

V FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM

Colección:
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

LILLY PATRICIA DUCOING WATTY
COORDINADORA DE LA COLECCIÓN

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
COORDINADORAS DEL VOLUMEN







V

FORMACIÓN DE PROFESORES
Y PROFESIONALES DE LA
EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
COORDINADORAS



COLECCIÓN
FORMACIÓN DE
PROFESORES Y
PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE
RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION



Primera edición:
Diciembre 2022

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7058-4 (Vol. V *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*)

ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección “Formación de Profesores y Profesionales de la Educación”)

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	11
REVISITANDO LA FORMACIÓN	
<i>Patricia Ducoing Watty</i>	13
PRESENTACIÓN	
<i>María Concepción Barrón Tirado</i>	
<i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	33

PRIMERA PARTE EDUCACIÓN BÁSICA Y REFORMA EDUCATIVA

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE CENTRALIZACIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR	
<i>María Concepción Barrón Tirado</i>	
<i>Lourdes M. Chehaibar Náder</i>	
<i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	45

LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE AL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR <i>Berenice Torres Cuapa</i> <i>Edna Guzmán García</i> <i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	59
DE LAS INCONGRUENCIAS DE DOS REFORMAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL <i>Raquel Díaz Galván</i>	75
OPORTUNIDADES DE IMPLICACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO <i>José Gustavo Casas Álvarez</i> <i>Estela Villeda Mendoza</i>	87

SEGUNDA PARTE
AGENTES Y CURRÍCULUM

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN UNA EXPERIENCIA DE CODOCENCIA INTERINSTITUCIONAL <i>Graciela Cordero arroyo</i> <i>Karla Verónica Figueroa Carranza</i> <i>Guadalupe Gastélum Gutiérrez</i>	105
TENSIONES Y TENDENCIAS EN LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO <i>Alfredo Furlán</i> <i>Julio Ubiidxa Ríos Peña</i>	119
LOS PROCESOS DE FORMACIÓN FRENTE A LOS PROYECTOS CURRICULARES INNOVADORES EN LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA <i>José Jaime Vázquez López</i> <i>Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i> <i>María Concepción Barrón Tirado</i>	133

TERCERA PARTE
SABERES DOCENTES Y CURRÍCULUM

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: SABERES NORMATIVOS Y TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESIONALES QUE LA PIENSAN Y ORIENTAN <i>Tiburcio Moreno Olivos</i> <i>Martha Janet Velasco Forero</i>	151
LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL CURRÍCULUM <i>Magaly Hernández Aragón</i>	163
FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UAQ <i>María del Carmen Díaz-Mejía</i> <i>Sara Miriam González Ramírez</i>	177

CUARTA PARTE
FORMACIÓN PROFESIONAL

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA, DISEÑO METODOLÓGICO RELACIONAL DESDE LAS TEORÍAS DEL LIDERAZGO <i>Miguel Ángel Díaz Delgado</i>	195
CONSTRUCCIÓN DE UNA OPCIÓN DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS <i>María Abigail Sánchez Ramírez</i> <i>María Concepción Barrón Tirado</i>	209
FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA CUAED, UNAM <i>Rosalinda de la Cruz Cáceres Centeno</i>	225

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 “Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia”, registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

REVISITANDO LA FORMACIÓN

PATRICIA DUCOING WATTY

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Educarse es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.

Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): “[...] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación [...]”. Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 “La educación es educarse” (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la “fusión de horizontes” (Gadamer, 1990: 156):

[...] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro [...]

En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina “fusión de horizontes”, es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): “[...] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande [...]”. De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de “fusión de horizontes”, en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. “La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: “La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica”.

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): “[...] es como hemos empleado aquí el concepto de ‘hermenéutica’. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo”.

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: “proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso” (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptualizar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

La hermenéutica [...] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas “están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo” (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: “El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX [...]” (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): “Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación”, contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza [...], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. [...] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptualizada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo [...]

Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, “revisitar” la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multi-referencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* —comprendida como el cultivo de sí mismo— y de la *Paideia*, en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada “Acercamientos a la noción de formación”; la segunda, “Prolegómenos de la formación”; y la tercera, “Interrogantes en torno a la formación en educación”.

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de “lo político” en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuando a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: “Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también poder ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones”.

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: “La política internacional. Un tejido de significantes”; “Condiciones sociales e impulso de la política nacional” y “Disposiciones políticas y desafíos institucionales”.

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): “La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo”. Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianeidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, “Notas de reflexión sobre la formación de profesores”; la segunda, “Formación de profesores”; la tercera, “Formación de profesionales de la educación”.

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptualizada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como “La interpretación de una mutación”, lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de “identificaciones contingentes” y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), “pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos ‘interiores’ entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones ‘exteriores’ entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona”, es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: “Identidad profesional y formación”; “Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación”; “Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional”, y “Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación”.

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: “Educación básica y reforma educativa”; “Agentes y currículum”; “Saberes docentes y currículum” y “Formación profesional”.

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: “La formación docente” y “La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado”.

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de “evaluación” se instituyeron no sólo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el incabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: “Impacto de la evaluación en la formación” y “Programas institucionales de acreditación y formación”.

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptualizada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz Velasco Sánchez invita a “repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido [...] y desarrollar comunidades de aprendizaje” y, sobre todo, de comunidades interdisciplinarias. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una “inteligencia colectiva” entre todos los actores de la educación y la formación.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, UNESCO-Troquel.
- ARDOINO, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice ANDSHA.
- BOURDIEU, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.
- DUBAR, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.
- DUBAR, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París, Presses Universitaires de France.
- GADAMER, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología*, Salamanca, Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

- GADAMER, Hans-Georg. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*, trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.
- GRONDIN, Jean. (2007). “La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de *La Adaequatio rei et intellectus?*”, en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. pp. 23-42, <<http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>>, consulta: 6 de mayo, 2020.
- HONORÉ, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.
- MILLÁN, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, UNAM.
- MORIN, Edgar. (2006). “Les sept savoirs nécessaires”, *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, París, No. 28, <<https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>>, consulta: 14 de mayo, 2020.
- MORIN, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.
- Organización de las Nacionales Unidas. (2019). “L'éducation, une arme puissante pour changer le monde”, en *ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <<https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>>, consulta: 12 de abril, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*, París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

PRESENTACIÓN¹

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

En el campo educativo se han generado diversos debates y propuestas en torno a la formación de los profesores y profesionales de la educación, producto de posiciones teórico-metodológicas, ideológicas y políticas diversas. Se han realizado investigaciones con la finalidad de generar marcos de interpretación para la comprensión de fenómenos como: la práctica docente y su articulación con el currículum, la pertinencia de la formación inicial y permanente de los profesores, las representaciones sociales de los profesionales de la educación en torno al currículum escolar, los procesos de deliberación y autonomía de los profesionales de la educación con relación al cambio curricular, así como aquellos relacionados con los procesos de negociación y resistencia de los docentes ante las Reformas educativas.

No perdamos de vista que la llamada sociedad del conocimiento trajo consigo el desarrollo de modelos curriculares considerados innovadores, entre los que se encuentran la flexibilización del currículo, la educación por competencias, la enseñanza basada en problemas y casos, la metodología de proyectos, las tutorías académicas, y la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación; modelos todos que han generado diversos retos de indagación y debate

¹ Agradecemos el apoyo brindado para la revisión de esta obra a Dalia García, Rosalina Arteaga y Elizabeth Islas.

tanto para la formación y práctica de los profesores como para la comunidad académica especializada y ocupada en temas educativos.

Considerando lo anterior, la presente obra surge en torno a los siguientes cuestionamientos iniciales: ¿qué lugar ocupa la dimensión existencial del sujeto en los procesos formativos, definidos desde el punto de vista institucional, a partir de las políticas, las tendencias, la currícula, la evaluación y los programas que se privilegian en la actualidad? ¿Hacia dónde se orienta la formación de profesores y profesionales de la educación en la actualidad? ¿Cuáles son las líneas, las propuestas, los programas innovadores en la formación de profesores y profesionales de la educación que actualmente estudian, debaten y operan los distintos actores educativos?

Las respuestas son vastas, amplias y a partir de distintas miradas, y ante ello el presente trabajo da cuenta de algunos análisis críticos y propuestas originales estructuradas a partir de cuatro grandes apartados: 1) Educación básica y Reforma educativa; 2) Agentes y currículum; 3) Saberes docentes y currículum; 4) Formación profesional.

En el primer apartado, “Educación básica y Reforma Educativa”, se identifican tensiones y conflictos en la organización económica, demográfica, cultural y política del Estado al producir nuevas regulaciones sociales, así como al definir y transmitir los límites permisibles de las prácticas pedagógicas, a través de sancionar estilos de razonamiento y acción, legitimar intereses y acciones sociales particulares y, al mismo tiempo, omitir otras posibilidades.

Por momentos, las reformas educativas se han orientado hacia al exterior al poner énfasis en la adecuación a la economía y al mundo laboral, en nuevos proyectos culturales para una sociedad globalizada y en la igualdad de oportunidades para los diversos grupos sociales; en otros momentos, la atención se ha dado hacia el interior, al promover reformas orientadas hacia los métodos didácticos o hacia el funcionamiento de las instituciones escolares. En ambos casos se ha dejado de lado el reconocimiento de las resistencias, los tiempos, los medios y las estrategias de los actores.

En este apartado se incluyeron cuatro trabajos: el primero denominado “La formación de profesores en el marco de las políticas de centralización e innovación curricular”, elaborado por María Concepción Barrón Tirado, Lourdes M. Chehaibar Náder y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, y en el que las autoras señalan que los procesos de centralización y descentralización educativa y de innovaciones curriculares, incorporados por vía constitucional, legal y política, durante el periodo de 2013-2018, fueron planteados como principios no discutibles y legitimados, independientemente de su aplicación, prácticas y usos. No obstante de que el Modelo Educativo de dicho periodo contuviese una serie de premisas

sobre el carácter profesional del quehacer docente y las necesidades para su ejercicio, la forma de encararlas estuvo centrada en la evaluación y la organización del Servicio Profesional Docente. El principal problema fue el que el magisterio no participó en el debate conceptual, político y moral que diera respuesta a los requerimientos académicos para poner en marcha nuevos acercamientos educativos o curriculares.

En el segundo trabajo denominado “La formación docente frente al nuevo currículo de Educación Media Superior”, elaborado por Berenice Torres Cua-pa, Edna Guzmán García y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, nos presentan un análisis comparativo entre del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y el nuevo modelo curricular de Educación Media Superior (EMS), y una comparación entre el PROFORDEMS y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), en el marco del Modelo Educativo impulsado en el periodo 2013-2018 y el Currículo Actualizado de la EMS implementado en 2018, mismos que tienen como sustento la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y el Acuerdo 447, ambos de 2008. Las autoras señalan que la SEP tiene el desafío de reorganizar el PROFORDEMS con base en las necesidades de los docentes, para enfrentar los retos del Modelo Educativo implementado en el sexenio pasado, y por ende, el nuevo currículo de Educación Media Superior.

El trabajo denominado “De las incongruencias de dos reformas a la enseñanza de la Historia en la educación normal”, Raquel Díaz Galván realiza un análisis comparativo de las reformas al plan y los programas de estudio de la educación normal de 2012 y la del 2018, específicamente en lo relativo a la enseñanza de la Historia. Destaca que será en el ciclo escolar 2018-2019 cuando por primera vez se “empate” la aplicación de las reformas tanto en el nivel básico (primaria), como en el superior (normal). Asimismo, es importante destacar que la autora reporta el desconocimiento de los profesores formadores de normalistas acerca del nuevo plan y sólo tienen conocimiento de que la nueva malla curricular cuenta con cuatro trayectos formativos, uno de ellos el de Formación para la enseñanza y el aprendizaje, y dentro del que se ubican los cursos de Historia y su enseñanza I y II, cada uno con cuatro horas de clase a la semana.

El último trabajo denominado “Oportunidades de implicación del pensamiento complejo en la reforma de la educación básica en México”, de José Gustavo Casas Álvarez y Estela Villeda Mendoza, revisó, desde la perspectiva del pensamiento complejo, el contenido del documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica”, documento base de la reforma a la Educación Básica implementada durante el

sexenio de Enrique Peña Nieto. En el trabajo los autores resaltan que, pese a que el documento analizado no tiene una definición de complejidad y de pensamiento complejo, sí aclara una agenda de comprensión y análisis de los factores de la interconexión, dinámica y procesos paradójicos mundiales, para la consolidación de una educación con orientación hacia el bien común. Finalmente, concluyen que es posible aprovechar beneficiosamente las alusiones y llamados del concepto de complejidad y de pensamiento complejo si se aceptara o se diera oportunidad a aclarar y robustecer el valor teórico-práctico que este campo de conocimiento plantea para la educación.

El segundo apartado de la obra se denomina “Agentes y Currículum”. Al abordar la categoría de *agentes sociales* se busca superar la noción de sujetos sociales sometidos y constreñidos por un conjunto de reglas y disposiciones o de *actores* sociales como reproductores de un papel, que siguen un libreto prescrito y simplemente lo ejecutan. Para ello, recuperamos la idea de agencia ligada al principio de negociación, de diligencia, a la capacidad de negociar una posición y trayectoria social, de incorporar ciertas cosas y desechar otras, de modificar y dar un giro personal o grupal a las propiedades estructurales del sistema. Bajo esta perspectiva, el agente social puede desarrollar una *conciencia discursiva*, es decir, la capacidad no sólo de saber a qué elementos puede recurrir como parte de la su propia construcción intersubjetiva, sino la habilidad para objetivarlos lingüísticamente: elaborar su propio discurso como un mecanismo que le permite interactuar y relacionarse y, al mismo tiempo, negociar, defender o cuestionar el entorno dentro del cual opera (Giddens, 1998; Barrón y Díaz Barriga, 2018).

En esta línea se inscribe el trabajo de Graciela Cordero Arroyo, Karla Verónica Figueroa Carranza y Guadalupe Gastélum Gutiérrez denominado “Satisfacción de estudiantes universitarios de ciencias de la educación en una experiencia de codocencia interinstitucional”, en el que las autoras nos presentan los resultados parciales del proyecto de investigación “Experiencia colaborativa de docencia interinstitucional” realizado por la Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna (BENE), el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Como parte del proyecto, se desarrolló e implementó la asignatura optativa piloto “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” a estudiantes de 7º semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la BENE y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UABC, durante el semestre 2017-2, bajo la conducción de una docente de la UABC y dos de la BENE. El objetivo principal de la materia fue introducir a los alumnos al ámbito laboral del Asesor Técnico Pedagógico (ATP), con la idea de

que esto daría la oportunidad de conocerse y reconocer las potencialidades de sus respectivos perfiles profesionales.

En el trabajo denominado “Tensiones y tendencias en la preparación de los profesionales de la educación en México”, elaborado por Alfredo José Furlan Malmud y Julio Ubiidxa Rios Peña, los autores presentan un análisis crítico del estado actual de la preparación de los profesionales de la educación en México; realizaron entrevistas a docentes e investigadores universitarios y una revisión documental de los planes y programas de estudio de universidades públicas y particulares que se ocupan del campo educativo. A partir de los planteamientos de distintos autores, el trabajo puntualiza que dentro del campo de la educación se debe identificar la existencia de tres principales tradiciones disciplinares que otorgan fundamento teórico a la formación de profesionales de la educación: la tradición alemana (pedagogía), en la que se consideró como fundamental una articulación de la teoría y la práctica, existiendo un especial interés por la formación docente; la tradición francesa (ciencias de la educación), en la que se produjo una profunda separación “entre la formación práctica de las Escuelas Normales y la formación abstracta y teórica de las ciencias de la educación universitarias”, y la tradición anglosajona (educación), de la que emergió una disputa entre una formación para la resolución de los problemas sociales y una capacitación para la producción de conocimientos sobre la eficacia y calidad del sistema educativo. A través de una profunda revisión, los autores afirman que las tradiciones disciplinares no se ven reflejadas en los planes de estudios actuales.

En el trabajo denominado “Los procesos de formación frente a los proyectos curriculares innovadores en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, de José Jaime Vázquez López, Gloria Angélica Valenzuela Ojeda y María Concepción Barrón Tirado, se presenta la experiencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en la implementación de la organización curricular estelar, también llamada por constelaciones o nuclear. Lo anterior como parte de diferentes procesos y alternativas de formación y actualización de profesores y estudiantes para fortalecer los cambios curriculares y los proyectos innovadores que se han desarrollado en la BUAP. Los autores concluyen que la organización nuclear o de constelaciones aporta mayor flexibilidad al trabajo académico; la comunidad académica se ha sentido con mayor libertad de elegir los cursos, armar sus propios programas y reunir la carga académica equivalente al programa que deseen acreditar.

“Saberes docentes y currículum” es el nombre del tercer apartado del libro. Es importante reconocer que en la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional; en este sentido,

Tardif (2004) señala la importancia de reconocer el entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención deriva de su experiencia como alumnos, y a partir de esta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y distintas perspectivas lo que implica el reconocimiento de que los saberes que fundamentan sus prácticas son existenciales, sociales y pragmáticos.

Desde esta perspectiva se puede ubicar el trabajo denominado “La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores: saberes normativos y toma de decisiones de los profesionales que la piensan y orientan”, de Tiburcio Moreno Olivos y Martha Janet Velasco Forero. Los autores presentan una experiencia de formación con soporte teórico y normativo relacionada con la práctica pedagógica en Colombia, la toma de decisiones docentes y su articulación con el currículum universitario. La pregunta que guió su investigación fue ¿qué efectos tiene en la práctica pedagógica los cambios introducidos por la normatividad ministerial y la toma de decisiones de los profesores universitarios que la piensan y orientan? La primera fase de la investigación realizó un reconocimiento de los cambios introducidos por la normatividad ministerial con el propósito de establecer los elementos característicos del rediseño de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores, a partir de los saberes normativos y teorías implícitas de los profesionales que la piensan y orientan. La encrucijada se presentó entre el rediseño de la práctica pedagógica en nombre de la calidad de la educación y las tensiones que implica el sentido de direccionalidad de la norma que afecta significativamente el principio de autonomía universitaria. A esto, se sumaron las contradicciones implicadas al reconocer los ritmos de pensar y repensar curricularmente la práctica pedagógica en los grupos de docentes adscritos a los programas.

En el trabajo de Magaly Hernández Aragón, denominado “La formación inicial del profesorado y el currículum”, se realiza un análisis crítico de la formación inicial del profesorado en educación primaria, así como un recuento de la formación inicial del profesorado como categoría compleja y las tendencias en la formación docente en México; analiza el currículum como dispositivo de saberes hegemónicos y reflexiona sobre la formación del profesorado en México a través de sus planes de estudios. Concluye que el estudio de lo curricular es una de las aristas de la complejidad que encierra en sí misma el tema cúspide de la formación docente, y que para promover un cambio de perspectiva en la formación del profesorado desde la dimensión curricular, se requiere poner especial atención para que éste sea visto como un productor y reproductor de realidades que expresa una ideología y visión del mundo y no como “éter suprahistórico”; activar al profesio-

nal de la docencia, no como un experto sino como un agente de cambio, que no sólo transmite normas sociales para preservar una estructura político-social, sino que genera valores y conocimientos en relación a la trílogía contexto, escuela y sociedad.

María Del Carmen Díaz Mejía y Sara Miriam González Ramírez presentan el trabajo “Formación para la investigación en la Maestría en Ciencias de la Educación, UAQ”, en el que documentan la experiencia de formación investigativa en la Maestría en Ciencias de La Educación (MCSE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, programa profesionalizante dirigido a profesores en activo, cuyo objetivo es formar maestros en Ciencias de la Educación reflexivos y críticos para que innoven su práctica educativa con base en sólidos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, necesarios para transformar realidades socio-educativas. Las autoras dan cuenta de la reestructuración del plan de estudios ocurrida en 2013 y los apoyos teóricos recurridos, entre los que destacan los constructos núcleo profesional-disciplinar y modos de pensamiento. Derivado de esta reestructuración curricular se identificó un aumento en las tasas de titulación y en la obtención del grado, así como la creciente participación de los estudiantes en congresos y otros eventos académicos.

La obra cierra con un apartado sobre “Formación profesional y currículum”. El sentido de la formación profesional tiene una connotación ligada tanto al saber profesionalizante y a la evolución misma de las profesiones, como a la dinámica económica de un país y la satisfacción de las demandas del sistema productivo. Otras perspectivas han puesto énfasis en el carácter social de la educación y expresan una preocupación central por establecer un estrecho vínculo entre la formación del estudiante y las demandas sociales del ejercicio social respectivo.

En el campo educativo, a partir del reconocimiento de la noción de currículo como proceso, surge “una línea de investigación que centra sus esfuerzos en el estudio de la formación y del ejercicio social del profesional universitario” (Díaz Barriga, 1995: 34). Los estudios en torno a la formación de profesionales dan cuenta de procesos sociales de preparación del sujeto con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales (saberes diferenciados) sobre determinado campo del saber, ciencia, quehacer o disciplina. En cuanto que es compleja, la formación queda ligada a dos referentes básicos: el terreno del conocimiento y el ámbito del trabajo.

En esta línea se inscribe el trabajo denominado “Análisis de la formación de directores de primaria, diseño metodológico relacional desde las teorías del liderazgo”, de Miguel Ángel Díaz Delgado, quien analiza la formación de directores escolares de primaria en el Occidente de México. La investigación realizada se

desarrolla en el Estado de Jalisco, cuya administración educativa generalmente impulsa políticas educativas oficiales del Sistema Educativo Nacional (SEN), expresadas comúnmente en reformas. El estudio –aún en desarrollo– se enfoca en responder la siguiente pregunta: ¿de qué manera se vincula la formación para la dirección escolar con las condiciones situadas en Altos Norte y Guadalajara, la estructura formal del sistema educativo estatal y la comunidad profesional de los directores formados? El autor propone un análisis de dos unidades para responderla: 1) la formación de directores (de primaria) y 2) las condiciones para la dirección (en el sistema estatal). Para el autor es preciso imbricar la formación de directores en las estructuras formales de los sistemas educativos, esto permitiría reconocer a la dirección como una profesión relacionada con los sistemas educativos, pero aparte de la docencia, concluyendo que el análisis de la formación de directores, desde las políticas educativas y desde el currículum, interactúa permanentemente.

En el trabajo denominado “Construcción de una opción de formación y profesionalización de docentes universitarios”, de María Abigail Sánchez Ramírez y María Concepción Barrón Tirado, se presenta la propuesta de un programa de fortalecimiento docente para los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Las autoras señalan que, ante los grandes cambios sociales, económicos y culturales generados por la globalización, el desarrollo acelerado de las tecnologías y la necesidad de formar estudiantes que puedan enfrentarse a los retos del mundo actual, se requiere ofrecer programas que aseguren una práctica docente innovadora y fortalezcan la creatividad a través de recursos digitales. La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, resultó ser la instancia indicada para ofrecer estos programas de formación que promuevan en los docentes su profesionalización y su actualización constante, mediante la incorporación de las tecnologías, con la finalidad de enriquecer su trayectoria académica y personal.

Finalmente, el trabajo denominado “Formación del Docente en Educación a Distancia. Una experiencia formativa con docentes universitarios para la elaboración de programas de estudio en entornos virtuales en la CUAED, UNAM”, elaborado por Rosalinda de la Cruz Cáceres Centeno, da cuenta de la experiencia del Diplomado “Formación del docente en educación a distancia” su origen, su contexto, la justificación; el modelo educativo del programa, desde el constructivismo; el desarrollo de la práctica docente en una cultura de colaboración; el aprendizaje individual y grupal; la comunicación, la interacción y el enfoque humanista promulgado por la UNESCO en el año 2011. La autora indica que el propósito del Diplomado fue analizar los elementos epistemológicos y metodológicos que, desde la didáctica y las innovaciones tecnológicas, facilitan la planeación didáctica y el

ejercicio del papel del docente, para promover el aprendizaje significativo en sus alumnos, a partir de la contextualización curricular de su asignatura en la modalidad a distancia. La experiencia reveló que la reflexión sobre la práctica docente, así como el diálogo y el trabajo colaborativo, fueron fundamentales en el proceso formativo y en la construcción de conocimiento, tanto de los estudiantes, como de los profesores.

A través de la lectura de cada trabajo, el lector podrá encontrar distintas perspectivas de abordar lo curricular en la formación de profesores y profesionales de la educación. La propuesta que hacemos es rescatar cada una de las aportaciones con un sentido reflexivo y crítico, en aras de mirar hacia un futuro que eluda aquellas experiencias fallidas y que recupere propuestas que han demostrado éxito en torno a lo curricular.

REFERENCIAS

- BARRÓN, Concepción y Frida Díaz Barriga. (2018). “Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana”, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 5-18.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (coord.) (1995). “La investigación en el campo del currículo 1982-1992”, en *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (colección La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectivas para los Noventa), pp. 23-172.
- GIDDENS, Anthony. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

PRIMERA PARTE
EDUCACIÓN BÁSICA Y REFORMA EDUCATIVA

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE CENTRALIZACIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

LOURDES M. CHEHAIBAR NÁDER

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

Durante las últimas décadas en México y en el marco de las reformas curriculares de largo alcance, el término *innovación* ha sido el factor clave asociado al diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y a la experimentación de métodos de enseñanza alternativos. Sin embargo, las *innovaciones curriculares* a partir de la lógica de un currículo centralizado, ya sea de “arriba hacia abajo” o “afuera hacia dentro”, han sido implantadas por acuerdos oficiales y por especialistas sin considerar el contexto, ni la participación de la comunidad académica, lo que ha provocado una gran resistencia para su puesta en marcha (Barrón y Díaz Barriga, 2016).

La incorporación de determinados modelos innovadores (flexibilidad curricular, educación basada en incorporación competencias, currículo centrado en el aprendiz, incorporación de las tecnologías informáticas en la enseñanza, entre otros) procedió no sólo de la aparente necesidad de cambio y mejora de la calidad educativa, sino que se fundamentó en una serie de tendencias en materia de reforma educativa impulsadas por políticas emanadas de organismos nacionales e internacionales, tanto del sector educativo como del ámbito económico-empresarial, y en franca dependencia de propuestas orientadas a la evaluación de la cali-

dad, a la certificación y a la acreditación o a la evaluación ligada al financiamiento de la educación (Barrón y Valenzuela, 2013).

Asimismo, las reformas se han focalizado en una visión técnica del currículum, dejando de lado la posibilidad de construir alternativas para la creación de un proyecto curricular crítico que incluya la participación del docente en su elaboración. Al adolecer de estudios de largo alcance, comprehensivos y situacionales (“desde dentro” y en contexto) que fundamenten el modelo curricular y la participación de los actores, no se tiene claro lo que implica la gestión del currículo y el papel de la agencia humana de los actores del currículo queda en entredicho, así como la comprensión de sus necesidades e intereses.

En la experiencia reciente de las reformas curriculares mexicanas en los niveles básico y medio, recuperada en distintos estudios que recogen la percepción de los docentes, se ha encontrado que éstos consideran que no han sido tomados en cuenta en la definición del proyecto curricular, que no se les brinda capacitación con los medios necesarios para poder introducir los ambiciosos cambios que se depositan en sus manos, tanto en el contenido curricular como en los modelos pedagógicos innovadores, incluyendo el manejo de las tecnologías digitales.

A lo largo del desarrollo contemporáneo del sistema educativo mexicano, la visión normativa y programática del currículum ha sido su unicidad y su diseño centralizado y vertical que, además, suele partir, de manera completamente errónea y miope, del supuesto de que el cambio curricular es una tarea de “armado técnico” de un plan de estudios (Plazola y Rautenberg, 2009). Así, el cambio en las estructuras curriculares constituye una acción de “intervención perturbadora” para los actores de las comunidades educativas, debido a que moviliza imaginarios, espacios de poder, formas de participación y en forma frecuente, tiene el efecto de desestabilizar sus posiciones en las instituciones o deslegitimar prácticas habituales en las mismas.

Como consecuencia de lo anterior, los procesos de formación de docentes se han reducido a una capacitación instrumental para el manejo del plan de estudios en turno. En la educación básica se ha insistido en su adecuación por regiones bajo el esquema de la descentralización educativa, pautado desde el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992. No obstante, se tienen muy pocos avances en términos de recuperar –analítica y críticamente– las innovaciones propuestas. Sólo se han generado cursos y diplomados para “habilitar” a los profesores en la elaboración ya sea de competencias, de estrategias de aprendizaje y evaluación; incluso los responsables de la SEP han desarrollado un catálogo para definir las habilidades docentes en forma independiente del contenido y propósitos a desarrollar.

Asimismo, derivado de las reformas constitucionales al artículo tercero constitucional y sus leyes secundarias (2013), los profesores se han visto desprovistos

de estrategias formativas. Nos referimos particularmente a la Ley del Servicio Profesional Docente que establece los procedimientos para el ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes, supervisores y directores de la educación obligatoria (básica y media superior), vinculados a mecanismos estandarizados de evaluación. Esta normatividad relega los mecanismos de formación para la mejora de la práctica profesional de estos agentes educativos en el marco de la reforma de los planes de estudio que, nuevamente, trajo una nueva propuesta emanada del ejecutivo federal, la reforma curricular de 2016 y el “Nuevo Modelo Educativo”.

Esta problemática se manifiesta en todos los niveles y tipos educativos, pero por limitaciones de espacio en este trabajo será tratada solamente en el ámbito de la educación obligatoria en México, con énfasis en el tramo de la educación básica.

Procesos de centralización y descentralización

Los procesos de centralización o descentralización del sistema educativo dependen de diversos factores que, aunados a las tradiciones y factores tanto históricos, geopolíticos, culturales, lingüísticos, económicos y socioprofesionales (Monreal y Viñao, 1982), determinan diversas tensiones, dilemas y contradicciones. Dichos procesos, de acuerdo a Monreal y Viñao (1982: 111):

ponen al descubierto, en suma, los problemas y cuestiones básicas que plantean las diferentes opciones relativas a la centralización y descentralización –autonomía financiera y autonomía educativa; desigualdades territoriales y mecanismos de nivelación; coordinación, homogeneización y descentralización; autonomía, descentralización y participación–, así como el carácter ambivalente de la descentralización como filosofía y como técnica, como ideología y como praxis.

Se parte de considerar que el “currículum es un proceso de construcción política cuyo sentido se concreta en los contextos socio-históricos de su producción” (Beltrán Llevador, 2010: 52), por lo que su construcción está sometida a diversas tensiones políticas, ejercicios de poder y de control y, de manera simultánea, a negociaciones ente los diferentes agentes. Dichas determinaciones de diferente orden no se reducen a lo pedagógico, psicológico, sociológico o económico, sino a la visión de las culturas hegemónicas en un momento histórico determinado, cuyos procesos de negociación posibilitan la generación de determinados marcos curriculares.

Con base en lo señalado, se puede afirmar que el currículum dista de ser sólo un conjunto de conocimientos organizados para su transmisión; es imprescindible analizarlo a la luz de políticas institucionales que cobijan, desde un marco

jurídico, tanto su regulación como la configuración de mecanismos de control, sin excluir el conflicto y la negociación de los diversos agentes, llámense investigadores, docentes, directivos y estudiantes (padres de familia, autoridades, sindicato...). Recordemos que el campo del currículum está sujeto a “un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo, porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y de la cultura” (Gimeno Sacristán, 2010: 36). Es innegable que el sistema educativo, la institución y el currículum escolar constituyen un espacio de poder y de toma de decisiones, en los que el conflicto, las contradicciones y los dilemas permean las prácticas de los diversos grupos que ostentan diversas posiciones.

En las últimas décadas diferentes países han oscilado entre la descentralización y la centralización educativa en función del tipo de gobierno, del proyecto de país que vehiculiza (o que promueve), de sus prioridades en el terreno educativo y de su postura ideológica. La constante lucha por el control y la autonomía se manifiesta en formas distintas según se construyan los rasgos arriba mencionados. Además, cabe señalar que la descentralización educativa alude a la distribución de la toma de decisiones de forma colegiada, en la que la participación de los docentes, autoridades, padres de familia y otros actores de la sociedad civil se torna en un elemento fundamental de éxito. Se trata no sólo de una descentralización territorial, sino de una forma de organización distinta.

No es suficiente generar políticas de descentralización administrativa con miras a mejorar la eficiencia de las demandas masivas de escolarización, o de una mayor efectividad de la gestión escolar o la obtención de un mayor financiamiento. En este contexto:

La descentralización curricular, en cambio, se encuentra animada –según creemos– por una lógica de carácter más bien político, por una lógica de la participación social. Independientemente de lo que el discurso oficial señale como las grandes motivaciones que justifican la instalación de políticas de descentralización curricular, la cuestión es que ellas se relacionan con la crisis del Estado, con la percepción negativa que la sociedad tiene de la calidad de la enseñanza que se imparte, y con las demandas de protagonismo por parte de grupos y de personas (Castro, 1994: 65).

Este mismo autor (Castro, 1994) nos señala tres contradicciones que se han puesto de manifiesto en países que han llevado a cabo la descentralización curricular: a) la centralización que centraliza, b) la burocratización desde la desburocratización y c) la igualdad de derechos como fuente de la desigualdad social. En los últimos años, México no ha sido la excepción a dichas contradicciones y, si bien se advierte una posición de alerta en este proceso, también se hace necesario

contextualizarlo a nivel macro y micro, en cuanto al proyecto educativo que el Estado promueve, así como el grado de madurez política-académica de los principales protagonistas.

Políticas de innovación curricular

En los años noventa, en América Latina las modificaciones curriculares fueron el elemento clave para responder a la ineficiencia del sistema educativo y a obsolescencia de los contenidos (CEPAL-UNESCO, 1992). A diferencia de la década anterior, en los últimos años “Los cambios que se sucedieron fueron tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana escolar” (Dussel, 2005: 1).

En las distintas reformas educativas en América Latina, caracterizadas por la incorporación de las llamadas innovaciones curriculares, participaron una gama de actores que van desde el Estado Nacional, pasando por el cuerpo de profesores de los distintos niveles educativos e incorporando cada vez más a los especialistas de didáctica y currículum que orientaron los discursos pedagógicos oficiales (Dussel, 2005). En México se incorporaron algunos pequeños grupos de investigadores que tuvieron cierto grado de influencia con los titulares del ministerio respectivo y, de manera progresiva pero ascendente, se abrió un espacio importante a la élite política del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

En nuestro país las políticas de los organismos internacionales jugaron un papel preponderante en la construcción de una visión distinta de la educación, por medio de los diversos diagnósticos y recomendaciones realizados para tal fin, tanto los de corte cultural, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como los de corte económico, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Esta última con mayor impacto debido a la incorporación de México como miembro desde 1994, y con ello, la participación con los derechos y obligaciones de regulación relativas.

Las diversas reformas realizadas en el sistema educativo mexicano durante el siglo XXI responden, en cierta medida, a las dos propuestas más importantes que encabezan el modelo de formación: el Proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea (UE) y posteriormente el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Moreno, 2010). Como miembro de la OCDE, México asume algunas de las políticas establecidas por este organismo y participa en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA.

En la educación básica, a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como ministerio federal en 1921, comenzó formalmente el proceso jurídico, político y administrativo de centralización nacional de la educación primaria. El Estado-nación se atribuyó la regulación académica, administrativa y financiera de la educación básica, señalada constitucionalmente como obligatoria y gratuita.

