios de prescripción e imposición que cuestionábamos en el apartado anterior; por el contrario, la incertidumbre como signo de la época hace evidente la imposibilidad de lo educativo en el sentido de la instrucción (vertical, unidireccional y homogénea) desde la que se pretendía “dar forma” a los sujetos de la educación.

Esta imposibilidad ha sido el lugar de posibilidad de otras formas de educación, tal es el caso de la cada vez más fuerte necesidad de reconocer e incorporar referentes heterogéneos que rompen con la idea de la transmisión cultural como fin de lo educativo, porque en los contextos educativos actuales proliferan diversos códigos culturales, diseminados a través de las tecnologías digitales, las migraciones humanas y las políticas de internacionalización educativa.

También hemos sido testigos de la reivindicación de las propuestas pedagógicas centradas en los aprendizajes, que promueven la autonomía cognitiva, la libertad de intereses y la diversidad de formas de aprender que, articuladas a los dispositivos y redes digitales que permiten el acceso casi irrestricto a grandes cantidades de información en distintos formatos, posibilitan la multiplicidad de trayectorias formativas y, con ello, el desmantelamiento del imaginario de la escuela como lugar privilegiado para adquirir la información, seleccionada en un marco social y cultural determinado, para cumplir la función formativa (como moldeamiento); esto ha puesto en jaque al oficio docente, concebido tradicio-

nalmente en la función de transmitir el conocimiento que da forma al sujeto, recordemos la noción de formar asociada a informar la cultura.

Aunque estas condiciones ya se veían venir en la primera década del siglo, en la pandemia se demostraron las múltiples posibilidades educativas abiertas por las tecnologías digitales, a la vez que se hicieron evidentes los límites y desafíos de la apuesta tecnológica, así como las brechas (sociales, culturales, económicas, etarias, entre otras) que generaron mayores inequidades, desbordando los escenarios educativos, tanto virtuales como presenciales. En relación con este planteamiento, es importante reconocer la magnitud de la dislocación producida por la pandemia en el discurso educativo, que exigió el replanteamiento de las formas de organización, gestión, prácticas y relacionamientos en las instituciones educativas, a partir del tránsito obligado de sus estructuras, procesos y actividades, tanto administrativas como académicas, a modalidades no presenciales; en ese estado de crisis, la formación docente se propuso como una respuesta para resolver los desafíos emergentes, que sigue vigente en tanto es latente el temor a que la humanidad vuelva a vivir situaciones de magnitudes similares o superiores.

En este orden de ideas, conviene revisar el trabajo de Batlle y González (2022), quienes analizaron la implementación de prácticas docentes en línea, con énfasis en el análisis sobre cómo percibían esta modalidad y de qué maneras les permitió desarrollar competencias docentes. Los autores proponen que para que estos procesos alcancen sus propósitos es importante no sólo la integración de distintos aprendizajes, sino que esto se realice considerando las condiciones y problemáticas específicas de los sujetos en los contextos particulares en los que se desarrolla la experiencia docente. Concluyen que, si bien los docentes pueden valorar el uso de tecnologías digitales en la realización de sus prácticas educativas, estas no dejan de ser consideradas únicamente como herramientas y medios, por lo es importante gestionar procesos de formación que coadyuven a repensar las relaciones pedagógicas y los planteamientos didácticos para enfrentar los nuevos contextos educativos.

Las inteligencias artificiales son otro elemento que, sobre todo en los años recientes, ha replanteado los procesos educativos, incluyendo la formación docente; Treviño (2023) plantea la importancia de indagar sobre los usos de las inteligencias artificiales en las instituciones educativas, pero también de reflexionar sobre sus posibilidades y retos. El autor sugiere que esta reflexión se realice

reconociendo que, simultáneamente, la educación es afectada por otras condiciones que han puesto a la sociedad en crisis. En el marco de esta argumentación, sostiene que durante la pandemia por COVID-19 la educación sufrió un giro al descentrar procesos que se desarrollaban de manera presencial y relocalizarlos en espacios en línea o virtuales, ya sea de formas síncronas o asíncronas.

En este contexto se gestaron nuevos procesos de formación que incluyen sistemas inteligentes de tutorías virtuales; además, reconoce la generalización del uso de modelos de inteligencia artificial (como ChatGPT) para realizar distintas actividades propias de los sujetos educativos (especialmente docentes y estudiantes), generando debates y replanteamientos en distintos aspectos, como éticos –principalmente en relación con la honestidad intelectual–, políticos, intersubjetivos e incluso afectivos, como el temor y la incertidumbre sobre el futuro de la docencia ante la proliferación de tutores virtuales y otras herramientas de IA que, en apariencia, pueden suplir la función del docente. En relación con ello, el autor afirma que:

La relación entre IA y educación está mediada por la forma en que los usuarios construyen significados, aspiraciones y marcos de interacción entre los objetos tecnológicos, la subjetividad y los procesos educativos, en el presente y en el futuro, y que el acceso a la tecnología y la forma en que se usa en el campo educativo se basa en prácticas heterogéneas de intensidad variable, situadas, en tiempos y espacios [...] Las comunidades educativas siempre se relacionan con ella a través de expectativas, esperanzas, miedos e interés. (Treviño, 2023: 40)

Estos no son los únicos desafíos de las sociedades actuales que están irrumpiendo en lo educativo y que conllevan la urgencia de construir nuevas rutas formativas que permitan transitar hacia otros futuros posibles, entre estos resultan prioritarios los temas ambientales, la inequidad de género que aún prevalece en nuestra sociedad, así como las desigualdades estructurales y la violencia que enfrenta nuestro país, limitando el alcance de la justicia social, propuesta como horizonte en el discurso educativo nacional actual.

En ese contexto, ha cobrado vigencia la relación entre inclusión educativa y educación inclusiva como ruta hacia una sociedad más justa. Perera *et al.* (2022) plantean al respecto que una de las preocupaciones centrales que los docentes

deben atender está en relación con el entendimiento del aula y la escuela como un espacio diverso e inclusivo; sin embargo, la formación de los docentes no ha implicado este entendimiento de la diversidad ni estrategias para trabajarla, de ahí que propongan la relevancia de desarrollar procesos de formación docente que les permitan identificar las necesidades y diversidades presentes en los contextos de su práctica, para ello plantean la importancia del trabajo en redes con otros docentes, investigadores y expertos, para generar colaboraciones y acompañamientos que fortalezcan su formación.

Para responder a estas y otras condiciones que se viven en los escenarios educativos contemporáneos, habría que reinstalar la utopía que, según Weiss (referenciado en Gallardo, 2021), fue perdida de vista por las ciencias de la educación –en su afán de objetividad, neutralidad y control–, y replantear la educación como práctica social. Esto requiere formas de ser docente que trasciendan el pensamiento instrumental y las prácticas educativas transmisivas, verticales y unidireccionales, así como promover relaciones pedagógicas que escapen de las dicotomías, como condición para construir nuevas síntesis entre teorías y prácticas, saber y ser, enseñar y aprender, resignificándose, formándose, en los contextos situados en los que vivimos cotidianamente lo educativo. O como proyectaba Latapí cuando imaginaba que “el maestro del futuro será muy distinto del actual: será un gestor de aprendizajes significativos, animador, estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación” (2003: 37).

Desde este argumento podemos insistir en que la formación y la práctica docente no se produce mediante la reproducción de contenidos, requiere además el reconocimiento de las condiciones de los sujetos, sus afectos, sus concepciones, sus saberes, sus relaciones y, sobre todo, la puesta en juego del diálogo como hilo que permite tejernos en los procesos formativos; en este diálogo habría que articular referentes culturales, epistemológicos, disciplinarios, teóricos y metodológicos, que den soporte a las prácticas educativas y orienten sus resultados, no sólo hacia la construcción de conocimientos y el desarrollo cognitivo, sino sobre todo hacia la constitución de subjetividades.

Para transitar esa ruta se requiere erosionar los discursos de la calidad que han ocupado un lugar nodal en la educación desde la década de los noventa del siglo pasado, en los cuales términos como productividad, eficacia y eficiencia se

erigieron como indicadores para medir la formación y las trayectorias docentes (Pontón, 2021), que prevalecen hasta nuestros días, como podríamos evidenciar con una revisión de las políticas, lineamientos y operaciones de las instituciones educativas, principalmente las relacionadas con la evaluación del desempeño docente. En el Modelo Educativo para la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), se plantean algunas directrices para los distintos niveles educativos que se orientan, en ese sentido, como la generación de lineamientos, programas y acciones orientadas a fortalecer la formación y la práctica docente en función de dar respuestas a necesidades socioeducativas específicas de los contextos en que se inscribe la labor educativa y no tanto como respuesta a los indicadores de calidad empresarial que circunscribieron la institución escolar en México en las últimas décadas.

Las condiciones del presente que hemos atisbado muestran la importancia de transitar la docencia y, por tanto, la formación, hacia lugares en los que se posibilite la integración de las distintas dimensiones humanas y sociales involucradas en el ser docente, para ello se requiere desarrollar ejercicios intelectuales que permitan fundamentar las prácticas docentes en el conocimiento de los contextos, de los sujetos y de las relaciones; como nos comparte Contreras (2010):

Muchos de mis estudiantes me vienen con la aspiración de aprender un saber técnico, cierto y seguro que les solucionará los problemas de la relación y de la enseñanza. Pero lo único que cabe es atreverse a vivir, y por tanto, cultivar una manera de vivir. Atreverse a la relación [...] conseguir ver y escuchar, preguntarse por lo que tienen como mundo propio y cultural para compartir. (Contreras, 2010: 78)

Además, se requiere de ejercicios dialógicos y reflexivos, pues las experiencias que permiten transitar a otras formas de ser docente se producen en el encuentro con otros partícipes de la educación (estudiantes, pares, autoridades, padres de familia e integrantes de distintos sectores sociales involucrados).

