



Políticas de formación docente para el profesorado de educación básica en México

Políticas da formação docente para os professores de ensino básico no México
Teacher-training policies in Mexico for elementary school education professors
(teachers)

PATRICIA DUCOING WATTY¹

ILEANA ROJAS MORENO²

Resumen: Este artículo elaborado en el marco de un proyecto de investigación institucional (PAPIIT-UNAM IN301121) tiene como objetivo analizar las políticas que, durante las últimas décadas, el Estado Mexicano ha puesto en marcha para la formación de docentes de la denominada educación básica en México (niveles de preescolar, primaria y secundaria). Con base en un encuadre teórico de análisis de las políticas públicas y mediante la utilización de una metodología de investigación comparada de base documental, ofrecemos un breve panorama de hallazgos relevantes en cuanto a la alternancia política y su articulación e implicaciones en la definición e implantación de modelos formativos diferenciados. Es este sentido destacamos diversos elementos del currículum vinculados con la transición de la formación docente al nivel de la educación superior, así como de mecanismos y/o formas de evaluación para el ingreso de la docencia.

Palabras clave: políticas educacionales; políticas docentes; formación docente; modelos de formación; educación básica.

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7980-8712>. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, México.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7471-7950>. Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, México.

Resumo: *Este artigo foi realizado dentro de um enquadramento educativo para um projeto de investigação institucional (PAPIIT-UNAM IN301121) e tem como objetivo analisar as políticas que, nas últimas décadas, o Governo mexicano começou a aplicar para a formação de professores do denominado ensino básico no México (aos níveis pré-escolar, ensino fundamental e médio). Baseado num quadro teórico de análise das políticas públicas e através do uso de uma metodologia de investigação comparativa, oferecemos um breve panorama das descobertas importantes em referência às mudanças políticas, à sua articulação e ao envolvimento na definição e aplicação de modelos de formação diferenciados. Nesse sentido destacamos vários componentes do currículo relacionados com a transição da formação dos professores ao nível do ensino superior além de mecanismos e/ou formas de avaliação para o ingresso na docência.*

Palavras-chave: *políticas educacionais; políticas docentes; formação docente; modelos de formação; ensino básico.*

Abstract: *This paper has been written as part of an institutional project (PAPIIT-UNAM IN301121). The purpose of our work is to analyze the Mexican Government's policies initiated during the past few decades, to train basic education teachers (at pre-school, grade school, and high school levels). Using as our basis a theoretical analysis of public politics wherein we use a comparative-document research methodology, we hereby offer a brief panorama of the most relevant findings regarding political changes, their formulation, and results in defining and operating the differentiated educational models. In this sense, we aim to highlight key curricula elements associated with the transition from higher-education teacher-training to the evaluation forms and mechanisms for accepting teachers.*

Keywords: *educational politics; teaching politics; teacher education; training models; elementary school education.*

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el análisis de las políticas educativas como objeto de estudio en el campo de las ciencias políticas ha alcanzado un punto de inflexión definitorio en la implantación de políticas públicas, tanto de proyección nacional como las que conforman las agendas educativas de los organismos internacionales. Sin embargo, la atención a las políticas de formación de docentes de educación básica no ha podido contar con una presencia contundente en los grandes debates públicos locales; esto último al observarse –por ejemplo– que en la reformulación de modelos de formación inicial hay una vinculación limitada con los lineamientos definidos en las agendas internacionales para la puesta en marcha de reformas educativas del sistema escolar y, sobre todo, en lo que corresponde a la educación obligatoria, como ocurre en el caso de México.

Ahora bien, al situar de inicio la categoría de “políticas públicas” se torna relevante ubicarlas no solo desde conceptualizaciones funcionalistas, bajo la lógica de un conjunto de acciones tendentes a la resolución de problemas. Como plantea Lefebvre (LEFEBVRE *apud* BRAUD, 2011), también conviene insistir que mediante las políticas públicas se redefinen permanentemente los problemas por afrontar, los cuales han de comprenderse como constructos sociopolíticos para orientar la acción

pública. Incluso y de acuerdo con Thoenig (2005, p. 291), la acción pública se puede caracterizar “como la manera por la que una sociedad construye y califica los problemas colectivos, y desarrolla respuestas, contenidos y procesos para afrontarlos”.

Por cuanto al ejercicio de construcción de los problemas públicos, se trata de una combinatoria de procesos a partir de los cuales los problemas sociales, económicos, ecológicos, educativos, etcétera, alcanzan una dimensión pública, usualmente sustentada en el interés de diversos grupos sociales. En tal sentido y para efectos del presente artículo, la delimitación de la categoría de “políticas públicas” que aquí se aborda alude a un conjunto de decisiones estrechamente vinculadas y tomadas por un actor o un grupo de actores, quienes optan por definir tanto sus acciones como sus inacciones, y para lo cual tienden a definir los objetivos y los medios que se traducen en programas, contenidos y orientaciones normativas, entre otros tópicos, configurando así una agenda política (SUBIRATS *et al.*, 2008). Asimismo, otra categoría de soporte situada aquí es la de “políticas de formación docente”, o bien “políticas docentes”, definida también como un conjunto de decisiones del orden gubernamental para la atención, entre otros, de los rubros de preparación y de desempeño de los docentes, específicamente del profesorado del nivel de educación básica. Se ubican así estrategias y acciones tendentes a estructurar, organizar y reglamentar un sistema educativo en lo concerniente a la docencia, a partir de la definición y puesta en marcha de modelos, planes y programas de formación inicial y de actualización continua. Es así que la categoría de “políticas docentes”, vinculada a la de “políticas públicas”, ubica la referencia a propósito de un espectro de decisiones gubernamentales, directrices oficiales presentadas en tanto proyectos con sustentación filosófica, jurídica y administrativa que delimitan la formación, el desempeño y la identidad de los docentes del nivel de educación básica.