Para generar políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa, el sistema educativo nacional amplió su cobertura y servicio al incorporar como educación obligatoria, en 1993, a la educación secundaria, la educación preescolar en el 2004 y, finalmente, a la educación media superior en 2008. Esto trajo consigo la necesidad de reestructurar los currícula, los procesos de formación de los docentes y su desempeño en la práctica.

Cabe aquí señalar otro elemento, muy singular en México, el relativo a la paulatina y progresiva incorporación del sindicato de maestros en la toma de decisiones académico-laborales para la gestión de la educación pública, por acuerdos eminentemente de carácter político. Así, un organismo gremial de carácter nacional, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha podido controlar, por décadas, muchos de los procesos institucionales de formación inicial y actualización de maestros, así como otras iniciativas relacionadas con la organización y la administración del sistema educativo (Arnaut, 1988).

Después de varios intentos, en diversos periodos gubernamentales, la descentralización finalmente se logró a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado por el gobierno federal, los estados y el SNTE en 1992. Con este acuerdo la federación trasladó a los gobiernos estatales –con excepción del Distrito Federal, ahora Ciudad de México– tanto la administración de escuelas y maestros, como las estructuras administrativas, los modos de operación, la normatividad técnica y administrativa, los manuales y las normas administrativas de la supervisión. La presencia e influencia del SNTE se mantuvieron sin cambios. Se observa entonces que:

El modelo de “descentralización” seguido en México estuvo condicionado en su diseño e instrumentación por un conjunto de factores políticos: un régimen presidencialista, de partido único/hegemónico y con una estructura corporativa-clientelar. El caso mexicano se califica como un proceso de “descentralización lineal”, que parte del centro hacia la periferia, en el que la autoridad central preserva el control sobre los elementos decisivos del sistema educativo, a saber: la responsabilidad por los planes y programas educativos, la negociación salarial, los aspectos sustantivos

de la carrera docente, así como el control de la mayor parte de los recursos fiscales, mientras que a los gobiernos locales se les delega los aspectos operativos y, acaso, la posibilidad de agregar contenidos propios al currículo. (Messina, 2008: 24-25, citado por Fierro, Tapia y Rojo, 2009: 4).

En la operación misma de la descentralización educativa, el currículo no estuvo a discusión, mantuvo su carácter nacional y sólo se permitieron algunas adecuaciones en determinados espacios curriculares a partir de las culturas regionales. La autonomía curricular estuvo limitada a la escolar, en cuanto a su funcionamiento y operación.

Fierro, Tapia y Rojo (2009) consideran que las reformas de la escuela y de la enseñanza se enfrentaron a un grave dilema: por un lado, seguir en la lógica de perpetuar los aspectos tradicionales basados en una administración centralizada burocrática y vertical y, por otro, constituir a las escuelas como agentes de cambio y transformación. No obstante, los procesos de descentralización se han circunscrito a procesos administrativos y normativos, las decisiones en el ámbito curricular permanecen centralizadas, se implantan de “arriba hacia abajo”, lo que ha ocasionado gran descontento entre el cuerpo docente del país.

El sello de las reformas educativas y curriculares en la educación mexicana fue el currículo por competencias y el aprendizaje centrado en el estudiante. Los modelos basados en las competencias se incorporaron en las reformas curriculares de la educación preescolar en 2004, la educación secundaria en 2006, la educación media superior en 2008 y la educación primaria en 2009.

Así, la denominada Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) se centró fundamentalmente en un currículo por competencias, desde un enfoque socio-cultural y cognitivo. Esta reforma se reconoce como:

(...) una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (SEP, 2011: 9).

Su puesta en marcha trajo consigo la necesaria formación de los docentes para responder al paradigma del aprendizaje centrado en el estudiante. El Estado mostró una gran preocupación por impulsar programas de formación de docentes apoyados en diversas instituciones educativas, como la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional, con cuyo apoyo se impartieron diversos cursos y diplomados,

se elaboraron guías y se apoyaron licenciaturas en educación preescolar, primaria, preescolar y primaria intercultural-bilingüe (Fortoul, 2014).

Estas reformas curriculares, que habían atravesado ya dos periodos gubernamentales (2000 a 2012), no tendrán continuidad, ni serán evaluadas en una generación completa de estudiantes. Y esto sucede por decisiones políticas, que han privado en el diseño y operación de las políticas educativas: al regreso del partido dominante (Partido Revolucionario Institucional) a la presidencia de la República (diciembre 2012), el Ejecutivo promueve un acuerdo con los demás partidos políticos, denominado “Pacto por México”, y consensa así varias reformas “estructurales”. Es el caso de la “reforma educativa”, la primera que se concreta con una reforma constitucional y una serie de leyes secundarias, encaminada a elevar la calidad que orienta las principales acciones gubernamentales en esta materia.

Esta reforma formaliza una política y un sistema nacional de evaluación (2013) y, además, regula el ingreso, promoción, desempeño y permanencia del magisterio en servicio, de los directores, supervisores y asesores en función de evaluaciones estandarizadas, con la convergencia de dos instancias, una autónoma –el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)– y otra del Ejecutivo federal –la Coordinación del Servicio Profesional Docente, que forma parte de la SEP– (Del Castillo, 2017). Estas instancias pautan el perfil, los parámetros, indicadores y criterios de los docentes de los distintos niveles educativos para su evaluación.

Esta reforma educativa anunciaba el arribo de un nuevo modelo educativo, pero fue hasta julio de 2016 que se da a conocer. Si bien se realizó una consulta a nivel nacional, donde se invitó a la sociedad civil a verter su punto de vista para su creación, la falta de claridad de los procesos y la indefinición que vivieron los maestros, aunada a la política de evaluación, trajo consigo una serie de tensiones. Así encontramos que, por una parte, con una franca oposición –que en algunos casos requirió hasta la intervención de la fuerza pública–, los maestros se sometieron a procesos de evaluación obligatoria en todo el país. Por otra, el magisterio no fue parte de un debate conceptual, político y moral que diera respuesta a los requerimientos académicos para poner en marcha nuevos acercamientos educativos o curriculares (Gimeno Sacristán, 2010).

La propuesta presentada en 2016 volvió a ser revisada y analizada en otra serie de foros y en diversas consultas hasta que, finalmente, en marzo de 2017 el Secretario de Educación Pública hace público el documento del Nuevo Modelo Educativo, y en junio de ese año se publica completo en el *Diario Oficial de la Federación*. El denominado “nuevo” modelo curricular, que continua siendo centralizado y nacional, recupera algunas “innovaciones” a nivel formal, sin explicitar las rutas a seguir para su adaptación y pertinencia en diferentes contextos.

Alude a tres componentes clave que lo vertebran: aprendizajes clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular (SEP, 2017a). Hace énfasis en la escuela como eje del cambio, el currículo centrado en el estudiante, la atención a grupos en situación de vulnerabilidad, la incorporación de las tecnologías digitales, el aprendizaje del idioma inglés, la educación socioemocional, la creatividad, el sentido estético, entre otros. Resulta relevante mencionar que, al considerar a la *escuela como eje central del sistema educativo*, se pretende establecer una relación más horizontal en cuanto a la toma de decisiones educativas y, sobre todo, que la comunidad educativa participe con un margen “amplio” de autonomía para la toma de decisiones y concreción del currículo en función de contexto, necesidades y situaciones-problema que se afrontan en cada caso (Díaz Barriga, 2017).

Este modelo educativo y su propuesta curricular no descartan el enfoque por competencias; además, las horas efectivas que el currículum otorga a la autonomía curricular van de 2 hasta un máximo de 4.5 horas por semana, que parece todavía un margen muy escaso a sus pretensiones.

Otro mecanismo de control y centralización curricular han sido las evaluaciones externas de los aprendizajes logrados por los alumnos en matemáticas, lectura y ciencias, en este caso nos referimos al Programa de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), impulsado por la OCDE, que se aplica en México desde el año 2000, con resultados muy pobres que, desde esa fecha, se mantienen entre los más bajos.

Por su parte, la SEP y el entonces Instituto para la Evaluación de la Educación, actualmente Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) han impulsado diversas pruebas para dar cuenta del dominio de un conjunto de aprendizajes clave por parte de los estudiantes, en diferentes tramos de la educación obligatoria. Entre dichas pruebas encontramos los Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (2005), los Exámenes de la Calidad y el logro Educativo (EXCALE) (2006) y, a partir del ciclo escolar 2014-2015, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Si bien estas evaluaciones no han tenido como referente los contenidos curriculares, si han provocado que los docentes privilegien los contenidos que serán objeto de éstas, como los relativos a matemáticas, lenguaje y comunicación, en detrimento de otros.

Hasta el momento no se ha generado ninguna propuesta de formación de docentes articulada a los requerimientos pedagógico-didácticos que postula este modelo para la educación básica. La que se lleva a cabo se centra en la formación disciplinaria con fines de acreditación para afrontar la situación laboral de los profesores.

Reflexiones finales

Los procesos de centralización y descentralización educativa y de innovaciones curriculares, incorporados por vía constitucional, legal y política, han sido planteados como principios no discutibles y legitimados, independientemente de su aplicación, prácticas y usos. Esto requiere plantear algunas preguntas con la finalidad de valorar sus alcances, limitaciones y posibilidades reales de continuidad, ajuste o modificación de aquellos componentes que interfieren en el proyecto general.

Aunque el Modelo Educativo contiene una serie de premisas sobre el carácter profesional del quehacer docente y las necesidades para su ejercicio, la forma de encararlas está centrada en la evaluación y la organización del Servicio Profesional Docente, que calificará su “idoneidad”. Encontramos aquí una de las contradicciones más importantes de la propuesta curricular que se pondrá en acción en el ciclo escolar 2018-2019.

Con base en las reflexiones vertidas a lo largo del trabajo, nos planteamos varias interrogantes: ¿cuáles han sido los beneficios culturales, académicos, sociales y económicos de continuar con un currículum centralizado?; ¿se han generado cambios reales, organizativos y educativos a partir de la descentralización y la participación?; ¿cómo se ha hecho frente a aquellas cuestiones que plantea la descentralización, a saber, la coordinación y cooperación, la homogeneidad y uniformidad, la corrección de las desigualdades, la participación y su evaluación?; ¿ya sea en un currículum centralizado o descentralizado, cómo se ha sensibilizado a los docentes ante los retos que imponen las diversas innovaciones curriculares y didácticas?. En suma ¿qué sabemos sobre los cambios acaecidos en la cultura y organización escolar, en la mentalidad de los profesores, de los alumnos, de los directivos y administrativos ante las reformas educativas y las innovaciones curriculares?

Sin duda alguna queda aún un largo y sinuoso camino que andar.

REFERENCIAS

- ARNAUT, Alberto. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1889-1994)*. México, CIDE-Colmex.
- BARRÓN, Concepción y Gloria Angélica Valenzuela. (2013). “Flexibilidad y formación profesional”, en Capítulo 3. Innovaciones curriculares, en Ángel Díaz-Barriga (coord.). *La investigación curricular en México (2002-2011)*, México, COMIE-ANUIES, pp. 143-153.
- BARRÓN, Concepción y Frida Díaz Barriga. (2016). “Curriculum management and the role of curriculum actors”, *Transnational Curriculum Inquiry (TCI)*, vol.13, núm. 2, pp. 13-33, <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/188285>>, consultado el 18 de mayo, 2018.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. (2010). “Política, poder y control del currículum”, en José Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata, pp. 47-64.
- CASTRO, Eduardo. (1994). “Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa” *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 3, pp. 63-87, <<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie03a03.PDF>>, consultado el 18 de mayo, 2018.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

- DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel. (1993). “Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 3, pp. 13-40, <<https://doi.org/10.35362/rie30424>>, consultado el 25 de marzo, 2018.
- DEL CASTILLO, Gloria. (2017). “El cambio de políticas en la Reforma Educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública”, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, vol. 2, pp. 1-20, <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/issue/view/556>>, consultado el 20 de marzo, 2018.
- DeSeCo. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, <<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>>, consultado el 25 de marzo, 2018.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Concepción Barrón. (2014). “Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012)”, *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 3, núm. 2, pp. 58-68.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. (2010). “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>>, consultado el 18 de mayo de 2018.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. (2012). “Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación” *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 3, núm. 7, pp.24-40, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002>, consultado el 10 de abril, 2018.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. (2017). “Comentarios nuevo modelo educativo 2016: Una mirada desde el campo de los estudios del currículo”, ponencia presentada en el *Foro sobre el análisis del Modelo Educativo*. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- DUSSEL, Inés. (2005). “Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas”, en *Educación para todos: iniciativas iberoamericanas*, Madrid, Fundación Santillana, pp. 93-102.

- FIERRO, Cecilia, Guillermo Tapia y Flavio Rojo. (2009). *Descentralización educativa en México. Un recuento analítico*, México, OCDE, <<https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>>, consultado el 10 de abril, 2018.
- FORTOUL, Bertha. (2014). “La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros”, *Perfiles educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 46-55, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100021&lng=es&tlng=es>, consultado el 18 de mayo, 2018.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2010). “¿Qué significa currículum?”, José Gimeno Sacristán (coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, pp. 21-44.
- MONREAL, Juan y Antonio Viñao (1982), *Modelos de administración educativa descentralizada. Su aplicación a la Región de Murcia*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- MORENO, Tiburcio. (2010). “El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 154, pp. 77-90.
- PLAZOLA, María del Refugio y Eva Rautenberg (coords.). (2009). *Sujetos y procesos del cambio curricular*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*, en *Diario Oficial de la Federación*, martes 21 de octubre, http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008, consultado el 25 de marzo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008b). *Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*, en *Diario Oficial de la Federación*, miércoles 28 de junio de 2017, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf>, consultado el 25 de marzo, 2018.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, México, SEP.

Tuning-América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*, España, Publicaciones de la Universidad de Deusto.

VIÑAO, Antonio. (1994). “Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 4, pp. 29-64, <<https://doi.org/10.35362/rie40433>>, consultado el 18 de mayo, 2018.

LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE AL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

BERENICE TORRES CUAPA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

EDNA GUZMÁN GARCÍA

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Presentación

Ante la transformación de la educación en México, el nivel medio superior no podía ser la excepción, y en 2017 se hizo oficial el Nuevo Modelo Educativo y el Currículo Actualizado de la EMS (SEMS, 2019) ante la necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como sustento la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) establecida en el 2008 y el Acuerdo 447 “por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada” (SEP, 2008: 1).

A partir del 2018 entró en vigor el nuevo currículum de educación media superior en toda la República mexicana, en el cual, la formación y desarrollo profesional docente se señala como uno de los grandes ejes del nuevo modelo educativo:

Concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico (SEP, 2017a: 1).

Es importante hacer notar que se trató de una actualización del currículo de la EMS donde si bien se abordaron nuevos conceptos, se conservó en su mayoría lo establecido en la RIEMS, tal es el caso del marco curricular común, los cinco campos disciplinares (ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, humanidades y matemáticas) y los tres tipos de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales). Entre los nuevos conceptos que conforman el nuevo currículo de la EMS están los aprendizajes clave, ejes de los campos disciplinares, componentes de los ejes, contenidos centrales, contenidos específicos, aprendizajes esperados y productos esperados. Lo que implica que la formación del docente deberá estar enfocada, no sólo en fortalecer los conocimientos y habilidades que ya poseía el profesional de la educación, sino a integrar los nuevos conceptos del nuevo currículo y su aplicación.

Los propósitos anteriores representan una serie de retos y desafíos que deben enfrentar los actores de dicho nivel educativo y en particular los docentes que son quienes instrumentarán el nuevo currículo y que, desde el 2007, han recibido una formación para fortalecer sus competencias docentes a través del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y, de esta manera, contribuir al desarrollo de las competencias en los estudiantes planteadas por la RIEMS.

Por su parte, ante el nuevo modelo curricular de educación media superior se cuenta con la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) (SEMS, 2018a) a la cual le correspondió apoyar a los profesores de EMS para la presentación de sus evaluaciones, así como capacitar a los docentes para la instrumentación del nuevo modelo curricular de educación media superior, y quien incorpora, en 2017, un curso de inducción para el nuevo modelo educativo (SEMS, 2018a).

La información anterior, nos lleva a cuestionarnos sobre la vinculación que existe entre la formación de los profesores, recibida en la RIEMS, con el nuevo modelo curricular de educación media superior, así como a establecer una comparación entre el PROFORDEMS y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

Derivado de estos planteamientos, el objetivo del presente trabajo es realizar un análisis comparativo entre el PROFORDEMS y el nuevo modelo curricular de EMS, debido a que la gran mayoría de los profesores que instrumentarán este modelo están formados en el PROFORDEMS. Además, se pretende realizar una comparación entre el PROFORDEMS y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

Respecto a la metodología utilizada en la presente investigación se pretende llevar a cabo un estudio con un alcance descriptivo que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010: 80), “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

Los materiales a utilizar son de tipo bibliográfico específicamente textos del PROFORDEMS, el Nuevo currículo de EMS y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.

Formación docente

Hablar de formación docente en la actualidad forma parte de un asunto prioritario en la agenda política, en la visión de los centros educativos y en la concepción del docente como profesional en el área. En la perspectiva de Vezub (2007: 2), describe que:

La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas en los años '90, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad.

Todos los cambios y transformaciones sociales, políticos y económicos impactan de forma directa en la educación, y por lo tanto en uno de sus actores principales como son los docentes; existen actualizaciones en los modelos educativos y a su vez en el currículo, lo que lleva a cuestionarse y reflexionar sobre la preparación y los compromisos de los docentes ante los nuevos escenarios educativos.

El docente, de acuerdo con Hernández (2007: 63), “es quien ejerce la enseñanza como función principal, donde no hay equivoco sobre la acción y dirección de las funciones, porque marca con atinada precisión la presencia explícita del maestro sobre el escenario institucional de la escuela”. Asimismo enseñar en la perspectiva del mismo autor Hernández, refiere que:

Es mucho más que perpetuar la cultura histórica de la humanidad, significa conservar el valor del espíritu humano, la expresión benéfica de la ciencia y el placer del delicioso arte creado para la conciencia misma de las generaciones sociales. Porque el trabajo docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance.

Con lo anterior, ahora es necesario enfatizar en el proceso de formación docente, misma que de acuerdo con Díaz (2006: 90), afirma “está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia en general; [desde esta perspectiva es necesario reflexionar sobre] la formación docente en sus categorías de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico”.

El desarrollo y formación del saber (ámbito cognitivo), saber hacer (dominio de las técnicas y métodos) y el saber ser (actitudes y valores) de un profesional de la docencia, beneficiará su profesionalización como docente. En esta reflexión sobre los saberes de la formación docente, Shulman (2004 citado en SEP, 2017b) menciona los tipos de conocimiento que deberían ser parte de un programa de formación docente:

- Conocimiento de contenidos (aquellos que corresponde enseñar).
- Conocimiento pedagógico general, referido particularmente a los aspectos de gestión y organización en el aula que trascienden el contenido disciplinar.
- Conocimiento curricular, focalizado especialmente en los programas y materiales que constituyen las herramientas del oficio de los profesores.
- Conocimiento pedagógico de los contenidos disciplinarios, constituido por el conjunto de contenidos y pedagogía que corresponde, en forma singular, al campo de acción de los docentes y a su forma particular de comprensión profesional.
- Conocimiento de las características de los estudiantes en su rol de aprendices.
- Conocimiento de los contextos educativos, desde el modo como trabajan los grupos o las aulas, la administración y las finanzas del sistema educacional, a las características de las comunidades y las culturas.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educacionales y de fundamentos filosóficos e históricos (8-9).

Lo anterior nos permite fundamentar en forma general la formación docente desde las competencias necesarias en el profesor, desde cualquier nivel educativo en el que se encuentre; asimismo la importancia de su continuidad y permanencia a través del tiempo, respecto a las transformaciones globales.

Educación Media Superior

Como ya se ha hablado con anterioridad, la educación es considerada un sustento y herramienta prioritaria en el desarrollo político, social, económico, cultural y

personal, por lo tanto la Educación Media Superior es parte indispensable de esa prioridad. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017c) la Educación Media Superior (EMS) es:

Un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de forma más amplia, en la vida. Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad (45).

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés), citada en SEP (2017c), refiere que “la Educación Media Superior tiene como objetivos consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria y/o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral” (45). Por lo anterior, la formación de los estudiantes en el presente nivel educativo es un factor primordial para el desarrollo social; fortalecer la calidad educativa como docente es una responsabilidad y tarea prioritaria en la profesión.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), citado en SEP (2017c: 45), enfatiza que “el nivel medio superior tiene una relevancia creciente en un entorno de condiciones sociales y económicas cambiantes, en particular porque se trata del último nivel de educación formal en un importante número de países”.

Lo anterior, de acuerdo a la propia OCDE, “supone desafíos de grandes dimensiones, ya que los estudiantes de EMS requieren ser vistos desde su heterogeneidad, tanto en términos de aspiraciones como de sus conocimientos y habilidades previamente adquiridas” (SEP, 2017c: 45).

Para ser enfáticos en la educación como derecho, la SEP (2017c), menciona que:

La Educación Media Superior se fundamenta en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se establece que la educación es un derecho de los mexicanos que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos; es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior (45).

En torno a todo lo ya mencionado, la EMS supone cuatro funciones y cuatro propósitos respecto a su proceso educativo en este nivel:

TABLA I

Funciones	Propósitos
La culminación del ciclo de educación obligatoria (12).	Aprender a aprender.
La formación propedéutica para la Educación Superior (12).	Aprender a hacer.
La formación de una ciudadanía competente (12).	Aprender a ser.
La preparación para ingresar al mundo del trabajo (12).	Aprender a convivir.

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017c).

El desarrollo de las funciones y propósitos implica una participación activa de un conjunto de actores, cada uno de los cuales desde su trinchera aportará beneficios a la formación integral en el estudiante.

Para que los egresados de la EMS superen los retos de la sociedad actual y contribuyan al desarrollo de la misma deberán, de acuerdo a la SEP (2017c: 46):

Precisa ir más allá de la adquisición de conocimientos académicos y de habilidades para realizar un trabajo. Implica el desarrollo de competencias fundamentales para la formación académica, personal y ciudadana de los estudiantes; establece una serie de competencias expresadas como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas de carácter propedéutico, y competencias profesionales para el trabajo.

En resumen los planes y programas de la EMS atienden al desarrollo y fortalecimiento de la educación de ciudadanos competentes.

Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS)

Como parte de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) se promovió la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en el cual, entre uno de sus ejes se encuentra la instrumentación de mecanismos de gestión necesarios para la operación de la Reforma, que incluye los programas de formación docente enmarcado en las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (SEP, 2016: 1).

Por lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), las autoridades educativas de los Estados de la República y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) definieron que el perfil del docente

de la Educación Media Superior requerido para el desarrollo del Marco Curricular Común debe de integrar las siguientes ocho competencias señaladas en el documento “Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior”, expedido por SEMS (2018a):

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (2-4).

De lo anterior señalado, se parte de una reflexión en la que las competencias tienen como base un propósito básico que es lograr, mediante la congruente formación, capacitación y actualización, la calidad educativa en el sistema de EMS.

Dichas competencias pretenden vincular la teoría y la práctica en el desempeño del docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para favorecer la formación integral del adolescente en Media Superior. Para lograr el perfil del docente, se constituyó el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), el cual inicio en el 2008 y su objetivo principal, enmarcado en la Estrategia del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, fue: “Desarrollar las competencias docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS” (SEMS, 2018a).

El PROFORDEMS ofrece una “Especialidad en Competencias Docentes”, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un “Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior”, que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

El nuevo modelo curricular de la EMS

Desde el 2008, la educación media superior inició un proceso de transformación empezando con la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS); en el 2013, se estableció la Reforma Educativa para garantizar la calidad; a partir del 2014, se inicia un trabajo para la Revisión del Modelo Educativo de la Educación Media Superior, y es hasta el 2016 que se hace la Propuesta del Nuevo Modelo Educativo y la Propuesta de Curricular para la Educación Obligatoria, lo que implicó que en el 2017 se hiciera oficial el Nuevo Modelo Educativo y el Currículo Actualizado de la EMS, el cual entró en vigor en el ciclo escolar 2018-2019 (SEMS, 2019).

El nuevo modelo educativo de la EMS, que se deriva de la Reforma Educativa del 2016, tiene como fin último una educación de calidad con equidad, donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos. En cumplimiento del artículo 12o transitorio de la Ley General de Educación y con base en un proceso de diagnóstico, discusión y deliberación pública, la SEP dio a conocer el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el que se explica cómo la reorganización del sistema educativo en cinco grandes ejes contribuirá a que todas las niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen todo su potencial para ser exitosos en el siglo XXI (SEP, 2017a).

El tercer eje rector del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria está dedicado a la Formación y Desarrollo Profesional Docente el cual, de acuerdo con SEP (2017a: 1), señala que:

Se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico. Para lograrlo, se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional docente basado en el mérito, anclado en la formación inicial y continua fortalecidas, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad.

El documento del “Modelo Educativo: Marco para el desarrollo de la formación docente continua”, expedido por la Secretaría de Educación Pública (2017), se presentó con el propósito de que la ejecución del tercer eje del Modelo Educativo contara con el sustento normativo necesario para guiar la acción de las autoridades, las instituciones y los colectivos docentes. Un Marco perfectible mediante la reflexión, el análisis de la experiencia, la propuesta y el trabajo conjunto de los involucrados.

Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC)

La Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior es una acción emprendida por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), para brindar el apoyo mediante cursos dirigidos a docentes que presentan su evaluación de desempeño en la educación pública. La COSDAC, referido en SEP (2015), tiene como misión:

Apoyar y dirigir programas y proyectos de desarrollo académico del personal docente y directivo, desarrollar innovaciones, estudios e investigaciones sobre temas prioritarios de educación media superior, y promover la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en las unidades administrativas de la Subsecretaría de Educación Media Superior, que contribuyan al mejoramiento de la calidad en la educación (parr. 1).

Asimismo, el objetivo general de la misma COSDAC es: “Proponer y dirigir estrategias y programas que apoyen el desarrollo académico de las unidades administrativas de la Subsecretaría de Educación Media Superior para elevar la calidad educativa de los servicios que ofrece” (SEP, 2015, parr. 1).

De igual manera a fin de elevar la calidad de la educación que se imparte en el nivel, la Subsecretaría de Educación Media Superior alineó el programa de formación docente con los procesos establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD); dichos procesos incluyeron evaluaciones de ingreso, de promoción a funciones directivas y de desempeño (SEMS, 2018b, parr. 1).

Sobre esta base se integra la educación media superior a la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior, la cual diversifica la oferta formativa, tomando en consideración su perfil de ingreso al sistema educativo y los resultados de su proceso de evaluación (SEMS, 2018b).

Una de las áreas más relevantes del Servicio Profesional Docente es el apoyo para los docentes de nuevo ingreso. Al respecto, la evidencia internacional señala que los docentes que cuentan con apoyo durante los primeros años de su labor son los que alcanzan avances más significativos (SEMS, 2018b).

En el último año, la COSDAC estableció cursos de actualización docente para que los profesionales de la educación media superior presentaran su evaluación de permanencia, con el fin de que los resultados de la misma fueran favorables, y han brindado apoyo directo a los docentes de nuevo ingreso; finalmente, los docentes de Educación Media Superior se han visto fortalecidos con estos cursos.

La Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior establece una serie de casos alienados con el Nuevo Modelo Educativo con el fin de fortalecer la práctica docente a partir del conocimiento y la aplicación de herramientas metodológicas que permitan contribuir a la calidad educativa, por lo que dichos cursos se enfocan principalmente al: Fortalecimiento pedagógico del contenido por área disciplinar, evaluación de competencias para la mejora de los aprendizajes, el trabajo colegiado, el análisis de información para la toma de decisiones, entre otros. Dicha estrategia tiene su fundamento en la Ley General del Servicio Profesional Docente en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (SEP, 2017b).

Análisis comparativo

Los esfuerzos por una mejora en la práctica docente se observan con los diferentes programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública, desde el PROFORDEMS hasta la Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Media Superior a través de la COSDAC; sin embargo, actualmente nos encontramos ante el reto de un nuevo modelo educativo, que no sólo exige una actualización continua del docente, sino que éste requiere del desarrollo de habilidades y conocimientos que le permitan desempeñar de manera efectiva su labor y aplicar el nuevo modelo educativo con pericia y eficiencia, por lo que se hace necesario el empleo de herramientas teórico-metodológicas por parte del docente de Educación Media Superior. En este sentido, la certificación del PROFORDEMS y la oferta establecida Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Media Superior son indispensables y necesarias.

El desafío para la Secretaría de Educación Pública es la de reorganizar el PROFORDEMS con base en las necesidades de los docentes, para enfrentar los retos del Nuevo Modelo Educativo, y por ende, el nuevo currículo de Educación Media Superior. Si bien el PROFORDEMS y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior responden a la Reforma Integral de Educación Media Superior, se hace necesaria una actualización de los cursos que ahí se imparten alineados al nuevo currículo de Educación Media Superior para que contribuyan a dotar al docente con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para enfrentar el reto del nuevo modelo educativo.

Como se puede observar en la tabla 2, si bien el PROFORDEMS ha sido clave fundamental en la formación docente de la Reforma Educativa, se hace necesaria su alineación con el nuevo modelo educativo y el nuevo currículo de educación media superior de manera integral, ya que en este último se abordan los aprendizajes clave como eje central de la calidad educativa.

TABLA 2

Análisis de formación docente RIEMS y PROFORDEMS

RIEMS	PROFORDEMS
Se establece el perfil del docente de la EMS requerido para el desarrollo del Marco Curricular Común, a través de ocho competencias, referidas con anterioridad.	Funge dentro del marco de la RIEMS como una especialidad en competencias docentes, cuyo objetivo es desarrollar las competencias docentes que se requieren para generar el perfil de los estudiantes egresados de la EMS.

Fuente: elaboración propia con base en SEMS (2018a).

TABLA 3

Análisis de formación docente Nuevo Modelo Educativo y la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior

Nuevo Modelo Educativo (EMS)	Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior
<p>Se deriva de la Reforma Educativa y tiene como fin una educación de calidad con equidad donde se ponen los aprendizajes y la formación de los jóvenes en el centro de la educación; a través de cinco ejes: 1) El planteamiento curricular, 2) La escuela al centro del Sistema Educativo, 3) La Formación y desarrollo profesional, 4) Inclusión y equidad y 5) La gobernanza del sistema educativo (1-2).</p> <p>En su tercer eje rector, el que interesa en este trabajo, se hace mención a la Formación y Desarrollo Profesional Docente, siendo concebido como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica docente y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico (1).</p>	<p>Diversifica la oferta formativa, tomando en consideración su perfil de ingreso al sistema educativo y los resultados de su proceso de evaluación (parr. 2).</p> <p>La estrategia oferta cursos de actualización docente para que los profesionales de la educación media superior presenten su evaluación de permanencia, con el fin de que los resultados de la misma sean favorables, brinda apoyo directo a los docentes de nuevo ingreso.</p>

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017a; 2017b) y SEMS (2018b).

Por su parte, en la tabla 3 se puede observar que la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior responde a la formación docente para mejorar su práctica en general, con base en los resultados de la evaluación docente y brinda apoyo directo a los docentes de nuevo ingreso. A partir de ello, oferta una gama de cursos diversos que pretenden satisfacer los

conocimientos del docente, pero sobre todo el desarrollo de competencias que le permitan contribuir a la calidad educativa. A través de esta estrategia nacional se tiene el primer acercamiento a la formación docente en el nuevo modelo de educación media superior ya que se oferta un curso titulado “Inducción al nuevo modelo educativo en la EMS”.

Con base en este análisis se puede decir que se deben aprovechar las bases (estrategias, metodologías, plataformas) que tienen tanto el PROFORDEMS, como la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, para responder al reto de los docentes con respecto al nuevo modelo de educación media superior.

Reflexiones finales

El análisis previo permite establecer cinco aspectos necesarios anteriores a la implementación del nuevo currículo de Educación Media Superior.

- 1) Retomar el PROFORDEMS teniendo como base el nuevo modelo educativo y el nuevo currículo de Educación Media Superior.
- 2) Fortalecer los cursos de la COSDAC a través de la Estrategia de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior con base en el nuevo currículo de Educación Media Superior.
- 3) A través de los programas arriba mencionados enfocarse al fortalecimiento de herramientas teórico-metodológicas para la implementación del nuevo modelo educativo y del nuevo currículo de Educación Media Superior.
- 4) Incrementar la oferta de formación con mayor número de horas.
- 5) Establecer una sola certificación que responda a las necesidades de la educación actual.

Si bien es cierto los programas de formación docente de educación media superior contribuyen a la mejora de la práctica, no todos los docentes logran inscribirse y/o concluir los cursos, y aquellos que cursaron PROFORDEMS, sólo lograron concluir los créditos del diplomado de competencias docentes, pero no lograron certificarse, la certificación juega un papel relevante para verificar si el docente está poniendo en práctica lo aprendido. De aquí la importancia de que los programas de formación docente establezcan mecanismos efectivos y eficaces para concretar las competencias en el campo de la acción.

Finalmente, se concluye que los docentes que han sido formados bajo el PROFORDEMS cuentan con el conocimiento de las competencias docentes necesarias para implementar el nuevo modelo educativo; sin embargo, es necesario estable-

cer algunos cursos dirigidos al nuevo currículo de educación media superior y ampliar las opciones de certificación, sobre todo enfocados a cada área de estudio.

El PROFORDEMS representa una gran oportunidad de contribuir a la calidad educativa, por otro lado, la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, establecida por la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), fortalece al PROFORDEMS a partir de los resultados de la evaluación del desempeño, ya que es dirigido a determinados docentes conforme a los resultados de la evaluación del desempeño docente.

Finalmente, tanto el PROFORDEMS como la Estrategia Nacional de Formación de Profesores de Educación Media Superior, deben alinear sus objetivos hacia el conocimiento del nuevo modelo educativo y el nuevo currículo de EMS.

REFERENCIAS

- DÍAZ, Víctor. (2006). “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, *Revista de educación Laurus*, vol. 12, pp. 88-103.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2007). *Principios y práctica de la profesión docente: Revisión de sus fundamentos y compromisos en el escenario del nuevo milenio*, México, Benemérito Instituto Normal del Estado.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*, Perú, Mc-Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*, en *Diario Oficial de la Federación*, lunes 29 de septiembre.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). “Misión y objetivo de la COSDAC”, <<http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-05-23-17-11-07/mision-y-objetivos>>, consultado el 15 de mayo, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017*, en *Diario Oficial de la Federación*, miércoles 28 de diciembre.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Nuevo Modelo Educativo: Resumen Ejecutivo*, México, SEP, <<https://docs.google.com/gview?url=https://www>.

gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf>, consultado el 15 de mayo, 2018.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Formación docente efectiva en Estrategia Nacional de Formación continua de Formación de Profesores de Educación Media Superior 2017*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017c). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*, México, SEP, <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>>, consultado el 5 de mayo, 2018.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2018a). *Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc)*, <<http://cosdac.sems.gob.mx>>, consultado de 5 de mayo, 2018.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2018b), *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior*, <<http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx>>, consultado de 5 de mayo, 2018.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). *Nuevo Currículum de Educación Media Superior*, <<http://sems.gob.mx/curriculoems>>, consultado de 9 de julio, 2019.