En ese tenor, podemos pensar la formación como una práctica permanente mediante la que se construyen las subjetividades en respuesta a las demandas, condiciones, necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en su quehacer cotidiano. Al respecto, podemos coincidir con Freire (2010) cuando argumenta sobre la formación, que:

Implica la reflexión crítica de la práctica, se apoya justamente en esta dialéctica entre aquella y la teoría. Los grupos de formación en los que esa experiencia [...] se da, y el proceso en el cual se da lo que se da, son, si se realizan bien, la mejor manera de vivir esa formación permanente. (Freire, 2010: 134)

Estos tránsitos conllevan otras formas de concebir la docencia, pasar de pensar-la como un oficio operativo y solitario –como el obrero en una cadena de producción–, para construirla como una práctica reflexiva y problematizadora; entonces, la formación docente no se puede limitar a la habilitación instrumental, requiere la incorporación de compromisos éticos y la revisión de dimensiones afectivas y sociales involucradas en el ser docente, para evitar caer en su proletarización (Perrenoud, citado en Aguayo, 2014).

TRAVESÍAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE: NARRATIVA EN CLAVE AUTOBIOGRÁFICA

Quiero iniciar esta narrativa bosquejando la posición desde la que escribo, entendida de acuerdo con De Alba (2009) como el lugar temporal-espacial desde el que se construye la palabra, que implica un lugar específico desde la que comprendo mi transitar docente, en el que se entrelazan las condiciones históricas, políticas, sociales y afectivas que fundamentan contingentemente y atraviesan las rutas andadas y por venir. Pretendo narrar mi experiencia formativa desde una aproximación genealógica, esto implica que la historia narrada no es lineal, en tanto no desarrollo una cronología de hechos y efectos, tampoco busco descubrir el origen (como fundamento) de mi proceso formativo ni describir un desenvolvimiento teleológico que pueda ser representado como una secuencia armónica y progresiva, más bien propongo una escritura desde el presente, que es el lugar desde dónde se pregunta, según Foucault (citado en Bedoya y Castriellón, 2021) y, por tanto, se inventa una historia, marcada por rupturas, saltos, pausas y giros, sin un principio y que no corre hacia un destino programado que representaría la realización de una plenitud formativa.

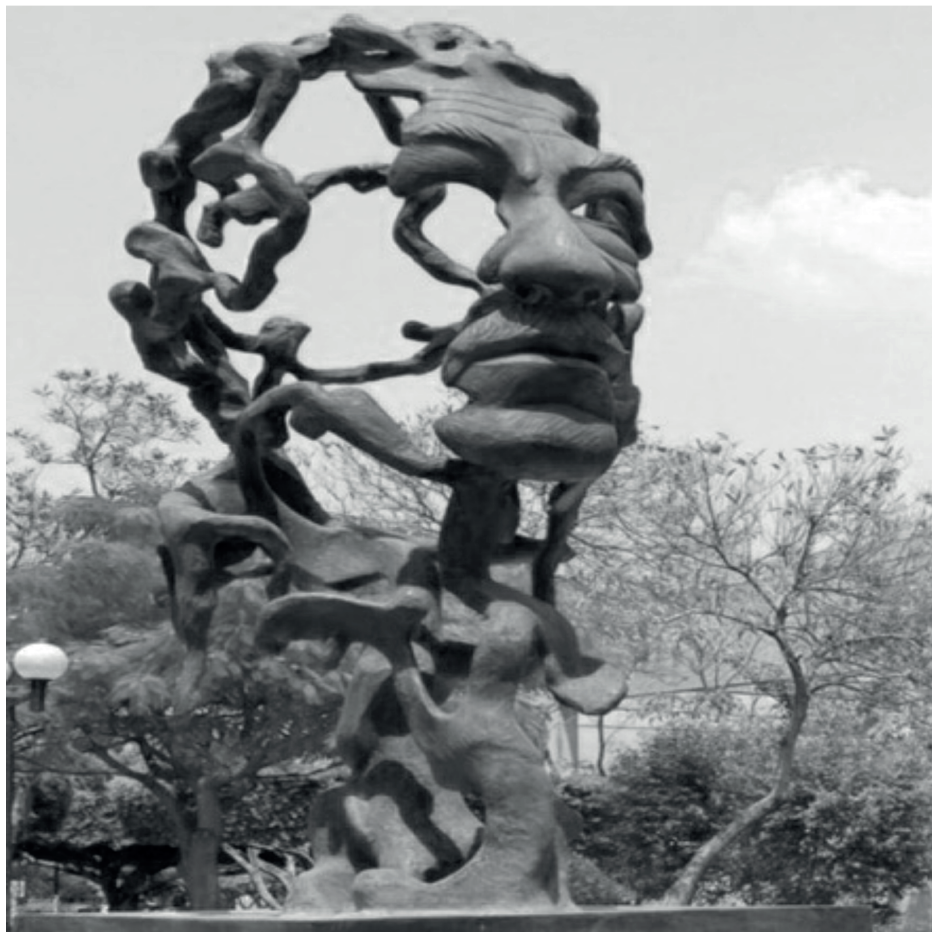
Foucault (1988) plantea que la genealogía: “Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos” (p. 11). Embrollados, en tanto no hay

un hilo conductor que guíe la búsqueda, se entretejen y enredan en ella elementos múltiples, de procedencias heterogéneas; borrosos, porque no consisten en palabras ciertas que nos digan la verdad de la historia, son más bien trazos medio difusos, retazos de ideas, bosquejos que intentan organizar un sentido; y reescritos, porque los sentidos de la historia se elaboran y reelaboran desde los registros y preguntas actuales. Después de todo, esta historia no transcurre, deviene porque es cambio más que continuidad, y adviene en la ruptura, porque como acontecimiento no puede ser prevista.

De ahí que la revisión de archivo, ejercicio inherente a la investigación genealógica, sea un oficio de *collage*, porque no hay linealidad ni secuencia establecida que nos permita presentar el desarrollo evolutivo de la historia narrada, y tampoco hay homogeneidad de los materiales que la componen. Tal como el bricoleur –recordemos la noción de Levi Strauss [1964]– echa mano de elementos heterogéneos para construir nuevos usos y sentidos. Por ello, en este ejercicio narrativo exploro en distintos ámbitos del recuerdo (académico, laboral, profesional, personal), que se imbrican profundamente; hurgo en distintos espacios buscando soportes de la memoria (correos electrónicos, documentos, redes sociales) y, más que eso, encuentro huellas de lo que he olvidado; recupero fragmentos de distintas procedencias: ecos, fantasmas, fantasías; escribo, borro, nuevo de lugar lo escrito, reescribo; no extraña al lector que al final, este texto no sea más que un intento de tejido, pero ¿qué narrativa no lo es?

Aun así, la memoria falla; por eso insisto en que no se piense esta narrativa como una reproducción fiel y verificable de algo que pasó. Como todo relato, tiene algo de recuerdo y mucho de olvido; de ahí que la escritura, elaborada hoy, introduce matices, énfasis, tachaduras y reordenamientos, con la intención de cubrir los huecos, o debo decir, la falta, para poner un sentido. Encuentro la posibilidad de este sentido en el reconocimiento de las dimensiones socioafectivas que han constituido los puntos nodales de mi formación, en tanto me han abierto al encuentro y, con ello, me han permitido ser parte de un nosotros, desde el que vislumbro la construcción de un horizonte compartido.

Figura 2. *Mi cuerpo está hecho de aire y de palabras*



Fuente: fotografía del autor. Escultura en bronce del escultor Luis Aguilar (2010), ubicada en el jardín exterior del Centro Cultural de Chiapas Jaime Sabines, en Tuxtla Gutiérrez.

Mis primeros acercamientos a la formación y a la reflexión de la práctica docente no fueron siendo docente; recién egresaba de la licenciatura en Psicología cuando me invitaron a participar en el Grupo Técnico Académico (GruTA) de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, que tenía dos tareas nodales: el diseño curricular y la formación docente; debo decir que antes de esta participación no me había imaginado trabajando con docentes ni como docente, a mí me llamaba la clínica, pero los caminos de la vida me llevaron por los entonces inexplorados territorios de la educación; ese transitar no fue fácil, era demasiado joven o quizá demasiado inexperta, o tal vez demasiado segura de mí misma, lo cierto es que no estaba preparada para la irrupción que significó en mi vida trabajar con docentes, la mayoría de ellos con muchos años de trayectoria en las aulas.

Lo primero que viví fue el derrumbe de mis certezas, confiaba demasiado en mis conocimientos y en mis capacidades “intelectuales”, pero más que vías de posibilidad se erigieron en barreras para el encuentro; entendí, después de varios golpes de realidad que no podía acercarme a los otros, sino era desde la apertura y la humildad para aceptar que tenía mucho que aprender y que, si bien yo tenía un repertorio de teorías del aprendizaje y de estrategias de enseñanza, vale decir que recién aprendidas, ellos tenían la vivencia de las prácticas educativas cotidianas, con sus retos, desafíos, disfrutes y fracasos, alguna vez un maestro me llegó a decir “qué me vas a enseñar tú que no das clase en preparatoria, o dime ¿dónde y cuándo has dado clase?”. Y tenía razón, no sólo porque era cierto que no tenía experiencias docentes, sino porque en los procesos de formación docente no se trata de enseñar, sino de aprender y aprendernos, a partir de compartir saberes, vivencias que nos afectan, esto es, nos irrumpen y reconstruyen.