Las preguntas centrales de la investigación motivo de este artículo son las siguientes: 1) en el contexto de las políticas públicas de los gobiernos en turno, ¿cuál son los aspectos y rasgos que caracterizan las políticas de formación docente para los profesores de educación básica en México?, y 2) ¿qué diferencias, avances y temas pendientes se destacan sobre la formación docente inicial en cuanto a instituciones, currículum y evaluación, dada su vinculación con procesos de alternancia política? Derivado del encuadre anterior, se define como argumento-guía el señalamiento puntual sobre la necesidad de contar con marcos de análisis sobre el entramado de la alternancia política con la implantación de políticas docentes, a manera de punto de emplazamiento obligado, para resaltar dinámicas sociohistóricas que hacen posible la concreción de determinados proyectos de formación inicial de profesores, ubicando incluso sus alcances y limitaciones. Sobre la metodología utilizada, el abordaje se delimitó a partir de una investigación de gabinete y estrategias de corte comparativo con tareas de recopilación, sistematización y análisis de información documental.

Para la organización temática, el presente artículo reúne cuatro apartados: el primer apartado ofrece algunas consideraciones sobre actores e impacto de la alternancia política en las políticas docentes; el segundo apartado muestra un breve recorrido histórico de la institución normalista hasta situar su posicionamiento frente los espacios universitarios, estos también destinados a la formación inicial de docentes; el tercer apartado ubica, a grandes rasgos, algunas de las propuestas curriculares vigentes vinculadas –directa o indirectamente– con la formación inicial, en una coexistencia acotada por marcos de políticas educativas diferenciadas; el cuarto apartado destaca algunos de los rasgos de los esquemas de evaluación para el ingreso a la docencia, resaltando la correspondencia entre la orientación formativa y el perfilamiento requerido para el acceso al ejercicio de la profesión docente. Para finalizar, se desarrollan algunos comentarios conclusivos sobre la investigación aquí reportada.

ACTORES DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y ALTERNANCIA EN EL PODER

Como punto de partida se ubican los actores de las políticas de formación docente, inscritas estas últimas en el marco de las políticas públicas. En este sentido, uno de los actores axiales es el Estado que, si bien se sitúa como entidad rectora y con un papel primordial en los procesos de definición y puesta en marcha de las políticas educativas, no tiene una participación completamente hegemónica. Ello se debe a que hay otros participantes (ciudadanos, sindicatos, academias, grupos de interés, entre otros) que también intervienen en calidad de actores y plantean exigencias específicas. Por consiguiente, es comprensible vislumbrar la participación de un conjunto de actores –centrales y periféricos– corresponsables de la configuración de un campo en el que la prevalencia de tensiones y disputas es una constante. Así y de acuerdo con expertos como Thoening (1998), en esta dinámica de interacción ambos tipos de actores pueden conceptuarse como co-constructores de las políticas educativas, repercutiendo incluso en el lugar del Estado en cuanto a la edificación de las políticas públicas.

Ahora bien, en cuanto al caso de estudio conviene mencionar que, desde finales de la década de los años treinta del siglo pasado y a lo largo de poco más de setenta años, el gobierno de México se consolidó bajo el régimen de partido político oficial, y al concluir la década de los años noventa comenzaron los procesos de alternancia política con un partido de derecha. Ya en el transcurso de este primer cuarto del siglo XXI, en el país han tenido lugar tres períodos más de transición política para ocupar la jefatura del Poder Ejecutivo Federal: el primero de 2006 a 2012, con un presidente ligado nuevamente a un partido de derecha; el segundo de 2012 a 2018 con otro titular adscrito al partido centralista que fuera hegemónico a lo largo

del siglo veinte mexicano; el tercero de 2018 a 2024, con quien actualmente ocupa el cargo de la presidencia proveniente de un partido de izquierda. En este panorama de alternancia política, el país ha experimentado procesos inéditos de cambios vinculados a proyectos sociopolíticos diferenciados, situación que da cuenta de la nueva vida democrática que prevalece en México.

Aunque de manera tardía respecto de otros países del orbe, mediante esta breve acotación temporal recuperada en el tercer apartado de este artículo, se observa que, por primera vez en la historia política mexicana, se ha advertido la necesidad de la alternancia política en la consolidación de una sociedad democrática y, por consiguiente, en favor de la apertura de espacios de participación de actores políticos que posibiliten los cambios en la construcción e implantación de políticas públicas.