VEZUB, Lea. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 11, núm. 1, <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2362>>, consultado el 10 de mayo, 2018.

DE LAS INCONGRUENCIAS DE DOS REFORMAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL

RAQUEL DÍAZ GALVÁN

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Presentación

En el presente trabajo se analizará la relación que existe entre las dos últimas modificaciones que se han planteado al plan y los programas de estudio de la educación normal: la de 2012 y la del 2018; en especial, en lo relativo a la enseñanza de la Historia. Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se dedicó demasiado tiempo y recursos para promover una de las denominadas reformas estructurales más importantes, como lo es la relativa a la educación. A lo anterior se debe agregar que, de acuerdo con lo que se ha anunciado por la Secretaría de Educación Pública, será en el ciclo escolar 2018-2019 cuando por primera vez se “empate” la aplicación de las reformas tanto en el nivel básico (primaria), como en el superior (normal).

Primero se abordará lo relativo a la reforma educativa que se proyecta para la educación normal. ¿Cuáles son las principales incongruencias?, ¿cómo se justifica la reforma?, ¿en qué se sustenta?, entre otras interrogantes. En un segundo momento, se tratará lo relativo a los programas de estudio de la normal relacionados con la asignatura de Historia en la escuela primaria. ¿Qué es lo que se bosqueja para que los normalistas enseñen?, ¿cuáles son los avances teórico-metodológicos que se proponen con respecto al plan de estudios vigente?, ¿en qué medida son factibles de aprovecharse?, ¿cuáles son las principales dificultades en su aplicación?

Quizá son más los cuestionamientos que las posibles respuestas que se ofrecerán con este texto, pero hasta donde las fuentes de consulta lo permitan se intentará argumentar lo trazado.

Las escuelas normales

Desde hace ya cerca de un siglo, en el proceso de la llamada Reconstrucción Nacional, se planteó la importancia de impulsar a las escuelas normales como parte de un proyecto educativo amplio en el que tanto la educación primaria como la formación de maestros se instituyeron como una responsabilidad del Estado (SEP, 1997: 11).

En este contexto se propuso establecer un gran centro profesional. Con él se deseaba que la enseñanza partiera de la necesidad del alumno “de manejar, y que observe, experimente, manipule, investigue personalmente, esto es, que emplee métodos activos” (Aguirre, 1923: 325). Esta fue una iniciativa del maestro Lauro Aguirre para la fundación de la que entonces sería conocida como la Escuela Nacional de Maestros.

Independientemente de cuáles hayan sido los resultados, hoy se plantea una reforma más que impacte en el plan y programas de estudios y, por ende, en la formación de los futuros maestros. Un cambio que responda a nuevos tiempos, los del México del siglo XXI. En general, se puede estar de acuerdo en que las instituciones, como la sociedad misma, son entes en constante evolución. Los ámbitos político, económico, social y cultural, tanto a nivel nacional como internacional, influyen en su constante transformación. Sin embargo, debemos preguntarnos, ¿qué tipo de cambios deseamos?, ¿para qué? y, sobre todo, ¿cómo los queremos?

En su momento, el secretario de educación señaló que “es necesario y urgente fortalecer y transformar las escuelas normales para que sigan siendo el pilar de la formación de los maestros de México y que éstos estén a la altura de los retos del siglo XXI” (Nuño, 2017: s/p). Se puede entender que se trata principalmente de consolidar a este tipo de instituciones. De primera intención resulta absurdo contradecir esta postura. No obstante, la incongruencia comienza cuando se hace una breve revisión y se encuentra que por Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 (SEP, 1997: 17) la educación normal se elevó al rango de institución de educación superior porque a sus estudios se les reconoció el grado de licenciatura.

Desde hace más de tres décadas, con la licenciatura se inició –al menos eso se declaró–, un programa de “fortalecimiento que parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas...” (SEP, 1997: 22). Debe comprenderse que un pro-

grama como el que se enunció conllevaba un proceso de construcción. Es decir, el llamado fortalecimiento y transformación no iba a ocurrir por decreto o de un día para otro. No obstante, “en 34 años de haber sido elevadas las normales al rango de instituciones de educación superior se mostró que no han existido procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales” (Medrano, Méndez y Morales, 2017: 17).

De acuerdo con lo que se ha referido a través de las mismas fuentes oficiales (SEP, INEE), es evidente que no ha habido una intención decidida por hacer algo con respecto al fortalecimiento de las 263 normales públicas de México, según lo que declaró el propio Nuño. Además es patente el desconocimiento de lo que se ha hecho en el contexto de este tipo de instituciones. Cuando el secretario expresó que “el día de [hoy presentamos la] *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales...*” (Nuño, 2017), puso de manifiesto que no sabía que ya estaba en marcha un programa con nombre y propósitos similares desde 1997.

Se afirma que las normales se están fortaleciendo y esto no termina por consolidarse. Si bien se trata de procesos, estos se han reducido a declaraciones que carecen de acciones y prácticas de seguimiento. Quizá como decía el propio Aguirre, que se habían verificado muchos cambios en las escuelas normales que habían alcanzado el aplauso y la aprobación de la prensa y la sociedad, pero que no habían conseguido su propósito (Aguirre, 1923: 326).

Después de quince años de aplicación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, al final del sexenio de Felipe Calderón, en el 2012, se promovió una reforma. En esa ocasión se justificó bajo el argumento de la necesidad de transformar al normalismo. Con argumentos similares, a finales del sexenio de Peña, el 13 de julio de 2017 se presentó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales en donde se destacó “que esta nueva acción es un esfuerzo construido de la mano de la comunidad normalista” (Medrano, Méndez y Morales, 2017: 21).

Dos incongruencias se desprenden de lo anterior. La primera, que en menos de seis años se promueva una “nueva” reforma al plan de estudios. ¿En cuántas instituciones del nivel superior se hacen cambios en tan corto tiempo?, ¿cómo se justifican esas modificaciones?, ¿qué evaluación se ha hecho para determinar que el plan de estudios 2012 no cumple los propósitos planteados y por lo tanto debe sustituirse? Como dije, son más las interrogantes que las posibles respuestas.

La segunda incongruencia tiene que ver con el tipo de argumentación que se esbozó al respecto. En ambos casos se expresó que la comunidad normalista había participado. Sin embargo, “la SEP siempre ha conservado las atribuciones de construcción de los planes de estudios oficiales de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica...” (Medrano, Méndez y Morales, 2017: 24).

Al respecto quizá se afirme que los directivos y maestros fueron consultados. En ese caso, ¿quiénes fueron los normalistas que participaron en la reforma del 2012 y quiénes los del 2018?, ¿cómo pudieron recomendar algo y luego modificar su opinión en tan corto tiempo?

Se puede especular mucho al respecto; sin embargo en la realidad, de al menos de una de las cinco normales con matrículas más numerosas en el país, sólo asistió una maestra a uno de los foros. ¿Se puede llamar a eso comunidad normalista? En lo personal, lo dudo. De lo expresado hasta aquí me interesa enfatizar que el hecho de que estas instituciones no tengan autonomía académica ni económica ni se les considere como entidades promotoras de cambio indudablemente las afecta; pero con ellas, las escuelas primarias y los niños de México también pierden.

Los cursos de Historia en la educación normal

De acuerdo con lo que señaló el mismo secretario y respondiendo al para qué: “los futuros docentes deberán profundizar su dominio de las disciplinas académicas, al mismo tiempo que desarrollen sus habilidades socioemocionales y la didáctica de las mismas” (Nuño, 2017). El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación Primaria desde el 2012 estableció que para la enseñanza de la Historia en la primaria, los normalistas llevarían dos cursos: Educación histórica en el aula y Educación histórica en diversos contextos. Se trataba de una propuesta teórica metodológica de origen canadiense centrada en el aprendizaje de los alumnos. En ésta se concebía al niño como un sujeto activo quien a través del planteamiento de sus propias hipótesis se acercaba a los distintos tipos de fuentes para redescubrir la Historia, reconocer los distintos fenómenos sociales, valorar su pasado como parte de la identidad nacional y, sobre todo, construir sus interpretaciones.

Ya en otro texto he referido lo relativo a los cursos de Historia en los distintos planes y programas de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, sus propósitos y cómo cada vez es menor el tiempo que se destina para su conocimiento (Díaz, 2017). No obstante, es importante señalar que para el sentido que tiene el presente trabajo, y tomando en cuenta que el próximo ciclo escolar comienza en agosto del 2018, resulta alarmante que poco se sepa con respecto al nuevo plan de estudios.

Según se ha anunciado de manera oficial, por primera vez en mucho tiempo, se hará de manera armónica el cambio en el currículo tanto en la escuela primaria como en la normal. Independientemente de la justificación, de los referentes para el ajuste de la licenciatura, de los foros, reuniones y acuerdos nacionales, a unos meses del arranque, lo único que se sabe es que la nueva malla curricular de la licenciatura tendrá cuatro trayectos formativos. Uno de ellos será el de *Formación*

para la enseñanza y el aprendizaje y dentro de este se ubicarán los cursos de *Historia y su enseñanza I y II*, cada uno con cuatro horas de clase a la semana.

Ya desde aquí existen varios problemas de origen. ¿Cómo se pretende fortalecer y transformar a las escuelas normales si la comunidad normalista es ajena a la reforma misma? Por ejemplo, de una plantilla de cerca de ciento ochenta académicos con los que cuenta una de ellas, sólo participó una de sus integrantes. En el caso específico de la Historia no hubo nadie que interviniera y hasta dónde se sabe, quienes diseñaron la nueva propuesta son un equipo de especialistas que no ha trabajado en las normales.

Quizá la anterior afirmación pueda parecer temeraria; pero si no, cómo se explica que en la reforma de la licenciatura que se implementó en 1997 se establecieron los cursos de *Historia y su enseñanza I y II*. Que estos se consideraron obsoletos. Que con el plan de estudios 2012 se sustituyeran por los de *Educación histórica* y que ahora en el plan 2018 se proponga que los “nuevos cursos” serán de *Historia y su enseñanza I y II*. ¿Se trata acaso de volver al pasado de 1997? Los cursos de ese plan de estudios estaban centrados en el maestro, es decir, en la enseñanza. ¿Qué no los aprendizajes clave de la educación básica giran en torno del niño? En ese sentido, la *Educación histórica* “armonizaría” más con lo que en el Nuevo Modelo Educativo se propone porque, como ya se anotó, está fundamentada en el aprendizaje.

Con el regreso al pasado, al menos en lo relativo a la Historia, ¿se pretende conseguir avances? Al revisar la malla curricular del 2018 no se proponen otros cursos que fortalezcan esta disciplina, como pudieran ser los de Historia de la educación, estos o algunos parecidos han sido cancelados. Si no se aumentan los espacios curriculares, ¿los futuros maestros por sí solos adquirirán la relevancia y pertinencia del estudio de la disciplina? Por supuesto que la respuesta es negativa.

Como hasta ahora se desconocen los propósitos y los programas de estudio de los “nuevos espacios curriculares” de *Historia y su enseñanza* es difícil saber a ciencia cierta de qué se está hablando. Como si se tratara de un acto de fe, se debe confiar en que con la buena intención basta. Creer que con estos proyectos sí se logrará que los futuros maestros profundicen en el dominio de la disciplina.

Los cursos del plan 1997 se ocupaban fundamentalmente de que el alumno normalista tuviera:

...la oportunidad de conocer y analizar con profundidad los propósitos de la enseñanza de la historia, su complejidad creciente a lo largo de la educación primaria y sus implicaciones para la práctica docente; asimismo conocerá algunos aspectos del desarrollo intelectual de los niños que cursan el nivel educativo y, con base en esto, enfrentarán el reto de diseñar estrategias didácticas adecuadas para los alumnos de diferentes grados escolares (SEP, 2002: 12).

Como se puede analizar, la implementación de los cursos de *Historia y su enseñanza* resultaba complicada. Los normalistas debían conocer los propósitos de la disciplina a lo largo de la primaria. No es lo mismo lo que se pretende desarrollar con niños de seis años que con alumnos de doce años de edad. Asimismo debían analizar el proceso de abstracción que se requería conforme se llegaba a los grados superiores. Esto es, que el educando comprendiera por ejemplo lo que implica siglos, milenios, antes de Cristo o después de Cristo. Es decir, categorías temporales con las que trabaja la Historia. Por otro lado, también debía considerar el desarrollo cognitivo de los niños y con todo esto, elaborar secuencias didácticas acordes con el grado en que se realice la práctica profesional.

Ya desde 1997 se justificaba que los normalistas “ampliarían por cuenta propia sus conocimientos acerca de la historia de la entidad donde viven y de nuestro país” (SEP, 2002: 12). Es decir, que de acuerdo con sus necesidades e inquietudes debían aprender la disciplina porque, como ya se anotó, en los cursos se revisarían otros elementos teóricos y metodológicos. Sin embargo, la experiencia de quince años, tiempo en que estuvo vigente ese plan de estudios, demostró que al no conocer los procesos históricos resultaba sumamente complejo lograr los propósitos que se planteaban en la primaria.

Entonces, ¿la historia enseña algo? Si la circunscribimos al contexto de lo que ocurre en el normalismo, parece que no. Si en quince años se hizo patente que los alumnos que ingresaron a la normal no conocían la disciplina, ¿qué alternativas de solución se ofrecen al respecto? En especial si se considera que la declaración del secretario Nuño, como ya se refirió, fue que con la “nueva” reforma a la educación normal, los futuros maestros deben profundizar en el dominio de las disciplinas. Lo anterior genera dos incongruencias.

La primera, cuando no se toma en cuenta el conocimiento que los académicos normalistas tienen con respecto a las dificultades que ellos han enfrentado en la formación de los nuevos maestros, aunque se declare lo contrario. La segunda, cuando se propone el dominio de las disciplinas, pero en la práctica, se reducen los espacios curriculares que permitirían a los maestros en formación apropiarse de los contenidos en general de las asignaturas que se van a impartir en la primaria, en especial de la Historia.

Las dificultades de los estudiantes

En los cursos tanto de *Historia y su enseñanza* como en los de *Educación histórica*, los alumnos que ingresan a la normal en general desconocen la Historia de México y del mundo. ¿Cómo pueden enseñar lo que no saben? y con ello, ¿cómo hacer que los niños aprendan?

Los maestros en formación llegan a la licenciatura sin tener un dominio de la disciplina. ¿Cómo se espera fortalecerla si por principio de cuentas la desconocen? En distintos estudios diagnósticos que el Colegio de *Educación histórica* ha aplicado a los alumnos de las generaciones del plan de estudios 2012 de la licenciatura, se ha evidenciado que en promedio al 34.5% de ellos no les gusta la Historia. Asimismo, que el 49% de los estudiantes encuestados ha utilizado como forma de aprendizaje de la asignatura la resolución de cuestionarios.¹

Por otro lado, los futuros maestros presentan una serie de problemáticas que, en algunos casos constituyen obstáculos infranqueables que dificultan el que puedan formarse como los mejores docentes que la niñez mexicana demanda. Es decir, que ellos mismos carecen de oportunidades de aprendizaje. No tienen prácticas de escritura ni de lectura, carecen de recursos materiales para emprender investigaciones por su cuenta ni en lo personal ni en lo institucional.

En lo que a la práctica profesional se refiere, el plan de estudios 2012, todavía vigente, establece que los maestros en formación deben tener su primer acercamiento a la Historia a partir del tercer semestre de la licenciatura. De acuerdo con los cursos de *Educación histórica*, durante dos semestres tendrán acompañamiento teórico-metodológico. Después de eso, los normalistas seguirán por su cuenta, de manera autogestiva su preparación.

De esta forma, por ejemplo en el tercer semestre, acuden a la primaria por lo menos en tres ocasiones. La primera se presentan y se les asigna un grupo en el que realizarán su práctica, generalmente es sólo un día. En la segunda, asisten una semana para realizar labores de ayudantía. Esto es, reparten material entre los niños, les hacen dictados, les revisan algunas tareas y/o ejercicios, apoyan a los que presentan algún problema de aprendizaje, los forman a la entrada o a la salida, decoran los salones con motivo de alguna fecha cívica o social, entre otras actividades, todo de acuerdo con lo que requiera el maestro del grupo. Asimismo, también solicitan contenidos de las distintas asignaturas con las que van a trabajar. En la tercera, que también es de una semana, comienzan a impartir clase, entre ellas, de Historia. A la vez que realizan labores de ayudantía.

En este ámbito, las incongruencias se pueden agrupar en dos partes: las relativas a las normales y las relativas a las primarias. Con respecto a las primeras, es absurdo considerar semestral a la que sólo se reduce a una clase práctica de aproximadamente una hora, como es el caso de Historia. Otra es la relativa a que los alumnos no dominan los contenidos de la disciplina y, sin importar eso, deben impartir fenómenos históricos específicos como son: Las culturas mesoa-

¹ Datos obtenidos a partir del *Instrumento diagnóstico* aplicado a los alumnos del 3er. semestre de la Licenciatura de Educación Primaria, de las generaciones 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017 por el Colegio de Educación Histórica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

mericanas: olmeca, maya, teotihuacana, zapoteca, mixteca, tolteca y mexica; o la Restauración de la República o el nacimiento del cristianismo, entre otros.

Otra incongruencia es que los normalistas deben elaborar una planeación didáctica en la que, en muchas ocasiones, los mismos maestros responsables de los distintos espacios curriculares de la licenciatura que intervienen en la práctica no dialogan y, por lo tanto, difícilmente establecen acuerdos mínimos. Esa situación conlleva que la preparación de la jornada de práctica se torne un tanto esquizofrénica. Los maestros en formación tienen que “darle gusto” a cada uno de esos docentes en lo que solicita para que le autorice la práctica.

A lo anterior debe sumarse que, con la reforma al plan de estudios del 2012, dado que se cancelaron espacios curriculares al mismo tiempo que se abrieron nuevos, algunos maestros se quedaron sin asignatura para impartir. ¿Qué implicó eso? Que en la realidad, profesores con una formación académica específica terminaran dando cursos que nada tienen que ver con su perfil. El que se les habilite para impartir indistintamente cualquier curso, quizás hasta cierto punto pueda aceptarse. La práctica ha demostrado que a la mayoría de esos docentes no les ha interesado ocuparse de conocer y asumir con responsabilidad la conducción de dichos cursos. Tal vez porque saben que son considerados “maestros versátiles”. Es decir, aquellos que se utilizan como “comodines” para dar, según el semestre y las necesidades de la institución, el espacio curricular que haga falta.

La incongruencia se agrava cuando las propias autoridades son omisas. La SEP después de casi seis años no se ha ocupado en brindar una capacitación seria y comprometida para que esos maestros se apropien de los cursos en los que se les ha habilitado. Con el anuncio de una “nueva” reforma a partir del ciclo escolar 2018-2019, el panorama no varía mucho. Hasta donde se ha informado, la próxima malla curricular de la licenciatura establece nuevos cursos y cancela otros que existían en la del 2012. Nuevamente se debe confiar en que ahora sí se actualizará a los maestros formadores de maestros.

En lo que a incongruencias relativas a las primarias se refiere se pueden considerar las siguientes: los directores de las escuelas no son tomados en cuenta para decidir si aceptan o no que los normalistas acudan a esos planteles a realizar sus prácticas. Esta situación trae como consecuencia que de antemano muchos de ellos se muestren predispuestos para apoyarlas. Independientemente de eso, los maestros de la primaria tampoco se muestran entusiastas con que su grupo tenga un maestro en formación. A no pocos se les obliga a recibirlos por lo que ahí comienzan los inconvenientes. ¿Cómo puede realizarse una práctica idónea si no existen las condiciones mínimas?

En algunos casos el docente de grupo sí está de acuerdo en permitir que un normalista acuda a su salón porque ve la oportunidad de faltar y que alguien se

encargue de atender a los niños. Si no asiste y no observa el trabajo que se realiza, ¿cómo puede evaluar y, sobre todo, hacer recomendaciones que le ayuden a mejorar la práctica?

Existen también aquellos casos que parecen más alentadores: el maestro del grupo está de acuerdo en que asista el practicante. Permanece en su salón haciendo algo parecido a un acompañamiento. Sin embargo, la incongruencia se presenta cuando en lugar de permitir que realice su práctica de Historia siguiendo la metodología que se ha estudiado en la normal, le exige que la modifique y que dé la clase como él lo hace. Lamentablemente, esta se reduce a la lectura del libro del alumno, seguida de un subrayado y una consabida copia en el cuaderno que resulta poco significativa para los niños. Con esto, ¿realmente los alumnos aprenden algo de historia? Por supuesto que no.

Cuando se cumplen los dos semestres de *Educación histórica*, ya no hay ningún maestro en la normal que se encargue de dar seguimiento a lo poco que se ha avanzado. De esta forma difícilmente se logra consolidar algo. En el plan de estudios 2018 no se observan modificaciones sustantivas al respecto. Entonces, cómo podrá cumplirse el propósito enunciado por Nuño: ¿los futuros maestros profundizarán en el dominio de las disciplinas académicas? En lo que respecta a Historia, es poco probable.

Como ya se explicó, hasta ahora sólo la SEP tiene la atribución de modificar el plan de estudios de la licenciatura. ¿Se cambia para permanecer igual? La realidad nos rebasa, ¿estamos atrapados sin salida? La pregunta sigue vigente, ¿quiénes pierden cuando los maestros formadores de maestros no son considerados en las reformas a la educación normal y primaria?

Reflexiones finales

Definitivamente las escuelas normales requieren fortalecerse y transformarse. Así como se encuentran hoy poco contribuyen a los retos que la educación del México del siglo XXI requiere. Sin embargo, resulta incongruente que pese a que estas instituciones enfrentan una serie de carencias de diverso tipo y a pesar de las constantes críticas, ataques y demás señalamientos que se hacen principalmente por los medios de comunicación y distintos sectores de la sociedad:

...los egresados de las escuelas normales públicas obtuvieron un mayor porcentaje de resultados idóneos (48.9%) que los de las normales privadas (34.9%). Los egresados de IES privadas y de la UPN alcanzan los peores resultados, con 26.8 y 26.9% de puntajes idóneos, respectivamente (INEE, 2015: 143).

De acuerdo con lo que oficialmente se plantea, valdría la pena preguntarse si esos exámenes de ingreso al Servicio Profesional Docente realmente están midiendo lo que deben medir. Hasta ahora, la experiencia de trabajo en la escuela normal en lo relativo a la asignatura de Historia muestra que cada generación con respecto a la que le precede, presenta mayores carencias sobre todo en lo relativo a sus prácticas de formación, educativas y académicas. ¿Cómo entonces se justifica que la mayoría de sus integrantes salga idóneo en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente? Además, si después de presentar el examen de ingreso los resultados demuestran que los normalistas son los idóneos, ¿por qué reformar el plan de estudios?

Por otro lado, el hecho de que los maestros formadores de maestros no sean incluidos de una manera seria y decidida en la transformación que se pretende hacer de las normales, poco contribuye en lo que se desea lograr. Los maestros normalistas son parte del problema y, al mismo tiempo, son parte de la solución. La experiencia que se tiene en las distintas escuelas, algunas de ellas con más de ciento treinta años de trayectoria académica, no puede tirarse por la borda. Al final, ¿quién pierde con esa exclusión? El problema no se resuelve con la simple armonización apresurada de las dos reformas curriculares de la educación básica y normal próximas a implementarse.

Como es bien sabido, para que una política educativa aspire a tener éxito requiere, entre otros elementos, de la aprobación de todas las partes involucradas. No se puede aprobar lo que se impone y más cuando parece que se fundamenta en un acto de fe y buena voluntad. Este tipo de estudios recién está comenzando y todavía se requiere bastante investigación para poder brindar alternativas de análisis.

REFERENCIAS

- DÍAZ, Raquel. (2017). “¿Qué Historia enseñar? La Educación Histórica en la Licenciatura de Educación Primaria”. 1er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, DGESE, Mérida.
- AGUIRRE, Lauro (ed.). (1923). *Educación. Revista mensual. Asuntos de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria, Normal, Técnica, Vocacional*, vol. III, septiembre a enero.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2015). *Los Docentes en México. Informe 2015*, México, INEE.
- MEDRANO, Verónica, Eduardo Méndez y Miguel Ángel Morales. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- NUÑO, Aurelio. (2017). “Fortalecimiento y Transformación de las escuelas normales”, *Milenio*, 13 de julio, <http://m.milenio.com/firmas/aurelio_nuno_mayer/fortalecimiento-transformacion-escuelas_normales-milenio_18_992480749.html>, consultado el 12 de abril, 2018.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1997). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2002). *Historia y su enseñanza I y II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria 4° y 5° semestres*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013a). *Educación histórica en el aula. Tercer semestre*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013b). *Educación histórica en diversos contextos. Cuarto semestre*, México, SEP.

OPORTUNIDADES DE IMPLICACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

JOSÉ GUSTAVO CASAS ÁLVAREZ
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

ESTELA VILLEDA MENDOZA
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin

Presentación

En una época de cambios económicos y culturales globales resulta importante reconocer y debatir sobre sus consecuencias en términos educativos (Ornelas, 1995; Rama, 2006). En particular, la Educación Básica en México se ha orientado hacia un proceso de reforma bajo la denominación de “Nuevo Modelo Educativo”, con el cual se define el proyecto de política pública que entrará en vigor en el ciclo escolar 2018-2019. El documento que le rige se titula “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica” (SEP, 2017).

Enmarcada en críticas y acompañada de transiciones, procesos de selección, contratación, gestión de relaciones generacionales y profesionales, esta reforma se considera una continuidad de la agenda neoliberal que, a pesar de tener objetivos claros, se estima como impositiva, cupular y una afrenta a los derechos laborales y a la educación libre de intervencionismos (López, 2013).

Para algunos especialistas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE, 2016), esta reforma tiene entre sus defectos más importantes: carecer de propuestas programáticas oportunas, incongruencias respecto a las críticas que expone, inconsistencias teóricas –pese a concentrarse en planteamiento pedagógicos–, atender principalmente temas no-educativos: planea-

ción y evaluación, desconocimiento del campo, inobservancia de las diferencias socio-culturales en el país, incompreensión de los retos pedagógicos y escolares que se han investigado ya, concepción eficientista de la relación profesor-estudiante, superficialidad en el tratamiento de situaciones, temáticas y conceptos; presuposición de escenarios ideales en desconsideración de los escenarios ciertos; flagrante desconocimiento de las reformas previas.

Sobre lo destacable, los miembros del IISUE expusieron que alude valores y principios importantes como: equidad de género, diversidad, convivencia pacífica, legalidad, ética, confianza, solución de conflictos, negociación, ciudadanía, entre otros (sin proporcionar elementos para alcanzarlos); alusiones a debates didácticos y curriculares nuevos: aprendizaje colaborativo, trabajo entre pares, currículum flexible, autonomía curricular, liderazgo del directo (sin mencionar, cuando menos, los retos que implicaría orientarse sobre estos tópicos).

El presente trabajo pretende sumar a las revisiones de contenido y de fondo acerca del documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica” (SEP, 2017), desde una orientación en particular: el pensamiento complejo (Morin, 1999a; 2003; 2008; 2014). Se ha de entender por éste como un campo de conocimiento de frontera que acepta tres condiciones: diálogo e integralidad de los saberes de las disciplinas científicas; la pertinencia de la inter y la transdisciplina como retos de las sociedades e instituciones dedicadas a responder a los problemas contemporáneos locales, nacionales y globales; las paradojas constitutivas de los eventos y acontecimientos en el mundo (Morin y Delgado, 2016: 59-90).

Por estos motivos se realizó una revisión del uso de las palabras “complejo-complejidad”, con la intención de explorar y definir las oportunidades del pensamiento complejo en la reforma de la Educación Básica en México.

Se reconoció que se utilizan estas palabras con escasa diferenciación entre sus usos ordinarios y como términos o conceptos. Advirtiéndose con ello inadecuaciones en el modo de incentivar sus usos y derivaciones teórico-prácticas.

Se logra reconocer la presencia del pensamiento complejo en su valor teórico-práctico, lo cual podría enriquecer otros temas o conceptos, pero no se identifica una congruencia epistemológica y teórica al respecto. Se nota recurrencia en el uso del término complejo como sinónimo de complicado.

Se desea destacar que, independientemente de su origen y destino político, es posible aprovechar beneficiosamente las alusiones y llamados del concepto de complejidad y de pensamiento complejo si se aceptara o se diera oportunidad a aclarar y robustecer el valor teórico-práctico que este campo de conocimiento plantea para la educación (Aguerrondo, 2009), toda vez que ha acompañado las recientes propuestas de la UNESCO (2003, 2011, 2015a, 2015b, 2016) y viene ga-

nando terreno en diversas instituciones tanto públicas como privadas (UNAM, IPN, UACM, UCEMO, MMREM, entre otras). Además de que, por su vocación dialogante e integral, puede ofrecer una vía de adaptabilidad y acoplamiento en el tiempo, con anteriores y próximas reformas educativas.

Metodología

Se llevaron a cabo: 1) revisión documental de palabra clave: “complejidad-complejo” en el documento titulado “Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica” (SEP, 2017); 2) identificación de sus acepciones y consecuencias argumentales; 3) revisión crítica de su aplicación, para advertir oportunidades de implicación informada del pensamiento complejo en dicho proceso de reforma.

Uso de palabras o conceptos básicos de complejidad

Se realizó un rastreo de los términos complejo-complejidad, transversal, transversalidad, transdisciplinariedad.

La palabra transdisciplinariedad no se encontró. La palabra transdisciplinaria se utiliza en una ocasión, para sugerirla como enfoque pedagógico para abordar las Ciencias Naturales y Tecnología, para que resulte “más útil para el desarrollo social, económico y tecnológico del presente” (SEP, 2017: 359), sin haber una definición del término.

La palabra Transversalidad se menciona en cuatro ocasiones. Aparece por primera vez en el apartado de Matemáticas (SEP, 2017: 302) para aclarar que los problemas matemáticos no deben abordarse sólo transversalmente, de ser así se puede dificultar el aprendizaje de algunas temáticas. En el apartado de Educación Socioemocional y Tutoría aparece en dos ocasiones; una vez en el subtítulo de Transversalidad en el ambiente escolar; otra en el primer párrafo, donde se considera que es una derivación del trabajo con el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración (SEP, 2017: 522). Y se encuentra en el glosario (SEP, 2017: 672).

La palabra transversal aparece en 8 ocasiones. Por primera vez en los principios éticos y humanistas considerados en el plan y se le entiende como un eje para impulsar la inclusión y la equidad educativas (SEP, 2017: 89). Después se lee en la asignatura de Formación Cívica y Ética en cuatro ocasiones, se le define como un tipo de trabajo para los contenidos de la asignatura, con consideraciones éticas e integración que favorezca indagar, reflexionar, dialogar, participar; como vinculación de la asignatura con situaciones de relevancia social y con otras asignatu-

ras; temáticas que involucran conflictos de valores en la vida social, destacando: educación ambiental para la sustentabilidad, educación para la paz y derechos humanos, educación para la salud, cultura de la prevención, educación intercultural, transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2017: 441). También se habla del tema de salud como transversal en la asignatura de Educación Física, por su carácter multifactorial (SEP, 2017: 593). Se menciona en el apartado de la Autonomía Curricular, para aclarar al pie de página que se reconocen planteamientos interdisciplinarios y para que, dada la conformación de grupos de estudio, se consideren algunas actividades transversales (SEP, 2017: 621).

Las palabras compleja-complejo-complejidad se presentarán en tablas, por que aparecen en más ocasiones.

La palabra compleja(s) se identificó en 19 ocasiones de formas disímiles y en diversos contextos. En pocas ocasiones se aclara su significado, no se alude a su origen en el debate epistemológico.

La palabra complejo(s) se encontró 37 veces. Destaca la alusión a un pensamiento complejo, el cual carece de una adecuada definición, y no se distingue de otros tipos de pensamiento con los que se le asocia o emparenta en el documento (creativo y crítico).

TABLA I
Relación de palabra compleja(s)

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
Compleja(s)	II. Los fines de la educación en el siglo XXI	31	Nota al pie 14 (interacción compleja sujeto medio ambiente, desempeño y permanencia)
		32	Párrafo primero (escuela como organización social, compleja y dinámica)
	III. La educación básica	55	Párrafo primero (ambiente afectivo y estimulante / formas complejas de interacción social)
		58	Párrafo cuarto (condiciones complejas / contextos adversos)
		79	Párrafo final (conformación de una comunidad plural y compleja)
	IV. El currículo de la educación básica	95	Nota al pie 76 (aclaración del término ecología del aprendizaje / relaciones entre actores de la educación)
	V. Programas de estudio de la educación básica	201 (2)	Cuadro Lengua Materna 5º, 6º. Segunda columna (hace inferencias sobre el sentido de frases complejas)
		201 (2)	Cuadro Lengua Materna 5º, 6º. Segunda columna (hace inferencias sobre el sentido de frases complejas)
		222	Párrafo final (complejas relaciones, para definir lo intercultural)

TABLA 1. *Continuación*

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
		227	Párrafo cuarto (prácticas del lenguaje, actividades complejas)
		308	Párrafo primero (incluir en planeaciones de matemáticas actividades adicionales para alumnos que pueden enfrentar situaciones más complejas)
		366	Párrafo final (actividades complejas, que movilizan integradamente saberes diversos e interrelacionados)
		420	Párrafo final (motivar el aprendizaje de relaciones progresivamente más complejas)
		465 467	Párrafo segundo / penúltimo (pensamiento artístico como facilitador de habilidades complejas de pensamiento)
		526	Párrafo segundo (relaciones entre adolescentes y adultos)
		585	Párrafo segundo (capacidades motrices en acciones combinadas y complejas)
	VI. Glosario	659	Definición de currículo (ecología del aprendizaje, relaciones entre actores)
		666	Definición de memoria de trabajo (manipulación de información para tareas complejas)

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017).