Entendí que no puedo decirles qué hacer (aunque muchos docentes lo pedían), tampoco puedo señalar lo que les falta –ni en términos de lo que no saben y mucho menos en términos de lo que son–, porque en ese momento queda clausurada la posibilidad formativa; si a un docente le dices que “no sabe” responderá a la defensiva, con resistencia o simplemente simulación, en cambio sí un maestro reconoce que le falta saber, buscará aprender, ya sea en los espacios formativos que se les ofrecen de manera oficial o en otros que rastrea, descubre o inventa. No podemos formar, pero sí podemos, cada uno y juntos, reconocer

lo que nos falta y trazar las rutas que nos permitan transitar hacia un horizonte compartido.

Esta travesía concluyó cuando migré (en el sentido geográfico) a la Ciudad de México para estudiar el doctorado en Pedagogía; al final, no sé qué enseñé, si es que enseñé “algo”, pero sí sé que esta experiencia me dejó muchos aprendizajes y afectos que me permitieron migrar (en el sentido subjetivo) hacia otras formas de pensarme, vivir y relacionarme con los otros. Me fui, pero no del todo, regresaba cada tanto y sigo regresando. Mi experiencia vital y formativa está configurada por viajes, a propósito de la metáfora con que articulamos experiencia, formación y subjetividad. Viajes que son geográficos, como las múltiples vueltas a Tuxtla Gutiérrez, donde habita mi familia. Viajes al puerto de Veracruz, a donde fui invitada para dar mis primeras clases de posgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), inaugurando oficialmente mi trayectoria docente. En esos tiempos trabajé también como docente adjunta en la asignatura “Teoría Pedagógica” de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuya titularidad pertenecía a la Dra. Alicia de Alba (mi directora de tesis del doctorado), que también fue para mí un espacio de formación muy valioso, en parte por el encuentro con los estudiantes, que siempre tenían mucho para debatir y construir, y en parte por mis compañeros del equipo docente, con quienes analizábamos y reflexionábamos sobre los procesos que estábamos construyendo –y cómo nos construíamos en ellos–. También viajé a Argentina, donde hice una estancia posdoctoral y a Querétaro, que es donde me encuentro desde hace 10 años, en una institución en la que fui nombrada de manera oficial, ya era hora, como docente.

Además de los desplazamientos geográficos, cada viaje representa travesías subjetivas, porque no sólo he transitado por territorios nuevos y he conocido nuevas personas, lugares, perspectivas, saberes, también en ese transitar me he comprometido, ha irrumpido en mí, en mis ideas, en mis aspiraciones, en mis esperanzas, en mi historia. En estos transitar y transiciones reconozco la base de mi trayectoria formativa como docente, que es atravesada por distintas relaciones socioafectivas que me han permitido ser y sentirme parte de una comunidad, de un grupo, de un nosotros.

Sé que no he llegado a la narrativa prometida porque lo que bosquejé fueron apenas los primeros pasos de este viaje; esbozos de narración que resultaron de múltiples reescrituras de la memoria, atravesadas por la inevitabilidad del olvido, en las que cada vez encuentro nuevos sentidos, que no estaban ahí en primer lugar. Sigo en ruta.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo, L. (2014). *La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión*. Taberna Libraria Editores-UPN Unidad Zacatecas.
- Batlle, J. y González, M. (2022). Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de español como lengua extranjera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. (92), 387-405. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf
- Bedoya, M. y Castrillón, A. (2021). Michel Foucault y la Historia del presente. *Andamios*, 18(46), 493-512. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i46.854>
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de Discurso y Educación*. Documento 26. DIE-CIN-VESTAV.
- _____. (2015). ¿Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa?, en E. Treviño y J. Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 21-38). Balam-PAPDI.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>
- De Alba, A. (2009). *La Educación –Con Mayúscula– Entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión desde la obra de Michel Foucault*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0626-F.pdf
- Ducoing, P. (2013). “Nociones de Formación”, en P. Ducoing y B. Fortoul, (coords.), *Procesos de formación. Colección Estados del Conocimiento 2012-2011* (pp. 47-106), ANUIES-COMIE.

- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). Siglo XXI.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Gallardo, A. (2021). Pedagogía y epistemología: cartografía mínima de una polémica para la formación teórica. *Revista Filosofía y Letras*. http://revistafyl.filos.unam.mx/pedagogia-y-epistemologia-cartografia-minima-de-una-polemica-para-la-formacion-teorica/?fbclid=IwAR1sirPUk5ZFwwu-zIxXq_2bK_eWmtZ5snnr1U3kxITgO9s23EYbBUE62aw
- Gómez-Sollano, M. (2000). Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico, en A. De Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación* (pp. 43-59). Plaza y Valdés.
- Lacan, J. (1995). *El Seminario Libro 4. La Relación de Objeto (1956-1957)*. Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27.
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros?, en *Cuadernos de Discusión 6. Hacia una Política Integral para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica*. SEP.
- Pardo, C. (2018). Formación, experiencia, viaje. Reflexiones preliminares. *Revista Ímpetus*, 11(1), 27-35. <https://doi.org/10.22579/20114680.419>
- Perera, V., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf
- Pontón, C. (2021). La investigación educativa y la investigación pedagógica en México: contornos y posibilidades para pensar lo educativo. *Revista Filosofía y Letras*. <http://revistafyl.filos.unam.mx/la-investigacion-educativa-y-la-investigacion-pedagogica-en-mexico-contornos-y-posibilidades-para-pensar-lo-educativo/>
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Super-

- rior. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Strauss, L. (1964 [2002]). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- Treviño, E. (2023). La educación y el devenir digital. Discurso, experiencias y acciones frente al ascenso de la inteligencia artificial. *Revista Perfiles Educativos*, 45(Número Especial: La inteligencia artificial y sus implicaciones en educación), 24-42. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/6168
- Venegas, M. (2004). El concepto pedagógico “Formación” en el universo semántico de la educación. *Revista Educación*, 28(2), 13-28.

EL PAPEL DE LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS DE NIVEL BÁSICO EN LA INTEGRACIÓN Y GESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

ALMA ROSA PÉREZ TRUJILLO
ÁNGEL GABRIEL LÓPEZ ARENS

INTRODUCCIÓN

En México, a partir de la propuesta del gobierno federal, en el año 2019 se dio la transformación del Sistema Educativo Nacional, que se concreta a través de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establecida a partir de una reforma constitucional y con la modificación de la Ley General de Educación (LGE). La nueva propuesta curricular del Plan de Estudios 2022 denominada NEM puso al centro la formación integral del estudiantado de todos los niveles educativos. Para poder cumplir con su propuesta hace uso del método participativo llamado codiseño como parte del proceso de integración y gestión curricular, así como de diversas metodologías sociocríticas para el trabajo con los proyectos educativos e integradores.

En este capítulo nos centraremos en mostrar el papel que desempeñan las maestras y maestros de nivel básico en el diseño y gestión del currículum, partimos de mostrar el concepto de codiseño el cual, en la educación, de acuerdo con Gros (2019: s.p.) es relativamente nuevo y originalmente su uso tiene que ver con “acciones de creatividad colectiva y creación conjunta de conocimiento”, así está relacionado con los enfoques colaborativos en diversas disciplinas del diseño, desarrolladas y aplicadas especialmente en campos diversos y distintos al educativo. De acuerdo con López *et al.* (2021): “se asocia a un estilo de pensa-

miento creativo basado en la acción colectiva, útil para proponer soluciones a problemas [sociales] en el mismo contexto en que estos se generan” (p. 21).

Partiendo de lo anterior, podemos definir el codiseño en educación como un enfoque colaborativo en el que los diferentes actores del proceso educativo (estudiantes, profesores, directivos, administrativos, familias, representantes de la comunidad e integrantes de la comunidad educativa en general) participan activamente en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de experiencias educativas; que, finalmente, se incorporan al currículum oficial derivado de los lineamientos propuestos en la NEM. El rol que estos actores juegan es preponderante y desde este enfoque se reconoce que las personas más cerca del contexto educativo tienen un conocimiento profundo de las necesidades, desafíos y oportunidades que enfrentan en la comunidad donde se encuentra ubicado el centro educativo. De ahí la importancia de su participación en los procesos de diseño curricular a niveles macro, meso y micro. Por eso en este texto reflexionamos en torno al tema y nos preguntamos ¿cuál es el papel de las maestras y maestros en torno a la integración y gestión del currículum?, ¿cuál es el papel real que desempeña el codiseño como herramienta de construcción colectiva? Como consecuencia de estas interrogantes, el objetivo del escrito se centra en mostrar la relevancia del profesorado de educación básica en la integración del currículum, así como el uso del codiseño como herramienta fundamental para la construcción participativa de los programas analíticos y su relevancia en la gestión del currículum oficial en el aula.

El texto se estructura en seis apartados, en el primero se presenta el marco que norma a la NEM, así como su fundamento teórico y sus principales características, como lo son los campos formativos y los principios, los cuales son referentes en los procesos de formación del estudiantado. En el segundo, se analizan los elementos más relevantes del plan de estudios para educación básica 2022. En el tercer apartado se aborda la integración curricular, así como el concepto de codiseño en general, para luego situar su introducción en el ámbito de la educación y desde ahí mostrar lo establecido en los materiales oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) al respecto y cómo la implementación del codiseño favorece la integración curricular. En el cuarto apartado se plantea la propuesta de autonomía profesional para el diseño del programa analítico a partir del codiseño desde la NEM, en él se muestra también el proceso que debe

llevarse a cabo, así como los elementos, necesarios para la generación de los programas analíticos a partir de éste. La quinta parte del escrito se centra en la gestión del currículum oficial y sus implicaciones bajo las formas establecidas por la NEM; finalmente se muestran las reflexiones sobre lo abordado en el texto a manera de conclusiones.