Como argumentan Aldrin *et al.* (2016), es importante ponderar la necesidad de la alternancia toda vez que se muestra como “una categoría de clasificación de los acontecimientos políticos que los especialistas del análisis electoral e institucional utilizan para designar un cambio de mayoría gubernamental” (ALDRIN *et al.*, 2016, p. 15). De acuerdo con esta delimitación, la alternancia también puede ser conceptualizada como un acontecimiento que caracteriza los regímenes democráticos, garantizando así intervalos de distanciamiento a partir de cambios de los puestos de poder entre los diferentes y, en ocasiones antagónicos, partidos políticos. En el caso mexicano, la alternancia de regímenes de centro-derecha al actual gobierno de izquierda se ha perfilado a partir de la implantación de proyectos sociales diferenciados de los precedentes, en los que el correspondiente a las políticas educativas y, particularmente en la agenda de orientaciones sobre formación de docentes de educación básica, se ha buscado asentar en procesos de co-construcción de problemas y definición de soluciones colectivas. Lo anterior, aun cuando dichos procesos han tenido lugar con acotados márgenes para negociaciones y concertaciones entre los grupos involucrados (maestros, directivos, sindicatos, planificadores, etcétera).

TERCIARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE: ESCUELAS NORMALES FRENTE A UNIVERSIDADES

En el caso mexicano, el sistema normalista de formación de docentes ha recorrido un largo camino cuyos antecedentes pueden rastrearse a partir de 1822 con la finalización del movimiento independentista y el establecimiento de la Compañía Lancasteriana (THANK, 1992). En este contexto, se enfatiza que, desde sus orígenes fundacionales y por tradición, la escuela normal en México ha representado la institución formadora de docentes de educación básica *per se*, para los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

De manera más consistente y decidida, hacia finales del siglo XIX se dieron los primeros pasos en la oficialización del normalismo mexicano con la creación de dos grandes instituciones formadoras de docentes de educación básica: en 1886, la Escuela Normal de Xalapa, en Veracruz, y en 1887, la Escuela Normal para varones, en la ciudad capital, seguida en 1899, de la Escuela Normal para profesoras. A lo largo del siglo XX mexicano, en varias entidades del país se establecieron instituciones de este tipo, diversificándose conforme a las necesidades de expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria y a los requerimientos heterogéneos de los ámbitos urbano y rural. En este breve esbozo, cabe destacar el apoyo gubernamental de las primeras décadas a las normales rurales y a las escuelas normales campesinas, así como el impulso notable de la llamada educación socialista correspondiente a la segunda mitad de los años treinta, con la gestión presidencial de Lázaro Cárdenas. Durante las décadas posteriores y ante la demanda de atención de las escuelas elementales, los respectivos gobiernos en turno resolvieron el rubro de expandir la instrucción pública y de formar los cuadros docentes necesarios mediante políticas emergentes y de carácter remedial, las cuales incluyeron la incorporación al servicio docente de profesores que únicamente contaban con instrucción primaria, acompañadas de entidades como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (ÁVILA, 1944), como entidad oficial responsable de preparar a buena cantidad de profesores rurales no titulados de las diferentes entidades del país. Para el caso de los profesores de educación secundaria, en 1910 se creó la Escuela Normal Superior adscrita inicialmente a la Facultad de Altos Estudios de Universidad Nacional de México, para pasar en 1942 a formar parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En dicha institución se ofrecían diversas especialidades correspondientes al plan de estudios de la educación secundaria, aunque también tuvo a su cargo la formación de personal para los ramos de industria, educación normal, preparatoria y bachillerato, dirección de escuelas normales, para supervisores y directores generales de educación. A partir de entonces y por disposición oficial se tipificó la formación normalista en cinco tipos de instituciones: normales rurales, urbanas, de especialización (primaria para adultos, educación física, trabajos manuales, entre otras), para educadoras de párvulos y la normal superior.

Transcurridas tres décadas, al inicio de los años setenta se inauguró un nuevo ciclo para toda la educación básica y, en particular, para las escuelas normales. De hecho, para este tipo de preparación no se estipuló la exigencia del bachillerato como requisito para el ingreso, sino que se definió una política tendente a ofrecer una formación bivalente que abarcó estudios de bachillerato y de formación docente de manera simultánea, con un nuevo currículum que habría de ser redefinido en varias ocasiones (BRAVO, 1976). Así, los egresados obtendrían al mismo tiempo el título

de profesores de educación primaria o preescolar, y el certificado de bachilleres para un posterior ingreso a cualquier formación universitaria o de educación superior, situación que prevaleció hasta mediados de los años ochenta. Un precedente a destacar para la educación normal en sus diferentes tipos y modalidades fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 (LÓPEZ, 1978), si se considera que, en 1984, y como parte de la política educativa de profesionalización de la docencia de preescolar, primaria y secundaria, se impulsó la ubicación de formación normalista en el nivel de educación superior (DE LA MADRID, 1984).

A partir de entonces y hasta la actualidad, los títulos expedidos para los egresados normalistas han sido los de licenciado en educación primaria, licenciado en educación preescolar, licenciado en educación física, etcétera, desapareciendo algunas de las denominaciones precedentes: profesor de primaria, profesor de educación especial, entre otros. Otra definición indicativa a señalar fue la de la ampliación de la orientación formativa pues, además de la preparación para la docencia, los futuros profesores tendrían que acreditar actividades de investigación educativa y de difusión cultural, condición que derivó en el desarrollo de programas de superación académica. Esto último aun cuando –a la fecha– el equiparamiento oficial de las escuelas normales con universidades e instituciones de educación superior no ha podido modificar la rigidez de las estructuras burocráticas, como tampoco la falta de autonomía para fortalecer el trabajo académico y de gestión, entre otros de los múltiples problemas que aquejan a estas instituciones.