TABLA 2

Relación de palabra complejo(s)

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
Complejo(s)	Prólogo. Una educación integral para todos	-	Párrafo primero (vivimos en un mundo complejo, interconectado y desafiante)
		-	Párrafo final (proceso gradual y complejo para lograr cambios)
	II. Los fines de la educación en el siglo XXI	19	Párrafo primero (mundo complejo, interconectado y desafiante)
		20	Párrafo tercero (mundo complejo que vive acelerados cambios)
		25 (2)	Párrafo segundo (mundo comprendido como sistema complejo) (formar al individuo para que desarrolle diversos pensamientos, entre ellos el complejo)
	III. La educación básica	79	Nota al pie 58 (la experiencia de la diversidad dispone a la adopción de un pensamiento más complejo –Bowman, N. 2010)

Tabla 2. Continuación

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
	IV. El currículo de la educación básica	110	Párrafo quinto (procesos metacognitivos cada vez más complejos)
		111 (2)	Párrafos primero y octavo (la planeación y la evaluación han de presentarse de lo sencillo a lo complejo) (los aprendizajes esperados en preescolar se construyen para permitir niveles cognitivos cada vez más complejos)
		112	Párrafo segundo (conocimiento multifacético, una faceta se asocia a manejo de problemas dinámicos y complejos)
	V. Programas de estudio de la educación básica	172	Párrafo primero (que puedan leer y escribir textos cada vez más complejos)
		233	Párrafo final (grupo que porta un saber muy complejo)
		241 (2)	Tercera fila –segundo y tercer– (afronta el reto de escribir texto complejos / planifica y escribe un texto complejo)
		251	Párrafo primero (el lenguaje es complejo y dinámico)
		269	Tercera fila (es capaz de entender las ideas principales de textos complejos)
		302	Párrafo primero (tránsito de planteamientos sencillos a problemas cada vez más complejos)
		313 321	Primera y cuarta filas (cálculos más complejos)
		329	Párrafo primero (analizar problemas diversos y complejos)
		356	Párrafo primero (la indagación como proceso complejo que atienda las características generales de la naturaleza de la ciencia)
		359	Párrafo final (manejo progresivo de modelos más complejos y lenguajes más abstractos)
		384	Párrafo octavo (argumentar el carácter complejo y dinámico de los problemas de México)
		399 414	Cuarta fila (complejo minería-ganadería-agricultura)
		510	Párrafo primero (lenguaje comunicativo complejo)
		521	Párrafo sexto (emoción, componente complejo de la psicología humana)
		561	Párrafo segundo (carácter afectivo, complejo y sensible de lo emocional y las relaciones sociales)
585	Párrafo séptimo (acciones combinadas y niveles complejos de coordinación)		
598	Párrafo penúltimo (situaciones motrices de lo sencillo a lo complejo)		

Tabla 2. Continuación

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
	VI. Glosario	655	Definición de aprendizaje esperado (conocimientos cada vez más complejos)
		658	Definición de conocimiento interdisciplinar (entender aspectos complejos de la realidad)
		665	Definición de interdisciplinariedad (movilización de aprendizajes y su utilidad en la sociedad del conocimiento –complejo–)
		667 (2)	Definición de pensamiento complejo (forma de pensamiento que articula modelos de la realidad a partir del reconocimiento y la identificación de varias dimensiones. El pensamiento complejo requiere determinar los elementos de la realidad más allá de las definiciones que acotan a cada área del conocimiento (véase <i>conocimiento interdisciplinar</i>), así como reconocer que las partes de un todo interactúan de modo dialéctico, esto es, se influyen mutuamente a lo largo del tiempo)
		667	Definición de pensamiento crítico (conjugación de pensamiento, emparenta pensamiento complejo a pensamiento creativo)

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017).

La palabra complejidad se encontró en 28 ocasiones, tampoco se le define; se utiliza con criterios distintos, algunas veces como sinónimo de complicación, otras de azar o incertidumbre, otras como intensidad o cantidad de relaciones de elementos asociados a un problema o tema. Pero especialmente a una unidad de medida que puede ayudar a determinar los grados o niveles de complicación de actividades, acciones, procesos, competencias. Otras veces se considera como atributo o cualidad de la realidad social o de las problemáticas que el país enfrenta.

En total se hallaron 84 menciones del término *complex* (compleja-s-complejo-s-complejidad). No se consideraron para esta búsqueda otras palabras como sistemas, integración, organización, saberes, ciudadanía, entre otros.

Tabla 3
Relación de palabra complejidad

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
Complejo(s)	II. Los fines de la educación en el siglo XXI	31	Párrafo penúltimo (el planteamiento curricular considera que el aprendizaje está ligado, entre otras menciones, a la autorregulación de cara a la complejidad y la incertidumbre)

Tabla 3. Continuación

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
	III. La educación básica	73	Párrafo final (población por debajo del nivel mínimo de competencia para acceder a estudios superiores o realiza las actividades que implica la complejidad de la sociedad contemporánea)
		76 (2)	Párrafos segundo y tercero (problemas con distinto grado de complejidad / preguntas de complejidad creciente)
	IV. El currículo de la educación básica	97 (2)	Párrafos segundo y tercero (problemas con distinto grado de complejidad / preguntas con grado de complejidad creciente)
		103	Párrafo final (presentación y clarificación de la complejidad de las competencias, OCDE, 2030)
		117	Párrafo segundo (problemas de diversa complejidad e índole)
	V. Programas de estudio de la educación básica	164	Párrafo penúltimo (diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje)
		178	Párrafo tercero (relación tiempo y complejidad de actividades que se propongan)
		251	Párrafo primero (la enseñanza del español no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje)
		269 (2)	Filas primera, segunda (diferencia pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad / produce textos sobre temas de cierta complejidad)
		272	Párrafo final (considerar grado de complejidad de los productos del lenguaje)
		273	Párrafo inicial (situaciones didácticas y tratamiento pertinente y adecuado con distintos niveles de profundidad y complejidad)
		302	Párrafo quinto (evaluación y factores que le dan mayor complejidad)
		306	Párrafo quinto (uso de medidas de tendencia central y de dispersión para reducir la complejidad de los conjuntos de datos)
		359	Párrafo cuarto (plantea actividades de forma abierta, con situaciones concretas y de complejidad creciente)
		366	Párrafo primero (dar espacio y tiempo suficiente al desarrollo de procesos cognitivos de alta complejidad, como inferir, deducir, explicar, argumentar, formular hipótesis y mostrar evidencias)

Tabla 3. *Continuación*

Palabra	Sección o apartado	P.	Detalle
		386	Párrafo cuarto (que los estudiantes puedan explicar la complejidad de los problemas sociales)
		394	Párrafo tercero (complejidad de preguntas según grado escolar)
		440	Párrafo primero (problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente)
		442	Párrafo segundo (considerar para los organizadores curriculares, la complejidad de los contenidos a trabajar)
		470	Párrafo séptimo (temas de abordaje con mayor complejidad en cada nivel educativo)
		565	Séptima fila (reconoce la complejidad y discordancia emocional ante diversas situaciones de la vida)
		578	Séptima fila (reconoce la complejidad y discordancia emocional ante diversas situaciones de la vida)
		591	Párrafo segundo (nivel de complejidad que supone un esfuerzo para realizar una acción)
		619	Párrafo primero (atributos que evidencian la complejidad y la multidimensión del problema)

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017).

Discusión

Se presentarán resultados por cada palabra según los reportes en las tablas 1, 2 y 3. En cada caso se seguirá la organización por secciones del documento de origen. Este cuenta con seis secciones: Prólogo, I. Introducción, II. Los fines de la educación en el siglo XXI, III. La educación básica, IV. El currículo de la educación básica, V. Programas de estudio de la educación básica, VI. Bibliografía, glosario acrónimos y créditos. Se sigue dicha organización para determinar generalidades y particularidades en los significados, así como las consecuencias argumentales.

Acepciones y consecuencias argumentales del término *complex*

En el “Prólogo”, firmado por el Secretario A. Nuño, se menciona la palabra complejo como calificativo del mundo en el que vivimos y como proceso de cambio en el marco de la reforma. La palabra se utiliza para referir gradualidad, cantidad de acciones y de actores involucrados al proyecto de reforma.

En la “I. Introducción” no se mencionan las palabras seleccionadas para esta revisión.

En la sección “II. Los fines de la educación en el siglo XXI”, se observa un tránsito rápido y descuidado de lo complejo como cualidad del mundo y como un tipo de pensamiento en el que el individuo debe ser formado. El término *complex* aparece en siete ocasiones, destacando su asociación con interacciones constantes e intensas del estudiante con su ambiente, el mundo y dentro del aula, identificando ésta como organización compleja.

En la sección “III. La educación básica”, el término *complex* se menciona siete veces. En ocasiones se asocia a cantidad e intensidad de interacciones, a situaciones difíciles o complicadas, a diversidad, a niveles de complejidad que se asocian al desarrollo del pensamiento, así como a cualidades sociales por comprenderse y explicarse.

En la sección “IV. El currículo de la educación básica”, el término se encuentra en nueve ocasiones. Destaca su asociación con el concepto de ecología del aprendizaje, para referir a la interacción de distintos actores de la educación. Se considera que este es uno de los términos más significativos y atractivos para desarrollar en el marco de la reforma y del pensamiento complejo, tanto en lo epistemológico, conceptual y operativo. Sin embargo, se pasa después a asociar lo complejo a procesos metacognitivos, evaluaciones, niveles cognitivos y competencias. Observándose a estas alturas una dispersión del término *complex*, lo cual nos permite adelantar inconsistencias con las definiciones que implicarán estas palabras, como conceptos de integración teórica y operativa (aprendizaje esperado, conocimiento interdisciplinar, currículo, interdisciplinariedad, memoria de trabajo, pensamiento complejo, pensamiento crítico).

Por su extensión y diversidad temática, las palabras buscadas aparecen en mayor cantidad en la sección “V. Programas de estudio de la educación básica” (cincuenta y una ocasiones). Se dan significados distintos a la palabra según el campo de conocimiento, pero incluso dentro de estos hay ciertas incoherencias en su uso.

Para el Campo de Formación Académica (CFA) Lenguaje y Comunicación se cuentan diecisiete menciones al término *complex*, unas veces aplicadas para caracterizar un tipo de frases, lo intercultural, las prácticas de lenguaje, cierto tipo de textos, de saberes, planteamientos o argumentos, temáticas; otras veces como sinónimo de complicación o dificultad de las actividades que se exigen o de las situaciones didácticas.

Se nota cierta regularidad en el uso del término, sin embargo no hay una coherencia y consistencia en el uso conceptual de las palabras. Se destaca esto porque se trata de la sección con mayor número de menciones y porque al carecer de precisión conceptual afecta la secuencia argumental de la propuesta de integración

del pensamiento complejo, incluso considerando la definición del glosario en el documento base.

Para el CFA Pensamiento Matemático se registran seis menciones, destacando la alusión a grados de dificultad en problemas, situaciones, temáticas, cálculos, reducción de complejidad asociada a conjuntos de datos. Es decir, para este CFA pudo resultar conveniente evitar estas palabras y ocupar complicación o dificultad, toda vez que en el glosario se define o se procura definir (sin fortuna) el pensamiento complejo y otras situaciones de carácter complejo.

En el CFA Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social se encuentran catorce menciones. Para referir a actividades que integran y movilizan saberes, grado de dificultad de eventos-temáticas-preguntas-contenidos, diversidad, como atributo del proceso de indagación, como grado de sofisticación de un modelo, como cualidad de las problemáticas nacionales, como implicación de sectores productivos o económicos, como procesos cognitivos. Esta es la segunda sección con mayor número de menciones y tiene, igualmente, una profusión en el manejo conceptual.

El Área de Desarrollo Personal y Social es la tercera sección con mayor cantidad de menciones: trece. Se alude aquí a ciertas habilidades de pensamiento, tipos de relaciones intergeneracionales, de capacidades, dificultades y coordinación motrices, de lenguaje, de emociones, de grados de complicación de acciones o de cada nivel educativo. Es aquí en donde se encuentra mayor dispersión en el uso conceptual del término.

En la sección Ámbitos de Autonomía Curricular aparece la palabra complejidad, una ocasión, para describir diversidad, dificultad e interconexión de factores en un problema.

La sección final, “VI. Bibliografía, glosario acrónimos y créditos”, cuenta con ocho menciones del término. Destacan en primer lugar la definición de pensamiento complejo así como la relación con otras definiciones como: aprendizaje esperado, conocimiento interdisciplinar, currículo, interdisciplinariedad, memoria de trabajo y pensamiento crítico.

Dada la definición de aprendizaje esperado es que se asocia lo complejo a grados, niveles y escalas de conocimiento. Pero igualmente resulta cuestionable no distinguir o aclarar la relación de lo complejo respecto a los términos: conocimiento y pensamiento; incluso con relación a la definición de conocimiento interdisciplinar.

Por la definición de conocimiento interdisciplinar en el glosario, es que se entiende lo complejo como aspectos de la realidad que permiten o exigen articulación de conocimientos de varias disciplinas.

Por la definición de currículo dada en el glosario, se reconoce que lo complejo supone cantidad e intensidad de relaciones entre actores del hecho educativo:

estudiantes, profesores directivos, padres, autoridades, contexto, etc., de donde se hace derivar el término “ecología del aprendizaje”.

Por la definición de interdisciplinariedad se intuye aquello que en la definición de aprendizaje esperado se denomina como conocimiento complejo, sólo que aquí aparece aderezado de la palabra estructuras. Se afirma que debido al modo de organizarse los aprendizajes, se puede trabajar con ellos para crear estructuras de conocimiento que se transfieren a campos disciplinarios y situaciones nuevas. Estas definiciones con su generalidad y descuido conceptual, nos dejan ante el problema de distinguir entre: a) conocimiento complejo y conocimientos que dado su progresivo desarrollo son más sofisticados y ganan en niveles, grados o escalas de complejidad (integración de saberes de diversas disciplinas) y b) un pensamiento que permite el desarrollo de conocimiento interdisciplinario, y no sólo aspectos complejos de la realidad, como se dice en la definición de este conocimiento.

Dada la definición de Memoria de trabajo del glosario del documento de base, se entiende lo complejo por tipos de tareas o procesos de la inteligencia humana, entre los que se mencionan: comprensión del lenguaje, la lectura, las habilidades matemáticas, el aprendizaje o el razonamiento. En esta definición se advierte nuevamente la profusión en las acepciones del término *complex*, pero principalmente, la falta de solidez conceptual.

Destaca la definición de Pensamiento crítico, al ser considerado una conjunción de formas de pensamiento: analítico, complejo, creativo.

Finalmente, la definición de Pensamiento complejo está deliberadamente asociada con el conocimiento interdisciplinar. Se le considera una forma de pensamiento que articula modelos y dimensiones de la realidad, interacciones dialécticas e interdependencias en el tiempo que no son exclusivos de una sola disciplina. Se encuentra oportuna esta definición, incluso puede resultar aceptable su implicación al conocimiento interdisciplinar, pero pierde oportunidad de claridad, congruencia y articulación dados los resultados en el uso del término *complex*, que se han presentado.

Conclusiones

Decía Edgar Morin (1999b) a finales del siglo pasado que a la complejidad le ha costado emerger porque no ha sido el centro de grandes debates y reflexiones como lo han sido: la racionalidad, la cientificidad, la falsabilidad. Aludía en aquél entonces a la escasa bibliografía propia del tema.

A diecinueve años de aquellas palabras, para bien o para mal, hay evidencia de la relevancia que se pretende otorgar a esta problemática científica. Consecuencia

de esto es si a la complejidad se le ha de conocer y caracterizar a través de un tipo de Pensamiento o desde una condición estrictamente científico-tecnológica. Actualmente se cuentan iniciativas universitarias y de investigación que pueden apoyar en este camino de asociación (si no se aspirara a la integración).

A la manera de Alexandre de Pomposo (2015: 134), se propone partir de la perspectiva básica de la complejidad: la que consiste en contemplar a los sistemas como un conjunto de partes que constituyen estructura sólo en la medida en que esas partes se relacionan entres sí de manera dinámica. Partir de esta base no significa reducir los alcances argumentales, matemáticos, científicos al respecto, sino señalar el camino por el que las investigaciones en la materia van construyendo conocimiento y consolidando grupos de investigación.

Por fortuna, inadecuación o ignorancia, el documento “Aprendizajes Clave para la Educación Integral Plan. Programas de Estudio para la Educación Básica” trae a cuenta la complejidad y el pensamiento complejo. Se considera que les incluye, tratando de hacer concordancia con las comunicaciones y proyecciones de la UNESCO.

Independientemente del grupo en el poder que ha impulsado esta reforma en México y sus documentos, vale la pena coordinar análisis y críticas para incidir en la organización y operación en los contextos de ejecución.

En el libro *Replantear la Educación* (2015a), la UNESCO considera el reforzamiento de los siguientes aspectos fundamentales para la regulación de los bienes comunes: el papel de la sociedad civil y otros asociados, la función del Estado, las organizaciones intergubernamentales. Con relación a las funciones del Estado, destaca la reforma de la educación pública y su profesionalización *incluso luchando contra la corrupción en el sector (sic)*, además de promover el desarrollo humano a través del aprendizaje organizado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Se desea destacar el apartado tres, titulado “La formulación de políticas de la educación en un mundo complejo”. Pese a que en este se pueden confundir los términos complicación y complejidad, destacan: lo complejo como cualidad del mundo, como desafío, dadas la peculiaridades de la autonomía de los estados-nación, el empleo, precariedad del trabajo, frustración en los jóvenes, mercado laboral y educación, diversidad de la movilidad humana, las evaluaciones a gran escala, apertura y flexibilidad de los sistemas de aprendizaje, la ciudadanía, la diversidad cultural, la gobernanza, rendición de cuentas y la cooperación internacional. Este documento, pese a no tener una definición de complejidad y de pensamiento complejo, sí aclara una agenda de comprensión y análisis de los factores de la interconexión, dinámica y procesos paradójicos mundiales, para la consolidación de una educación con orientación hacia el bien común.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, Inés. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*, Suiza, UNESCO.
- DE POMPOSO, Alexandre. (2015). *La conciencia de la ciencia*, México, Centro de estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- IISUE. (2016). “Expertos analizan el modelo educativo”, *Boletín del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, <<http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>>, consultado el 23 de abril, 2018.
- LÓPEZ, Martha de Jesús. (2013). “Una ‘reforma’ educativa contra los maestros y el derecho a la educación”, *Revista El Cotidiano*, núm. 79, pp. 55-76.
- MORIN, Edgar. (1999a). *Los siete saberes para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- MORIN, Edgar. (1999b). *L'intelligence de la complexité*, París, L'Harmattan.
- MORIN, Edgar. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- MORIN, Edgar. (2008). *La Méthode*, París, Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar. (2014). *Enseñar a vivir*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- MORIN, Edgar y Carlos Jesús Delgado. (2016). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*, México, MMREM.

- ORNELAS, Carlos. (1995). *El sistema educativo mexicano: transición de fin de siglo*, México, FCE.
- RAMA, Claudio. (2006). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 18, núm. 46, pp. 11-24.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica*, México, SEP.
- UNESCO. (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Quito.
- UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*, París.
- UNESCO. (2015a). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común?*, París.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, París.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, París.

SEGUNDA PARTE
AGENTES Y CURRÍCULUM

SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN UNA EXPERIENCIA DE CODOCENCIA INTERINSTITUCIONAL

GRACIELA CORDERO ARROYO

Universidad Autónoma de Baja California

KARLA VERÓNICA FIGUEROA CARRANZA

Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”

GUADALUPE GASTELUM GUTIÉRREZ

Benemérita Escuela Normal Estatal “Profesor Jesús Prado Luna”

Introducción

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), aprobada en septiembre de 2013, regula la vida laboral del profesorado mexicano: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento en el servicio educativo (Presidencia de la República, 2013).

Esta nueva carrera docente tiene el distintivo de ser meritocrática (Cuenca, 2015), es decir, que permite el tránsito entre dichos procesos únicamente a partir de la demostración de la idoneidad o suficiencia del maestro en un evento denominado evaluación.

Esta Ley modificó el requisito de la formación inicial de los aspirantes a ingresar a la profesión docente. La LGSPD permite el ingreso como maestros de educación preescolar y primaria a egresados de instituciones de educación superior distintas a las Escuelas Normales (EN), situación nunca antes vista en México. El principio meritocrático de la Ley se observa en esta nueva condición de ingreso: la evaluación correspondiente identificará a los mejores aspirantes a ser docentes sin demérito de su formación inicial. El artículo 24 de la LGSPD establece que en los concursos de ingreso:

podrán participar todas las personas que cumplan con el perfil relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente; así como con los requisitos que establezca la convocatoria respectiva, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. En la Educación Básica dicho perfil corresponderá al académico con formación docente pedagógica o [áreas afines] que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las disciplinas especializadas de la enseñanza (Presidencia de la República, 2013: 8).

Las carreras afines al normalismo conforman un abanico muy diverso y complejo de carreras universitarias que, si bien ostentan el campo educativo en su denominación (licenciatura en pedagogía, en ciencias de la educación, en asesoría psicopedagógica, en pedagogía e innovación educativa, etc.), generalmente tienen perfiles profesionales muy diferentes a la formación necesaria para el ejercicio de la docencia en estos niveles educativos. Su perfil profesional suele estar orientado a diferentes ámbitos profesionales en el sector educativo, tales como “prevención, planificación, diseño, gestión, dirección, intervención, asesoramiento, orientación, evaluación, docencia e investigación” (Molina *et al.*, 2004: 11).

De acuerdo con los datos del SPD, los egresados de estas carreras afines se presentan a evaluación de ingreso y resultan idóneos. Los resultados nacionales de egresados de escuelas normales y de otras formaciones en la evaluación de ingreso al SPD (educación básica), en el ciclo 2017-2018, muestran que el 67% de los egresados normalistas fue idóneo, mientras que el 53% de los egresados universitarios obtuvo también este resultado. Para Baja California, entidad donde se realizó este estudio, los resultados de este mismo ciclo escolar señalan que el 71% de los normalistas fueron idóneos, y el 53% de los egresados de otras formaciones tuvieron el mismo resultado (Cordero y Jiménez, 2018).

El terminar “con el monopolio de las normales” (SEP, 2016) en la formación de profesores de educación preescolar y primaria ha generado un ambiente de competencia entre normalistas y universitarios. Si bien esta decisión de política educativa puede ser ampliamente discutida (Cordero y Salmerón, 2017), es un hecho que, en la actualidad, ambos tipos de egresados de instituciones de educación superior pueden ingresar al SPD y esta competencia podría generar conflictos en los centros de trabajo.

Dada esta nueva condición para el ingreso, una estrategia para asegurar que en el futuro los normalistas y egresados de carreras afines puedan experimentar un adecuado acercamiento profesional es la posibilidad de que convivan siendo estudiantes. Esto daría la oportunidad de conocerse y reconocer las potencialidades de sus respectivos perfiles profesionales.

El acercamiento entre instituciones es importante tanto para los futuros docentes como para la mejora de las relaciones al interior de las escuelas. “No es que las universidades subestimen a las normales o viceversa, (...). Se trata pues, de lograr esos canales de comunicación en los que, a partir de las experiencias, se vincule eficazmente la formación de estudiantes del nivel superior de México” (Carro, 2017: 11).

A fin de buscar canales de comunicación en la formación inicial de estos profesionales, se diseñó un proyecto de investigación denominado “Experiencia colaborativa de docencia interinstitucional” entre la “Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna” (BENE) y el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAYS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), instituciones ubicadas en la ciudad de Ensenada, Baja California. Este proyecto piloto tuvo como objetivo desarrollar e implementar una asignatura optativa que se impartió en aulas de la UABC a estudiantes de séptimos semestres las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria de la BENE y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de la UABC, durante el semestre 2017-2, bajo la conducción de una docente de la UABC y dos de la BENE.

El objetivo de este trabajo es sistematizar la opinión y satisfacción del grupo de alumnos de la LCE de la UABC participantes en la experiencia de docencia interinstitucional. Estos datos permitirán valorar los alcances y limitaciones de este proyecto y mejorar las siguientes ediciones del curso.

Marco contextual

En septiembre de 2017 se firmó un convenio entre la UABC y el Instituto de Servicios Pedagógicos de Baja California (ISEP). En este convenio ambas instituciones se comprometen a “apoyarse mutuamente, en la medida de sus posibilidades técnicas y presupuestales con asistencia en la colaboración interinstitucional” (ISEP-UABC, 2017: 6) entre las escuelas normales del estado y la UABC en diversas acciones, entre las que destacan:

1. Promover la movilidad estudiantil.
2. Promover las visitas inter-campus y estancias de estudiantes.
3. Promover la oferta de cursos optativos de nivel licenciatura.
4. Realizar acciones de servicio social y prácticas profesionales.
5. Promover estrategias de enriquecimiento académico, a través de la participación del personal docente de ambas instituciones, en programas de posgrado, diplomados y talleres que ofrezca por su parte cada institución.

Una de las primeras acciones realizadas en el marco de este convenio fue el proyecto colaborativo de docencia interinstitucional arriba mencionado. Se diseñó un curso optativo denominado “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente”. Esta asignatura, optativa tanto para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (BENE) como para la LCE (FCAYS, UABC), pretendió introducir a los alumnos al ámbito laboral del Asesor Técnico Pedagógico (ATP).

La LCE de la Universidad Autónoma de Baja California inició en 1978 (Gómez, 1997). El plan de estudios consta de cuatro áreas de conocimiento (UABC, 2012):

- 1) Planeación y desarrollo curricular
- 2) Investigación educativa
- 3) Formación pedagógica
- 4) Administración y gestión educativa

Entre las actividades que se mencionan en el campo ocupacional del LCE se encuentran: docencia, actualización y/o capacitación de docentes en servicio, diseño, coordinación y operación de programas relativos al ámbito educativo; planeación, diseño, actualización y reestructuración de planes y programas de estudio; y asesoría profesional, capacitación de personal y producción de material didáctico (UABC, 2012).

Como puede observarse en el campo ocupacional del LCE, la asesoría es una de sus funciones profesionales, por lo que se consideró factible proponer una asignatura cuyo contenido introdujera a los estudiantes a un área de trabajo común para los egresados de estas tres licenciaturas. Como se dijo, el curso también tenía el propósito de propiciar el acercamiento y conocimiento de las potencialidades propias de los tres perfiles profesionales en un contexto de trabajo colaborativo.

Dado que, tanto los planes de estudio de la UABC como los de la Escuela Normal están elaborados por competencias, el curso tuvo un carácter teórico-práctico. En esta materia se incluyó una estancia de cuatro semanas en una supervisión o inspección escolar como adjunto de un ATP para observar su práctica. Asimismo, esta estancia le permitió al estudiante tener la posibilidad de hacer observaciones en aula a un maestro y elaborar los reportes correspondientes, como un ejercicio de retroalimentación de la práctica docente, capacidad técnico pedagógica altamente valorada en el contexto del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SEP-CNSPD, 2017).

Marco teórico

A fin de orientar una primera aproximación a la evaluación de esta experiencia piloto, se revisaron los modelos existentes en el ámbito de la evaluación de acciones formativas. Dos modelos reconocidos son el de Kirkpatrick (2007) y el de Guskey (2002).

Ambos autores coinciden en plantear cuatro dimensiones para la evaluación de toda acción formativa:

1. La reacción de los participantes, es decir, la satisfacción de los participantes con la formación recibida;
2. El aprendizaje que se obtuvo como resultado del curso, entendido como la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades, o cambio de actitudes;
3. La transferencia del aprendizaje, o sea, la puesta en práctica de los conocimientos y habilidades revisadas en el proceso de la formación en el escenario de trabajo; y
4. El impacto del curso, es decir, los resultados de la formación en el ámbito individual e institucional (Kirkpatrick, 2007).

Guskey (2002), al igual de Kirkpatrick (2007), considera que el primer objeto a evaluar es la satisfacción de los participantes. Recomienda evaluar la reacción de los participantes a la actividad formativa en cuanto a contenido, proceso y contexto.

Con este fin es necesario elaborar un instrumento con una escala de respuestas cerrada que se aplica en forma de encuesta al término del programa de formación. Las dimensiones y preguntas del instrumento dependen del interés del formador o del evaluador. En todo caso, sus resultados son importantes para la toma de decisiones de las siguientes ediciones del curso y también para tener una información básica en el caso de que se quiera avanzar en los siguientes niveles de evaluación de programas formativos.

En este trabajo se abordará el primer nivel de evaluación del proceso formativo, es decir, la reacción de los estudiantes de la LEC de la UABC participantes en la experiencia al término del curso.

Método

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre la experiencia de formación y docencia interinstitucional. A continuación se presenta un estudio de tipo descriptivo y cuantitativo realizado a partir de los resultados de la encuesta de satisfacción aplicada a los participantes y de los registros en audio de

la sesión de evaluación del curso, grabación que se hizo con el permiso de los participantes.

Participantes. En el curso optativo “Asesoría y apoyo externo a la práctica docente” se inscribieron 30 estudiantes de ambas instituciones, de los cuales 17 eran estudiantes de séptimo semestre de la LCE de la UABC. Este trabajo está enfocado en los resultados de la encuesta de satisfacción de los 17 participantes de la UABC. El promedio de edad de esta población es de 25 años. El 50% de ellos trabaja. Por el hecho de que se encuentran en el último año de la licenciatura, los alumnos se encuentran también realizando su servicio social y prácticas profesionales.

Instrumento. Al finalizar el curso se aplicó un cuestionario de satisfacción a fin de conocer su opinión sobre el trabajo desarrollado. El cuestionario fue diseñado por las responsables del curso a partir de instrumentos similares. El cuestionario contenía 29 preguntas cerradas, en las que se les pedía a los estudiantes que dieran su opinión en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: total acuerdo, de acuerdo, indeciso, desacuerdo y en total desacuerdo. El cuestionario también incluyó cuatro preguntas abiertas. Se aplicó a 17 de los 18 participantes en la última clase, de manera anónima y una vez que se tenía la calificación final del curso, a fin de que ésta no influyera en la opinión de los alumnos. Otro medio para recuperar la opinión de los alumnos fue la grabación de la sesión de cierre del curso.

Resultados

Se seleccionaron preguntas de tres dimensiones del cuestionario: contenido del curso, experiencia conjunta UABC-BENE y práctica en supervisión/inspección. De éstas, se escogieron 12 preguntas que se consideraron más relevantes para caracterizar la opinión de los alumnos de la UABC sobre esta experiencia piloto. Esto se complementó con la transcripción de la última sesión del curso.

En la tabla 1 se presenta la lista de las preguntas seleccionadas y el concentrado de las respuestas dadas por los alumnos.

Con respecto a los contenidos del curso el 90% de los estudiantes manifestó que el curso cumplió con los objetivos propuestos al inicio del curso, sin embargo el 18% se muestra indeciso sobre si los contenidos trabajados fueron pertinentes a sus necesidades de formación y si el curso cumplió con sus expectativas. Los alumnos expresaron que los contenidos que provocaron confusión fueron los relacionados a la Unidad I, en donde se abordó la Ley del Servicio Profesional Docente, los Perfiles Parámetros e Indicadores del Asesor Técnico Pedagógico y los Lineamientos del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), temáticas que no se habían revisado anteriormente en la licenciatura y que resultaron muy

áridas para los estudiantes. Una de las alumnas comenta al respecto: “creo que en los primeros temas estábamos un poco perdidos todos [...] no entendía lo de los PPI, no entendía el concepto, no sabía lo de las normatividades” (Alumna A).

Tabla 1

Concentrado de respuestas a la encuesta de satisfacción a los estudiantes de la UABC (17 estudiantes)

Dimensiones y preguntas del instrumento	Total acuerdo y De acuerdo		Indeciso		Desacuerdo y Total desacuerdo	
	F	%	F	%	F	%
Contenido del curso						
1. El curso cumplió con el objetivo propuesto al inicio del mismo	16	90.9	1	9.1	-	-
2. El curso cumplió con tus expectativas	14	72.7	2	18.2	1	9.1
5. Los contenidos fueron pertinentes a mis necesidades de formación	14	72.7	2	18.2	1	9.1
Experiencia conjunta UABC-BENE						
19. Me pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas	15	81.8	2	18.2	-	-
20. La experiencia conjunta (BENE-UABC) impactó positivamente en mi formación	14	72.7	2	18.2	1	9.1
22. Me siento satisfecho al haber participado en esta experiencia	16	90.9	1	9.1	-	-
Práctica en supervisión/inspección						
24. Las prácticas en la supervisión/inspección escolar impactaron positivamente en mi formación profesional	17	100	-	-	-	-
26. Los contenidos revisados en clase me fueron útiles para desempeñar las actividades solicitadas en la supervisión/inspección escolar	16	90.9	-	-	1	9.1
27. Recomendaría a mis compañeros de carrera la experiencia de la práctica en una supervisión/inspección	16	90.9	-	-	1	9.1
28. La duración de la práctica me parece adecuada para cumplir con el objetivo del curso	14	72.7	2	18.2	1	9.1
29. La práctica me permitió tener un acercamiento al mundo laboral	16	90.9	-	-	1	9.1
30. Durante la práctica pude desarrollar o fortalecer mis competencias profesionales	16	90.9	1	9.1	-	-

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, al valorar la experiencia conjunta UABC-BENE, el 90% consideró sentirse satisfecho al haber participado en esta experiencia, al 81% les pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas y el impacto positivo para su formación lo apreció el 72% de los estudiantes. Fue una experiencia que los hizo confrontarse con su proyecto de futuro profesional. Un alumno lo expresa así:

Fue diferente en todos los aspectos... en maestras, nunca había tenido tres maestras juntas. Los compañeros, nunca me imaginé estar con compañeros normalistas y pude ver que es muy diferente, como nosotros somos de educación y yo quiero ir para la docencia veo que estamos capacitados completamente diferente (Alumna A).

Para la mayoría de los estudiantes fue interesante trabajar con otros compañeros y se sintieron satisfechos con la experiencia. Señalan que hubiera sido deseable mayor comunicación entre ellos. En el curso se trabajó con equipos mixtos, forma de trabajo que el grupo atendió de manera favorable durante el tiempo que estaban en aula; sin embargo, fue complicado para ellos reunirse en tiempo extra clase.

Los estudiantes universitarios reconocen que la fuerte carga académica del 7º semestre, y sus responsabilidades laborales hacía difícil encontrar tiempo entre semana para coincidir y hacer tareas. Es importante mencionar que en el *campus* Ensenada, esta licenciatura se cursa en modalidad semiescolarizada, lo cual significa que los estudiantes van a clases únicamente viernes por la tarde y sábado por la mañana. Esto permite que los estudiantes puedan tener posibilidades de estudiar y trabajar al mismo tiempo.

Por su parte, los estudiantes de la BENE se encontraban haciendo prácticas de séptimo semestre, por lo que también estaban ocupados durante el día. De ahí que la opción para los estudiantes fue el uso de internet para avanzar en los productos del curso en los equipos mixtos (Alumno B).

La práctica en supervisión/inspección fue altamente valorada por los estudiantes de este grupo, el 100% de ellos consideró que ésta impactó positivamente en su formación profesional. A lo largo de esta práctica se acompañó al Asesor Técnico Pedagógico o a un Supervisor/Inspector en sus funciones y se realizaron dos observaciones en aula.

El 90% indicó que durante el desarrollo de la práctica pudo fortalecer sus competencias profesionales y tener un acercamiento al mundo laboral. Reconocen que el curso les clarifica una posible opción profesional: “Me abrió las expectativas a otra posible fuente de trabajo y pues en realidad fue una experiencia muy grata” (Alumna A).

Los contenidos que se revisaron en el curso incluyeron la figura del asesor técnico pedagógico en el contexto nacional e internacional, las funciones y modelos de asesoramiento a la escuela y la observación en aula como estrategia formativa. Para el 90%, éstos fueron útiles para desempeñar las actividades que les fueron encomendadas a los estudiantes durante las prácticas.

Los alumnos expresaron que sería deseable destinar dos semestres al curso. Dada la importancia que reconocen al contenido de la materia, sugieren iniciar antes con el curso optativo: "...considero que si en sexto, porque en el sexto semestre tenemos un bagaje bastante amplio... Hasta poder hacerlo una extensión para séptimo, o sea, sexto y séptimo... claro que vale la pena" (Alumna C).

La mayoría de los estudiantes de LCE recomendarían a sus compañeros de carrera la experiencia de una práctica en supervisión. Sólo hubo un caso en que la experiencia no fue favorable para el estudiante, caso que exige revisar nuevamente el procedimiento de acompañamiento de los alumnos durante su práctica.