MARCO NORMATIVO, FUNDAMENTO TEÓRICO Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Durante el siglo XX y en lo que llevamos del XXI, en México se han implementado diversas reformas educativas, la última de ellas es la NEM, propuesta en 2019 y que se cristalizó en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 y en la Propuesta del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior; estableciendo también las bases para la realización de las modificaciones necesarias de los planes y programas de estudio del nivel superior. Es importante señalar que la NEM deriva de la LGE y esta a su vez de la reforma a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos realizada el 15 de mayo de 2019 mediante el decreto en el cual se adicionan y derogan diversas disposiciones en los Artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución, mismas que se listan de manera resumida enseguida:

- Modifican el concepto de calidad por el de excelencia, la cual es “entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 15 de mayo de 2019).
- Se elimina el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, la cual tiene por objeto coordinar este Sistema Nacional en términos del Artículo 3º constitucional.
- Se emite la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la

Educación, que tiene como finalidad regular el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, así como al organismo que lo coordina, denominado Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y el Sistema Integral de Formación, Actualización y Capacitación que será retroalimentado por evaluaciones diagnósticas.

- Se abroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y se publica la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros el 30 de septiembre de 2019, cuyo propósito fundamental es establecer los lineamientos para el ingreso y la promoción de maestros y maestras en su función docente, directiva o de supervisión en el sistema educativo mexicano.
- Se establece que los padres de familia son también responsables de la participación en el proceso educativo, revisando el progreso y desempeño de sus hijos.

Con respecto a la LGE, publicada el 30 de septiembre de 2019, cuyas últimas modificaciones se publicaron en el DOF el 7 de julio del 2024, establece que el objeto es:

regular la educación que imparta el Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y municipios–, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, la cual se considera un servicio público y estará sujeta a la rectoría del Estado. (SEP, 2019: 46)

Así también en el título segundo, capítulo I de la LGE se dispone la función de la NEM, en el artículo 11, que a la letra dice:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (SEP, 2019: 49)

A partir de eso, se manifiesta la educación como un eje fundamental y decisivo en la formación del estudiantado y la configuración de las comunidades de donde provienen, de tal modo que la propuesta que hacen se convierte en una apuesta innovadora de la educación; cuya participación de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa –entendida en un sentido amplio– debe realizarse. Esto implica:

educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: 1) conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; 2) aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; 3) ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; 4) adquirir valores éticos y democráticos; y 5) colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. (SEMS, 2023: 5)

Al respecto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) menciona “la educación es concebida como un derecho al que todas las personas pueden acceder, un medio para alcanzar el bienestar personal y social, y el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos” (p. 16). La NEM se fundamenta en un enfoque filosófico que busca una educación equitativa, inclusiva y transformadora, enmarcada en los derechos humanos y la justicia social. Este enfoque resuena profundamente con los principios de la Teoría Sociocrítica (TS), que pretende analizar y cuestionar las estructuras sociales, políticas y educativas que perpetúan la desigualdad, para generar una transformación emancipadora.

Uno de los principios fundamentales de la TS es precisamente la emancipación de los sujetos mediante una conciencia crítica que les permita comprender y transformar su realidad social. Así, en el marco de la NEM, la educación se concibe como un medio para empoderar a las y los estudiantes brindando las herramientas necesarias para cuestionar y cambiar su entorno; así también, promueve una participación activa del estudiantado en su proceso educativo, fomentando el desarrollo de ciudadanas y ciudadanos críticos que puedan participar en la mejora de sus comunidades de origen y de la sociedad en general.

Esta teoría también enfatiza en la construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo y la colaboración, de ahí que en la NEM el aprendizaje es visto como un proceso dialógico, donde las experiencias y saberes de las y los estu-

diantes, así como de las comunidades, son valorados y legitimados. Desde este modo de pensar, la escuela no es un espacio aislado de la sociedad, sino un lugar donde convergen diferentes realidades y perspectivas que se integran en la enseñanza, esto implica el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística como una riqueza para el aprendizaje colectivo. Así también, es importante considerar que la TS cuestiona las estructuras de poder que generan opresión y desigualdad, en la NEM este principio se refleja a través del compromiso con la equidad y la inclusión, con lo que se pretende erradicar las barreras que históricamente han impedido que ciertos grupos vulnerables (como las comunidades indígenas, las personas con discapacidad y las mujeres, etcétera) accedan a la educación de calidad; pues al integrar un enfoque de derechos humanos se promueven políticas y prácticas que buscan romper las estructuras de poder y aquellas que perpetúan la exclusión.

Por ello, pensadores como Paulo Freire (2005) conciben la educación como una práctica de libertad, donde los sujetos son protagonistas de su propio aprendizaje y transformación:

esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen [...] Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, supera también la falsa conciencia del mundo. (Freire, 2005: 100)

Considerando lo anterior, en la NEM se propone un modelo educativo centrado en el estudiante que se encuentra en relación profunda con los otros que forman parte de su comunidad y entorno; se fomenta, además, la autonomía, la reflexión crítica y el pensamiento objetivo, contrastando con enfoques tradicionales que conciben a las y los estudiantes como receptores pasivos del conocimiento. El nuevo modelo les reconoce pues como actores capaces de incidir en su realidad social.

Con base en su fundamento teórico, la NEM además incorpora una dimensión ética, en la que la educación no sólo se orienta al desarrollo cognitivo, sino también al compromiso con la justicia social. El objetivo es formar ciudadanos

conscientes de las desigualdades que enfrentan sus comunidades y dispuestos a participar en su transformación para el bien común. La escuela, desde esta perspectiva, se convierte en un espacio donde se fomentan valores como la solidaridad, la igualdad y el respeto a la diversidad para formar personas capaces de actuar de manera ética en una sociedad plural. Es decir, desde la implementación de la NEM se pretende la formación de personas con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en conjunto y que, además, sean capaces de conducirse como ciudadanos autónomos y respetuosos de la pluralidad. Para poder lograrlo, la NEM cuenta con cinco características principales: 1) se vincula con la comunidad, 2) propone un enfoque humanista, 3) valora a las y los maestros, 4) promueve un nuevo enfoque pedagógico, y 5) promueve el desarrollo de trayectorias educativas (SEMS, 2023).

La vinculación con la comunidad se logra en la medida en que la educación tenga un mismo sentido y propósito para todas las personas que forman parte de esta y, además, colabore en la transformación social, es decir, se tiene que considerar al estudiantado en un:

escenario comunitario amplio y diverso, con la riqueza de los saberes culturales y la experiencia que ofrece el interactuar con personas que son y piensan diferente; con quienes pueden convivir y detonar aprendizajes significativos a través del intercambio de ideas y reflexiones. Además, la comunidad debe ser el referente para que las y los docentes adecuen las formas de enseñar dentro y fuera de las aulas de acuerdo con las características, necesidades y recursos del entorno social en donde se encuentra el plantel escolar. (SEMS, 2023: 9)

En cuanto al enfoque humanista, éste se concibe como un medio para la formación de personas con pensamiento crítico para que “recuperen los conocimientos y aprendizajes adquiridos para comprender la experiencia humana en su contexto social, histórico y cultural, de modo que puedan entenderse como seres influidos por su pasado, que viven en el presente y pueden construir su futuro” (SEMS, 2023: 9). La valoración de las maestras y los maestros como profesionales de la educación, se da al reconocer el conocimiento que tienen sobre la población estudiantil con la que trabajan, así como sus procesos de formación inicial y continuo, así como su capacidad para ejercer su:

autonomía didáctica para contextualizar la enseñanza de los contenidos de los programas de estudio, hacer adecuaciones en el aula o en otros espacios, usar los resultados de las evaluaciones para proponer acciones de mejora y usar los recursos o herramientas pedagógicas que ofrece la comunidad para dirigir su proyecto educativo. (SEMS, 2023: 10)

La promoción del nuevo enfoque pedagógico se da a partir de la incorporación de proyectos contextualizados que orientan a las y los estudiantes para que reflexionen que les permita proponer alternativas de solución a los problemas que tengan que afrontar; así también en la utilización de la evaluación formativa. La NEM promueve el desarrollo de trayectorias educativas a partir de la integración de la formación básica, media superior y superior.

A las características descritas se le suman ocho principios (SEMS, 2023), los cuales son las bases para la formación de personas con principios sólidos y pensamiento crítico para el logro de la transformación social y al servicio de la comunidad:

- 1) **Identidad con México:** significa apreciar la cultura, la historia y los valores de nuestro país, reconociendo y respetando la diversidad cultural, lingüística y de pensamiento de los diferentes pueblos originarios.
- 2) **Responsabilidad ciudadana y social:** implica ejercitar valores, derechos y deberes para aportar al bienestar colectivo y desarrollar una conciencia social. Destaca el ejercicio de valores como el respeto, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud, la participación democrática y la fraternidad.
- 3) **Honestidad:** es el comportamiento que permite a una persona tender lazos de confianza con los otros debido a que actúa con base en la verdad y congruencia entre lo que lo que piensa, dice y hace.
- 4) **Participación en la transformación de la sociedad:** implica superar la indiferencia, el individualismo y la apatía para formular, actuar y dar seguimiento de manera creativa, dialógica e inclusiva a propuestas de solución a problemas comunes, procurando el desarrollo integral, igualitario y sustentable de la sociedad.
- 5) **Respeto de la dignidad humana:** supone ejercer, respetar y promover

los derechos humanos con el propósito de construir una sociedad justa, libre y democrática.

- 6) Interculturalidad: implica apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad, respeto y comprensión mutua.
- 7) Cultura de la paz: significa favorecer el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias.
- 8) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente: implica reconocer que nuestra existencia y bienestar como seres humanos depende de la existencia y bienestar del medio ambiente, por ello es importante analizar nuestros patrones de consumo actuales y tomar acción de manera individual y colectiva para minimizar la contaminación ambiental y mitigar el cambio climático.