En el contexto de condiciones de mayor actualidad, con poco más de cinco décadas de aplicación de agendas nacionales de políticas docentes entretejidas en procesos de internacionalización de la educación (SCHRIEWER, 2011), vinculados a las agendas de países centrales y organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO), México ha venido adoptando algunos aspectos definitorios a propósito de los perfiles de formación y de desempeño de los docentes, si bien dicha adopción se ha realizado ajustando criterios, recomendaciones y/o lineamientos para adaptarlos a las especificidades socioculturales y económicas del país.

Así por ejemplo, en lo concerniente a la transición de la educación normal al nivel de la educación superior, también denominada bajo la categoría de “terciarización de la formación docente” en términos de una política educativa, se puede observar la desaparición gradual de las escuelas normales y el consecuente desplazamiento de esta preparación a las universidades o institutos de educación superior. El esfuerzo de las políticas oficiales en turno ha tenido lugar bajo la consigna de reasignar la formación inicial de docentes a las universidades como garantes de la mejora en la preparación de los profesores, así como del ejercicio de las prácticas educativas. En el caso mexicano,

las escuelas normales no fueron suprimidas aunque sí se derivaron del nivel medio no universitario al tercer nivel o CINE 4, de acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO (CINE, 2011), esto es, al nivel de educación superior del sistema educativo. Actualmente, puede apreciarse, entre otro de sus efectos, que esta reasignación ha favorecido a los universitarios egresados de carreras de educación no necesariamente especializados en docencia para tener acceso a plazas docentes de los niveles de preescolar y primaria, desplazando significativamente a los egresados normalistas.

EL CURRÍCULUM COMO ELEMENTO DEFINITORIO DE LA TERCIARIZACIÓN

En lo concerniente a la categoría de “currículum”, su utilización comprende un desagregado de acepciones como las siguientes (ADAMSON; MORRIS, 2010): a) conocimiento estructurado en ramas, ciencias o disciplinas que derivan en la creación de instituciones; b) utilidad social y económica de conocimientos y habilidades adquiridos; c) planificación de contenidos (asignaturas, áreas) y resultados de aprendizaje; y d) transformaciones personales, incluyendo tanto de alumnos como docentes. Ahora bien, para efectos de un ejercicio comparativo a manera de ejemplificación de la oferta formativa de referencia, se ofrecen aquí algunos elementos de contextualización institucional.

En lo que concierne al caso de la UPN, es importante demarcar su establecimiento como una institución de educación superior que ha brindado opciones formativas para los egresados de las escuelas normales básicas, superiores y de especialidades, en sus inicios con la oferta de las licenciaturas de Pedagogía, Sociología de la educación, Psicología educativa, Administración educativa y Educación básica, aunque más adelante se incorporaron otras licenciaturas como las de Educación Indígena y Educación de Adultos. Al paso de poco más de cuatro décadas, esta oferta se ha modificado, pero cabe destacar que, en 2017, se creó la opción de Licenciaturas en Nivelación para docentes en servicio, con el objeto de permitir la obtención del título de licenciatura a maestros normalistas sin esta acreditación (UPN, 2017). Actualmente, la oferta de estudios de esta institución comprende las carreras impartidas en la sede principal en modalidades escolarizada y semiescolarizada que ha conservado las ya mencionadas licenciaturas de Administración educativa, Educación indígena, Pedagogía, Psicología educativa y Sociología de la educación, añadiendo también la oferta de las licenciaturas de Educación preescolar y primaria para medio indígena, Intervención educativa y Desarrollo comunitario en otras sedes y subsedes de diferentes entidades del país.

En cuanto a la educación normal, se destaca aquí la coexistencia de dos agendas de políticas docentes con planes de estudios propios, vinculadas a los gobiernos de los períodos de 2012 a 2018 y de 2018 a 2024, respectivamente. En el caso del primer período, correspondiente con un gobierno de centro derecha, se impulsó una reforma educativa articulada a partir de dos entidades rectoras: 1) el Servicio Profesional Docente (SPD) y 2) el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Asimismo, llevaron a cabo modificaciones legislativas para el establecimiento del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), el fortalecimiento del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación de Maestros y de la Autonomía de Gestión de las Escuelas, así como la implantación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo acompañado de la prohibición del consumo de alimentos nocivos para la salud infantil. Respecto del segundo período correspondiente a un gobierno de izquierda, se ha buscado poner en marcha una agenda política de carácter social con reformas legislativas tendentes al afianzamiento de principios y garantías como el derecho, la obligatoriedad, la universalidad, la equidad, la inclusión, el reconocimiento de la condición de interculturalidad y el carácter público de la educación. Así, bajo la denominación de “Nueva Escuela Mexicana” se enmarca la propuesta estatal mediante la cual se busca promover la equidad y la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes.

Ahora bien, continuando con el ejercicio de contraste se presentan a continuación tres planes de estudios vinculados con la preparación de profesores para la docencia en educación básica. Se trata de los planes de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa (UPN, 2020), y de la Licenciatura en Educación Básica de dos momentos diferentes (2012 y 2018), todos ellos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (CÓRDOVA, 2012; SEP, 2018). A grandes rasgos y por la brevedad del presente documento, solo se consideran aquí algunos descriptores de los rubros de agenda de políticas docentes, orientación formativa, perfil de egreso y práctica profesional (ver Cuadro 1).