Conclusiones

El Proyecto piloto de docencia interinstitucional se desarrolló en el marco de un convenio que concretó la relación formal de colaboración entre la UABC y el ISEP. El convenio incluyó los objetivos, los compromisos, condiciones y obligaciones de cada una de las instituciones que signaron el documento.

Los alumnos de LCE de la UABC señalan que esta experiencia impactó positivamente en su formación profesional y permitió conocer un ámbito laboral en el que se pueden insertar si es su deseo ingresar al SPD. En general, les pareció interesante trabajar con compañeros de otras licenciaturas y se sienten satisfechos de haber participado en esta experiencia.

Los resultados también permiten detectar áreas de mejora a fin de hacer los ajustes necesarios para la siguiente edición de este curso. Será necesario revisar estrategias de enseñanza, organización de los contenidos y la organización del trabajo en colaboración entre estudiantes de las tres licenciaturas participantes. Si bien la convivencia en aula fue posible, las tareas y actividades extra clase no se dieron como se habían planeado por el hecho de que la mayoría de los alumnos trabajan o realizan otras actividades asociadas al término de su carrera.

Una de las actividades que fue mejor valorada es la práctica en la supervisión/inspección. Para los estudiantes de la LCE fue una oportunidad de conocer un espacio de trabajo nuevo y de identificar las actividades de apoyo que se dan a las escuelas.

Los estudiantes de LCE identificaron que sus competencias profesionales requieren fortalecerse en caso de querer ingresar al SPD. Esto los confrontó con la

necesidad de complementar su formación para el dominio tanto del contenido como de la didáctica del contenido del nivel educativo al que desearían ingresar.

Esta experiencia impactó positivamente a los estudiantes de las escuelas normales que participaron en tanto que les abrió un campo de trabajo que no tenían contemplado como asesores técnico pedagógicos (Figuroa, Gastélum y Cordero, 2018), pero fue especialmente significativa para los alumnos de la UABC. Para los alumnos de la LCE fue claro que, no obstante que la LGSPD permite su ingreso al servicio, tienen una imagen idealizada de la enseñanza para la que basta práctica y buena voluntad. Identificaron que, para poder atender estas nuevas funciones, requerirían una formación distinta complementaria a su perfil profesional para poder desempeñarla con ética y fundamentos. El acercamiento a sus colegas normalistas y su contacto con los asesores y supervisores les permitió entender la complejidad de una práctica profesional para la que no basta ser idóneos según los resultados de la evaluación. En caso de ingresar al SPD, saben será necesario desarrollar otras competencias para realmente incidir en la mejora de la calidad de la educación.

REFERENCIAS

- CARRO, Abelardo. (2017). “¿Las universidades vs. las normales?”, *Educación futura*, 12 de mayo, <<http://www.educacionfutura.org/las-universidades-vs-las-normales/>>, consultado el 20 de mayo, 2018.
- CORDERO-ARROYO, Graciela y Ana María Salmerón-Castro. (2017). “El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis”, *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, vol. 8, núm. 23, pp. 3-24. <<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.243>>, consultado el 20 de mayo, 2018.
- CORDERO-ARROYO, Graciela y José Alfonso Jiménez. (2018). “La política de ingreso a la carrera docente en México: Resultados de una supuesta idoneidad”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 5, pp. 1-27. <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3463>>, consultado el 9 de agosto, 2019.
- CUENCA, Ricardo. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes*, Santiago, OREALC-UNESCO, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>>, consultado el 20 de mayo, 2018.
- Presidencia de la República. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, en *Diario Oficial de la Federación*, miércoles 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 15 de mayo, 2018.

FIGUEROA, Karla, Guadalupe Gastélum y Graciela Cordero. (2018). *Satisfacción de estudiantes normalistas en una experiencia de formación y docencia interinstitucional*, ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, SEP-DGESPE-Instituto de Educación de Aguascalientes, México.

GÓMEZ, José Alfredo. (1997). “Incremento en la población escolar y en la planta académica: su reflejo en nuevas formas de actividades estudiantiles y acciones sindicales, 1975-1979”, en David Piñera (coord.), *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997*, México, UABC. pp. 137-168.

GUSKEY, Thomas. (2002). “Professional development and teacher change”, *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 8, núm. 3/4, pp. 381-391.

Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos-Universidad Autónoma de Baja California, ISEP-UABC (2017). *Convenio General de Colaboración Interinstitucional*, Baja California, México.

KIRKPATRICK, Donald. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*, Barcelona, Gestión 2000.

MOLINA, Enriqueta, Antonio Bolívar, Antonio Burgos, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández, Ma. Jesús Gallego, Pilar Iranzo, Ma. José León, Ma. Carmen López, Ma. Ángeles Molina, Purificación Pérez y Carmen Ponce. (2004). “Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las Universidades Españolas”, *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-24.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). “Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la presentación de la revista Pluralidad y Consenso, en el Senado de la República”, *Prensa*, <<https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-la-revista-pluralidad-y-consenso?idiom=es>>, consultado el 18 de mayo, 2018 (entrada de blog).

Secretaría de Educación Pública - Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (SEP-CNSPD). (2017). *Lineamientos Generales para la Prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en Educación Básica*, México.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2012). *Proyecto de modificación del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación*, México, <<http://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/proyecto-modificacion-educacion.pdf>>, consultado el 17 de mayo, 2018.

TENSIONES Y TENDENCIAS EN LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO¹

ALFREDO FURLÁN

Universidad Nacional Autónoma de México

JULIO UBIIDXA RIOS PEÑA

Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

La formación de profesionales de la educación no ha sido ajena a las políticas que, con especial saña, han promovido una mayor correspondencia entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y el mercado laboral. Diversas universidades han tratado de ajustar sus planes de estudio al modelo de las “competencias para el nuevo siglo”, con lo que esperan proveerse de profesionales capaces de “innovar” en un incierto futuro institucional. En una época en la que prevalecen claras tendencias regresivas, esa apuesta a la innovación aparece como un despropósito, comprensible sólo como estrategia de marketing de las capacitaciones que se ofrecen en el competido mercado de los títulos universitarios.

La mercantilización de la educación es un fenómeno típico de las economías capitalistas, el cual es exacerbado por la introducción y consolidación de la racionalidad neoliberal en el ámbito educativo. Lo que particularmente ha exigido la articulación de las diferentes actividades que convergen en la educación como campo disciplinar. Así, actividades sustanciales del quehacer de los profesionales de la educación, como son la intervención y la investigación educativa, se han

¹ El presente trabajo retoma extractos de diversas entrevistas realizadas durante el año 2017 con académicos e investigadores universitarios. A lo largo del escrito dichas citas pueden ser identificadas a partir de la mención de los nombres completos o abreviados de los entrevistados.

visto orientadas por criterios emanados de lo que se supone son las exigencias de un cambiante mercado laboral.

Específicamente, en este trabajo vamos a entender por profesionales de la educación a los egresados de las licenciaturas en Pedagogía, Ciencias de la Educación o Educación preparados para trabajar en ámbitos educativos, cumpliendo labores de intervención o investigación. Consideramos que los posgrados, que también sufren la presión de la mercantilización, ameritarían un estudio específico que excede el alcance de este trabajo.

Por labores de intervención se entiende el diseño de programas educativos, la preparación de manuales y diversos materiales de apoyo al aprendizaje, las evaluaciones de programas de la institución, la participación en asociaciones civiles, las actividades de capacitación al personal docente, etcétera. Mientras que por labores de investigación se entiende la participación en grupos que tengan líneas de investigación consolidadas o la exploración de nuevas problemáticas sobre temas en educación.

El análisis del estado actual de la preparación de los profesionales de la educación en México, presentado a continuación, se apoya en entrevistas realizadas a docentes e investigadores universitarios y en la revisión documental de los planes y programas de estudio de universidades públicas y particulares que se ocupan del campo educativo.

Los tres nombres disciplinares y las tradiciones olvidadas

De acuerdo con Jonquieres (1979), Orozco (2016) y Schriewer (1991) dentro del campo de la educación se debe identificar la existencia de tres principales tradiciones que, desde sus orígenes en Europa y Estados Unidos, han implicado claras diferencias disciplinares (Suasnábar, 2013): la tradición alemana (pedagogía), que surge de las ciencias del espíritu, en la que se consideró como fundamental una articulación de la teoría y la práctica, existiendo un especial interés por la formación docente; la tradición francesa (ciencias de la educación), en la que se produjo una profunda separación “entre la formación práctica de las Escuelas Normales y la formación abstracta y teórica de las ciencias de la educación universitarias” y prevaleció la distinción entre *chercheurs* y *praticiens* (Suasnábar, 2013: 1292); la tradición anglosajona (educación), de la que emergió una disputa entre una formación para la resolución de los problemas sociales y una capacitación para la producción de conocimientos sobre la eficacia y calidad del sistema educativo.

En el caso de México, la delimitación disciplinar, referida anteriormente, muestra tener una limitada presencia en las licenciaturas en Pedagogía, Ciencias de la Educación y Educación. Así, una revisión de los planes de estudio de

universidades públicas y particulares refiere pocas distinciones disciplinares entre dichas carreras. De ahí que, por ejemplo, la comparación entre la propuesta de formación en Pedagogía de la Universidad del Valle de México (UVM, 2018) y la formación en Ciencias de la Educación de la Universidad La Salle (ULSA, 2018) no ofrezca diferencias sustanciales más allá de los nombres adoptados. Esto puede ser identificado al revisar los perfiles de egreso, en los que respectivamente se propone que:

- “El egresado de la Licenciatura en Pedagogía será capaz de [...] investigar los fenómenos educativos desde diferentes perspectivas metodológicas para generar conocimiento que resuelva problemas educativos y contribuya a la evaluación y mejora de situaciones y procesos concretos” (UVM, 2018).
- “Al término de la Licenciatura, los egresados serán capaces de [...] desarrollar proyectos de investigación educativa desde diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas, que permita comprender la realidad, generar conocimiento y resolver problemas” (ULSA, 2018).

Planteado de esta forma, resulta una tarea complicada distinguir que hace diferente la actividad del egresado de la licenciatura en Pedagogía de aquella desarrollada por quien estudia Ciencias de la Educación. Sobre esto, Renato Huarte Cuellar (coordinador del colegio de pedagogía de la FFYL-UNAM, hasta enero del 2018) señala que en nuestro país “no existe realmente un debate [sobre las tradiciones disciplinares]. La gran mayoría de los planes de estudio de licenciatura y posgrado no están teniendo esa discusión”. De ahí que los motivos por los que se elige determinada denominación no siempre son del todo claros. En este sentido, Ana María Salmerón (AMS), profesora de tiempo completo de la FFYL-UNAM precisa que:

Si se hace una revisión de los planes de estudio no hay ninguna distinción [respecto a las denominaciones utilizadas]. No es que en una licenciatura [en Ciencias de la Educación] se estudie a los franceses y en Pedagogía estén los kantianos y los neo kantianos, incluso los hegelianos, y detrás de las carreras de Educación esté Dewey. Claro que existen unos teóricos alemanes, unos franceses y unos norteamericanos, pero de fondo no existe una distinción [en las licenciaturas]. Al menos en México no, quizá en otros países esto sí sea verdaderamente evidente.

Los planes de estudio de las tres denominaciones disciplinares son bastante similares, no tienen un lazo claro con las tradiciones nacionales en las que se gestaron. No es común, por ejemplo, que las licenciaturas en Pedagogía tengan

una materia que se llame de tal forma siguiendo la tradición alemana o al menos la teoría pedagógica, tampoco las carreras en Ciencias de la Educación muestran estar basadas en la tradición francesa que prescinde de la pedagogía y es afectada a las visiones clínicas e institucionales. Estas características están muy diluidas en los currículos de las diferentes universidades mexicanas.

Parecería que, en muchos casos, las tradiciones disciplinares habrían sido olvidadas una vez que aportaron el nombre distintivo de los currículos bajo los que se forman los profesionales de la educación. Esto se ha traducido en una indeterminación disciplinar que en ocasiones da lugar a situaciones en las que, por ejemplo, el nombre de determinada licenciatura (en Pedagogía, Ciencias de la Educación o Educación) bien podría ser cambiado por otro, sin que esto implicara mayores modificaciones curriculares. Al respecto, Miguel Ángel Pasillas (MAP), profesor de tiempo completo de la FES Iztacala-UNAM, manifiesta que:

En los hechos tú te encuentras carreras de Pedagogía o Ciencias de la educación y son lo mismo. Una mezcla en la que no tiene sentido llamarle A, B o C. Por ejemplo, muchas escuelas optaron por [Ciencias de la Educación] aunque en muchos sentidos se hacía como Pedagogía, lo que no era congruente con el título, quizá [elegido] porque era un título seductor.

Dentro de este inicial panorama, la licenciatura en Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se sitúa como un referente al mantener, en cierta medida, una discusión respecto a la especificidad de la enseñanza de la pedagogía. Un debate que puede ser observado en su plan de estudios, el cual retoma algunas asignaturas que remiten, hasta cierto punto, a un canon pedagógico (referido a las bases fundacionales de la disciplina). Para Blanca Flor Trujillo (BFT), profesora de tiempo completo de la UPN:

En México quizá existen carreras que llevan determinado nombre a partir de las tradiciones [disciplinares], pero no es tan claro que sea así, depende de cada institución. Por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM hay una influencia alemana. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), [la licenciatura] es en Pedagogía, pero no está mediada por una tradición alemana, aunque tampoco por una anglosajona.

Sin embargo, a pesar de que, en la carrera en Pedagogía de la FFYL de la UNAM, la tradición alemana tendría una relativa impronta, no es posible afirmar que la preparación recibida por sus egresados se encuentre guiada por “los aportes epis-

temológicos y teóricos alemanes” (AMS). Lo que impera es la convergencia de diversas influencias que se mezclan en la habilitación recibida por los profesionales de la educación: “realmente, hoy día no es posible hablar de que se hace algo puro, que se hace sólo pedagogía, ciencias de la educación o educación. Se hace tanto pedagogía como ciencias de la educación o educación” (BFT).

No existe, como señala Miguel Ángel Pasillas, “un referente integrado, homogéneo”, sobre la enseñanza de la pedagogía, las ciencias de la educación o la educación, prevalecen agregados que no necesariamente se encuentran articulados dentro de los currículos elaborados por las universidades. Una heterogeneidad de referencias que no sólo se deriva de las tradiciones disciplinares sobre la educación, ya que hoy día, existe “[...] un estallido de múltiples cuestiones que se enseñan y que no necesariamente tienen un contenido educativo” (MAP), lo que desdibuja aún más los ya endebles referentes disciplinares.

La falta de claridad disciplinar se ha visto exhibida por la mercantilización de las universidades, ya que la tendencia fuerte es la preparación del capital humano; directriz que ha dado lugar al estallido de “innovadoras” propuestas curriculares que pretenden asegurar la “calidad” y la “competitividad” de la enseñanza impartida por las universidades.

La tensión entre los cánones y los mercados

Estamos en un campo en el cual todo lo que se dice está teñido de una coloración particular que es preciso conocer e interpretar. No es lo mismo hablar del currículum sabiendo que es un artefacto creado por la evolución de las discusiones anglosajonas, por lo que su uso supone una serie de supuestos, que hace referencia al término formación, el cual tiene una especial resonancia en la pedagogía alemana. Se trata de características imprescindibles que deben ser aprendidas por los estudiantes de las carreras en las que se forman los profesionales de la educación. Esto refiere a “un canon”, como precisa Ana María Salmerón, es decir, el común de lecturas que todo profesional debería tener suficientemente trabajadas en la medida que remiten a las bases epistemológicas y teóricas constitutivas del campo.

El canon conlleva un conocimiento sobre “las cuestiones educativas” (AMS), es decir, sobre los saberes construidos desde la especificidad disciplinar. Un canon cuya presencia en la formación actual de los profesionales de la educación “es dispersa, incluso incongruente” (MAP) como consecuencia de un desdibujado referente disciplinar cada vez más sujeto a las exigencias del mercado laboral, el cual antepone el proyecto curricular de las competencias a la enseñanza de las bases teóricas propias del campo educativo. Se trata de una tensión en la que el canon se muestra desplazado por los considerados como aprendizajes clave para desem-

peñarse en el siglo XXI. Algo observable en las modificaciones hechas, en años recientes, a la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Para Ana María Salmerón:

Si hablamos del nuevo plan de estudios del 2010 [de la licenciatura en Pedagogía de la FFYL], se puede identificar que el cambio se hizo con la función de ofrecer una formación más cercana a las [asumidas como] necesidades contemporáneas. Más que profundizar en el canon, lo que hizo el nuevo plan de estudios fue abrir las posibilidades de formación [del pedagogo] hacia lo que se entiende como las necesidades para el desempeño laboral. Se sacrificó el canon en beneficio del desarrollo de algunas habilidades específicas para el progreso profesional.

Como se sostiene, en el párrafo anterior, la capacitación de los profesionales de la educación se ve orientada hacia la habilitación para el trabajo. De ahí que las competencias sean posicionadas como la base común que debería permitirle a los egresados adaptarse a los cambiantes escenarios laborales que encontrarán al concluir sus estudios. Por ello, no debe resultarnos extraño que, como parte de este panorama, la innovación se haya convertido en uno de los principales estándares a alcanzar por las universidades.

El mercado tiene en la innovación una cualidad profundamente deseable para surfear en la incertidumbre que se ha instalado en su propio centro. Escenario donde el éxito o fracaso alcanzado le es adjudicado a los propios sujetos, responsables de la ostentación de la capacidad de movilizar sus saberes para la resolución de los retos inherentes a una sociedad de constantes cambios. De acuerdo con Laval y Dardot (2013), esta concepción se deriva de los discursos, prácticas y dispositivos de una racionalidad neoliberal cuyo principio universal es la competencia.

Como señala Blanca Flor Trujillo, la innovación no es un concepto desvinculado de las tradiciones disciplinares, particularmente de la pedagogía que la sitúa como una forma de intervenir en los problemas. Empero, desde el mercado, la innovación es concebida principalmente en términos de la aplicación, es decir, se considera al saber teórico como saber empírico analítico transformable en un saber aplicable a la resolución de problemas técnicos. Esta diferencia no es menor ya que constituye una de las principales tensiones dentro de la enseñanza recibida por los profesionales de la educación: el abandono de la reflexión teórica por una instrumentalización del conocimiento.

Desde el mercado, el conocimiento es valioso por su utilidad para resolver innovadoramente los problemas en diferentes contextos. Partiendo de esta afirmación, se presume que las competencias habilitan a los profesionales de la educación para que puedan desempeñarse, de igual forma, elaborando instrumentos de evaluación, diseñando entornos virtuales de aprendizaje, gestionando cam-

bios institucionales, impartiendo clases, etcétera, según sean las disposiciones del mercado. Debe destacarse que esta habilitación para el trabajo es especialmente promovida en las instituciones particulares de educación superior, en donde, de acuerdo con Blanca Flor Trujillo:

La palabra que mejor define lo que se quiere hacer en las ofertas privadas de educación es la innovación, en forma de marketing, y el éxito de dichas ofertas tiene que ver con esto: ofrecen la innovación, el cambio, con un énfasis en la generación de proyectos. Una idea que se da en el marco del mercado, de las nuevas formas del mercado. En determinadas instituciones quizá, más reconocidas, se da una combinación entre una formación que si trae alguna orientación, que ofrece a sus estudiantes un conocimiento de las tradiciones [disciplinares] y las perspectivas históricas más nombradas, al mismo tiempo que traen una oferta de cambio y de innovación. En general, no se puede decir que la formación en las instituciones privadas sea mala o pésima, pero está orientada hacia lo fugaz, que tiene que ver con la noción de cambio que han adoptado. Sin embargo, en las instituciones menos reconocidas (las patito) tienen un énfasis en la innovación, pero más en el sentido de aprender a reproducir técnicamente como hago el machote de proyecto, del programa de estudios. Es una reproducción con menos conocimientos, menos saberes, es decir, solamente habilidades rudimentarias.

Pero la precisión hecha previamente no implica que la situación imperante en las instituciones públicas diste de ser tan lejana de lo acontecido en las instituciones particulares. Las universidades federales y estatales también han incorporado a su currículo, en menor o mayor medida, esta tendencia hacia el mercado. Esto ha derivado, por ejemplo, en planes de estudio caracterizados por enfocarse en responder a las asumidas como demandas educativas de los diferentes ámbitos profesionales. Al respecto, puede mencionarse el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), cuya licenciatura en Ciencias de la Educación tiene como parte de su visión el ser “reconocida a nivel nacional e internacional porque responde a las necesidades educativas e incorpora innovación vinculada al campo profesional” (2018).

En concordancia con sus propias metas, en el plan de estudios de la UAEH es posible encontrar asignaturas como Aprender a aprender, Modelos de innovación educativa o Formación de profesores e instructores, las cuales remiten a un proyecto particularmente interesado en “formar profesionistas en Ciencias de la Educación para analizar y transformar el contexto socioeducativo, apropiarse de las demandas de su profesión e ingresar en el dominio de prácticas educativas competentes” (UAEH, 2018). No obstante, sería impreciso afirmar que la tradi-

ción disciplinar ha quedado completamente eliminada del proyecto formativo de la UAEH.

La revisión en extenso de la propuesta curricular de la UAEH muestra la convergencia y tensión que se da entre las competencias para el desempeño profesional y un diluido canon. Un escenario donde los referentes disciplinares se organizan en torno a la finalidad de preparar a los estudiantes para un heterogéneo campo laboral en el que, entre otras muchas cosas, pueden: “intervenir y desarrollar de manera creativa e innovadora en los procesos de gestión, administración y política educativa en organismos, entidades e instituciones educativas públicas y/o privadas, formales y no formales, mediante la aplicación de modelos socioeducativos, psicopedagógicos y empresariales” (UAEH, 2018).

Esta amplitud en las actividades que el estudiante deberá ser capaz de realizar en un igual número de áreas y sectores laborales se mantiene incluso en aquellas propuestas curriculares en las que el canon ostenta una mayor presencia. Tal es el caso de la licenciatura en Pedagogía de la FFYL-UNAM, en la que también puede encontrarse una inclinación por expandir cada vez más las opciones laborales de los estudiantes. De esta forma, como parte de su propuesta formativa se afirma que:

- El egresado de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras puede trabajar en los diversos campos de la educación formal, no formal e informal, tanto en el sector público como en el sector privado, en:
 - Instituciones educativas;
 - Centros psicopedagógicos y de educación especial;
 - Instituciones culturales y de recreación;
 - Centros de investigación educativa;
 - Áreas de selección y reclutamiento de personal y de capacitación de empresas y centros productivos;
 - Medios de información y comunicación (radio, televisión, cine, prensa, Internet);
 - Organismos gubernamentales y No gubernamentales;
 - Consultarías particulares en el ejercicio independiente de la profesión (UNAM, 2018).

Dentro de este escenario, el canon se presenta fragmentado como parte de propuestas curriculares cuya premisa es la de una formación amplia para el desempeño de actividades muy heterogéneas. Terreno fértil además para el surgimiento de distintas iniciativas que proclaman ser poseedoras de las más innovadoras respuestas a los problemas del campo educativo, las cuales, debe resaltarse, no necesariamente se encuentran fundamentadas de manera rigurosa.

El profesional de la educación. La indefinición de un perfil

La innovación se ha instalado en los perfiles de egreso de los profesionales de la educación como una cualidad necesaria para responder a un mercado laboral de inciertas opciones laborales. Una visión que en términos generales se caracteriza por la búsqueda de una vinculación entre la formación otorgada y el futuro laboral de los egresados. Lo que, como señala Betzabeth Reyes Pérez (BRP), profesora de asignatura de la FFYL-UNAM, se traduce en “un enfoque hacia lo empresarial que otorga un menor énfasis a la fundamentación teórica” del quehacer educativo.

Este enfoque hacia el mercado presenta una característica que vuelve aún más complejo el panorama de la enseñanza de las disciplinas que abordan el campo educativo: a nivel de la implementación de las propuestas curriculares, lo considerado como el campo laboral del licenciado muestra ser delimitado heterogéneamente a partir de las propias concepciones que los actores escolares tienen respecto a él. Lo cierto es que no existen estudios sistemáticos sobre las variaciones producidas en los diferentes ámbitos laborales de los egresados de nuestras carreras y por eso la situación queda en manos de quienes dictan las materias.

¿Qué hace un pedagogo? Es un cuestionamiento que, al ser respondido particularmente desde la postura de los profesores, da como resultado un panorama muy complejo en torno a las orientaciones impresas en la enseñanza de las disciplinas del campo de la educación. De acuerdo con Renato Huarte Cuéllar (RHC) “lo que caracteriza [esta situación] es una heterogeneidad, indudablemente, y en ello influye mucho la perspectiva de cada profesor”. Al respecto, Blanca Flor Trujillo precisa que:

No es que realmente exista una homogeneidad [en la formación de los profesionales de la educación], de manera muy importante influye también la manera en que cada docente asume su quehacer y eso es a veces más claro en instituciones como la UPN. Por ejemplo, en la UNAM importan menos los métodos de enseñanza y aprendizaje, tienen más relevancia los temas de evaluación, didáctica, currículum y, en el caso concreto de las instituciones públicas del Norte del país, es un enfoque hacia la educación para el siglo XXI.

De esta forma, aunque se puede afirmar que la habilitación para el trabajo se ha consolidado dentro de las propuestas curriculares para formar a los profesionales de la educación, esto no necesariamente ha implicado una articulación de las visiones de quienes están a cargo de su implementación. Situación identificable en la licenciatura en Pedagogía de la FFYL de la UNAM, donde la “gente que está, [se encuentra] trabajando distintos temas [debido a que hay] personas que traen

sus propios intereses y que proponen temas de estudio, materias, en relación con lo que trabajan, lo que investigaban o la experiencia que han tenido” (MAP).

Es en esta desarticulación entre las perspectivas del profesorado donde se produce una fuerte tensión entre: por una parte, las visiones docentes que apelan al canon y, por otra parte, las posturas que remiten a la instrumentalización para el desempeño laboral; tensión expresada en la dispersión que presenta la formación de los profesionales de la educación.

Reflexiones finales

Hace falta un estudio serio de los distintos campos en los que trabajan los que se forman en el campo de la educación. Un análisis que muestre detalladamente la inserción que los profesionales de la educación están teniendo en el mercado. Estudio que no se plantea con la meta de satisfacer la tan anhelada articulación (por las políticas educativas de corte neoliberal) entre la habilitación universitaria para el trabajo y el campo laboral, sino con la finalidad de poder establecer aproximaciones más precisas en torno a las actividades que se encuentran desempeñando los egresados de las disciplinas ya mencionadas.

Si la carencia de un referente disciplinar constituye una condición que se ve profundizada por el impulso otorgado a la habilitación para el trabajo, conviene preguntarse entonces qué implicaciones tiene esta formación dispersa, sin una orientación clara, en el ejercicio profesional que desarrollan los egresados. Si bien se pueden plantear algunas conjeturas provisionales, estas hipótesis deben ser contrastadas con el estado que guarda el campo laboral de los profesionales de la educación.

Al respecto, lo presentado a lo largo de este trabajo permite esbozar una veta de análisis sobre la que es necesario centrarse en futuros trabajos debido a sus implicaciones en la enseñanza impartida en las licenciaturas que tienen a la educación como objeto de análisis. Preocupación que refiere a la sostenida y creciente decantación hacia una preparación para la reproducción técnica de las actividades, inclinación que se produce en detrimento de la reflexión teórica (condición necesaria para la problematización de la educación). Como es advertido por Ana María Salmerón “lo que sucede es que con un plan de estudios que descuida el canon y un grupo de profesores inclinados hacia la solución de problemas técnicos, se producen huecos formativos extraordinarios”.

La advertencia realizada debe ser retomada por quienes somos parte de la formación de los profesionales de la educación. Abandonar la reflexión teórica ante los embates de la habilitación para el mercado del siglo XXI, implica permitir que el campo disciplinar de la educación quede sujeto a la pretensión de que toda for-

ma de estudiar lo educativo debe forzosamente derivar en una aplicación técnica de los resultados alcanzados. Esta es una urgencia bastante peligrosa para el estudio de la educación en la medida que vacía a las disciplinas de su rigor científico al instrumentalizar la relación teoría-práctica (Cordero-Arroyo, Salmerón-Castro, 2017). Siempre será mejor comprender lo educativo en su complejidad que enarbolarse como redentores chocando, la mayor parte de las veces, con la realidad.

Tampoco se trata de omitir las actualizaciones que promueven las agencias internacionales como la UNESCO o la OCDE y que circulan en los entornos de la formación, (los *big data*, las TIC, las evaluaciones a gran escala, las competencias, la inteligencia emocional, etc.), sino de preparar una adecuada recepción crítica que evite los planteamientos tecnicistas tan seductores por el marketing que habitualmente los acompaña. Así, se espera que los futuros egresados aprovechen la experiencia de la generación que en los ochenta se batió contra la tecnología educativa.

REFERENCIAS

- CORDERO-ARROYO, Graciela y Ana María Salmerón-Castro. (2017). “El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 8, núm. 23, pp. 3-24, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00003.pdf>>, consultado el 12 de marzo, 2018.
- JONQUERES, Pilar. (1979). “Educación y ciencia”, *El basilisco*, núm. 7, pp. 93-95, <<http://fgbueno.es/bas/bas10710.htm>>, consultado el 18 de enero, 2018.
- LAVAL, Christian y Pierre Dardot. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona, Gedisa.
- OROZCO, Bertha. (2016). “Campo educativo”, en Ana María Salmerón, Blanca Flor Trujillo, Azucena Rodríguez y Miguel de la Torre (coords.), *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*, México, FCE, UNAM, <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=C&id=34>>, consultado el 20 de marzo, 2018.
- SCHRIEWER, Jürgen. (1991). “La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia”, *Revista de educación*, núm. 296, pp. 137-174, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18872>>, consultado el 20 de febrero, 2018.

SUASNÁBAR, Claudio. (2013). “La institucionalización de la educación como campo disciplinar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1281-1304, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a12.pdf>>, consultado el 23 de marzo, 2018.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2018). <https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/licenciaturas/lic_educacion_plan2014.html>, consultado el 2 de abril, 2018.

Universidad del Valle de México. (2018). <<https://www.universidaduvm.mx/licenciatura-en-pedagogia>>, consultado el 2 de abril, 2018.

Universidad La Salle México. (2018). <<http://www.lasalle.mx/oferta-educativa/licenciaturas/facultad-humanidades/ciencias-de-la-educacion/>>, consultado el 2 de abril, 2018.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). <<http://pedagogia.filos.unam.mx/plan-de-estudios-2010/>>, consultado el 2 de abril, 2018.

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN FRENTE A LOS PROYECTOS CURRICULARES INNOVADORES EN LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

JOSÉ JAIME VÁZQUEZ LÓPEZ
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA
Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Introducción

La formación de profesores en educación superior en México ha sido una práctica que de manera constante se ha acompañado por la instrumentación de los planes de estudio del mismo nivel, considerándola de gran importancia para garantizar que se logren los objetivos definidos en los currículos educativos.

En este sentido, se reconoce que ni las propuestas curriculares ni la formación de los profesores son estáticos. Por el contrario, el compromiso de las instituciones de educación superior radica en la actualización científica, tecnológica y pedagógica que debe caracterizar a todo el proceso educativo, del que las Instituciones de Educación Superior (IES) son responsables para atender las demandas del contexto socioeconómico, científico, cultural y productivo de un entorno que cada vez es más cambiante y evolutivo.

Como parte de esta dinámica, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) ha implementado diferentes procesos y alternativas de formación y actualización de profesores y estudiantes, sobre todo, para fortalecer los cambios curriculares y los proyectos innovadores que se han desarrollado en esta institución educativa.

Para ello, se han utilizado distintas alternativas y acciones, aplicándolas a través de diferentes modelos de organización curricular. Una de ellas, que ha

dado buenos resultados, es la organización curricular estelar, también llamada por constelaciones o nuclear, cuya experiencia se describe en el presente trabajo, pretendiendo con ello compartir una organización curricular que si bien es poco conocida en nuestro país, responde a las características de flexibilidad curricular, atención a los intereses y expectativas de la población beneficiada, así como al respeto por la decisión de los docentes y estudiantes, siendo éstas, importantes características a considerar como parte del proceso de formación y actualización en la BUAP.

En este proceso de formación y actualización de docentes y estudiantes se reconoce la participación de especialistas educativos, tanto internos como externos a la BUAP, quienes han fortalecido con su experiencia y aportaciones los procesos de formación y la instrumentación del modelo curricular estelar, por constelaciones o nuclear. Asimismo, han sido fundamentales las políticas educativas emanadas por diferentes organismos y dependencias internacionales y nacionales que han impactado en el desarrollo y evolución de nuestra institución y, de manera particular, en los procesos de formación vinculados a la instrumentación de proyectos curriculares innovadores.

En este contexto, el presente trabajo se encuentra estructurado en los siguientes apartados. Primero, se describe el desarrollo que ha tenido la formación de profesores en la BUAP. Posteriormente, se dan algunos referentes teóricos en torno al modelo de organización curricular estelar, por constelaciones o nuclear. Enseguida se explica la experiencia que ha tenido la BUAP al aplicar este modelo en la formación de directivos, docentes y estudiantes. Por último, se llega a algunas consideraciones finales.

La formación de profesores en la BUAP

La formación de profesores en la BUAP ha tenido un desarrollo histórico muy importante. Se reconoce que estas acciones no son nuevas y que han acompañado al fortalecimiento de los procesos educativos institucionales desde hace varias décadas.

En las aportaciones de la BUAP (2007a) y Vázquez, Valenzuela y Flores (2013) se identifican cinco períodos en la institución que han caracterizado los procesos de formación de profesores.

El primer período tuvo lugar de 1974 a 1981. En él se identificó una influencia importante de la SEP y de los programas de formación de profesores que ofreció ANUIES, centrándose en la formación didáctico-pedagógica de los profesores (BUAP, 2007a; Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013). Además, fue notoria la influencia de la tecnología educativa, acorde con las orientaciones educativas teóri-

cas dominantes de esos tiempos en Estados Unidos, y que permearon los procesos educativos de nuestro país.

Durante el segundo período, que comprendió de 1982 a 1990, resaltan dos etapas importantes. En la primera se identifica que, “durante los años de 1982 a 1985 se iniciaron los cursos de Integración Docencia-Investigación-Servicio” (Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013: 111), a través de los cuales se puede distinguir una visión más amplia del proceso de formación que impactó a los profesores de las diferentes disciplinas de la BUAP. Posteriormente, la segunda etapa de este período se vinculó a la creación del Centro de Formación y Superación Docente en 1986, que estuvo orientado a promover los postulados de la didáctica crítica, también dominante en ese momento (Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013). En esta etapa se concibe el proceso de formación docente de manera más formal, reconociendo la importancia estratégica que tiene en la vida académica institucional.

El tercer período se desarrolló de 1991 a 1994, dentro del Centro de Formación y Superación Docente, y estuvo vinculado tanto a las políticas de modernización educativa vigentes en ese momento en México, como a favorecer la profesionalización de la docencia (BUAP, 2007a; Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013). Por tal motivo, sus objetivos y acciones estuvieron dirigidos a lograr los fines definidos en los planes de desarrollo institucional congruentes con la política educativa nacional.