Se espera pues, a partir de la puesta en marcha de la NEM, una formación del estudiantado con orientación integral y humanista que tenga siempre el sentido de pertenencia y fomente la relación con su comunidad de origen. Ahora bien, esto se puede dar en la medida en que se logre un buen diseño y una buena gestión del currículum; más adelante ahondamos al respecto.

ELEMENTOS RELEVANTES DEL PLAN DE ESTUDIO 2022 DE EDUCACIÓN BÁSICA

Como ya se ha mencionado, a partir de la NEM se define la propuesta curricular del plan de estudios 2022 para educación básica y media superior, el cual, de acuerdo con la SEP (2024), para su construcción se realizó una consulta amplia entre personas del colectivo educativo y de la sociedad civil en general. Para el plan de estudios de educación básica, se dispuso una estructura con cuatro elementos que articulan la propuesta curricular: I. Integración curricular; II. Autonomía profesional del magisterio; III. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y IV. El derecho humano a la educación (SEP, 2004), estos son abordados en los siguientes apartados. Entre los ele-

mentos relevantes del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022, se encuentran siete “ejes articuladores: inclusión; interculturalidad crítica; igualdad de género; pensamiento crítico; vida saludable; artes y experiencias estéticas; apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” (MEJOREDU, 2023b: 3). Estos ejes articuladores:

conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos. El currículum con ejes articuladores permite pensar el trabajo docente y el trabajo de aprendizaje como un diálogo permanente con la realidad más allá del aula, en los espacios escolares en los lugares de la comunidad. Los ejes articuladores son puntos de encuentro entre la didáctica del profesor y la profesora con el saber de la vida cotidiana de las y los estudiantes, lo que requiere que se pongan en juego diferentes situaciones de enseñanza que relacionen sus intereses con el contenido-eje articulador para que pueda otorgarle un significado personal, verdaderamente significativo. (SEP, 2024: 101-102)

De acuerdo con la SEP (2024), estos ejes se reflejan en enfoques y contenidos de los campos formativos de la educación básica de manera contextualizada, articulada y pertinente. Así, también, es necesario que se consideren las modificaciones propuestas desde la NEM, en las que se disponen campos formativos, los cuales resaltan “la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas con los cuales acercarse a la realidad que se quiere estudiar” (SEP, 2024: 139), estos campos formativos son: Ética, Naturaleza y Sociedades; Lenguajes; De lo Humano y lo Comunitario; y Saberes y Pensamiento Científico, estos “se pueden articular para problematizar, analizar, comprender y transformar las situaciones o problemas que reconocieron como parte del análisis del contexto socioeducativo de su escuela (lectura de la realidad)” (MEJOREDU, 2023a: 5). El propósito es lograr una composición variada que contempla la interrelación de contenido disciplinar a campos formativos, es decir, se pretende lograr una formación integral, alejada de la propuesta curricular previa a la NEM, que privilegiaba el trabajo por asignaturas y, en consecuencia, promovía el trabajo fragmentado o

desarticulado. Esta propuesta de trabajo interdisciplinario y contextualizado permite la organización de contenidos en el programa analítico, lo cual servirá de base para la planeación didáctica.

Además, se plantea el trabajo por fases, las cuales agrupan los grados escolares que se venían trabajando, en SEP (2024) se menciona que estas fases “indican las secuencias indispensables que deben respetarse entre las disciplinas que constituyen la educación preescolar, primaria y secundaria, conforme a lo establecido en el artículo 29, fracción III de la LGE” (p. 157). De ahí que se hayan establecido contenidos de aprendizaje de acuerdo con la estructura curricular para el *Programa sintético* por fases, grados y campos formativos (Fase 1. Educación Inicial; Fase 2. Educación Preescolar 1º, 2º y 3º; Fase 3. Educación Primaria 1º y 2º; Fase 4. Educación Primaria 3º y 4º; Fase 5. Educación Primaria 5º y 6º y Fase 6. Educación Secundaria 1º, 2º y 3º). Este perfil de egreso ofrece:

una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, en los que se articulan las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, un conjunto de las cualidades y saberes que les permitan seguir aprendiendo. (SEP, 2024: 95-97)

Para ello, la escuela debe significar al estudiantado un espacio en donde se construya conocimiento en lo individual y en la colectividad, en el cual pueden surgir, además, proyectos de aula, escolares y comunitarios que traten de entender –y en el mejor de los casos– abonar a la solución de problemáticas propias del contexto en el que se desarrollan, sea la escuela o la comunidad en donde se encuentra asentada ésta.

INTEGRACIÓN CURRICULAR A PARTIR DEL CODISEÑO

Como parte fundamental de la estructura del *Plan de Estudio 2022*, se considera la integración curricular, para eso los miembros de la comunidad educativa se valen del codiseño; desde donde se retoman las necesidades de la comunidad y

se halla circunscrita la escuela, de tal manera que se promueve que la propia comunidad funcione como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe resaltar que el concepto de codiseño ha sido abordado por varios autores desde diferentes campos de estudio, de tal forma que su definición varía dependiendo del contexto en el que se aplique y los objetivos que se persigan; sin embargo, de manera general implica la colaboración y la participación activa de las diferentes partes interesadas en el proceso de diseño o creación. Así, partimos de reconocer que el concepto de codiseño no nace en el ámbito educativo, pero, desde hace algunos años, este se encuentra como un elemento importante y desde él se han propuesto proyectos y nuevas formas de trabajo en comunidades educativas particulares. En México, el concepto adquiere relevancia con su incorporación en la NEM, desde donde el codiseño se plantea como un principio rector y establece su necesidad en lo educativo para la configuración de los programas analíticos.

De manera general, podemos encontrar definiciones de algunos autores sobre codiseño, así encontramos a López *et al.* (2021) quienes mencionan al respecto lo siguiente: “En el ámbito de la innovación empresarial, social, cultural y educativa, el codiseño se asocia a un estilo de pensamiento creativo basado en la acción colectiva, útil para proponer soluciones a problemas en el mismo contexto en que estos se generan” (p. 22). Estos autores explican cómo el codiseño es un enfoque utilizado para resolver problemas en varios ámbitos, como el empresarial, social, cultural y educativo. En lugar de que sólo una persona o un pequeño grupo proponga soluciones, el codiseño se basa en la colaboración y la participación activa de todos los involucrados. Esta forma de trabajo colectivo permite que las soluciones propuestas se adapten mejor a los problemas, ya que se desarrollan dentro del mismo entorno donde surgen. Además, el codiseño fomenta el pensamiento creativo, porque al reunir diferentes perspectivas se pueden generar ideas más innovadoras y efectivas.

Un abordaje del concepto de codiseño, como método creativo del diseño, por su cuenta, lo llevan a cabo Quintana *et al.* (2017) quienes al respecto señalan: “El codiseño o diseño colaborativo, estima relaciones diferentes entre los actores de un proceso de diseño en comparación con un proceso clásico” (p. 460). Los autores plantean la idea de que, en el codiseño, las relaciones entre los agentes que inter-

vienen en el proceso son directas a diferencia del proceso clásico, cuando incluso hay agentes que no establecen relaciones en ningún momento. Brown y Wyatt (2010, citados en Escofet *et al.*, 2021) mencionan que el “codiseño se basa y se integra en las metodologías de participación ciudadana” (p. 826).

Escofet *et al.* (2021) en su artículo “El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario” proponen el codiseño desde el partenariado, el cual establecen como “un proceso recíproco de colaboración en el que ambos contribuyen a los procesos de gobernanza en la institución [...] con el fin de conseguir el cambio, la mejora y la innovación pedagógica” (p. 826), desde su propuesta plantean el reconocimiento del:

estudiantado como interlocutor válido, un individuo activo que en un marco relacional basado en la horizontalidad tiene mucho que decir y aportar a la relación educativa. Ello implica modificar la concepción del mismo acto educativo, que pasa de basarse en la transmisión de conocimiento a centrarse en la producción conjunta del mismo. (Escofet *et al.*, 2021: 826)

Establecen, además, cinco principios nucleares del codiseño: 1) proceso de construcción participativa, 2) espacio relacional de partenariado, 3) proceso que intensifica la reflexión y la revisión, 4) se aprende corresponsabilizándose y 5) la relación comunicativa fortalece el reconocimiento y el autoconocimiento. Como puede verse desde esta propuesta, el papel del estudiante es central.

Si bien el codiseño en el ámbito educativo puede manifestarse en varios aspectos (en el currículum, en espacios de aprendizaje, en actividades y proyectos y en políticas educativas, etcétera) su finalidad será siempre aprovechar la experiencia y la perspectiva de las personas implicadas en el proceso educativo para crear experiencias de aprendizaje más efectivas, relevantes y significativas; de ahí que la NEM lo incorpore como un principio rector. En este sentido, podemos encontrar la definición del codiseño en diferentes materiales elaborados por la SEP, los cuales toman como punto de partida lo establecido en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Así en el anexo se plantea el codiseño como herramienta “para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 7), en el

mismo sentido, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) estableció que:

se habla de codiseño al referir tanto al proceso que inicia la construcción de los programas analíticos a cargo de los colectivos docentes, como al momento en que éstos reconocen e incorporan contenidos locales no previstos en los programas sintéticos, a los cuales consideran pertinentes y necesarios en el trabajo formativo con sus estudiantes. (MEJOREDU, 2023: 3)

Así pues, hablamos de codiseño desde la mirada de la NEM como el principio rector que promueve en un primer momento la contextualización de los saberes y en un segundo la incorporación de saberes locales que no aparecen en los programas sintéticos, es decir, a partir del codiseño se atienden los ámbitos regional, local, contextual y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en donde se ubican niños, niñas y adolescentes, pero también las profesoras y profesores desde donde se definirán los programas analíticos.