Cuadro 1 - Comparativos de planes de estudios

CUADRO 1 – COMPARATIVO DE PLANES DE ESTUDIOS			
Planes de estudios Rubros	Licenciatura en Intervención Educativa (UPN, 2002)	Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012)	Licenciatura e Educación Primaria (SEP, 2018)
Agenda de política docente	Modernización de la educación básica y compromiso por la calidad educativa	Reforma Integral de la Formación Normal	Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales
Orientación formativa	Formación de profesionales de la educación, capaces de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de competencias generales para transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención.	Competencias y calidad educativa	Currículo abierto, flexible e inclusivo, bajo un enfoque de capacidades
Perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar programas, proyectos y acciones educativas sobre diferentes áreas de la educación de personas jóvenes y adultas. [...]. - Intervenir en los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas considerando la pertinencia de los contenidos de aprendizaje. [...] - Propiciar la formación de grupos de aprendizajes constituidos por personas jóvenes y adultas. [...] - Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje, la promoción de propuestas socioeducativas acordes con las características de los destinatarios y los objetivos, a partir de conocimientos teórico-metodológicos. [...] - Gestionar proyectos sociales y educativos viables que respondan a las necesidades específicas de grupos. [...] - Realizar diagnósticos socioeducativos en diferentes niveles. [...] 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. - Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje. - Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del plan y los programas educativos vigentes. [...] - Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación. - Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación... [...] - Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar. [...] - Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. [...] - Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. [...]. - Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar... [...] 	<p>Dominios del saber: saber ser y estar, saber conocer y saber hacer:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [...] domina los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio, los contextualiza e incorpora críticamente contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos. 2. Planifica, desarrolla y evalúa la práctica docente de acuerdo con diferentes formas de organización de las escuelas (completas, multigrado) y gestiona ambientes de aprendizaje presenciales, híbridos y a distancia. 3. Participa de forma activa en la gestión escolar [...]. 4. Realiza procesos de educación inclusiva [...]. 5. Hace intervención educativa mediante el diseño, aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza, didácticas, materiales y recursos educativos que consideran a la alumna y al alumno, en el centro del proceso educativo como protagonista de su aprendizaje. 6. Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje [...]. [...] 12. Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje [...].

Cuadro 1 - Comparativos de planes de estudios

CUADRO 1 – COMPARATIVO DE PLANES DE ESTUDIOS			
Planes de estudios Rubros	Licenciatura en Intervención Educativa (UPN, 2002)	Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 2012)	Licenciatura e Educación Primaria (SEP, 2018)
Práctica profesional	Desarrollo de actividades en el nivel de educación básica. Formación en y para el trabajo, proyectos y programas de combate a la pobreza, bienestar social, defensa de los derechos humanos, participación política y ciudadana, protección del medio ambiente y promoción de la cultura y del arte.	Docencia en educación básica	Docencia en educación básica

Fuente: elaboración propia.

Derivados de la comparación anterior, algunos de los señalamientos a enfatizar son los siguientes. En primer lugar, se destaca el sustrato de tres agendas diferenciadas que han perfilado políticas con acentos distintos. En el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa, su implantación correspondió al contexto de una gestión gubernamental enfocada, entre otras acciones, al fortalecimiento de sistemas de acreditación de la calidad educativa en la modalidad de competencias profesionales y del incremento de la oferta educativa de instituciones privadas, en tanto que en el caso de la Licenciatura de Educación Primaria con el Plan 2012 subyace el esfuerzo de reorientar la formación docente –con un intento de viraje respecto de la agenda precedente- para recuperar la rectoría estatal sobre la educación pública, aunque con logros poco satisfactorios. En el caso de la Licenciatura de Educación Primaria, con el Plan 2018 hay un pronunciamiento oficial hacia un cambio en la orientación formativa, intentando dejar de lado el enfoque por competencias para centrarse en el principio de mejora mediante estrategias que aún están en curso y bajo el compromiso de resolver deficiencias del pasado sumadas a las del presente que deben atenderse. En segundo lugar y a partir del entretrejo de la orientación formativa, el perfil de egreso y la práctica profesional proyectada, las diferencias entre la vertiente de la intervención educativa y la de la educación normal son tanto de forma como de fondo, ante un objetivo distinto en cada caso, pues mientras que la primera asume orientaciones muy amplias y dispersas, la segunda se centra en la docencia en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