Durante el cuarto período que se desarrolló de 1995 a 2005, el Centro de Formación y Superación Docente se transformó en la Academia para el Avance de la Educación (BUAP, 2007a; Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013). Durante este período se da respuesta a las recomendaciones de la evaluación institucional realizada por la International Council for Educational Development (CIDE) (BUAP, 1994) al Proyecto Fénix (BUAP, 1997) y al Sistema de Créditos (BUAP, 1995 y Lobato, 1995), los cuales tenían el objetivo de realizar una transformación de fondo en la universidad.

Un quinto período se registra de 2005 a 2009, cuando “la Dirección de Medios Alternativos de Enseñanza (DGMAE) se transforma en la Dirección General de Innovación Educativa (DGIE) (...), [la cual] empieza a tener un rol estratégico en la formación de profesores en medios alternativos” (Vázquez, Valenzuela y Flores, 2013: 113-114) en congruencia con los nuevos currículos no presenciales. Además, con la aprobación del Modelo Universitario Minerva (MUM), se inician los trabajos del Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU) (BUAP, 2007a), con la finalidad de favorecer una formación de profesores congruente con el nuevo modelo educativo.

A los períodos anteriores habría que agregar la posterior creación de la Escuela de Formación Docente y Desarrollo Académico, dependiente de la Vicerrectoría

de Docencia, la cual, es la última y actual dependencia encargada de la formación de profesores en la BUAP. Esta Escuela, le ha dado seguimiento a la formación y actualización de profesores, en congruencia con la propuesta curricular del MUM 2016 Competencias (Vázquez y Valenzuela, 2017).

Como se puede observar, la formación de profesores en la BUAP ha tenido un desarrollo constante y permanente. Ha evolucionado de manera paralela a las teorías educativas, a las políticas vigentes y a los modelos educativos y académicos instrumentados por la institución para dar una respuesta a la dinámica del contexto.

El modelo de organización curricular satelital o nuclear

Durante el largo desarrollo histórico que ha tenido la formación docente en la BUAP, se han aplicado diferentes procesos de organización curricular en busca de mejores alternativas para garantizar los objetivos que pretende lograr la institución. En esta búsqueda constante de opciones curriculares amplias, flexibles y dinámicas se ha adoptado en tres momentos, etapas y circunstancias diferentes, el modelo de organización curricular estelar o por constelaciones (Ruiz, 1995 y Ramas, 2013).

De acuerdo a Esparza, Vázquez, Valenzuela y Pérez (2017: 137), “en este modelo existe un curso central o curso núcleo, rodeado de cursos denominados satélites. Cada curso satélite corresponde a una constelación integrada, a su vez, por cursos activos”.

La característica principal de esta organización curricular es que se parte de una experiencia o conocimiento común, central o núcleo, del cual se derivan los cursos satélites y a su vez, de ellos se derivan los cursos activos. Tanto los cursos satélites como los cursos activos deben ser independientes pero complementarios entre sí, sin llevar una secuencia entre ellos, de tal manera que un profesor o estudiante puede seleccionar el o los cursos que más le interesen, en la secuencia y orden que le parezca más conveniente. Así, sumando el número de horas y créditos de los cursos, un profesor o estudiante puede completar un diplomado sobre la constelación elegida o, en dado caso, elegir cursos de diferentes constelaciones, con la finalidad de integrar un programa multidisciplinario. Para Ruiz (1995, s.p.):

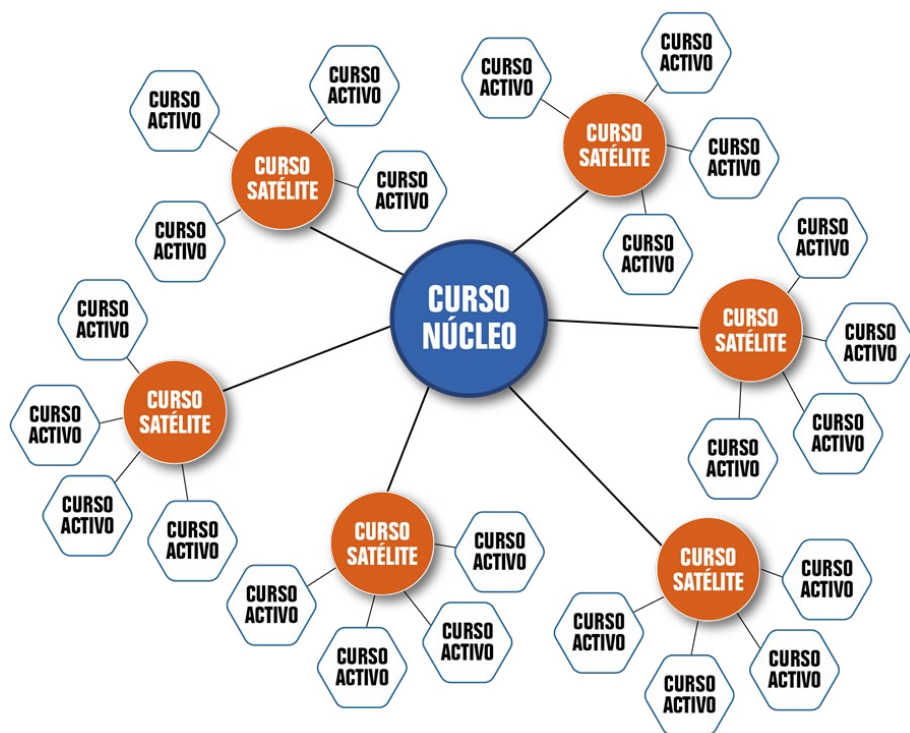
Este tipo de currículum utiliza la modalidad de estar centrado en la experiencia, y necesita una modificación de las actitudes ya que considera como parte importante el crecimiento necesario para funcionar como un ciudadano en una sociedad democrática.

Su metodología está orientada a la solución de problemas y los contenidos se proponen a partir de áreas problemáticas sociales o individuales (...), además su integración o distinción específica se puede mantener y utilizar cuando el carácter del programa así lo exija.

Algunas de las limitaciones de este tipo de organización, pueden ser entre otras, la selección adecuada de la, o las materias núcleo, el no garantizar un aprendizaje secuencial, y la preparación de los profesores que puedan incorporarse a los programas académicos basados en este modelo.

Ruiz (1995), y Ramas (2013), en Esparza *et al.* (2017: 137) “reconocen que este modelo ha recibido diferentes denominaciones, tales como: estelar, nuclear, constelaciones, estudios unificados, educación general y aprendizajes comunes, entre otros”. Una representación gráfica de este modelo se presenta en la figura 1.

FIGURA 1
Representación gráfica del modelo curricular estelar o de constelaciones



Fuente: Esparza *et al.* (2017).

Debido a la flexibilidad y bondades que este modelo curricular tiene en el ámbito educativo, se ha considerado de gran importancia su aplicación para favorecer la libre elección de cursos por parte de los profesores y estudiantes, en los procesos de formación de los proyectos curriculares innovadores que ha emprendido la BUAP, obteniendo de estas experiencias, resultados satisfactorios en beneficio de la calidad académica de la institución.

La experiencia desarrollada a través de la organización curricular estelar o de constelaciones en los proyectos curriculares innovadores en la BUAP

En los últimos años, específicamente de 1994 a la fecha, la BUAP ha instrumentado diferentes propuestas curriculares que han pretendido responder a la dinámica de una sociedad cambiante y heterogénea. Dentro de estas propuestas, la BUAP ha aplicado, en tres ocasiones, la organización curricular estelar o de constelaciones para la formación de sus directivos, profesores y estudiantes.

La primera de ellas se utilizó en el proceso de formación de profesores y directivos para la instrumentación del Proyecto Fénix y el Sistema de Créditos en 1996-1997. Posteriormente, durante 2007-2009 se retomó este modelo curricular en el Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU), dirigido a apoyar la instrumentación curricular del Modelo Universitario Minerva. Por último, a partir de 2016, la BUAP inició el Programa Universitario para Adultos 50 y Más, retomando la organización curricular, estelar o de constelaciones, como base para la oferta de cursos y diplomados dirigida al sector de la población de Puebla mayor de 50 años. Una breve descripción de cada una permitirá comprender mejor la experiencia desarrollada, en la BUAP, en la aplicación de este modelo de organización curricular.

El Proyecto Fénix y el Sistema de Créditos

En 1994, después de un proceso de crisis educativa, nacional e institucional, y de la evaluación realizada por la International Council for Educational Development (CIDE), dirigida por el Dr. Philip Coombs (BUAP, 1994), la BUAP propuso el Proyecto Fénix (BUAP, 1997), a partir del cual se retoma el Sistema de Créditos sugerido por los Acuerdos de Tepic (ANUIES, 1972). Con esta organización curricular se pretendió iniciar un proceso de flexibilidad curricular que diera respuesta

a las diferentes orientaciones que estaban teniendo los enfoques y modelos educativos internacionales. Con ello, se reformularon los períodos escolares, se les dio decisión de elegir cursos optativos a los estudiantes y se avanzó hacia un valor académico de las horas teóricas y prácticas del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otras características académicas.

Además, como consecuencia, los roles de directivos, profesores y estudiantes sufrieron una transformación. Para facilitar el proceso de comprensión de este modelo educativo, como parte de las acciones del Centro de Formación y Superación Docente que posteriormente se convirtió en la Academia para el Avance de la Educación, se desarrollaron “(...) el Programa Institucional de Formación Docente y (...) el Programa Regional de Formación Docente. Cabe resaltar que estos programas se conformaban de dos Diplomados que podían convertirse en Especialidades: ‘Tecnología de la Enseñanza’ y ‘Dirección de Organizaciones Educativas’” (BUAP, 2007a: 13). En las figuras 2 y 3 se presenta el currículo que integraron estos programas, los cuales se basaron en el modelo de organización curricular estelar o de constelaciones.

En estas propuestas curriculares se puede observar que los diplomados estaban integrados por un total de 21 créditos, mientras que las especializaciones deberían reunir un mínimo de 45 créditos. La estructura curricular contemplaba un conjunto de prerrequisitos que directivos y docentes deberían cumplir; además, era obligatorio realizar las actividades académicas complementarias, los cursos básicos y el curso centro de constelación. También se consideraban cursos opcionales, que se acumulaban para concluir, o bien, un diplomado o una especialización.

Esta experiencia fue la primera que la BUAP desarrolló aplicando la organización curricular estelar o de constelaciones. A través del proceso de instrumentación, tanto directivos como profesores pudieron seleccionar los cursos que más se ajustaran a sus intereses, necesidades y expectativas. No había una secuencia lineal y rígida para tomar los cursos, los académicos participaron activamente en la construcción de su propio currículo y proceso de formación.

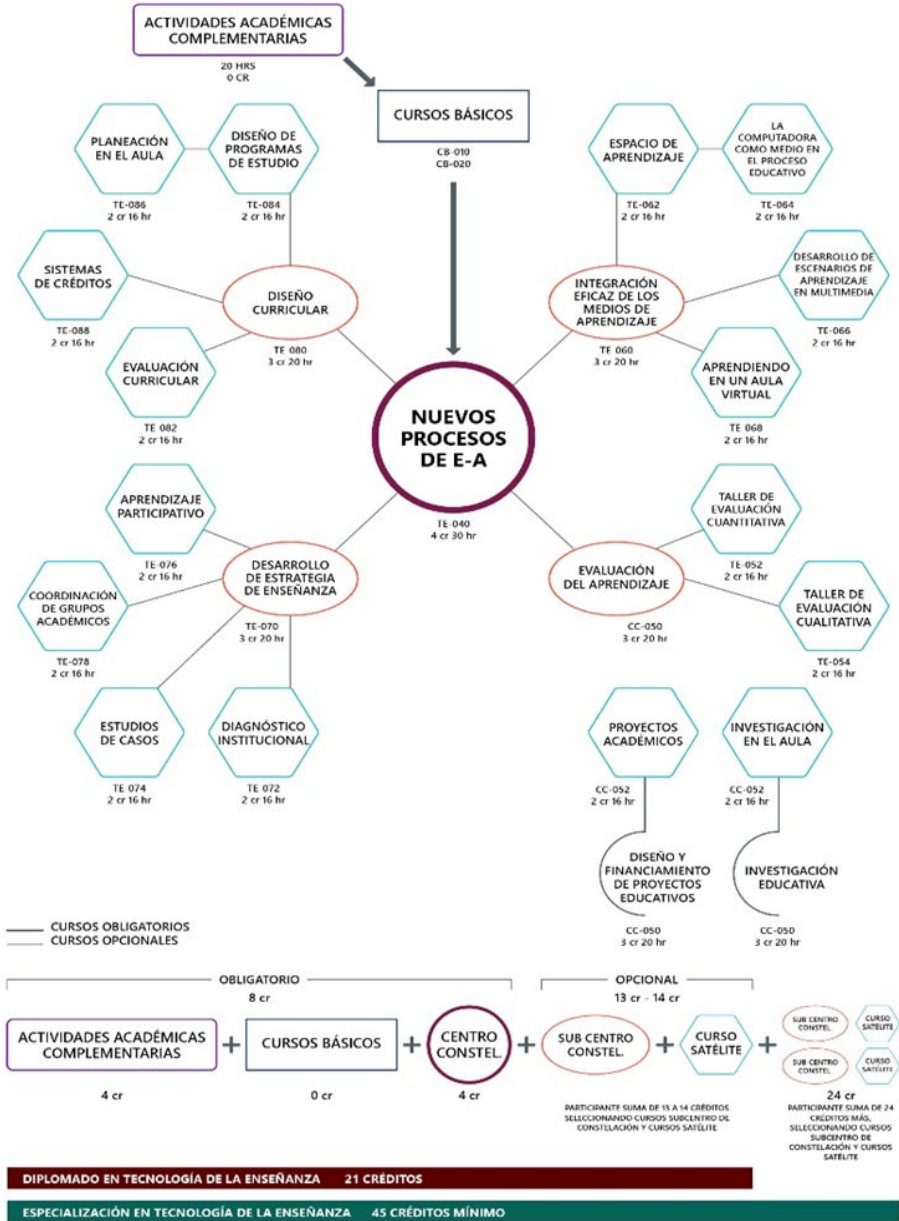
La experiencia fue muy gratificante, todos participaron. “Además, se tuvo la posibilidad de invitar como facilitadores a académicos del más alto nivel, prestigio y reconocimiento a nivel nacional e internacional en temas educativos estratégicos y con amplia experiencia en el área de formación, capacitación y actualización docente” (BUAP, 2007a: 13).

El trabajo desarrollado en este proceso sentó las bases para que, posteriormente, este mismo modelo curricular se aplicara en procesos de formación años más tarde.

FIGURA 2

Representación gráfica del currículo del Diplomado y Especialidad en Tecnología de la Enseñanza aplicado en la formación de profesores de la BUAP en el Proyecto Fénix

**■ TECNOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA
PRERREQUISITOS**

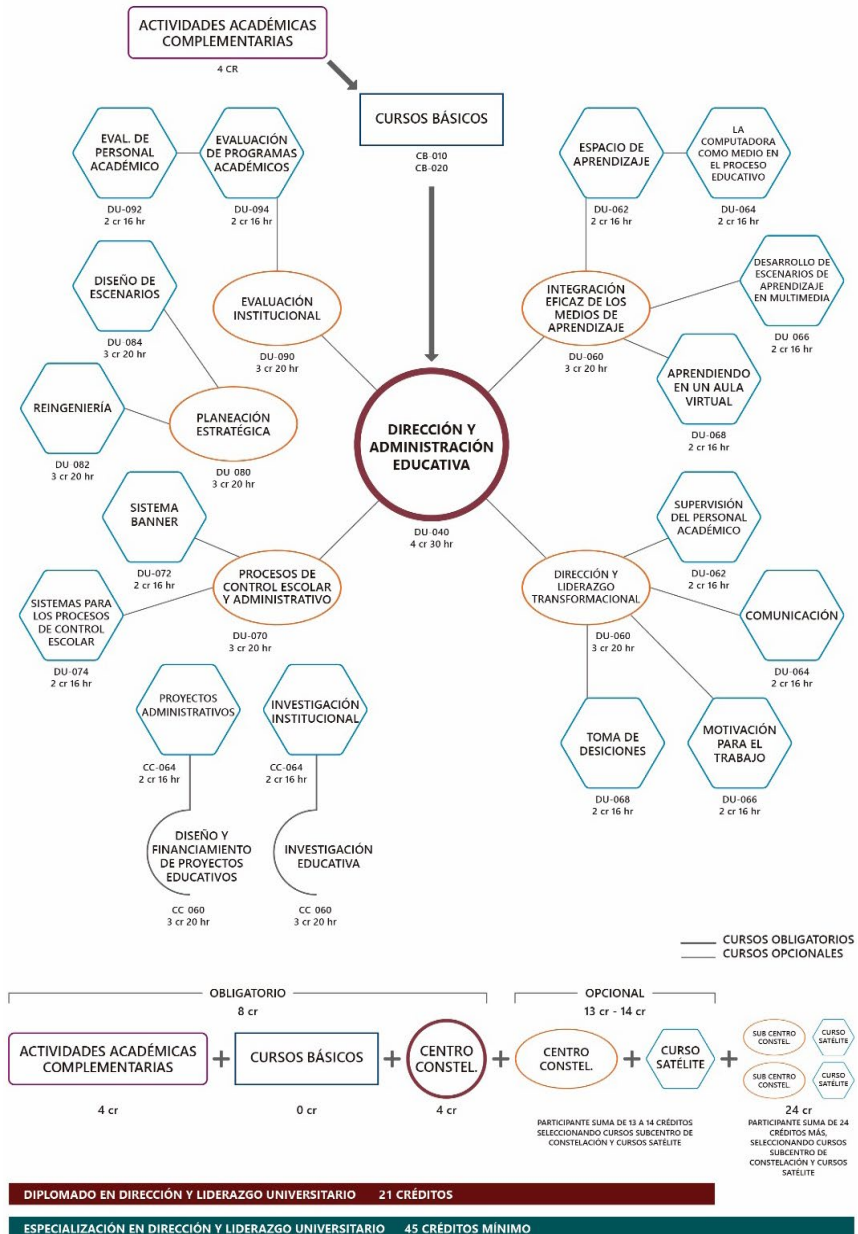


Fuente: BUAP (1996).

FIGURA 3

Representación gráfica del currículo del Diplomado y Especialidad en Dirección y Liderazgo Universitario aplicado en la formación de directores de la BUAP en el Proyecto Fénix

DIRECCIÓN Y LIDERAZGO UNIVERSITARIO PRERREQUISITOS



Fuente: BUAP (1996).

El Modelo Universitario Minerva

A partir de 2006, se aprobó el Modelo Universitario Minerva (MUM). En este modelo se realizaron, entre otras, un conjunto de reestructuraciones académicas y administrativas, incorporando postulados congruentes con la función social de la institución. El MUM se fundamentó en el constructivismo sociocultural, el humanismo crítico, el trabajo colegiado y participativo, la educación como bien público y la gestión basada en procesos, principalmente (BUAP, 2007b; Vázquez y Valenzuela, 2017). A partir de estos fundamentos se empezó a trabajar en el diseño de los nuevos planes de estudio, con la finalidad de que fueran congruentes con las orientaciones teóricas y pedagógicas emanadas de la nueva propuesta curricular. En los nuevos currículos se incorporó la Formación General Universitaria, los Ejes transversales y la Integración disciplinaria (BUAP, 2007b; Vázquez y Valenzuela, 2017). En correspondencia con estas acciones se inició primero el diseño y, posteriormente, la instrumentación del Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU), a través del cual se capacitó a los directivos y profesores que iniciarían con los nuevos planes de estudio (BUAP, 2007a).

Durante el desarrollo del PIFAU, se definieron una serie de postulados que centraron la atención del proceso de formación de académicos en los fundamentos teóricos y metodológicos emanados del MUM. Además, se tuvo como objetivo el acompañamiento y la corresponsabilidad que las autoridades educativas de la institución tenían hacia los directivos y académicos, mismos que serían los responsables del desarrollo de los nuevos planes de estudio. Derivado de los fines anteriores, el PIFAU se fundamentó en los postulados descritos en la tabla 1, los cuales dieron sentido y razón de ser a este programa.

TABLA 1

Postulados en los que se fundamentó el Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU)

Misión del PIFAU	El Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios se ha concebido para fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los profesores de la BUAP de acuerdo a los objetivos educativos del Modelo Universitario Minerva a través de la realización de actividades diversas, tales como: conferencias, foros, cursos o diplomados, en beneficio de la comunidad universitaria en general, y de manera específica, en beneficio de la formación profesional de nuestros estudiantes (BUAP, 2007a: 28).
Visión del PIFAU	En el 2012, el Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios se ha convertido en un espacio donde los docentes co-reflexionan, reconstruyen e innovan su práctica didáctico-pedagógica requerida para su desempeño en el Modelo Universitario Minerva. Es considerado como un programa innovador a nivel nacional sobre las estrategias de formación y actualización de académicos (BUAP, 2007a: 28-29).

Objetivo general	Propiciar en los profesores de la BUAP el desarrollo de las herramientas teórico-metodológicas y prácticas que les permitan enriquecer sus conocimientos, así como adquirir nuevas habilidades y actitudes que les lleven a reconstruir su labor docente y coadyuvar al desarrollo, implementación y consolidación del Modelo Universitario Minerva (MUM) (BUAP, 2007a: 29).
Objetivos particulares	Corresponsabilizarse con los académicos de la BUAP en la comprensión del MUM aplicado a su práctica educativa. Acompañar a los académicos de la BUAP en el desarrollo e implementación del MUM (BUAP, 2007a: 29).

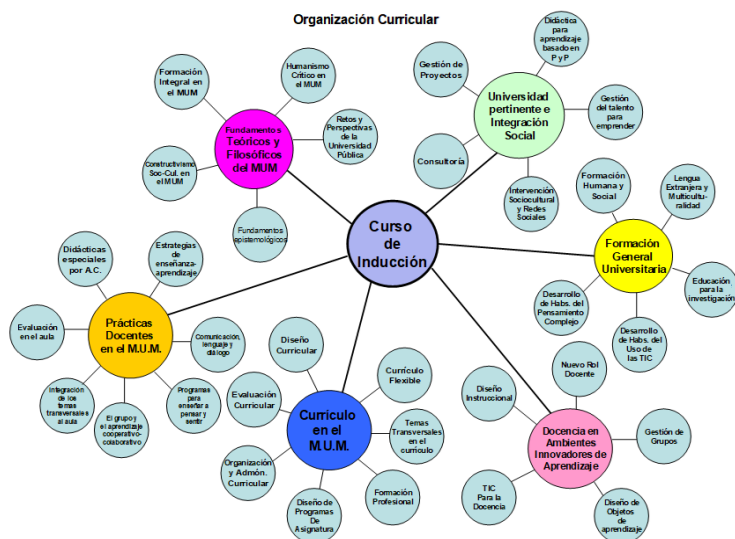
Fuente: BUAP (2007a).

Con estos postulados, la BUAP a través del PIFAU comienza un proceso ambicioso de formación de directivos y profesores que logró desarrollarse sólo en su primera etapa, a través de los cursos centrales o núcleo de cada una de las constelaciones. Esta práctica representó la segunda vez que la BUAP aplicó la organización curricular estelar o de constelaciones. En su puesta en marcha se incorporaron especialistas educativos institucionales del más alto nivel educativo, quienes se trasladaron a los diferentes campus centrales y regionales de la BUAP.

A través de este proceso de formación docente se cubrieron los objetivos de formar a los profesores y directivos en el Modelo Universitario Minerva, con la finalidad de que la práctica educativa fuera congruente con los principios que daban sustento al MUM.

FIGURA 4

Estructura curricular del Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU)



Fuente: BUAP (2007a).

Este programa de profesores se complementó con una serie de conferencias impartidas por especialistas educativos externos con alto reconocimiento a nivel nacional e internacional, quienes apoyaron de manera determinante la formación de los académicos con temas vinculados a los fundamentos del MUM. La figura 4, describe la estructura curricular que se aplicó en este proceso de formación académica.

El Programa Universitario para Adultos 50 y Más

La tercera y última experiencia que ha vivido la BUAP en el desarrollo y aplicación del modelo de organización curricular estelar o de constelaciones es en el Programa Universitario para Adultos 50 y Más (PUA).

Este programa surge a iniciativa de la Rectoría de nuestra institución con la finalidad de sumarnos a los esfuerzos internacionales y nacionales dirigidos a atender a un grupo de población vulnerable (de 50 y más años de edad), que va en incremento y que posee un alto grado de disposición por estudiar y prepararse en temas de interés común para este grupo de la población.

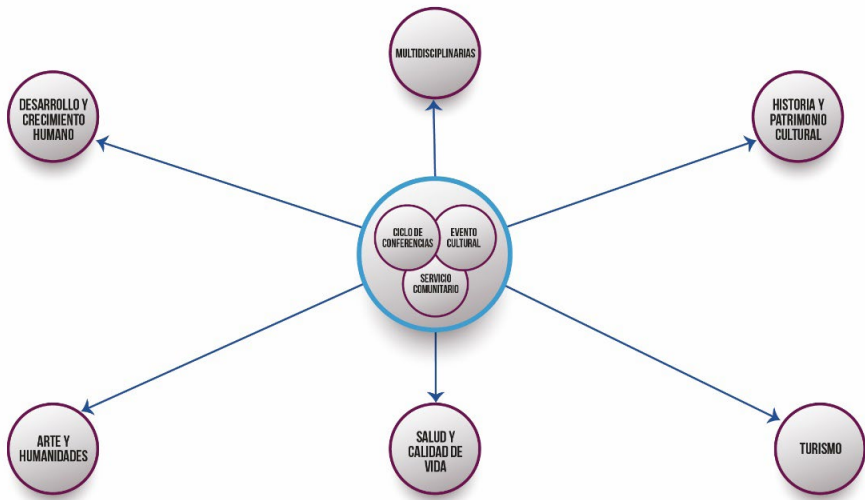
Para lograr este objetivo, un grupo de académicos de la BUAP emprendió la tarea de realizar un estudio de pertinencia y un diagnóstico de necesidades que fundamentó la creación del Programa Universitario para Adultos 50 y Más (Esparza *et al.*, 2017).

Para ello, se inició con una amplia revisión de literatura sobre las etapas evolutivas del ser humano, haciendo énfasis en la edad adulta y la vejez; el crecimiento poblacional de los adultos y su tendencia en el corto, mediano y largo plazo a nivel internacional, nacional, estatal y en el municipio de Puebla. La misma investigación se realizó con las políticas encaminadas a apoyar los derechos de los adultos y adultos mayores, así como con las metodologías más apropiadas de enseñanza-aprendizaje de los adultos, las cuales han sido estudiadas a través de diferentes disciplinas y enfoques, tales como: la Andragogía, la Gerontología Educativa, la Geragogía o Gerontogogía y la Gerogogía (Esparza *et al.*, 2017).

Además de lo anterior, se realizó un análisis de tendencias de los planes de estudio dirigidos a la actualización de las personas adultas, identificándose una oferta educativa muy amplia a nivel internacional, en donde México se encuentra en una etapa de inicio con escasos procesos de educación continua, emanados del ámbito universitario, que aceptan a personas adultas, con o sin estudios formales, para que se incorporen en los procesos educativos y en donde se encuentra impactando la BUAP a través del PUA representando, esto último, un gran reto para el proceso educativo al reunir en un mismo grupo a personas con niveles educativos completamente heterogéneos entre sí.

Tomando como base el análisis de tendencias, de los planes de estudio en el trabajo desarrollado por Esparza *et al.* (2017), se diseñó, validó y aplicó un cuestionario para identificar los intereses y expectativas de formación educativa de una muestra de 1,300 adultos de la ciudad de Puebla de 50 y más años de edad. Los resultados obtenidos, tanto en la investigación documental, como la investigación de campo derivaron en la fundamentación y descripción del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP.

FIGURA 5
Estructura curricular del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP



Fuente: Esparza *et al.* (2017).

El PUA retoma la organización curricular estelar o de constelaciones con la finalidad de que los adultos de 50 y más años de edad puedan elegir libremente los cursos que deseen tomar, de acuerdo a sus intereses y expectativas.

La estructura curricular del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP está integrada por tres actividades centrales o núcleo que son obligatorias para todos los estudiantes que deseen concluir un diplomado. Estas actividades en total suman 30 horas y son equivalentes a tres créditos. En la figura 5, se identifican las constelaciones que se desprenden de las actividades núcleo, en donde se agrupa un conjunto de cursos activos que responden a los intereses y necesidades de los adultos de 50 y más años de edad.

Además, para concluir un diplomado, los estudiantes tienen que integrar 120 horas equivalentes a cuatro cursos de 30 horas cada uno, los cuales pueden estar

conformados con cursos de la misma o diferente constelación. De esta manera, los estudiantes que completen 150 horas pueden tener derecho a acreditar uno de los siguientes tres diplomados: *Historia y Patrimonio Cultural*, *Desarrollo y Crecimiento Humano*, o *Multidisciplinario en Arte, Cultura y Bienestar*.

Por lo tanto, los estudiantes del PUA pueden inscribirse en uno o varios cursos por período, de acuerdo a sus tiempos y posibilidades, y si están interesados pueden sumar la totalidad de sus cursos para concluir el diplomado de su interés.

El PUA, de manera complementaria ha organizado visitas y paseos culturales, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes en temas diversos, como el conocimiento de las nuevas tecnologías y la incorporación de los adultos a grupos de amigos y pares contemporáneos que han establecido lazos de amistad muy sólidos y benéficos para el desarrollo cognitivo, social, emocional y afectivo de este grupo de población en Puebla.

Consideraciones finales

En el desarrollo de este trabajo se puede identificar que los procesos de formación docente son actividades constantes y permanentes dentro de la BUAP, en la que se ha tenido una gran confianza para apoyar tanto los nuevos modelos educativos, como las transformaciones curriculares derivados de estos modelos.

A pesar de que se han instrumentado diferentes modelos de organización curricular, la organización nuclear o de constelaciones, ha aportado mayor flexibilidad al trabajo académico en el que han participado directivos, profesores y estudiantes. Como consecuencia, la comunidad académica se ha sentido con mayor libertad de elegir los cursos, armar sus propios programas y reunir la carga académica equivalente al programa que deseen acreditar. Sin embargo, en la experiencia desarrollada, se ha observado que este modelo de organización curricular no es recomendable para procesos formativos que requieren una secuencia lógica y lineal, integrada por cursos antecedentes y consecuentes, por lo que vale la pena tomar en cuenta sus características al momento de seleccionarla.

En este documento se han descrito, de manera general, las tres experiencias en donde se ha aplicado la organización curricular estelar o de constelaciones. La primera, en los procesos de formación académica para la instrumentación del Proyecto Fénix, en 1996. La segunda, para la formación de académicos universitarios en el Modelo Universitario Minerva, entre 2007 y 2009, y la última, en la organización curricular del Programa Universitario para Adultos 50 y Más de la BUAP.

Esperamos que estas experiencias sumen a las alternativas propias de organización curricular que se aplican en las IES y en los procesos de formación académica, con la certeza de los resultados obtenidos en nuestra institución.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (1972). “Acuerdos de Tepic”, *Revista de la Educación Superior*, núm. 4, <<http://publicaciones.anui.es.mx/revista/4/2/2/es/acuerdos-de-tepic-asociacion-nacional-de-universidades-e-institutos>>, consultado el 6 de mayo, 2018.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (1994). *A Productive Future for the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. An Evaluation by the International Council for Educational Development*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (1995). *Sistema de Créditos. Cambio Curricular*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Vicerrectoría de Docencia. Centro de Formación y Superación Docente.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (1996). *Programa Institucional de Formación Docente*, Puebla, México, Centro de Formación y Superación Docente. Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (1997). *Proyecto Fénix*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007a). *Programa Institucional de Formación de Académicos Universitarios (PIFAU)*, Puebla, México, Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2007b). *Fundamentos del Modelo Universitario Minerva*, Puebla, México, Vicerrectoría de Docencia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- ESPARZA, José Alfonso, José Jaime Vázquez, Gloria Angélica Valenzuela y Germán Pérez. (2017). *Programa Universitario para Adultos 50 y Más. Estudio de pertinencia y diagnóstico de necesidades*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- LOBATO, Eduardo. (1995). *Modelo Académico: Sistema de Créditos*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- RAMAS, Francisco. (2013). *Modelos de Organización Curricular por asignatura, áreas y módulos*, https://prezi.com/1__p3dbh9nev/modelos-de-organizacion-curricular-por-asignatura-areas-y-m/, consultado el 6 de mayo, 2018.
- RUIZ, Lilian. (1995). “Modelo Participativo de Evaluación Curricular”, tesos de Maestría en Ciencias de la Educación, México, Universidad Anglohispano Mexicana.
- VÁZQUEZ, José Jaime y Gloria Angélica Valenzuela. (2017). “Transformaciones de los planes de estudio de licenciatura en la BUAP. Del Proyecto Fénix al Modelo Universitario Minerva, 1995-2017”, en José Alfonso Esparza y Carlos Contreras (coords.). *De la Reforma universitaria a la consolidación de un modelo académico, 1960-2017. Historia institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, siglos XVI-XXI, Volumen II*, Puebla, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 187- 231.
- VÁZQUEZ, José Jaime, Gloria Angélica Valenzuela y Adelaida Flores. (2013). “El proceso de formación docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla”, en Jesús Márquez, María Bernarda González, Gloria Angélica Valenzuela y Paz Diéguez (ed.). (2013). *Transformaciones y escenarios de la educación superior. México y Puebla, Siglo XX*, Puebla, México, Centro de Estudios Universitarios. Cuerpo Académico de Educación Superior. Facultad de Filosofía y Letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 103-116.

TERCERA PARTE
SABERES DOCENTES Y CURRÍCULUM

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: SABERES NORMATIVOS Y TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESIONALES QUE LA PIENSAN Y ORIENTAN

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

MARTHA JANET VELASCO FORERO

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Introducción

En este trabajo se presenta una experiencia de formación con soporte teórico y normativo relacionada con la práctica pedagógica, la toma de decisiones docentes y su articulación con el currículum universitario.

Desde una perspectiva crítica se hace una lectura de los referentes teóricos y preceptivos de los docentes de una universidad pública bogotana a la hora de concretar los compromisos y acuerdos institucionales asumidos desde la aceptación de la normatividad ministerial que condujo a la regulación de los planes de estudio; en especial, de las propuestas de práctica pedagógica de las carreras de pregrado (licenciaturas en el contexto colombiano) entre 2016 y 2017.

Se trató de una investigación cualitativa que empleó el análisis documental y el grupo focal como técnicas para la recogida de los datos. La primera fase de investigación se denominó reconocimiento de los cambios introducidos por la normatividad ministerial y el propósito investigativo principal consistió en establecer los elementos característicos del rediseño de la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores a partir de los saberes normativos y teorías implícitas de los profesionales que la piensan y orientan.

Se trabajó con las ideas y decisiones de quienes tuvieron entre sus funciones la representación curricular de su programa/licenciatura en el grupo de docentes que pro-

mueven estrategias para la implementación de políticas y la generación de acciones para la ejecución de las reglamentaciones relacionadas con el currículo universitario. Los participantes en esta primera etapa fueron 25 personas: hombres y mujeres, entre los 40 y 55 años, vinculados con procesos curriculares a nivel institucional.

La pregunta de trabajo fue ¿qué efectos tiene en la práctica pedagógica los cambios introducidos por la normatividad ministerial y la toma de decisiones de los profesores universitarios que la piensan y orientan?