El ejercicio de reflexión sobre su propio quehacer profesional que realiza la comunidad educativa y de la toma de decisiones sobre aquello que deberá formar parte del programa analítico, resume lo que conocemos como integración curricular, la cual “articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos” (SEP, 2024: 10).

Es decir, a partir del trabajo con el codiseño, las maestras y maestros de una escuela establecen las pautas de acción para el trabajo con el estudiantado y la comunidad educativa en general. El diseño o rediseño de proyectos de aula, escolares o de la comunidad y su implementación y evaluación, son el resultado de la integración curricular a la que se aspira. La intencionalidad, pues, que tiene el codiseño propuesto desde el plan de estudios 2022, está estrechamente relacionado con el diseño de un currículum que considere, en un sentido amplio, la diversidad de los espacios educativos en particular y del contexto en general de la comunidad y del sistema educativo; así como la capacidad de gestión de los actores educativos. Esta nueva forma de concebir al currículum en colectivo permite favorecer la construcción de aprendizajes significativos, pertinentes y acordes con la realidad y contextos en los que se llevan a cabo, pues:

En este marco, la *integración curricular* se propone como un proceso que requiere de la experiencia, el aprendizaje y la creatividad de los colectivos escolares para que los componentes propuestos en el Plan de Estudio 2022 –perfil de egreso, ejes articuladores, campos formativos, contenidos, procesos de desarrollo de aprendizajes– adquieran sentido y se articulen en favor de hacer pertinente y situado el trabajo escolar. [...] La contextualización y el codiseño de contenidos se consideran procesos que permiten avanzar hacia una integración curricular orientada a recuperar las situaciones y los problemas que atañen a la comunidad escolar y más allá de ella. (MEJOREDU, 2023: 4)

La integración curricular implica conectar diferentes áreas del conocimiento, creando un aprendizaje más holístico y significativo para los estudiantes. Se busca evitar la fragmentación de la información y fomentar la interdisciplinariedad. Sabemos que la tarea de emplear el codiseño y la contextualización de saberes con miras al logro de la integración curricular, no es sencilla, pero es claro que existen acciones que, desde el propio método del codiseño, colaboran para que esto se dé; parte de ello es el programa analítico y la relevancia del codiseño en él, tema que será abordado en el siguiente apartado.

AUTONOMÍA PROFESIONAL PARA EL DISEÑO DEL PROGRAMA ANALÍTICO A PARTIR DEL CODISEÑO

El programa analítico es la herramienta fundamental para guiar a al profesorado en la planificación y ejecución de la enseñanza, así como para proporcionar a los estudiantes una visión clara de lo que pueden esperar aprender y cómo serán evaluados; es decir, en él se encuentran los elementos centrales en torno al qué y cómo se enseñan los objetos de aprendizaje propuestos en los campos formativos. Así, el codiseño se considera elemento esencial para la concreción del programa analítico, al respecto el anexo del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* menciona que el codiseño estará a cargo de las profesoras y profesores y que este:

no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, pero en ese marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela. Lo nacional tiene que reposicionarse como el espacio de lo común desde la diversidad que caracteriza un país como México, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones del país. (SEP, 2022: s.p.)

Visto así, podemos decir que el codiseño tiene una estrecha relación con la autonomía profesional docente, al respecto de ésta podemos retomar el concepto del anexo del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (2024) el cual se establece la necesidad de ésta y menciona al respecto lo siguiente: “Autonomía profesional del magisterio: para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (p. 10) ; es decir, la autonomía profesional docente se concreta con el ejercicio del codiseño y este, a su vez, en los programas analíticos. Con respecto al último, el mismo anexo plantea:

El programa analítico se puede ver como una segunda etapa que se fundamenta en el conocimiento del Plan de Estudio y en el análisis sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar.

Un programa analítico es pertinente si se articula con los planteamientos del plan de estudio y, sobre todo, si se adecua a las condiciones concretas en las que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las particularidades de la enseñanza de los profesores, así como a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2024: 155).

La necesidad del codiseño en los programas analíticos se establece a partir lo que se menciona en el anexo: “es posible advertir que los programas sintéticos son incompletos por definición debido al contenido que habrá de incorporarse para cada campo en cada fase” (2024: 155). Esto significa que, en cada fase, deberán realizarse ejercicios de codiseño para la construcción de los programas

analíticos, en donde se considere el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, la contextualización de los contenidos de los programas sintéticos y la incorporación de contenidos locales a través del codiseño. Esta tarea esta asignada primordialmente al profesorado, quienes en este ejercicio podrían ver en su máxima expresión la autonomía profesional que se les confiere en la NEM. Es pues un ejercicio que requiere rigurosidad y trabajo colaborativo entre pares y con el conjunto de personas que conforman la comunidad educativa; ejercicio que en palabras es sencillo, pero no simple.

Con la intención de generar un programa analítico pertinente, el cual responda a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad en general, en primer lugar, se parte de la problemática local, escolar o de aula, la cual se pretende tomar como base para el codiseño. Es necesario que se seleccione el campo formativo que se abordará en atención de esta; como tercera fase, se requiere identificar el contenido del programa sintético, para analizar si deberá ser contextualizado o no, o bien si se requiere generar contenido basado en el contexto. Así también se deben seleccionar los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) que se impulsarán.

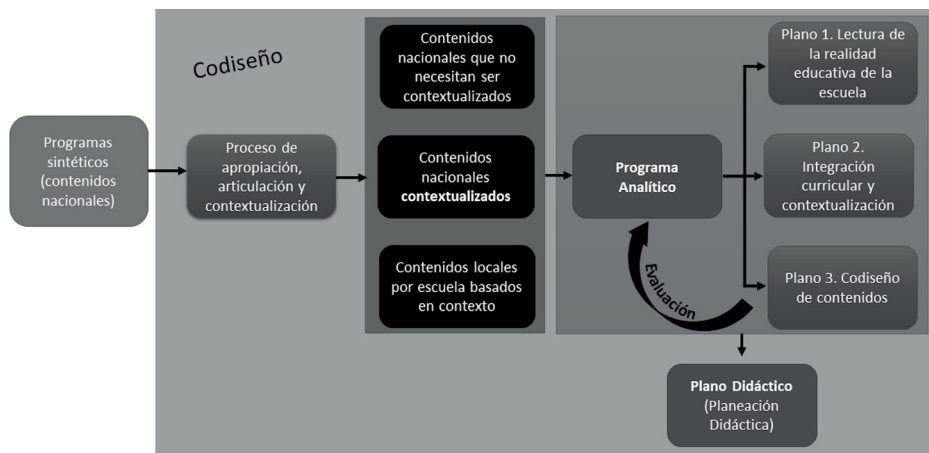
Es importante que se establezca la justificación en cuanto a las decisiones sobre el contenido, esto significa sistematizar los procesos de reflexión que se realicen en torno al proceso de codiseño. Como siguiente fase se debe considerar la integración de los ejes articuladores que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, se debe definir la orientación didáctica a utilizar y estrategia para su implementación.

En la figura 1 se observa el esquema completo sobre la construcción del programa analítico y el plano didáctico, en ella se podría resumir el ejercicio que deben realizar quienes conforman al profesorado de cada institución y se concreta el ejercicio de autonomía profesional, desde donde la visión de quienes construyen permea en el qué, enseñar.

Observamos en primer lugar, que se establece el proceso de apropiación, articulación y contextualización del programa sintético, para identificar los contenidos nacionales que no necesitan ser contextualizados porque atienden a la generalidad disciplinar, los contenidos que atienden al contexto tal cual y finalmente, los contenidos locales por escuela basados en contexto que deberán incorporarse ya que no se encuentran presenten en el programa sintético, mismo

que servirá para generar el plano didáctico, en este se establece la organización de la clase, es decir, propone las actividades, formas de trabajo y materiales a utilizar para promover la construcción de conocimiento significativo y pertinente (como los libros de texto, por mencionar alguno) entre otros.

Figura 1. *El codiseño para la generación del programa analítico*



Fuente: elaborado con base en SEP, 2022: 138 y Tobón, 2023, s.p.

Como bien se ha puntualizado, el diseño de los programas analíticos parte “de la lectura de la realidad, con el propósito de desplegar acciones formativas que contribuyan al análisis, comprensión y transformación de las situaciones o problemas identificados” (MEJOREDU, 2023b: 4). En estas acciones el colectivo escolar debe poder entretejer los diferentes componentes curriculares. Al partir de la realidad, se espera que en el diseño del programa analítico recupere las voces, necesidades y visiones de los miembros de la comunidad y que desde la escuela se generen experiencias de formación contextualizadas, reflexivas y participativas.

En síntesis, el programa analítico se elabora en colectivo, con la participación activa de los maestros de la escuela; es interdisciplinario ya que debe establecer las relaciones entre disciplinas o campos formativos y por fase; además, considerar el abordaje de problemas de la comunidad a partir del análisis del contexto

socioeducativo; establecer los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) concretos y considerar los ejes articuladores; su diseño es por grado educativo y se requiere una evaluación constante para ser modificado, si así se requiriera.