ESQUEMAS DE EVALUACIÓN PARA EL INGRESO A LA DOCENCIA

Por lo que se refiere a la categoría de “esquemas de evaluación” y su aplicación en el caso mexicano, conviene resaltar que desde los años setenta la Secretaría de Educación Pública (SEP) estuvo a cargo de la evaluación educativa, aunque no fue sino hasta la primera mitad de la década de los noventa cuando el proceso de instauración de un sistema nacional de evaluación cobró forma y sentido. Dicho proceso tuvo lugar durante un período de impulso decidido a las políticas económicas de corte neoliberal y del impacto de las agendas internacionales de cooperación e intercambio en materia de estándares, parámetros e indicadores de evaluación tendentes a la definición de directrices para la lograr la calidad educativa. En esta dirección las políticas educativas nacionales validaron la participación de agencias como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En cuanto al ingreso a la docencia en educación básica, y hasta antes del establecimiento oficial de los concursos de oposición de convocatoria pública ocurrido en 2013 (PEÑA, 2013), tanto la distribución como la asignación de plazas docentes fueron procesos de larga data a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en tanto entidades oficiales responsables de la organización y el funcionamiento del nivel de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Ahora bien, con base en el acotamiento de temporalidad indicado en el primer apartado de este artículo a propósito de los procesos de alternancia política en México, se ubican tres etapas de políticas educativas implantadas durante este primer cuarto del siglo XXI: 1) la primera etapa que abarca dos períodos sexenales correspondientes a gobiernos de derecha (2000-2006 y 2006-2012); 2) la segunda etapa correspondiente al período sexenal de un gobierno de centro-derecha (2012-2018); y 3) la tercera etapa -aún en curso- correspondiente al período sexenal de transición hacia un gobierno de izquierda (2018-2024). A partir de esta delimitación y también a manera de contraste, se ubican aspectos y elementos definitorios que suscriben la aplicación de esquemas de evaluación para regular el ingreso a la docencia en las escuelas públicas del nivel básico. Los rubros aquí presentados son los siguientes: 1) agendas nacionales de política educativa, 2) marcos jurídicos y normativos, 3) entidades gubernamentales, 4) principios rectores, 5) enfoques e evaluación, 6) esquemas de evaluación, y 7) procedimientos de incorporación al servicio docente (ver Cuadro 2).

Cuadro 2 - Comparativos de esquemas de evaluación

CUADRO 2 – COMPARATIVO DE ESQUEMAS DE EVALUACIÓN			
Periodos de implantación Rubros	Primera etapa 2000 – 2006 2006 - 2012	Segunda etapa 2012 - 2018	Tercera etapa 2018 - 2024
1) Agendas nacionales de política educativa	1) Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) 2) Programa Sectorial de Educación 2007-2012 3) Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)	1) Programa Sectorial de Educación 2013-2018 2) Reforma Educativa 3) Política Nacional de Evaluación de la Educación (PNEE) 4) Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE)	1) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 2) Programa Sectorial de Educación 2020-2024 3) Modelo de la Nueva Escuela Mexicana
2) Marcos jurídicos y normativos	1) Ley Federal de Educación (1973)	1) Ley General de Educación (1993) 2) Ley General del Servicio Profesional Docente (2013)	1) Ley General de Educación (Nueva Ley General de Educación 2019) 2) Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) 3) Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (2022) 4) Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica (2023)
3) Entidades gubernamentales	1) Secretaría de Educación Pública (SEP) 2) Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)	1) Secretaría de Educación Pública (SEP) 2) Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)	1) Secretaría de Educación Pública (SEP) 2) Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) 3) Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC)
4) Principios rectores	Definir e instrumentar, de manera conjunta, SEP e INEE, una política nacional de evaluación que contribuya a elevar la calidad de la educación.	Asegurar con base en la evaluación la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica, y garantizar la formación, la capacitación y la actualización continua del personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas.	1) Establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión, con pleno respeto a sus derechos. 2) Fortalecer los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, los cuales tomarán en cuenta los contextos regionales del servicio educativo y considerarán la valoración de los conocimientos, aptitudes y experiencia de las maestras y los maestros 3) Revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos.

Cuadro 2 - Comparativos de esquemas de evaluación

CUADRO 2 – COMPARATIVO DE ESQUEMAS DE EVALUACIÓN			
Períodos de implantación Rubros	Primera etapa 2000 – 2006 2006 - 2012	Segunda etapa 2012 - 2018	Tercera etapa 2018 - 2024
5) Enfoques de evaluación	Sistema de evaluación basado en estándares de competitividad, logro de resultados y/o productos.	Sistema de evaluación basado en estándares de competitividad, logro de resultados y/o productos.	Valoración de elementos multifactoriales que den cuenta del dominio conocimientos y aptitudes necesarios del aspirante para lograr el aprendizaje y desarrollo de los educandos, considerando el contexto local y regional de la prestación de los servicios educativos
6) Esquemas de evaluación	Sin esquema de evaluación para el ingreso.	Oficialización del Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en Educación Básica (2013).	Concurso público para el ingreso al servicio docente en Educación Básica
7) Procedimientos de incorporación al servicio docente	Distribución y asignación de plazas docentes a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).	<ol style="list-style-type: none"> 1) Concursos públicos de ingreso mediante convocatorias expedidas por las Autoridades Educativas (SEP). 2) Convocatorias oficiales que definen, entre otros, los aspectos siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - perfil de académico con formación docente pedagógica, - plazas sujetas a concurso, - fechas de registro y etapas, - aspectos y métodos de evaluación, - sedes de aplicación, - publicación de resultados, - criterios para asignación de plazas. 3) Utilización de perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos conforme a lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Procesos anuales de selección a partir de concursos públicos de ingreso. 2) Reglamentación mediante una Convocatoria Marco expedida por las Autoridades Educativas, Federales y Locales, así como por Organismos Descentralizados. 3) Valoración multifactorial que incluye: <ul style="list-style-type: none"> - examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente, - examen de habilidades intelectuales y responsabilidades éticas, - formación docente pedagógica, - acreditación de estudios de licenciatura, - promedio general de carrera, - cursos extracurriculares con validez oficial, - dominio de una lengua distinta a la propia, - experiencia docente. 4) Asignación de plazas vacantes registradas en el Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas.