Finalmente, se señalan como avances investigativos las contradicciones con respecto a los modos de definición y toma de decisiones curriculares de los docentes participantes, pese a su formación e intereses pedagógicos. El marco teórico de actuación responde a modelos tradicionales y, a pesar de dar cuenta de posturas críticas y de resistencia, terminan acercándose a las disposiciones ministeriales y alejándose de los acuerdos institucionales a nivel curricular.

Desarrollo del contenido

En Colombia, desde mediados de los años noventa, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promulga normas como elementos de prescripción curricular amparadas en el desarrollo de la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior) y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (normas generales para regular el Servicio Público de la Educación Básica); cuya amplitud dejó ver la falta de claridad legislativa y una suerte de gestión-congestión normativa en el sistema de educación colombiano.

Es claro que a nivel macro curricular se han dado reformas y propuestas que impulsan “ideas innovadoras de currículo flexible, por competencias, incorporar modelos cognitivos [...] y al mismo tiempo responden a una serie de indicadores y porcentajes de contenido que emanan de los criterios que formulan los organismos acreditadores de los planes de estudio” (Díaz Barriga, 2015: 26).

La Ley 1753 de 2015 del 9 de junio expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, cuyo objetivo apunta a “construir una Colombia en paz, equitativa y educada, en armonía con los propósitos del Gobierno nacional, con las mejores prácticas y estándares internacionales, y con la visión de planificación de largo plazo prevista por los objetivos de desarrollo sostenible” (DNP, 2014: 128).

En algunas Instituciones de Educación Superior (IES), la prescripción normativa ha sido el vértice del proceso curricular (Terigi, 1999; Salit, 2011); la función de la teoría y la propuesta de desarrollo curricular son desconocidas para la mayoría de los actores institucionales, lo cual les impide dar cuenta de cómo es y cómo funciona el currículum real de la institución.

En la facultad de educación de la Universidad Francisco José de Caldas (UFJC) en los dos últimos años se han venido consolidando procesos pedagógicos y formativos –desde las iniciativas de los programas de licenciatura– en relación con sus planes de estudio y la práctica pedagógica de manera autónoma, autoreflexiva y crítica.

En el tiempo cercano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) generó las condiciones normativas en la Resolución 02041/2016 (derogada en su totalidad por la Resolución 18583/2017), donde “instauraba las características específicas de calidad de los programas de licenciatura y precisaba las competencias mínimas que debían ser desarrolladas por estudiantes de pregrado en su proceso de la formación inicial para ser licenciados” (MEN, 2016: 5).

Fueron varios los problemas que se derivaron de la impuesta direccionalidad, conllevado a todas los programas/carreras de licenciatura a “una revisión o elaboración de los planes de estudios” (Díaz Barriga, 2015: 22), condición que permitió atender elementos de la prescripción normativa curricular y sus respectivas derivaciones para la práctica pedagógica en los planes de estudios.

Las Resolución 02041 de 2016 indicó las características específicas de calidad de los programas académicos de pregrado (programas de licenciatura) para obtener, renovar o modificar el registro calificado en las IES y consideró relevante en nombre de la autonomía universitaria fijar libremente las competencias o conocimientos que deben desarrollar en cada programa/carrera. Los elementos característicos que establece dicha regulación se prefiguran en una idea de presencialidad y en el énfasis en la formación desde la práctica pedagógica.

De esta forma, seguir las nuevas denominaciones (según las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento de que tratan los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994) y determinar los contenidos curriculares fundamentados teóricamente junto a lineamientos pedagógicos y didácticos desde donde se realiza el diseño curricular son los propósitos incluidos en dos de las cuatro características requeridas prescriptivamente (incluyendo las específicas de calidad para los programas de licenciatura bajo la modalidad a distancia).

Dentro de la acepción curricular que hace referencia a la teoría sobre planes y programas de estudio se puede ubicar la Resolución 18583/2017 y el articulado relacionado con la característica “Contenidos curriculares” donde se presenta la organización de Componentes de fundamentos generales; de saberes específicos y disciplinares; de pedagogía y de didáctica de las disciplinas; así como a los propósitos y el perfil de formación de cada licenciatura; elementos que de alguna manera intentan dar un “sentido de nueva propuesta curricular y establecen con claridad los contenidos básicos y mínimos que se deben abordar” (Díaz Barriga, 2015: 23).

La característica de Organización de las actividades académicas “corresponde a la manera como se definen para el programa las actividades académicas en función de la coherencia de sus componentes y la metodología dispuesta para alcanzar las metas de formación” (MEN, 2017: 5); ratifica los créditos como la unidad de organización y medida para los programas de Licenciatura en donde su duración, en tiempo y número, será definido autónomamente por las IES, de acuerdo con las características propias de los programas y sus rasgos distintivos.

En cuanto a la práctica pedagógica, el documento la define como “los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado” (MEN, 2017: 7). La norma le da un lugar al trabajo de la práctica pedagógica en tanto su articulación con los componentes (fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y didáctica de las disciplinas), requiere por lo menos 40 créditos presenciales del plan de estudios del programa académico; puede desarrollarse en escenarios y actividades que posibiliten descifrar tipologías y debe ser demostrada a partir de la celebración de convenios con instituciones educativas.

La práctica pedagógica puede tener en cuenta: “el desarrollo de experiencias formativas que involucren tanto el ejercicio docente en el aula como el diseño y cualificación de los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia, los proyectos de carácter transversal o la formación específica en ambientes comunitarios” (MEN, 2017: 7).

En ese sentido, se hace visible un proceso regulatorio que más que ajustar las características específicas de calidad de los programas de licenciatura, exige y condiciona el trabajo del diseño, elaboración, desarrollo y evaluación curricular en nombre de las condiciones para la obtención de la acreditación de alta calidad; coaccionándolos para no arriesgar el registro calificado que permite su funcionamiento según la Ley 1753 de 2015.

La mencionada Ley refiere que los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley (Artículo 222 de la Ley 1753 de 2015).

Estas regulaciones generaron cambios significativos de los planes de estudio de los programas de licenciatura advirtiendo un rediseño curricular (Díaz Barriga, 2015: 22) más que unas modificaciones, en tanto se reformó sustancialmente la práctica pedagógica, se cambiaron las denominaciones de los títulos de grado, se reajustaron los perfiles de formación, entre otros.

La encrucijada se da entre el rediseño de la práctica pedagógica en nombre de la calidad de la educación y las tensiones que implica el sentido de direccio-

alidad de la norma que afecta significativamente el principio de autonomía universitaria. A esto, se suman las contradicciones que implican reconocer los ritmos de pensar y repensar curricularmente la práctica pedagógica en los grupos de docentes adscritos a los programas; las discusiones sobre los procesos internos dados institucionalmente y la obligatoriedad de una Reforma curricular que hace ver un espejismo de calidad: “las apuestas gubernamentales asumidas por las instituciones de educación superior (IES) se enfocan a la mejora de la enseñanza pública” (Díaz Barriga, 2013: 118), evento que se relaciona más con una cultura de la evaluación de la calidad instalada en los últimos tiempos a nivel local e internacional.

Condiciones teóricas para el rediseño

Las expresiones que se tienen de currículo universitario son en ocasiones contradictorias y se suelen convertir en un puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad (Gimeno, 1996: 240). A la hora de delimitarlo conceptualmente para la educación universitaria, surge el problema de pensarlo en cuanto a su complejidad y momento histórico. La dificultad también estriba en identificar y seleccionar en diversas realidades, su sentido y funcionalidad; sus consideraciones teóricas y metodológicas y prácticamente las maneras como se diseña, desarrolla, evalúa y, ante todo, se piensa.

La palabra currículo o curriculum deriva de la palabra latina *currere* que significa correr y se refiere a una pista. Desde las propias implicaciones etimológicas es notorio que el curriculum es socialmente construido y definido como una pista a seguir (Goodson, 2000: 73).

Desde un punto de vista referencial, es posible acudir a autores que proponen pensar el currículo como proyecto, proceso y una apuesta investigativa. Los presupuestos dados desde la teoría de Stenhouse (1991) y de Grundy (1994) superan la idea de concepto y trasladan el tema hacia la idea de construcción (emancipadora, cultural y social); condición que se instala en el debate abierto y no en la actividad de transmisión.

La visión crítica del currículo, en varios casos, señala la necesidad de superar las teorías tradicionales por su pretensión de ser neutras, científicas, desinteresadas; consecuentemente, las teorías críticas del currículo argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. En Colombia predomina una visión del currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local; en tanto que el plan de estudios es considerado como el esquema

estructurado de áreas obligatorias y fundamentales y optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo.

Las teorías tradicionales al aceptar más fácilmente el *statu quo*, los conocimientos y los saberes dominantes terminaron por concentrarse en cuestiones técnicas; las teorías críticas desde su fundación hasta la actualidad, están preocupadas por las conexiones entre saber, identidad y poder. Las concepciones de currículo expresadas en el trabajo de rediseño curricular de los programas/ carreras dejaron ver una visión tradicional al aceptar más fácilmente el *statu quo* y el direccionamiento de la norma.

Las carreras/programas al interior de la facultad de educación de manera voluntaria y determinada lograron constituir e interpretar las Resoluciones 02041 de 2016 y 18583 del 2017 (que deroga la primera) e instalaron los recursos humanos y académicos para disponer y concertar en sus planes de estudio los considerando normativos.

Inicialmente se empleó el término modificación curricular, en tanto el trabajo académico de las carreras/programas destinaba sus acciones hacia el reajuste de los espacios académicos y al aumento de créditos académicos relacionados con la formación en la práctica pedagógica.

De esta forma, el tema de la pedagogía se convirtió en un asusto curricular principal aunque en la normativa se hacía ver como una característica específica de calidad y de medición para los programas académicos de pregrado y, a la vez, como una actividad que hace parte de los contenidos curriculares en función de la coherencia de los componentes y la metodología dispuesta para alcanzar las metas de formación.

Si bien el proceso estribó en hacer un ajuste sustancial de los planes de estudio de los diferentes programas, sus re-formuladores (en la mayoría de programas), definieron principios de modificación anclados a criterios y puesta formativa respaldaba más hacia la formación disciplinar que a la formación docente; de ahí que aplica la afirmación: “los planes de estudio constituyen la proyección de una utopía educativa, a través de la cual se pretende ofrecer algún elemento de concreción a un proyecto institucional” (Díaz Barriga, 2015: 11).

El reto por las modificaciones se convirtió en el desafío por el rediseño curricular, sacrificando espacios formativos de pedagogía o de áreas transversales para justificar el porcentaje de trabajo de práctica establecido en la norma curricular.

El ejercicio fue más allá de ajustar un contenido curricular ya que el proceso de transformación curricular respondió, en la mayoría de los casos, a realizar cambios sustantivos que afectaron la organización de los espacios académicos y los objetivos de las propuestas de los programas. El debate por la formación, la pedagogía y el currículo fue pobre y débil. La norma superó la teoría curricular.

De otro lado, la toma de decisiones a nivel curricular en cuanto al espacio de la práctica pedagógica, además de afectar el propósito y la intensidad de la misma, conllevó, en todos los casos, a rediseñar más que contenidos y a atender el perfil de formación; implicó desatender la coherencia entre los componentes, las metas y objetivos formativos en el marco de la formación de un docente.

Rediseñar la práctica pedagógica implicó, de manera especial, refinar en función de la misma, los “indicados” parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad, aunque éstos no lograron fundar estrategias de trabajo y análisis de una estructura curricular común. El rediseño se caracterizó por ser individual y particular según el área disciplinar de cada carrera/proyecto.

El marco de mayor tensión se presentó al no precisar por parte de los orientadores y administradores curriculares unos lineamientos básicos institucionales; cada programa logró, en un tiempo record, realizar el rediseño de los planes y de la práctica pedagógica. Sin embargo, varias de las decisiones invisibilizaron los acuerdos curriculares definidos en la normativa vigente: asumir espacios transversales propios de la formación de licenciados como impronta formativa que caracteriza al egresado de la facultad de educación.

Si bien el concepto de práctica pedagógica remite a la noción y la representación de un ejercicio constante y permanente en espacios educativos, se suele considerar como los “procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1998: 2).

Las prácticas pedagógicas sustraen un conocimiento especial evidenciado de manera práctica en un contexto o situación específica (el contexto educativo). En el análisis de los planes de estudio, algunos espacios definidos como trabajo de práctica, en su naturaleza y sentido, no dieron cuenta de ello.

Desde el documento normativo, la práctica pedagógica “hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (MEN, 2017: 7).

La práctica pedagógica posee elementos que la constituyen y se reafirman con el hacer; el trabajo de la práctica se materializa con el tiempo, las disposiciones e intenciones de las personas que intervienen. De este modo, establecer como práctica un espacio electivo o un espacio de corte teórico transversal no permite esa materialización.

Ministerialmente, en la práctica pedagógica “se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro do-

cente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional; la conceptualización, investigación e intervención, la refieren” (MEN, 2017: 7).

En palabras de Icarte y Lávate (2016: 6), para realizar un proceso curricular en las instituciones de educación superior debiera existir una entidad que se haga responsable de la gestión curricular del programa/carrera que sea diferente al responsable de la gestión de la carrera como un todo (por ejemplo directores y/o jefes de carrera), ya que la gestión curricular requiere especial atención y recursos para su realización.

Como ya se ha mencionado, el proceso de rediseño no gozó de esa entidad. En el caso del comité de currículo de la facultad, éste cuenta con especialistas y representantes de los diferentes programas, su función es debatir y proponer lineamientos curriculares para la facultad, entre otros, la práctica pedagógica. Las dinámicas del comité desconocían la toma de decisiones de los proyectos. Mientras se realizaban los ajustes propios del rediseño, el comité se afinaba en teorizar el sentido y la razón de ser de la práctica pedagógica para la facultad.

En ese sentido, en el tiempo del rediseño se pensó que la tarea para emprender el desarrollo de los procesos de revisión y actualización curricular era responsabilidad solamente a los programas/carreras.

Se evidenció el compromiso institucional de los miembros participantes en los programas y de los integrantes del comité. Sin embargo, la tarea institucional no siempre tuvo en cuenta disponer de niveles de participación colectiva equivalente entre los actores institucionales, incluyendo los docentes responsables de la práctica pedagógica. Toda decisión al interior de programa y del comité se sustentó en nombre de la autonomía y el legado histórico de cada programa/carrera, no se pudo disponer de un lineamiento mínimo común para reconocer la propuesta de rediseño y de ideal de práctica para la facultad.

Según Lemaitre y Zenteno (2012), citados por Icarte y Lávate (2016: 4) “la institucionalización en las universidades opera sobre el espacio discrecional que típicamente tienen los académicos en modelos curriculares anteriores, asociado a una determinada concepción de programa: El uso de la idea de “libertad de cátedra”, consintió el cambio y el debate interno. Las disposiciones de orden académico y administrativo se ajustaron a la idea de un presupuesto curricular: “cada programa sabe cómo hacerlo”.

Los problemas de pensar la práctica pedagógica coligen la dificultad para encontrar la unidad de criterio en cuanto a los lenguajes, diseños, elementos conceptuales, procesos y procedimientos propios en su desarrollo y problematización. El trabajo trascendió el análisis de las tareas potencialmente realizables de lo que significa ser un coordinador, un docente tutor y un docente de apoyo institucio-

nal. Por ello, se requirió determinar los niveles de acción en la coordinación de la práctica y la coherencia entre los niveles de acción, tareas, áreas de intervención y sus necesarias delimitaciones.

Al mismo tiempo se intentó definir el listado de áreas e intervención, tareas, niveles y campos de acción del trabajo de la práctica. En la misma línea se intentó atender el trabajo en la definición de otros perfiles intervinientes. Sin embargo, las experiencias personales se instalaron en una suerte de pensamiento práctico.

Se puede decir que las concepciones sobre los perfiles de los coordinadores y los actores intervinientes en la práctica pedagógica se aproximan a la noción de “jefe y controlador académico”. En este sentido, surgió una idea comprensiva: si cada programa/carrera toma sus propias decisiones curriculares, definirá si requiere o no un coordinador de práctica y especificará la demanda de otras funciones. Cada programa cuenta con su propio sistema de referencias; definir el lugar de un coordinador, no es competencia de un comité curricular. Dicho de otro modo, las definiciones sobre la práctica se convirtieron en interpretaciones individuales de la norma y en el poder curricular sobre la definición de requerimientos y necesidades de y para la práctica pedagógica.

La siguiente fase de investigación consistirá en explorar las concepciones sobre la docencia y la práctica pedagógica de los participantes; se tomará la investigación de Marrero (1991, 2010) sobre teorías implícitas de la enseñanza en cuanto es sustancial utilizar este concepto y “los conocimientos transmitidos a través de la formación en la práctica pedagógica” (Marrero, 1991: 22).

Reflexiones finales

En el marco del proceso de rediseño curricular definido como la modificación a un currículo que va más allá de una actualización de contenidos, los elementos que caracterizan la práctica en la facultad de educación se instalan en escenarios y campos que de manera histórica han construido un camino y unas formas particulares para tomar las decisiones curriculares. Se resiente la lógica de unidad y ubicación común; las acciones y definiciones para la práctica pedagógica son lugares y alianzas determinadas por y para los actores que integran el programa/carrera.

La aplicación de la normativa ministerial afectó de manera significativa el currículo universitario, además de la exigencia del recurso humano y técnico, descuido del ideario de un proyecto curricular institucional.

Los contextos de Reforma curricular de los planes de estudio se han tergiversado y alejado de los presupuestos y discusiones que se dan en el seno del campo del currículo, ya que se ha abandonado la perspectiva de fundamentos de un currículo

para convertirse en una tarea técnica referenciada por criterios de las políticas educativas (Díaz Barriga, 2015: 30).

Permanece a nivel institucional un sentido de resistencia creativa que acompaña la toma de decisiones y la apuesta en conjunto; continúan presentes las indicaciones normativas de las Resoluciones del 2016 y el 2017. Sin embargo, se acentuaron las actuaciones de los equipos de docentes, teniendo en claro que se debe asumir un proceso de reformulación de un plan de estudios y en concreto de la práctica pedagógica con rasgos centrados en actividades de investigación, sin perder la mirada de los referentes de mundialización actual del campo del currículo.

REFERENCIAS

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *Bases de Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país: Paz, equidad, Educación*. Consejo Nacional de Planeación, Bogotá, Departamento Nacional de Planeación (DNP).
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (coord.). (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011*, México, COMIE.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DÍAZ, Mario. (1998). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- GIMENO, José. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GOODSON, Ivor. (2000). *Estudios del currículum*, Barcelona, Octaedro.
- GRUNDY, Shirley. (1994). *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata.
- ICARTE, Gabriel y Hugo Lávate. (2016). “Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias”, *Formación*

Universitaria, vol. 9, núm. 2, pp. 3-16, <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200002>>, consultado el 16 de marzo, 2018.

MARRERO, Javier. (1991). “Teorías implícitas del profesorado y currículum”, *Cuadernos de pedagogía*, N° 197, pp. 66-69.

MARRERO, Javier. (2010). “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?”, en: José Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, pp. 221-245.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Resolución 02041 del 03 de Febrero Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*, 3 de febrero, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Resolución 18583 del 15 de Septiembre Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado*, 15 de septiembre, Bogotá.

SALIT, Celia. (2011). “Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave de pedagogía”, *Revista Argentina de educación superior*, año 3, núm. 3, pp. 10-25, <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_salit.pdf>, consultado el 16 de marzo, 2018.

STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

TERIGI, Flavia. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL CURRÍCULUM

MAGALY HERNÁNDEZ ARAGÓN

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Presentación

Una de las demandas del mundo globalizado en que vivimos recae en la creciente profesionalización y especialización de los saberes. La docencia, reconocida como una profesión a principios de los ochenta, no podía ser la excepción. La profesión docente, al igual que las demás profesiones, enfrenta hoy en día significativos cambios en su estructura, funcionamiento, objetivos, perfiles formativos y demandas, como respuesta del devenir histórico y social.

Por lo anterior, abordar el estudio de la formación docente integra una serie de dimensiones debido a que, para para su análisis y comprensión, intervienen un mundo de complejidades; una dimensión es la relacionada con la formación inicial del profesorado y los modelos curriculares oficiales que la configuran y delinear su desarrollo.

Es importante destacar que los modelos de formación docente inicial que se desarrollen en un país van estar ligados con los diferentes contextos históricos y sociales que dinamiza la clase hegemónica en todo el mundo, los cuales se concretizan a través del aparato curricular. Es así como los perfiles formativos que se desarrollan desde los modelos curriculares oficiales no sólo instituyen saberes profesionales, sino también se encuentran implícitos los intereses hegemónicos que permiten legitimar los ordenamientos sociales en que se constituye la vida social

misma. Asimismo, no hay que perder de vista la relación que posee la docencia con el control social que se ejerce desde las instituciones del Estado, como lo es la escuela.

De ahí la importancia de situar el análisis en la formación inicial que recibe el profesorado en educación primaria, esto es, identificar el perfil formativo que se configura desde los modelos curriculares institucionales. Lo anterior permite, por un lado, comprender las implicaciones sociales, políticas, económicas y académicas que han permeado su configuración y desarrollo en nuestro país. Por el otro lado, se identifica la concepción que subyace de la figura y función docente, de la escuela, estudiante, conocimiento y enseñanza; derivándose de ello la selección y organización de saberes que se integran para perfilar la formación de un determinado tipo de profesional de la docencia que permita formar el tipo de estudiantes y ciudadanos que el “país necesita”.

Dada la importancia que representa el análisis de la relación entre la formación docente y el currículum, el presente ensayo centra la mirada analítica precisamente en la configuración y desarrollo de la formación inicial del profesorado de educación primaria en nuestro país, a través de los modelos curriculares institucionales.

En este sentido, el desarrollo del contenido del presente trabajo, se estructura en cuatro momentos, a saber: la formación inicial del profesorado como categoría compleja, las tendencias en la formación docente en México, el currículum como dispositivo de saberes hegemónicos y la formación del profesorado en México a través de sus planes de estudios. A partir de este recorrido, se posibilita la identificación y el análisis de la configuración y el desarrollo de las tendencias que históricamente ha tenido la formación inicial del profesorado, específicamente en educación primaria en México, al mismo tiempo que se permite relacionar los alcances y funciones que ha desempeñado el currículum en la configuración de la formación inicial del profesorado, así como de las implicaciones de éste con las relaciones de poder gestadas por la clase hegemónica.

La formación inicial del profesorado como categoría compleja

Hablar de formación docente implica situar la precisión de dos grandes momentos. Por un lado, se encuentra la formación que se les brinda a los futuros docentes en las instituciones oficiales, a través de los modelos curriculares vigentes, conocida como *formación inicial*. Por el otro, existe la *profesionalización docente*, esto es, la permanente y continua preparación profesional de acuerdo con las demandas académicas, profesionales y laborales existentes. El punto de reflexión del presente ensayo recae en el primer momento de la formación docente: la formación inicial que se le otorga al profesorado, en este caso, de educación primaria.

Se entiende por formación inicial del profesorado aquella que se brinda al interior de las escuelas normales o instituciones de educación superior, mediado por un currículum establecido, dirigida al desarrollo e integración de saberes docentes que les permitan desempeñarse laboralmente en la tarea de enseñar (Fortoul *et al.*, 2013). Es decir, la formación inicial alude a aquél momento formativo en donde los futuros docentes son formados en una institución educativa de acuerdo con un currículum oficial diseñado para tal fin.

El punto de atención en la formación inicial del profesorado se centra en la formación para el desempeño profesional de una *práctica docente*, concibiendo a ésta como una praxis social, objetiva e intencionada, signada por la relación pedagógica de las seis dimensiones que la integran: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral; expresando con ello la complejidad que reviste en sí mismo el ejercicio docente y, por consiguiente, su formación (Fierro, Fortoul y Rosas, 2006).

Anteriormente, a la docencia no se le atribuía el grado de importancia que hoy se le reconoce, era vista como una actividad que cualquier persona podía desempeñar tan sólo con tener un dominio disciplinar. La formación inicial del profesorado en nuestro país empezó a tomar importancia y consideración por parte del Estado durante el Porfiriato, y de manera más notable, en los años pos-revolucionarios, posicionándose el trabajo docente como una función clave para alcanzar los cambios sociales que se planteaban en todo el país. Desde entonces, las escuelas normales se establecieron como las instituciones encargadas en la formación del personal docente que se necesitaba en México. Es en la década de los ochenta, específicamente con la reforma de 1984, cuando a la docencia se le otorga el rango de profesión, ubicándola en el nivel de licenciatura (Arnaut, 1996).

Es así, como consecuencia de su propio devenir, que la formación inicial del profesorado en nuestro país fue constituyéndose como parte de la estructura social a la que pertenece, generando tendencias en su configuración y desarrollo socialmente construidas e históricamente constituidas.

Las tendencias en la formación docente en México

En los últimos años se ha sido testigo de los cambios suscitados en torno a la formación y el desarrollo de la docencia en México. La creciente deslegitimación de la función de la escuela, de la figura del docente y de los resultados de los aprendizajes, han sido causa y consecuencia de que la docencia se encuentre inmersa en una complejidad social, política y académica.

La profesión docente, en especial la de educación primaria, atraviesa por fuertes problemáticas que van desde lo administrativo hasta lo social. Algunas

de ellas son: los docentes han perdido un importante reconocimiento social y académico, la ausencia de legitimidad social de la profesión docente, el menoscabo de las funciones sustanciales de formar estudiantes críticos y con compromiso social, la pérdida de una identidad docente adherida a un proyecto educativo con bases sociales, la fragmentación institucional y las problemáticas político-sindicales derivadas, sobre todo, a partir de la reforma educativa implementada en 2013.

La comprensión y explicación de esta situación, puede ser analizada desde lo político, económico, social y académico. Sin embargo, es importante enfocar la mirada en el espacio donde se configuran las acciones mismas, en este caso, desde la formación inicial que se les brinda a los docentes. De ahí la importancia de volcar la mirada en el análisis de las tendencias que han configurado el devenir de la formación del profesorado en educación primaria en nuestro país.

Históricamente, el desarrollo de los procesos de formación docente en México se sitúa como procesos complejos, permanentes e inacabados, que han transcurrido por diferentes enfoques y etapas, que el mismo contexto político e histórico ha determinado. Lo anterior debido a la sinergia que existe entre la formación docente y las políticas educativas establecidas en dicho campo (Barrón, Rojas y Sandoval, 1996).

Así, la diversidad de enfoques, miradas y etapas por las que ha transitado la formación docente en nuestro país, no sólo es consecuencia de su complejidad atribuida, sino también de su condición multirreferencial de la que es sujeto su análisis.

Cada una de las diferentes tradiciones, modelos o trayectos formativos por las que ha transcurrido la formación docente dan cuenta de “modelos de pensamiento y acción que establecen pautas de relación con el saber, proponen estrategias y procedimientos metodológicos y definen la función del profesor en la enseñanza” (Castañeda, 2009: 37). De ahí que cada trayecto o tradiciones, configurado social e históricamente, sea muestra de las concepciones hegemónicas que han prevalecido en un espacio y tiempo específico.

En México, de acuerdo con Ornelas (2000), se han desarrollado cuatro tendencias de la formación docente para el nivel básico: *didáctica-filosófica*, *técnica-instrumental*, *relación docencia-investigación* y *el docente como intelectual*. La tendencia *didáctica-filosófica* se ubica en el Estado posrevolucionario, se basa en una filosofía pragmática, cuya función de la escuela y del profesor es la de formar a un ciudadano libre y democrático, su filosofía educativa se fundaba en la didáctica práctica y positiva. La tendencia *técnica-instrumental*, sustentaba sus bases en la psicología conductual fundada en los presupuestos de la tecnología educativa; su

lógica de operación recaía en planeación-ejecución-evaluación. En esta tendencia, el profesor era visto como un ejecutor de funciones y organizador de estrategias de enseñanza.

En la tendencia *docencia-investigación* los estudios de la normal fueron elevados a nivel de licenciatura, el énfasis puesto en esta tendencia recaía en la promoción de la investigación al interior de las escuelas normales; sin embargo, las condiciones económicas, administrativas, político-sindicales, laborales y académicas que se vivía en la década de los 80's impidieron su realización. Por su parte, en la tendencia del *docente como intelectual* se prioriza la formación y el dominio disciplinario del profesor, así como la vinculación de lo racionalizado y no racionalizado, destacando el trabajo interdisciplinario.

Se puede notar que cada tendencia de formación docente ha sido permeada por las condiciones y etapas socio-históricas por las que ha transcurrido no sólo nuestro país, sino el mundo en general; sobre todo considerando que los temas educativos, como es el caso de la formación inicial del profesorado, tienen que ser mirados y analizados desde categorías macros que permitan entender la relación que se guarda con estructuras sociales más amplias (Giroux, 1987).

Cada trayecto o tendencia de formación docente prioriza determinado enfoque de formación, privilegia ciertos saberes e instituye paradigmas de pensamiento. En fin, constituyen propuestas de formación específicas que responden a condiciones concretas de intereses sociales, económicos, políticos y culturales.

El currículum como dispositivo de saberes hegemónicos

De acuerdo con el devenir histórico que han configurado las tendencias en la formación del profesorado en México, se identifica que cada una de ellas poseen bases epistemológicas, propósitos educativos y fines políticos que configuran un determinado perfil docente, mismo que se concretiza a través de la ejecución de modelos curriculares estructurados y organizados por específicos saberes que le dan forma y sentido.

La institucionalización del saber implicó la legitimidad de los intereses y necesidades de la clase o poder que se situara como hegemónica. Fue por ejemplo, a través del dispositivo del saber, como la clase burguesa de comienzos del siglo XVIII consolidó su proyecto social, económico, cultural y político (Bonvecchio, 2000). Lo anterior dada las características de expansión, legitimidad y transversalidad que posee el saber, de ahí su consolidación como dispositivo de poder.

Por ello, los conocimientos válidos siempre dependerán de las lógicas dominantes y de las estructuras sociales que los legitiman; lo anterior adquiere lógica y sentido, retomando a Didriksson (2000), si se considera que el conocimiento

forma parte de la superestructura que perdura con las relaciones de poder que valida y reproduce el conocimiento.

Foucault (1992) remonta los inicios de la legitimación hegemónica de los saberes científicos y tecnológicos al siglo XVIII. Recordemos que fue en este siglo en donde surgen las ideas ilustradas, se suscita la Revolución Francesa e Industrial y se da el ascenso de la burguesía como clase hegemónica, lo que concluyó con la formación de los Estados-nación. Por lo tanto, teniendo como antecedente todos los cambios económicos, políticos, culturales y educativos que propiciaron estos acontecimientos, que surgen pero que no concluyen, durante este siglo no fue nada sorprendente que estos sucesos conllevaran, de igual manera, a un cambio en cuanto a la importancia y utilidad de los contenidos y la jerarquía de los saberes. Fue en ese siglo cuando los saberes técnicos establecieron su privilegio como respuesta de las fuerzas de producción y aceleración económica que se vivía y, que inclusive, han marcado el devenir en todo el mundo.

Por lo tanto, el predominio de los saberes hegemónicos no se sitúa sólo en un espacio específico, sino que su influjo ha trascendido fronteras, precisamente porque se instalan como uno de los aliados de los actuales ritmos sociales. Son necesarios y omnipresentes. Se ubican como aliados en tanto permiten consolidar y legitimar a una ideología que favorezca determinado tipos de intereses. Por ello, es que Giroux (1987: 61) menciona que “las ideologías se convierten en hegemónicas cuando quedan institucionalizadas por la sociedad dominante”. Una forma de institucionalizar los saberes, y por ende, hacer de una ideología algo dominante, son la conformación de los currículos oficiales y, en específico, los currículos relacionados con la formación del profesorado, los cuales serán los formadores de estudiantes, de ciudadanos.

Pero, ¿por qué situar el análisis en la formación inicial del profesorado en la dimensión curricular? Primero, centrar la mirada analítica en la formación inicial es de suma importancia en tanto es, en ese momento formativo, donde se configuran los saberes y las ideologías que guían el quehacer académico y profesional de los docentes.

Segundo, ubicar el análisis en los modelos curriculares formales que se han desarrollado en las instituciones formadoras de docentes, las cuales por excelencia han sido las Escuelas Normales del país, nos permite identificar la visión institucional que se tiene del docente, la concepción de sus funciones, así como los saberes que han configurado los perfiles formativos; comprendiendo la construcción histórica y social que se ha realizado del papel del docente en la sociedad y Estado, y por ende, el tipo de formación que se les brinda al profesorado (Giroux, 1987).

Lograr tales alcances demanda que el análisis curricular se sustente en un enfoque crítico y contextualizado, que posibilite identificar las intencionalidades,

alcances e intereses políticos, profesionales y académicos que integran a cada currículum y delinear a un perfil formativo, ya que como plantea (Giroux, 1987), cada programa y escuela en general posee, en su configuración y desarrollo formativo, un trasfondo de intereses políticos, económicos e ideológicos que se median por un currículum para su consolidación formativa en pensamiento y acción.

Es preciso determinar las intencionalidades formativas de cada modelo curricular y comprender el sentido visible y oculto de los perfiles de los docentes, lo que implica que el currículum debe ser mediado por una mirada histórica que dé cuenta de los espacios y tiempos político-sociales que permean su configuración y desarrollo (Orozco, 2016).

Como se puede notar, analizar las políticas de formación inicial del profesorado en nuestro contexto mexicano, conlleva hacer alusión a las condiciones y etapas históricas por las que ha transcurrido nuestro país, ya que dichas políticas responden a específicas demandas ideológicas, políticas y sociales. Habría que analizar las fuerzas de poder, cultura, ideología y hegemonía en la forma y el contenido, así como en las tendencias de la formación de los docentes (Giroux, 1987), es decir, analizar desde el currículum mismo las concepciones que subyacen del docente, conocimiento, enseñanza, estudiante, escuela y demás categorías que permitan comprender las lógicas de poder académico, social, cultural y político que han dado origen a las tradiciones o tendencias en la formación inicial de los profesionales de la docencia.

El currículum tiene que ser visto como una categoría totalmente observable, analizable y por supuesto, cambiante, reconociéndolo como portador de una ideología dominante (pensamientos, acciones, valores, funciones...); debe de dejar ser visto como un “éter suprahistórico” y considerarlo como “una realidad social específica que expresa un conjunto diferenciado de relaciones y supuestos sociales relativos al mundo” (Giroux, 1987: 68), sólo así se podrá establecer un puente entre la formación académica, las necesidades sociales, profesionales, laborales y el pensar-sentir de los futuros docentes, concibiéndolos como productores de sus propios conocimientos, valores y sueños con la consciencia del devenir histórico y del contexto social.

Sin embargo, no se debe perder de vista que, para lograr ver al currículum desde el punto de vista expuesto, se requiere de una serie de cambios de concepciones y sobre todo de intencionalidades, pues no hay que olvidar que la formación docente se encuentra a cargo del poder hegemónico, mismo que responde a ciertos intereses que le permiten, no sólo conservar, sino activar una estructura que lo sustente, legitime y reproduzca ideológicamente. También considérese que el profesorado es la parte activa del proceso autoformativo (su propia formación) y formativo (hacia los demás), es un ser pensante con sentimientos, emociones

y contextos propios que lo determinan como un sujeto histórico, social e ideológicamente potencial para promover un cambio desde la palabra, el aula, la escuela y la sociedad.