GESTIÓN DEL CURRÍCULUM OFICIAL

El uso del codiseño para la generación del programa analítico y el plano didáctico desde la NEM, hace necesario que hablemos de la gestión del currículum, el cual forma parte de la gestión educativa. El concepto de gestión es acuñado en el marco de la teoría de las organizaciones, situándolo en el marco de la NEM, la organización de la que se trata es la escuela, de ahí que, a partir de la gestión, se promueva la articulación de acciones intencionadas para que se cumpla su objetivo. En estas acciones se encuentran el diseño y desarrollo curricular, ambos forman parte del codiseño, así como todas las modificaciones que se han realizado al marco normativo que da origen a la NEM y que hemos mencionado en los apartados anteriores y también, a la normativa educativa, la cual coloca las condiciones necesarias para que los actores educativos puedan llevar a cabo su tarea. Hoy más que nunca podemos decir que, a la luz de la NEM, las lógicas de la gestión curricular arraigadas en los diferentes niveles de la educación deben modificarse. Así la gestión curricular, de acuerdo con Castro (2005):

se introduce en el marco estructural que ha prevalecido en la escuela, de manera que el transitar por los caminos de la gestión del currículum, implica como cualquier cambio e innovación, la ruptura y modificaciones de las rutinas, hábitos y pautas de la escuela. (Castro, 2005: 14)

Las estructuras o relaciones institucionales se avizoran como entes vivos y cambiantes, además de abiertos a una configuración más amplia como lo es la comunidad donde se inserta la institución educativa. La gestión curricular permite además establecer prioridades, de tal suerte que, a partir del ejercicio de reflexión profunda sobre el análisis socioeducativo y el propio quehacer de las maestras y maestros, que forman parte de un mismo centro educativo, se logra a partir de la implementación del codiseño, la gestión curricular que:

se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, las cuales constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. Estas decisiones deben hacer convivir acciones tanto de tipo pedagógico, didáctico y de evaluación, como de contextualización, integración e innovación educativa. (Castro, 2005: 14)

Para responder a las interrogantes en la cita anterior, la NEM echa mano del trabajo con proyectos establecidos en los libros de texto gratuitos en los cuales se necesita del empleo de metodologías didácticas, como la propuesta de aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Servicio. Así también se propone el diseño y la implementación de proyectos derivados del ejercicio de codiseño, en los que tiene que ver cómo se promueve el trabajo colaborativo y el abordaje –en el mejor de los casos la solución– de algún problema propio de la comunidad.

Así, la gestión del currículo, en el marco de la NEM, se presenta como un desafío que busca transformar la educación en México a través de un enfoque más inclusivo, flexible y participativo; dos conceptos clave que encontramos para ello son la autonomía y el codiseño. En primer lugar, la autonomía curricular otorga a las escuelas y a las maestras y maestros mayor libertad para adaptar los contenidos educativos a las necesidades específicas de sus estudiantes y comunidades educativas. Esto permite que las escuelas de diferentes contextos socioeconómicos y culturales ajusten sus planes de estudio, favoreciendo una educación más pertinente y equitativa; sin embargo, el reto reside en asegurar que esta autonomía no resulte en disparidades educativas, sino que potencie la capacidad de innovación y respuesta contextual. Ésta es la razón por la cual debe tenerse siempre presente que el currículum tiene como base ineludible al programa sintético.

El codiseño, por otro lado, promueve una mayor participación de diversos actores en la creación y ajuste del currículum, incluyendo a todos los miembros de la comunidad educativa (cuerpo docente, directivos, estudiantes, padres y la comunidad en general). Como ya hemos mencionado, esta metodología colaborativa puede enriquecer el proceso educativo, haciendo que los contenidos y estrategias respondan a las realidades locales; no obstante, para que el codiseño sea efectivo, es fundamental establecer canales de comunicación y mecanismos

de coordinación sólidos, de modo que las aportaciones de todas y todos los que participaron en él se integren de manera coherente, significativa y activamente. La autonomía y el codiseño representan pilares esenciales en la gestión curricular de la NEM, ya que permiten mayor personalización y relevancia educativa; no obstante, su implementación exitosa requiere un equilibrio cuidadoso entre flexibilidad y equidad, así como la creación de estructuras participativas eficientes.

Importante es también señalar que la gestión del currículum implica la modificación de las tareas administrativas e incluso de la propia normativa educativa para sentar las bases que “apoyen el trabajo docente de las maestras y los maestros del país con el fin de que sus actividades, tiempos y espacios puedan ser ocupados en actividades de enseñanza, formación docente, trabajo colegiado, planeación y evaluación” (SEP, 2024: 14). La gestión del currículum diseñado en colectivo, si bien no está exenta de inconvenientes, tendría que mostrar resultados favorables y capacidad de concreción de la NEM.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El papel de las maestras y maestros de nivel básico en el integración y gestión del currículum oficial en el marco de la NEM se centra en un primer momento en la estructuración y diseño del programa analítico, en donde el codiseño tiene propone un ejercicio de autonomía profesional docente. En conjunto con la autonomía curricular, este ejercicio se concreta en la configuración de la planeación didáctica. Es importante destacar que la promoción de la autonomía se establece desde el proceso de apropiación, articulación y contextualización de los programas sintéticos, en los que se requiere el acoplamiento de contenidos en cada campo formativo y de las fases establecidas.

Si bien a lo largo del tiempo, la mayoría de los docentes tiene experiencia en este quehacer profesional, ha realizado procesos de adecuación del currículum, no todos habían tenido que enfrentar el rediseño como se plantea en el Plan de Estudio 2022, a partir de la propuesta curricular; que les dota de autoridad para realizar adecuaciones con la finalidad de atender los caracteres regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta misma autoridad, los habilita para tomar las decisiones que consideren más pertinentes

basándose en el contexto donde se encuentra su comunidad escolar, lo que implica que los profesores deben tener un conocimiento pleno de ella; así como de los contenidos a ser contextualizados, de aquellos que no y los que desde la comunidad se hacen necesarios incluir, con la finalidad de poder priorizar los problemas de la comunidad escolar que se abordarán desde la escuela.

La tarea para el profesorado de educación básica no es sencilla, dado que requiere de un compromiso y esfuerzo de largo alcance, que les permita ir haciendo conforme se avanza en el tiempo. Si bien se plantea el programa analítico como un proceso que parte de la apropiación, articulación y contextualización de los programas sintéticos, al poner el codiseño en juego se obliga a realizar la tarea no desde lo individual; sino con los otros y más aún, desde las necesidades del contexto escolar con la participación de las y los estudiantes, las familias y personas que forman parte de la comunidad con la intención de enriquecer el proceso y procurar un proceso formativo integral del estudiantado.

Esto implica un necesario compromiso de parte de toda la comunidad educativa, tanto para la elaboración del diagnóstico socioeducativo, para su análisis y la toma de decisiones, así como para determinar aquello que deberá plasmarse en el programa analítico y la planeación didáctica, así mismo, para estar en evaluación continua de lo que se planteó en estos dos. Dicha evaluación permitirá establecer las áreas de oportunidad y mejora de lo planeando, esta también se justifica, si pensamos que el diagnóstico se realiza desde la comunidad escolar que es un sujeto vivo y cambiante.

Es necesario recurrir a mecanismos de evaluación para considerar estos cambios. Así podemos ver que el programa analítico como resultado del proceso de codiseño no será estático, sino al contrario. Esto a todas luces significa un reto para las maestras y maestros quienes están, por un lado, a cargo de llevar a cabo la vigilancia de la aplicación el programa analítico que ellos mismos diseñaron, su evaluación continua y final; mientras que, por el otro, están pendientes de lo que sucede en el contexto de la comunidad educativa, lo que les lleva a inicio del proceso para retomar aquello que no ha sido considerado en el plan analítico hasta ese momento, todo ello implicado en la gestión del currículo.

Así pues, entendemos desde la NEM a la gestión curricular como la capacidad de adaptación contextual, que permite a las escuelas y a las maestras y maestros ajustar los contenidos curriculares a abordar con el estudiantado las

necesidades locales sin perder de vista los objetivos educativos nacionales establecidos. Este enfoque flexible facilita que los maestros, en tanto agentes educativos transformadores, adapten sus prácticas pedagógicas para responder a los retos y oportunidades específicos de su contexto, promoviendo un aprendizaje significativo y pertinente. Así también, la gestión del currículo oficial en el contexto de la NEM representa una oportunidad para que el sistema educativo mexicano se consolide como un espacio de aprendizaje inclusivo, equitativo y significativo. Al implementar un enfoque flexible y contextualizado, la NEM permite que los principios filosóficos y pedagógicos se traduzcan en acciones concretas que promuevan el desarrollo integral del estudiante, la identidad cultural y la cohesión social. En conjunto, la gestión eficaz del currículo oficial, con el apoyo de las y los docentes y el compromiso de las comunidades, contribuye a consolidar una educación que responda a los desafíos del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993191>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral. La evaluación al servicio de la mejora continua de la educación*. MEJOREDU.
- _____. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*. MEJOREDU.
- _____. (2023a). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los campos formativos para comprender y transformar nuestra realidad*. MEJOREDU.
- _____. (2023b). *¡Aprendamos en comunidad! Integración del programa analítico: puente hacia la planeación de aula*. MEJOREDU.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. DOF.

- Escofet, A., Novella, A. y Morín, V. (2021). El codiseño como impulso del compromiso del estudiantado universitario. *Aula Abierta*, 50(4), 825-832.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. <https://hdl.handle.net/2445/144898>
- López, M., Bautista, G. y Escofet, A. (2021). El codiseño como eje para el cambio de los espacios de aprendizaje, en G. Bautista, A. Escofet y M. López (eds.), *El espacio de aprendizaje en la universidad: codiseño de entornos innovadores* (pp. 22-29). Octaedro.
- Quintana, M., Vargas, S. y Said, W. (2017). La creatividad en el diseño: componentes sistémicos. ¿Más codiseño, menos enseñanza? *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 445-462.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (30 de septiembre de 2019). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura*. DOF, 46-93.
- _____. (2022). Anexo, en *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- _____. (2024). *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.
- Tobón, S. (2023). *Elaboración del programa analítico paso a paso en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos/materiales-para-apoyar-la-elaboraciondel-programa-analitico/>

COLOFÓN

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ
DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

En el contenido de esta obra –compuesta por dos ensayos, dos investigaciones con referente empírico, un ejercicio autobiográfico y una investigación documental– se muestran varias aristas, formatos y metodologías de un mismo proceso: la praxis docente. Si bien el tema convocante ha sido ampliamente trabajado en el campo educativo, la particularidad de esta obra es que nos ofrece miradas críticas y genuinas desde las voces de los docentes de educación superior comprometidos con la tarea de construir e indagar sus objetos de estudio en contextos situados.