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el Cuadro 2, el impacto de los procesos de alternancia política vividos en México durante los cuatro últimos sexenios se ve reflejado en las políticas de evaluación para reglamentar la incorporación a la docencia en educación básica. Algunos puntos de contraste se destacan en cuanto a la configuración de dos proyectos educativos asentados en principios rectores diferenciados: 1) el principio de aseguramiento de la calidad educativa con proyección nacional e incluso de alcance internacional, que prevaleció mayormente hasta 2018, y 2) el principio del reconocimiento de la carrera docente no solo desde la perspectiva nacional sino

atendiendo a la vinculación con requerimientos educativos locales y regionales. En ambos casos las estrategias desplegadas han dado lugar a avances importantes, pero también al surgimiento de nuevos desafíos para los que aún no se vislumbran soluciones en el corto plazo.

Algunos ejemplos que ilustran esta diferenciación son los siguientes. En 2002, la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) como organismo técnico descentralizado sentó un precedente político-administrativo que impulsó la visión evaluativa de entidades y actores políticos comprometidos con la educación en sus diferentes niveles y modalidades. Durante la gestión gubernamental de 2012 a 2018, se dio continuidad a las tareas asignadas al INEE enfocadas a consolidar la calidad de la educación básica y media superior, en consonancia con las demandas de las agencias internacionales como OCDE, UNESCO, BM, entre otras. En tal sentido, el INEE estuvo a cargo de impulsar programas y estrategias de evaluación con alcances operativos en cinco niveles y sus respectivos componentes, procesos y resultados vinculados al SEN.³ En relación con la evaluación docente, esta última quedó diversificada para profesores, directivos y supervisores a partir del denominado Servicio Profesional Docente y la diferenciación de la evaluación para el ingreso, el desarrollo y la promoción a cargos diversos. Un cambio notable sucedió en 2013 al decretarse oficialmente la realización de concursos de oposición que aseguraran la idoneidad de conocimientos y competencias, así como la promoción en la función con base en incentivos (INEE, 2015).

En contraste, con el gobierno actual (2018-2024) el INEE fue sustituido en 2019 con la creación de dos entidades diferentes: 1) la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) a cargo de casi todas las acciones de evaluación, excepto las relativas a la evaluación docente; 2) la llamada Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), también como un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica pero adscrito a la SEP. Si bien el establecimiento oficial se declaró en 2019, el funcionamiento efectivo comenzó en 2021 buscando diferenciarlo del Servicio Profesional Docente establecido por el gobierno precedente. Más aún, frente a la inconformidad magisterial por las estrategias de evaluación docente impuestas entre 2013 y 2018 para la permanencia de los profesores en sus puestos de trabajo, el gobierno actual canceló la obligatoriedad de la evaluación por cada período de cuatro años, prescrita en la gestión anterior, para

3 Dichos niveles son los siguientes: 1. El sistema educativo, a través de indicadores educativos y de evaluaciones nacionales e internacionales de los alumnos. 2. Los subsistemas estatales, con base en indicadores educativos y evaluaciones nacionales. 3. La escuela, mediante la rendición de cuentas fundada en la evaluación de los alumnos y la supervisión. 4. El maestro, a partir del denominado Servicio Profesional Docente. 5. El alumno, con evaluaciones externas nacionales y la evaluación formativa en el aula (INEE, 2015).

impulsar la política de “Revalorización del Magisterio” aun cuando se mantuvieron los programas de evaluación para la admisión y la promoción vertical y horizontal sin carácter punitivo (LÓPEZ, 2019).

COMENTARIOS DE CIERRE

Cohesionadas en principio por la centralidad de los procesos enseñanza y del aprendizaje, las políticas de formación docente para el profesorado de educación básica en México se han entramado a partir de la elección enfoques pedagógicos y administrativos con lógicas diferenciadas que van desde la medición, la cuantificación, el control administrativo, la verificación de la calidad, la proyección y la planificación de logros educativos, entre otros aspectos. Pero además de este entretejido de índole técnico-administrativa, en el trasfondo prevalecen las tensiones entre agendas nacionales y/o internacionales impulsadas por los actores que co-construyen las políticas docentes en turno, sea para innovar, imponer, reformular y/o robustecer un determinado modelo educativo en el contexto amplio de un proyecto de nación.

La validación de los argumentos anteriores se sustenta en la utilización de la categoría de “alternancia política” para situar analíticamente las políticas públicas que dan forma al caso de estudio. Este texto ayuda a delimitar los alcances de la perspectiva gubernamental –a lo largo de cuatro gestiones presidenciales diferentes– en la implantación de proyectos nacionales en constante redefinición por la complejidad de los problemas que no terminan de quedar atendidos. En este sentido, el resaltado de semejanzas se perfila al dar cuenta de políticas gubernamentales que, aunque con énfasis de acciones diferenciadas, se orientan a contribuir en la configuración de un determinado modelo educativo, propio de un proyecto específico de política pública frente a escenarios sociohistóricos altamente complejos. En cuanto a las diferencias evidenciadas, es a partir del análisis de contraste como pueden observarse políticas educacionales asentadas en tendencias no solo distintas sino incluso antagónicas al situar, por una parte, el entramado de estrategias gubernamentales con agendas internacionales en el caso de los modelos de formación docente equivalentes a la educación terciaria y de evaluación de la calidad del trabajo docente y, por el otro lado, el impulso gubernamental de acciones de política pública tendentes al reconocimiento del papel socio histórico y la importancia cultural del desempeño de los docentes de educación básica.