A través de los planteamientos aquí vertidos ha sido posible conocer algunos rasgos de la práctica docente que sobrepasan los confines del aula, si bien la docencia suele relacionarse con los procesos escolarizados en los capítulos que integran la obra no se percibe la centralidad de la escuela, en cambio, los autores presentan otros procesos de gran relevancia que únicamente pueden ser observados por quienes intervienen en la praxis: las demandas afectivas, la exigencia al hiperrendimiento, la sujeción a dinámicas institucionales, la formación profesional y los desafíos curriculares a partir de un modelo educativo emergente.

La crítica que Cabrera y Anzaldúa nos comparten sobre un contexto marcado por mecanismos de tecnificación, regulación e hiperproducción docente permite entender el contexto global en donde los sujetos se desempeñan (Foucault, 1996; Han, 2021). Esas condiciones pueden ser extensivas a los procesos institucionales en los cuales se desarrolla la profesión académica, tal y como lo mencionan Suárez y Pons, y no sólo eso, las vivencias y experiencias biográficas que Morales menciona en su capítulo pueden observarse a la luz de estas políticas de regulación y vigilancia.

Por su parte, Pérez y López nos acercan al modelo educativo que promueve la Nueva Escuela Mexicana y a través de su trabajo nos ayudan a observar los ajustes que los profesores deben realizar en su práctica docente y en la gestión del currículo en educación básica.

En el balance de esta obra destacamos que la crítica fortísima a las condiciones que sobredeterminan la práctica docente, a pesar de su radicalidad y crudeza, también reafirman el compromiso con los estudiantes y la sociedad porque en México, y todavía más notable en el mundo académico, se han intensificado los mecanismos de evaluación que tasan la cantidad a contrapelo de la calidad.

Varias de estas condiciones se remontan al modelo fordista que ha invadido la vida académica, aquí, como en otras partes del mundo, pero ese mismo modelo también es el cimiento desde el que se levantan las relaciones de competitividad y la dosis de narcisismo que la acompañan. No se equivoca Byung-Chul Han (2021) al señalar que hoy día los aparatos disciplinarios han sido introyectados por los sujetos a través del dispositivo del rendimiento (Bourdieu, 2008).

Conviene señalar que el carácter empresarial en la educación superior ha traído consigo un alto margen de ganancias económicas a gran parte de los involucrados en ella, convirtiendo al “conocimiento” en un resorte del capitalismo contemporáneo que invade todas las esferas de la vida. Aunque hoy nadie puede ignorar el carácter autopoietico del propio conocimiento, sí es necesario distinguir entre producir y maquilar “conocimientos”.

El problema es complejo porque las instituciones educativas someten la producción de conocimientos a patrones de eficiencia y eficacia y maximización como si se tratara de una mercancía y, peor aún, porque la “conmensurabilidad” de conocimientos queda sometida a una sola escala de valor, extraída del modelo de las ciencias naturales y empresariales.

Tampoco podemos pasar por alto las condiciones laborales que han obligado a los académicos a someterse a las nuevas formas de producción de saber, a costa de un constante empobrecimiento del valor del trabajo, pues el monto agregado que muchos profesores reciben a través de variados estímulos no sólo es engañoso, sino que es el principal factor que ha venido a pervertir, en conjunto, la educación superior. Al establecer una equivalencia entre producción de conocimiento y valor económico se introducen recursos extraordinarios en la ecuación que normalizan una lucha despiadada entre los miembros de la comunidad

educativa y con ellos se legitiman las peores prácticas políticas, así como una dudosa meritocracia.

Así como los trabajos reunidos en esta obra permiten aquilatar las condiciones institucionales y subjetivas que inciden en la docencia, también es posible reivindicar que el cuidado y el reconocimiento se convierten en un ejercicio ético, solidario y político (Ricoeur, 2006). Ahora nos resta imaginar juntos una praxis responsable en todos los niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós.

Han, B. C. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.

SOBRE LOS AUTORES

Dulce María Cabrera Hernández

Profesora-investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: 1. Investigación educativa, experiencia y formación de sujetos; 2. Análisis Político de Discursos, Saberes y Sujetos Educativos; y 3. Filosofía, educación y cultura. Este trabajo forma parte del proyecto: Ética del cuidado y responsabilidad Proyecto colectivo (SIEP-FFyL): 2023-2025. Clave ORCID: 0000-0002-2364-578X. Correo electrónico: dulcemariacabrera@gmail.com; dulce.cabrera@correo.buap.mx

Laura Viviana Pinto Araújo

Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctora en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro de la Red de Mujeres Filósofas de América Latina, UNESCO. Cuerpo Académico 356-BUAP Filosofía, Educación y Cultura. Línea de investigación: filosofía de la educación y la formación. ORCID: 0000-0002-8784-6417. Correo electrónico: laura.pinto@correo.buap.mx

Leonor Escalante Pla

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Ms.C. en Ciencias de la Educación por la Universidad de Camagüey. Cuba y la BUAP. Miembro permanente del Observatorio de Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe (ORSALC), y de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria

Latinoamericana (URSULA). Miembro y formadora UBUNTU. Línea de investigación: La Responsabilidad Social Universitaria. Miembro del CA. 356: Filosofía, Educación y Cultura. ORCID: 0000-0002-3270-6759. Correo electrónico: leonorescalantepla@yahoo.com.mx

Lilia Mercedes Alarcón y Pérez

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Doctorado en investigación e Innovación Educativa, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Estudios de Licenciatura en Economía de BUAP, Maestría en Investigación Educativa Universidad Iberoamericana, Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Camagüey, Cuba. ORCID: 0000000161016281. Correo electrónico: liliaap@hotmail.com

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en el Doctorado en Política de los procesos socioeducativos. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Coordinador de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud: Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. Correo electrónico: reanzal@yahoo.com.mx

José Luis Suárez Domínguez

Profesor investigador en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Doctor en Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco UAM-A. SNI Nivel I. Maestría en Investigación Educativa. Instituto de Investigaciones en Educación. Orcid (0000-0002-2533-9065). Correo electrónico: lsuarez@uv.mx

Leticia Pons Bonals

Doctora en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente-investigadora adscrita al Centro de Investigación en Tecnología Educativa (CITE) de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son: Investigación educativa, Currículum y formación e Innovación en

sistemas educativos y ambientes multimodales de aprendizaje. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel II y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Clave ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-6297>. Correo electrónico: leticia.pons@uaq.mx

Magda Concepción Morales Barrera

Profesora investigadora en el Tecnológico Nacional de México/CIIDET. Doctora en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cuenta con los reconocimientos del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) Nivel 1 y Perfil Deseable PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico Estudios sobre la Formación de Ingenieros, Líneas de investigación: formación de sujetos Educativos, curriculum y educación multimodal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2329-4665>. Correo electrónico: magdacmorales@gmail.com; magda.mb@ciidet.tecnm.mx

Alma Rosa Pérez Trujillo

Doctora en Estudios Regionales y Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por la Universidad Autónoma de Chiapas. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel 1 y del Sistema Estatal de Investigadores. Cultiva las líneas de investigación: a) Formación de investigadores educativos y rediseño del discurso matemático escolar, y b) Problemas educativos regionales, investigación e innovación educativa. ORCID: 0000-0002-0874-0797. Correo electrónico: almarosapereztrujillo@gmail.com; d.almapt@uninnova.mx

Ángel Gabriel López Arens

Ingeniero en sistemas computacionales por el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Maestro en Ciencias de la Computación con especialidad en Sistemas de Información y Bases de Datos, Especialista en Didáctica de las Matemáticas y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente es profesor del Centro de Investigación Científica y Tecnológica “Mtro. José Ramón Velázquez Moreno”. ORCID: 0000-0001-6239-375X. Correo electrónico: angellopezarens@gmail.com; d.angella@uninnova.mx

Juan Carlos Canales Fernández

Poeta y periodista. Maestría en Literatura Española por la UNAM y posgrado en Teoría Psicoanalítica. Ha sido profesor investigador de Tiempo Completo en la BUAP y de asignatura en la Universidad de Las Américas. Asesor de la Casa del Escritor en Puebla. A la par de la tarea académica, que abarca cine, filosofía y literatura, ha desempeñado una intensa actividad en el periodismo cultural en Radio BUAP: “El jardín de las dudas” (2003), “El territorio del nómada” (2004 a 2022) y en prensa y en publicaciones como *E-Consulta*, *La Jornada de Oriente* y *Síntesis*. En 1988 fue becario del CME.

Escudriñar la praxis docente

se terminó de imprimir en el mes de diciembre
de 2025, en los talleres de Fides Ediciones: 2da. Cerrada
de Hidalgo #5, col. Prolongación Barrio de San Miguel,
Alcaldía de Iztapalapa, CDMX.
www.fidesimpresiones.com

Esta obra ofrece reflexiones filosóficas sobre avatares docentes ante las condiciones emergentes pospandemia. En diversos capítulos se incluyen análisis sobre políticas educativas y se sistematizan experiencias que ayudan a visibilizar las condiciones laborales de docentes adscritos a instituciones de educación superior y en educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

A partir de esos planteamientos es posible conocer algunos rasgos de la praxis docente que sobrepasan los confines del aula: las demandas afectivas, el hiperrendimiento, la sujeción a dinámicas institucionales, la formación profesional y los desafíos curriculares a partir de un modelo educativo emergente. *Escudriñar la praxis docente* contribuye a la crítica y a la revisión de una de las actividades sustantivas de la universidad y del sistema educativo nacional.