REFERENCIAS

ADAMSON, BOB; MORRIS, PAUL. La comparación de currículos. *In*: BRAY, MARK *et al.* (comps.). **Educación comparada. Enfoques y métodos**. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 2010. cap. 11, p. 321-342.

ALDRIN, PHILIPPE *et al.* Introduction générale. **Une sociologie politique pour les alternances au pouvoir**. 2106. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/301603196_Introduction_generale_Une_sociologie_politique_pour_les_alternances_au_pouvoir/link/576950f408ae7d2478cd7fe7/download?_cnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Consultado el: 23 mar. 2024.

ÁVILA CAMACHO, MANUEL. 30 de diciembre de 1944. Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. **Diario Oficial de la Federación**. México, D. F., t. CXLVII, n. 50. Disponible en: https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=191110&pagina=16&seccion=3. Consultado el: 12 mar. 2024.

BRAUD, PHILIPPE. **La science politique**. 1. ed. Paris: PUF, 2011, 128 p.

BRAVO AHUJA, VÍCTOR. 19 de febrero de 1976. Acuerdo número 2877 que dispone se expida certificado de Bachiller y título de profesor de educación Preescolar o de Primaria a quien haya concluido la Educación Normal conforme a Plan de Estudios 1972. **Diario Oficial de la Federación**, México, D.F, t. CCCXXXV, n. 13. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4842861&fecha=17/03/1976&print=true. Consultado el: 12 mar. 2024.

CÓRDOVA VILLALOBOS, JOSÉ ÁNGEL. 16 de agosto de 2012. Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. **Diario Oficial de la Federación**, México D.F., t. DCCVII, n.12. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>. Consultado el: 10 mar. 2024.

DE LA MADRID HURTADO, MIGUEL. 23 de marzo de 1984. Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel Inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. **Diario Oficial de la Federación**, México, D.F., t. CCCLXXIII, n.16. Disponible en: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf. Consultado el: 17 feb. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. **Política Nacional de Evaluación de la Educación**. 1 ed. México: INEE, 2015, 132 p.

LÓPEZ OBRADOR, ANDRÉS MANUEL. 30 de septiembre de 2019. **Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros**. México, D. F., n. 23 Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497424/ley-gral-carrera-maestros.pdf>. Consultado el: 7 feb. 2024.

LÓPEZ PORTILLO, JOSÉ. 29 de agosto de 1978. Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional. **Diario Oficial de la Federación**, México, D.F., t. CCCXLIX, n. 42. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978#gsc.tab=0. Consultado el: 18 feb. 2024.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación**. CINE 2011. 1 ed. Montréal: UNESCO, 2011, 89 p. Disponible en: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-sp.pdf>. Consultado el: 18 feb. 2024.

PEÑA NIETO, ENRIQUE. 11 de septiembre de 2013. Artículo 21. Ley General del Servicio Profesional Docente. **Diario Oficial de la Federación**. México, D.F., t. DCCXX, n. 8. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0. Consultado el: 18 feb. 2024.

SCHRIEWER, JÜRGEN. Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *In: Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 2011. p. 41-105.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Licenciatura en Educación Básica. Planes de Estudio 2018**. México: SEP, 2018. Disponible en: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>. Consultado el: 31 ene. 2024.

SUBIRATS, JOAN; *et al.* **Análisis y gestión de políticas públicas**. 1 ed. Barcelona: Ariel/Ciencia Política, 2008, 300 p.

THANK ESTRADA, DOROTHY. Las escuelas lancasteriana en la Ciudad de México: 1822-1842. *In: La educación en la historia de México*. 1 ed. México: El Colegio de México, 1992. cap. 3, p. 449-468.

THOENING, JEAN-CLAUDE. Politiques publiques et action publique. **Revue internationale de politique comparée**, Bruxelles, v. 5, n. 2, p.295-314, 1998.

THOENIG, JEAN-CLAUDE. Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. En: FILATRE, D.; DE TERSSAC, G. (coords.). **Les dynamique intermédiaires au cœurs de l'action publique**. Toulouse: Octarès, p. 285-306, 2005.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Licenciaturas de Nivelación para docentes en servicio plan 2017**. Cd. Guzmán: UPN, Unidad 144, 2017. Disponible en: http://www.upn144cdguzman.edu.mx/licenciaturas_nivelacion.html. Consultado: 31 ene. 2024.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Licenciatura e Intervención Educativa**. Guadalajara: UPN, Unidad 141, 2020. Disponible en: <https://upn141.edu.mx/index.php/lic-intervencion-educativa/>. Consultado el: 31 ene. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Patricia Ducoing Watty

Investigadora Titular “C” Tiempo Completo del IISUE-UNAM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI-SECIHTI). Presidente de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: formación de docentes y profesionales de la educación; educación básica; pensamiento crítico en educación; epistemologías y metodologías de la investigación en educación.

CE: pducoingw@gmail.com

Ileana Rojas Moreno

Profesora-investigadora Titular “C” Tiempo Completo de la FFyL-UNAM. Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII-SECIHTI). Miembro de la Sección Mexicana de la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Líneas de investigación: construcción conceptual del campo educativo, formación de docentes y profesionales de la educación; políticas públicas para educación básica; investigación comparada en educación, tecnologías digitales y educación.

CE: ileanarojas@filos.unam.mx

Recibido em: 23/04/2024

Aprovado em: 10/08/2024