La formación del profesorado en México a través de sus planes de estudios

De acuerdo con los alcances de la institucionalización de la formación del profesorado, se pueden identificar una serie de mecanismos, medios y acciones encaminados a dirigir la configuración del ser, pensar y hacer docente. Hoy en día, en el escenario mexicano, dichas pautas orientadoras están constituidas en las normas, reglamentos, políticas y programas dirigidos tanto a la regulación de la formación de los docentes como de su mismo trabajo profesional (Ducoing, 2014).

Sin embargo, pese a la diversidad de mecanismos que se emplean en el trayecto institucional de la formación del profesorado, dos de los dispositivos que por excelencia han fungido como medios ideológicos que permiten concretizar los objetivos que se plantea la sociedad hegemónica, normalizando los patrones de gobierno que la sustentan, han sido el currículum y los saberes (Ducoing, 2014).

Ambos dispositivos, currículum y saberes, están relacionados por la legitimidad que la sociedad le confiere al conocimiento educativo; por lo tanto, la configuración y el desarrollo que éste posea en un determinado espacio y tiempo, será reflejo de la distribución del poder y de los principios del control social (Bernstein, 1990). De ahí la importancia de poner atención en los procesos de construcción, selección y distribución de los saberes docentes que se transmiten durante la formación del profesorado de educación primaria en las Escuelas Normales de México, cuestionándose acerca de ¿cómo se manifiesta ese conocimiento válido en los procesos de formación docente institucional?

A partir de que se estableció la profesionalización del saber docente, estos saberes han sido naturalizados y universalizados bajo la lógica del “saber especializado”, emanado de una racionalidad técnica-profesional; acrecentando su importancia, toda vez que los alcances de los saberes institucionales no se circunscriben únicamente a la cuestión del perfil profesional, sino también se dirigen a la construcción de subjetividades e identidades personales y profesionales (Ducoing, 2014).

Por ende, los saberes no son neutrales, sino son portadores de pautas, normas y principios que van dirigidos a perfilar los pensamientos y acciones sociales necesarios para el funcionamiento de la estructura social establecida.

De ahí la importancia de analizar los saberes docentes que se priorizan o promueven desde la formación inicial del profesorado, a través de los planes de estu-

dios oficiales, lo anterior permite tener una radiografía del alcance formativo y las implicaciones políticas e ideológicas presentes.

Al respecto, Rojas (2013) realiza un interesante aporte en el análisis de la estructura curricular desarrollada en el trayecto de la formación del profesorado de educación primaria. Analiza la orientación formativa que se priorizó en los planes de estudios de 1887-1997 de las Escuelas Normales en nuestro país. Esta autora emprende su investigación a partir de tres categorías: *contenidos de cultura general*, *contenidos del campo pedagógico* y *contenidos de corte técnico-práctico*; de acuerdo con los resultados obtenidos del análisis de los 17 planes de estudios, afirma que existió un fuerte predominio de los contenidos de cultura general con un 61%, seguido de los contenidos del campo pedagógico con un 23% y los contenidos de corte técnico/práctico con un 16%. Se nota una fuerte presencia en el perfil formativo desarrollado en el profesorado normalista de los *contenidos de cultura general*; sin embargo, es importante especificar que los conocimientos que se incorporan en esta categoría son saberes de tipo disciplinario como español, matemáticas, física, química, biología, educación para la salud, historia, geografía, entre otras disciplinas y sus respectivas metodologías de enseñanzas disciplinarias. Debido a lo anterior, la autora alude a una fuerte presencia de “la tradición académico-disciplinar alemana en la oferta de orientación formativa de los planes de estudios correspondientes al nivel bachillerato (1887-1975)” (Rojas, 2013: 100).

En los planes de estudios de 1984 y 1997 se nota un cambio en las denominaciones de las materias, así como de la integración del enfoque de competencias, aunque prevaleciendo la perspectiva académico-disciplinar; es decir, el predominio del saber disciplinario.

Por su parte, el plan de estudios para la formación de docentes de educación primaria 2012 está constituido por 51 cursos integrados en cinco trayectos formativos: trayecto psicopedagógico (16 cursos), trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje (20 cursos), trayecto de lengua adicional y Tecnologías de la información y la Comunicación (7 cursos), trayecto de práctica profesional (8 cursos) y trayecto de cursos optativos (DGESPE, 2012). Analizando los alcances de los 51 cursos, se puede percibir que la tendencia fuerte recae en una perspectiva técnica de la profesión docente, es decir, la formación en los conocimientos académicos-disciplinarios que se debe de saber para el dominio de la docencia.

Los resultados del predominio de la orientación dominante en la formación del profesorado emprendida en las Escuelas Normales del país, se tiene que entender a la luz de las condiciones sociales e históricas presentes en la conformación de estas instituciones. En este sentido, no es de extrañar que la tradición predominante haya sido la académico-disciplinar alemana, considerando la fuerte

presencia que tuvo Enrique Rébsamen y su simpatía con la pedagogía alemana en la fundación y desarrollo de las Escuelas Normales.

De igual manera, es importante considerar que la formación del profesorado y su correspondiente construcción de su identidad docente no se gesta sólo y desde la formación que se le brinda en las aulas, sino también influye la *biografía escolar* y *condiciones sociales* que cada estudiante normalista, en formación y en servicio, vive cotidianamente (Sánchez, 2013; Torres, 1998).

De ahí la importancia de poner especial atención en cómo se configura y desarrollan los procesos de formación inicial del profesorado, ya que como bien lo menciona Sánchez (2013: 136) “miradas sobre la formación docente han existido desde siempre, pero pocas veces los autores establecen una clasificación respecto de lo que incluye un proceso de formación inicial”; y no sólo de lo que incluye, sino también de lo que se desarrolla e impacta desde los planes de estudios, las aulas y los formadores hacia el ser y hacer docente. Esto es, poner atención en el contenido y sentido de la formación inicial del profesorado, ya que dependiendo de la orientación del tipo del saber brindado se tendrá la conformación del perfil profesional docente, pero también se configuran las formas de consciencia que predispongan una visión de la realidad y del mundo. Pérez Arenas (2001: 152), señala muy puntualmente este aspecto, cuando menciona que:

a través de la docencia no sólo transmitimos, enseñamos y promovemos aprendizajes académicos... [sino también] estamos promoviendo o rechazando cierta forma de pensar, conocer, enseñar, obedecer, cuestionar y actuar en general, al mismo tiempo que privilegiamos cierto tipo de valores sociales sobre otros, en detrimento de otros.

En esto recae la importancia que le brinda el Estado a la formación del profesorado, no sólo preocupado por la calidad de la educación de los ciudadanos, sino también para el alcance o legitimidad de sus intereses a corto, mediano y largo plazo.

Conclusiones

Emprender el estudio de la relación dialéctica entre el currículum y la formación inicial del profesorado nos introduce en un mundo sumamente fascinante y complejo; permite comprender, desde una perspectiva formativa-curricular, la situación actual en que se encuentra el docente, su desempeño profesional, su relación con la sociedad y el Estado. Al mismo tiempo, posibilita miradas desde dentro, identificando las marañas que entretejen las posibilidades e imposibilidades que

darían pie a una visión distinta de lo que implicaría una formación profesional docente. El estudio de lo curricular es una de las aristas de la complejidad que encierra en sí misma el tema cúspide de la formación docente.

Parafraseando a Giroux (1987), se diría que para promover un cambio de perspectiva en la formación del profesorado desde la dimensión curricular, se requiere poner especial atención en que el **currículum** sea visto como un productor y reproductor de realidades que expresa una ideología y visión del mundo y no como “éter suprahistórico”; activar al **profesional de la docencia**, no como un *experto* sino como un *agente de cambio*, que no sólo transmite normas sociales para preservar una estructura político-social, sino que genera valores y conocimientos en relación a la trilogía contexto, escuela y sociedad; el **conocimiento** tiene que ser visto como un producto social e histórico que, al tiempo que implica un dominio de contenido, refleja las relaciones situadas dentro y fuera del aula; que el **objetivo de toda formación profesional docente** sea el de formar intelectuales críticos con sensibilidad histórica y social; que la **didáctica o la enseñanza áulica**, a la par que brinde los conocimientos técnicos, proporcione herramientas teóricas y conceptuales para combatir el engaño y la alineación, mediante el diálogo y la crítica; que los **estudiantes** se reconozcan como agentes creadores de sus propios significados, vinculando lo biográfico con lo social, lo privado con el sentimiento comunitario; que la **escuela** sea pensada dialécticamente como parte de un proceso social más amplio con configuraciones materiales e ideológicas.

Por su parte, los modelos de formación inicial docente tienen que reivindicar su perspectiva humanística, social, académica y axiológica que le demanda el quehacer de la profesión docente con toda la complejidad que conlleva el hacerle frente a los problemas disciplinarios, pedagógicos, sociales, culturales y políticos permeados por las mismas condiciones sociohistóricas del país.

Mirar a la formación inicial del profesorado desde esta óptica implica retos pero abre caminos y posibilidades que permiten brindarle una lectura y rumbo distinto, no sólo a la formación del futuro docente, sino a los estudiantes que, a su vez, éstos forman. De ahí la importancia de formar docentes con pensamientos plurales, dialógicos, críticos, analíticos y reflexivos con compromiso humano, comunitario y social pero también con ideales de justicia, perseverancia y valentía para combatir sus propias enajenaciones y la de la sociedad misma.

REFERENCIAS

- ARNAUT, Alberto. (1996). *Historia de una profesión*. <<https://es.scribd.com/doc/37190003/Historia-de-Una-Profesion>>, consultado el 09 de febrero, 2018.
- BARRÓN, Concepción, Ileana Rojas y Rosa María Sandoval. (1996). “Tendencias en la formación profesional universitaria en educación”, *Perfiles Educativos*, núm. 71, pp. 1-13, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207107>>, consultado el 06 de febrero, 2018.
- BERNSTEIN, Basil. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión*, Barcelona, El Roure Editorial, S.A.
- BONVECCHIO, Claudio (comp.). (2000). *El mito de la Universidad*, México, Siglo XXI.
- CASTAÑEDA SALGADO, Adelina. (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, México, UPN, <<http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/109-trayectorias-experiencias-y-subjetivaciones-en-la-formacion-permanente-de-profesores-de-educacion-basica>>, consultado el 09 de enero, 2018.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular>, consultado el 07 de febrero, 2018.

- DIDRIKSSON, Axel. (2000). *La Universidad del futuro*, México, Plaza y Valdés.
- DUCOING WATTY, Patricia. (2014). “La eficacia *versus* la emancipación del sujeto en la formación de profesores”, en Patricia Ducoing Watty (coord.). *Pensamiento crítico en educación*, México, IISUE-UNAM, pp. 425-440.
- FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. (2006). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós.
- FORTOUL, Bertha, Carmela Raquel Güemes, Flor de María Martell y María Eugenia Reyes. (2013). “Formación inicial de docentes para la Educación Básica”, en Patricia Ducoing Watty y Bertha Fortoul Ollivier (coords.). *Procesos de formación. Vol. 1, 2002-2011*, México, COMIE, pp. 153-192.
- FOUCAULT, Michel. (1992). *Genealogía del racismo*, España, La Piqueta.
- GIROUX, Henry. (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”, *Revista de Educación*, núm. 284, pp. 53-76, <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71447>>, consultado el 04 de enero, 2018.
- ORNELAS TAVÁREZ, Gloria. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*, México, UPN.
- OROZCO FUENTES, Bertha. (2016). “Apuntes para la reactivación del discurso teórico curricular en México”, en Alicia De Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, IISUE-UNAM.
- PÉREZ ARENAS, David. (2001). “Docencia y currículum: una lectura teórico-epistemológica”, *Tiempo de Educar*, vol. 3, núm. 5, pp. 135-160, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103506>>, consultado el 02 de febrero, 2018.
- ROJAS MORENO, Ileana. (2013). “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico”, en Patricia Ducoing Watty (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, IISUE-UNAM, pp. 79-116.
- SÁNCHEZ PONCE, Christian. (2013). “Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis”, *Perfiles Educativos*,

vol. xxxv, núm. 142, pp. 128-148, <<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142.pdf>>, consultado el 08 de enero, 2018.

TORRES DEL CASTILLO, Rosa María. (1998). “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”, *Perfiles Educativos*, Núm. 82, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>>, consultado el 03 de enero de 2018.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UAQ

MARÍA DEL CARMEN DÍAZ-MEJÍA
Universidad Autónoma de Querétaro

SARA MIRIAM GONZÁLEZ RAMÍREZ
Universidad Autónoma de Querétaro

Presentación

El presente documento muestra la experiencia de formación investigativa en la Maestría en Ciencias de La Educación (MCSE) de la Universidad Autónoma de Querétaro. La MCSE es un programa profesionalizante dirigido a profesores en activo. Desde su inicio, hace cuatro décadas, el programa educativo admite que la investigación educativa forma parte de la profesionalización docente. Describimos someramente la reestructuración del plan de estudios ocurrida en 2013 y los apoyos teóricos utilizados, entre los que destacan los constructos: núcleo profesional-disciplinar y modos de pensamiento. Mostramos algunos resultados relacionados con la formación para la investigación, entre ellos el aumento en las tasas de titulación y obtención del grado, así como la creciente participación de los y las maestrantes en congresos y otros eventos académicos.

No pretendemos establecer una relación causal directa entre reestructuración curricular y elevación de la titulación. Sin embargo, el análisis de las tres primeras cohortes, reveló una eficiencia terminal de 41.3%, lo que significa el aumento en 14 puntos porcentuales en comparación con el plan de estudios anterior, vigente entre 2007 y 2012. Conjeturamos que los avances son posibles, en parte, gracias al trabajo colaborativo de profesores que logran entendimiento y acuerdos, en tanto sujetos interactiva y lingüísticamente competentes.

Contextualización

El objetivo de este escrito sobre formación de profesionales de la educación y su concreción curricular se sitúa en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Particularmente, en la Maestría en Ciencias de la Educación (MCSE). Ésta se constituye como una alternativa de formación docente e investigativa para profesores en servicio, y/o gestores educativos interesados en mejorar su práctica educativa.

La Maestría en Ciencias de la Educación tiene una historia de cuatro décadas formando profesores. Fue uno de los primeros posgrados que ofreció la UAQ, impulsada en su momento por el departamento de formación de profesores. El sentido educativo, desde el inicio, fue profesionalizar en la docencia a profesores de la misma universidad, así como proporcionar estrategias para vincular la docencia con la investigación.

En el transcurso de cuatro décadas, la MCSE ha sido evaluada y rediseñada sin perder sus propósitos fundacionales: la profesionalización del profesorado. Entendida ésta como formación especializada que integra habilidades, actitudes y conocimientos pedagógicos y científicos que requiere el ejercicio de la docencia y, la posibilidad de convertir el acto educativo en objeto y práctica de la investigación.

La cuestión curricular

Resulta casi ingenuo pretender una definición puntual y simplificada de *currículum* que más que clarificar el concepto lo reduciría. Sin embargo, adelantamos que el *currículum* orienta e impacta las prácticas de enseñanza y aprendizaje y se aprecia como “el conjunto de experiencias formativas que viven los alumnos bajo los auspicios de la escuela” (Furlán, 1996: 97-98).

Para nuestro trabajo asumimos que el *currícula* alude, abarca y refleja la realidad escolar en sus manifestaciones de planes y programas de estudio y prácticas educativas con la intención de formar un ser social destinado a cumplir, crear, recrear o transformar determinadas funciones sociales, mediante la adquisición de conocimientos y disposiciones duraderas de ser y valorar (Díaz-Mejía, Rodríguez y Mondragón, 2011).

No obstante, reconocemos la existencia de diversas formas de interpretar lo curricular, debidas en parte, a las distintas acepciones de currículo que se caracteriza como polisémico y vinculado a diversas tradiciones de investigación, disciplinas, teorías y comunidades de investigadores.

Las teorías curriculares están constituidas por un cuerpo de ideas coherente y sistemático, que dan significado a los problemas y fenómenos educativos formales. Con ellas se configuran “modelos curriculares de formación” que son abstracciones, representaciones ideales, prototípicas y prescriptivas que se cons-

truyen para comprender y explicar una realidad educativa compleja. Un modelo curricular no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella (Nirenberg *et al.*, en Camacho, 2017: 16).

Pueden distinguirse, cronológicamente, el desarrollo de diversas orientaciones teóricas y modelos curriculares, en función de su enfoque y núcleos de preocupación. Empero, en tanto orientaciones modélicas, no son perspectivas puras ni excluyentes. Por caso, los modelos curriculares técnico-burocráticos que atienden más a qué y cómo enseñar; es decir a medios y procedimientos, que al porqué de los contenidos escolares. Un ejemplo paradigmático lo constituye el modelo de *planificación* escolar que se gestó en Estados Unidos de Norteamérica, durante la primera mitad del siglo xx. Fue una alternativa para ajustar la educación y hacerla acorde al sistema de producción, influenciado por el modelo industrial y empresarial taylorista orientado por la psicología conductista y por el pensamiento pragmático-funcionalista (Díaz-Barriga, 2009: 39-40).

En oposición a la perspectiva curricular técnico-burocrática, hay modelos que, sin menospreciar los medios, tienen interés primordial en explicitar los fines de la educación. Entre ellos, los hermenéuticos o interpretativos que describen, comprenden y crean significado y sitúan el fenómeno educativo en contexto socio-histórico-cultural. Hay también modelos críticos cuyas apuestas educativas tienden a la emancipación progresiva de la falsa conciencia para lograr tener procesos educativos más justos (Bolívar, 1999; Frigerio *et al.*, 1991; Furlán, 1996).

Teorías y modelos curriculares se caracterizan por la pluralidad de perspectivas con tendencias y posturas variadas, que posibilitan un campo complejo y fértil para la reflexión educativa. La utilidad de teorías y modelos curriculares radica en que ofrecen un cuerpo conceptual que oriente la planeación, organización e implementación de la formación del profesional en cuestión, expresada en planes y programas de estudios y concretada en prácticas educativas.

Rediseño curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación

Los primeros pasos

Antes de iniciar el rediseño curricular, el cuerpo docente de la MCSE, en sesiones colegiadas, hizo explícitos los propósitos de la evaluación curricular y del programa educativo. Se propició la reflexión acerca de los procesos formativos y sobre políticas educativas federales que orientan los *curricula* en México.

Los y las profesores/as admitimos, en principio, la evaluación curricular como proceso investigativo complejo, que involucra tanto la reflexión teórica, como el análisis de referentes empíricos a partir de los cuales se conoce, comprende y valora

la estructuración y desarrollo de planes y prácticas educativas (De Alba, 2002: 133). Asimismo reconocimos como propósito de la evaluación curricular mejorar las experiencias formativas de los y las estudiantes.

Fue necesario recordar que la formación del ser humano está tensionada entre posturas antagónicas. Por un lado, la formación puede admitirse como “dar forma”, como acción sobre sujetos prácticamente inertes y pasivos. Por otra parte, la formación puede considerarse como un proceso de sujetos involucrados consigo mismos; como desarrollo y estructuración de la propia persona que abarca tanto la maduración interna como posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias (Ferry, 1990: 50).

Desde esta perspectiva, el sujeto se forma a sí mismo por mediaciones. Las mediaciones son diversas y variadas: algunas atañen a circunstancias y condiciones propias de la vida del sujeto en formación, y otras son orientadas y dirigidas por procesos escolarizados.

En la formación escolarizada del sujeto pueden distinguirse tres dimensiones interrelacionadas: formación *en* que hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; formación *por* que alude a procedimientos y mediaciones que se utilizan para apoyar al sujeto que aprende; formación *para* que se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación (Ferry, 1991; Filloux 1996, citados por Moreno *et al.*, 2003: 52).

Los y las profesores/as de la MCSE nos asumimos como mediadores humanos que interactuamos con los sujetos en formación –los y las maestrantes– y el dispositivo curricular. Sabemos que no actuamos al margen de las condiciones y mediaciones de la institución formadora –la Universidad Autónoma de Querétaro–.

El segundo momento de la intervención curricular estuvo mediada por la reflexión sobre las orientaciones o determinantes institucionales o nacionales que impactan el rediseño de planes, programas y prácticas educativas, a saber: i) calidad educativa, ii) proyecto Tuning, iii) Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), iv) directrices del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que a continuación se esbozan.

i) Calidad educativa.- Al finalizar la última década del siglo xx, la Universidad Autónoma de Querétaro se plegó a políticas federales en materia de educación superior que se ajustan al Modelo de Aseguramiento de la Calidad (MAC).

El aseguramiento de la calidad es un común denominador para diversidad de mecanismos tendientes a controlar, garantizar y promover la calidad de las instituciones de educación superior (Buendía, 2012; Lemaitre, 2012: 27). Implica la necesidad de mostrar evidencias o rendir cuentas de acciones concretas, ante las exigencias de uno o más agentes o grupos de interés (Buendía, 2013: 18). De

manera lineal y sucinta, el MAC se esquematiza en el establecimiento de indicadores “de calidad” y en evaluación del cumplimiento de tales indicadores por parte de las instituciones educativas, así como en la asignación de recursos financieros federales. El MAC evalúa todas las dimensiones del quehacer universitario: agentes sociales, gestión académica, planes y programas de estudio, instalaciones, equipamiento y recursos materiales.

ii) Programa para el Desarrollo Profesional Docente.- Orienta el *currículum* porque instituye la figura de profesor-investigador. El PRODEP, antes PROMEP, Programa de Mejoramiento del Profesorado, deriva de la intención de “modernizar” la universidad pública mexicana, mayormente profesionalizante hacia el modelo de universidad con base en la investigación y profesores de tiempo completo.

Este programa busca profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (SEGOB, 2018, s/p).

La profesionalización, acorde a PRODEP, se logra gracias a que los profesores cursan estudios de posgrado, bajo el siguiente supuesto: al elevar el nivel de escolaridad de los profesores se elevará la calidad educativa. Es plausible y deseable incrementar el capital cultural de los académicos (Bourdieu, 1987), pero resulta difícil sostener una relación lineal o causal entre profesorado posgraduado y mejoras en la calidad educativa, particularmente en la enseñanza.

El rediseño curricular de la MCSE asume que profesionalizar al profesorado comprende la formación *en, por y para* la investigación y también *en, por y para* la docencia.

La matrícula de la MCSE está constituida por profesores en ejercicio, con poca o nula estabilidad laboral, quienes se preparan para eventualmente mejorar su condición contractual mediante la obtención de un grado y la posibilidad de acceder a una plaza de tiempo completo. Será conveniente, pues, que los y las maestrantes comprendan que la labor académica implica tanto la docencia como la investigación, y otras funciones modeladas por PRODEP que: a) indica las tareas que debe realizar el personal académico de tiempo completo: generación y aplicación innovadora del conocimiento, docencia, gestión y tutoría; b) segmenta al profesorado y distingue con el reconocimiento a “perfil deseable” a quienes cumplan eficaz y equilibradamente las tareas señaladas; c) establece reglas de asociación entre colegas para la producción de conocimiento, indica que los PTC organicen su

trabajo asociados en cuerpos académicos (CA).¹ Finalmente, condiciona el ingreso al campo universitario, a quienes posean grado de doctor o maestro en ciencias, de tal modo que funciona también como requisito y mecanismo de contratación (Díaz-Mejía e Ibarra, 2013). Conviene que quien aspira a la vida académica tome en cuenta la multifuncionalidad del profesor universitario (Díaz-Mejía, 2017).

iii) Tuning.- Los acuerdos de Bolonia, como expresión de la política educativa globalizadora, se objetivan en el proyecto Tuning que fue pensado para “armonizar” la educación superior en el nominado Espacio Europeo de Educación Superior. Tuning se expande globalmente y se expresa como el proyecto Tuning América Latina con objetivos y líneas de acción similares al que opera en Europa. Orienta los *currícula* con base en: perfiles profesionales universitarios definidos por competencias genéricas y específicas; enseñanza centrada en el estudiante; organización flexible; dinamización del proceso educativo; incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Establece, como deseables, cambios en las funciones del profesorado que deviene facilitador del conocimiento y ejerce su tarea docente desde enfoques multi e interdisciplinarios para fomentar trabajo grupal y colaborativo. Precisa, además, de estudiantes que se asuman como constructores y responsables de su aprendizaje (Beneitone *et al.*, 2007: 24-26; Fraile, 2006: 12). Elementos de Tuning América Latina se encuentran en el Modelo Educativo de la UAQ, de modo que orientan el rediseño curricular de la MCSE.

iv) Programas de posgrado de calidad.- Otro punto estructurante del currículo lo constituyen las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para lo que nombra y admite como programas de posgrado de calidad. A las directrices Tuning se añade la temporalidad reducida del programa, la necesidad de elevar las tasas de eficiencia terminal (deseablemente la graduación del 60% de la matrícula en los primeros 6 meses después del egreso), por lo que se implementan mecanismos para tal fin, como diversificar las formas de obtención del grado. Incluso algunos programas eliminan la elaboración de tesis, por ejemplo, lo que es en realidad un contrasentido, si se pretende como deseable la figura del *profesor-investigador*.

En este contexto socio-político, se realizó la reestructuración curricular de la Maestría en Ciencias de la Educación, dando origen al plan de estudios MCSE'13.

¹ Cuerpo Académico: Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos (SEP, 2017: 4).

Sin contravenir la normativa institucional, las y los profesores(as) que evalúan y rediseñan un currículo tienen la posibilidad de, en un *intersticio*, utilizar la fuerza instituyente o, aceptar lo instituido.

Frigerio *et al.* (1991: 22-25) argumentó que las normas pueden considerarse como estructuras intersticiales que dan oportunidad a innovar, agregar, suprimir, interpretar; es decir, modificar lo prescrito. Una grieta no para escapar de los principios estructurantes del currículo derivados de la política federal-institucional, sino para dar otro sentido al diseño curricular que supere y/o complemente la visión primordialmente técnica. Consideramos posibles y necesarias formas complejas de diseño curricular (Ibarra y Díaz-Mejía, 2013: 9), que afronten las tensiones que generan varias demandas.

El objetivo declarado en el plan de estudios MCSE'13 es formar maestros en Ciencias de la Educación reflexivos y críticos para que innoven su práctica educativa con base en sólidos conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, necesarios para transformar realidades socio-educativas. Para alcanzar el objetivo enriquecimos las directrices institucionales con los soportes teóricos que a continuación se explicitan y que incluimos de manera complementaria al diseño curricular habitual.

Para seleccionar y recortar los contenidos de la enseñanza, nos apoyamos y re-creamos el concepto “núcleo profesional-disciplinar”. Éste representa un reducido grupo de realizaciones ejemplares o paradigmáticas reconocidas y acogidas por la comunidad profesional y son consideradas necesarias para el trabajo y desarrollo de la disciplina en cuestión, sus líneas de profundización, relaciones y jerarquías (Mockus, 1990: 173).

Mediante sesiones de trabajo colaborativo, los y las profesores(as) establecimos los núcleos disciplinares-profesionales de la MCSE y, con ello, posibilitamos repensar y establecer los contenidos de la enseñanza:

Núcleo científico-educativo: agrupa saber y saber hacer de los campos sociológico, psicológico, histórico, económico y político, que confieren la necesaria multi e inter disciplinariedad que dé sentido y significado a la práctica educativa.

Núcleo filosófico-pedagógico: reúne disciplinas que establecen fines educativos trascendentes: posturas que plantean un deber ser, un ideal. La utopía que guíe la práctica educativa vinculando la necesidad del ideal y la exigencia de lo existente.

Núcleo práxico: implica la apropiación de estructuras de transformación teórico-metodológicas que posibiliten prácticas educativas reflexivas y críticas. De la tensión entre lo existente y lo deseable, surgirán prácticas renovadas que generen los egresados de la maestría al trabajar en espacios educativos.

Gracias a los núcleos que son abstracciones de saberes y prácticas ejemplares o paradigmáticas, configuramos las unidades didácticas que se expresan en el mapa curricular.

UAQ Facultad de Psicología.

Maestría en Ciencias de la Educación. Mapa curricular 2013

Maestría en ciencias de la educación							
Primer semestre		Segundo semestre		Tercer semestre		Cuarto semestre	
Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C	Unidad didáctica	C
Filosofía de la Educación	7	Pedagogía	7	Didáctica	7	Optativa I	7
Psicología de la Educación	7	Sociología de la educación	7	Política y Economía de la Educación	7	Optativa II	7
Seminario de investigación	7	Taller de Investigación educativa I	7	Taller de Investigación educativa I	7	Curriculum	7
Crédito	C			Estancia profesional			5
Trabajo de titulación							20
Eje científico-educativo							
Eje filosófico-pedagógico							Créditos totales 109
Eje Práxico							
Cursos electivos							

Fuente: elaboración propia.

Formación en, por y para la investigación

Si enseñar a investigar consiste en fomentar y desarrollar habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica y capacitar en algunas formas probadas de generar conocimientos (Sánchez, 2004: 125), conviene admitir la docencia de la investigación como práctica racional. Pierre Bourdieu (1997: 163-165) aseveró que no existe otra manera de adquirir los principios de una práctica –inclusive la práctica científica– como no sea practicándola con la ayuda de un guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien dé el ejemplo y corrija enunciando preceptos directamente aplicables *al caso particular*.

Se trata pues de transmitir el *habitus* científico, una regla encarnada o, un *modus operandi*, que funciona en la práctica conforme a las normas de la ciencia y que reacciona ante decisiones prácticas.

El sentido práctico impulsa a hacer lo que hay que hacer en una situación y momento determinados. Es un sistema adquirido de estructuras cognitivas y esquemas de acción (Bourdieu, 1997: 39-40).

Adicional al sentido práctico, la formación *en, por y para* la investigación precisa privilegiar modos de pensar fundamentales: deductivo, experimental, histórico, reflexivo o crítico, dotados de aplicación y validez generalizada como maneras de apropiarse de la realidad y, desde luego, modos de saber-hacer propios de la disciplina o campo de conocimiento en cuestión, es nuestro caso, de las Ciencias de la Educación. Finalmente, contribuye a la configuración del *habitus* científico: la enseñanza de la “tecnología intelectual”, toda una serie de acciones que, a veces se obvian en los planes y programas de estudio. Tareas simples y necesarias como la construcción de ficheros, la consulta de bases de datos, la preparación de un manuscrito, el uso de instrumentos informáticos, elaboración de tablas y gráficos, por ejemplo (Bourdieu, 2005: 132-133).

Del *currículum* formal expresado en el plan de estudios MCSE 2013, a la práctica educativa, en particular en lo referente a la formación *en, por y para* la investigación, en sesiones colegiadas establecimos las siguientes acciones:

Antes vale mencionar que los y las maestrantes son libres de elegir, acorde a sus intereses y su práctica educativa (cabe recordar que la matrícula se compone de profesores o gestores en ejercicio), el tema de investigación, bajo el supuesto de que así será más grato iniciarse en el proceso formación para la investigación. En efecto, para el 80% de los y las maestrantes elaborar su tesis de grado constituye la primera experiencia investigativa, según datos obtenidos de sus solicitudes de admisión a nuestro programa educativo.

- a) Asignación de director de tesis desde el inicio del programa. La asignación más bien se realiza mediante la negociación entre el tema de tesis, la disponibilidad de tiempo de los profesores y atendiendo, en la medida de lo posible, a cierta empatía del asesor o la asesora de tesis con el o la maestrante.
- b) Establecimiento de productos semestrales de avances de tesis, que aportan el 40% de la calificación semestral. Esta calificación la establecen en acuerdo, él o la asesor(a) de tesis, él o la profesor(a) responsable de los unidades didácticas relacionadas con investigación y uno o dos lectores según el avance del trabajo. Los productos evaluados cada semestre son:
 - 1er semestre: descripción del problema.
 - 2º semestre: elaboración y registro oficial ante las instancias universitarias del protocolo de investigación.

- 3er semestre: diseño y pilotaje de los instrumentos de recolección de la información.
- 4º semestre: entrega del primer borrador de tesis.

Los avances formativos *en, por y para* la investigación son halagüeños: se ha incrementado la participación de maestrantes en congresos, *symposia* y otros eventos académicos. Hemos elevado la tasa de titulación con relación al plan de estudios previo, e incluso estamos ubicados por encima de la media del resto de posgrados de la Facultad de Psicología, a la que el programa está adscrito. También hemos logrado premios nacionales de los trabajos de investigación-tesis, en particular en el evento “Jóvenes investigadores”. Los datos se muestran en las siguientes tablas.

TABLA 1

Datos sobre eficiencia terminal y obtención del grado

MCsE Plan de estudios 2013		MCsE Plan de estudios 2007		Posgrados Facultad de Psicología
Cohorte	Eficiencia terminal		Eficiencia terminal	Eficiencia terminal global
2013-15	45%	6 cohortes	27%	26%
2014-16	33%			
2015-17	22%			
Eficiencia terminal acumulada mcse'13				
Matrícula = 46		Obtención de grado = 19		Eficiencia terminal = 41%

Fuente: elaboración propia con base en archivos de la MCSE.

TABLA 2

Actividad investigativa de los y las maestrantes

MCsE Plan de estudios 2013		
Cohorte	Participación en congresos	Premios nacionales
2013-2015	17%	1
2014-2016	25%	1
2015-2017	60%	2

Fuente: elaboración propia con base en archivos de la MCSE.

Cierre y reflexiones finales

Lo compartido, como todo trabajo tiene límites y posibilidades de mejora, aquí damos cuenta de algunos datos. La elevación en la tasa de titulación en 14 puntos porcentuales de las primeras tres cohortes del plan MCSE'13, con relación a las

seis cohortes que constituyeron el plan MCSE'07, nos alientan a continuar trabajando en la formación *en, por y para* la investigación. No pretendemos establecer una relación causal entre rediseño curricular y eficiencia terminal; sabemos que la formación de posgrado es compleja y que múltiples elementos confluyen para posibilitar o entorpecer los procesos educativos. Condiciones de los maestrantes, formas de trabajo de los y las profesores/as, y gestión institucional, son algunos.

Admitimos que hace falta conocer cómo los y las estudiantes viven su formación como maestros en Ciencias de la Educación. Cómo la gestión institucional coadyuva o no, al logro de los propósitos del programa educativo. Estos elementos serán motivo de investigación, llegado el momento de la evaluación curricular del plan MCSE'13.

Lo que sí podemos adelantar es lo que respecta a la planta docente. El reto para la enseñanza de la investigación está en el trabajo colegiado constante, participativo y colaborativo que precisa de actos de habla ilocucionarios encaminados al acuerdo para coordinar acciones (Habermas 2006: 352-353). Es necesario primero esclarecer los desacuerdos para luego lograr acuerdos. Quienes ejercemos la investigación y su enseñanza, encarnamos *habitus* configurados en nuestras propias trayectorias formativas que nos afilian a paradigmas científicos, posturas epistémicas y modelos didácticos. Elementos todos que tensionan nuestras prácticas docentes entre a) acompañar-facilitar el aprendizaje del oficio científico y b) dirigir, inculcar el *habitus* científico o imponer el arbitrario cultural. Equilibrio difícil y reto fundamental de prácticas docentes complejas, que acaso puedan encontrar cierto balance al apelar al sentido práctico.

Finalmente aceptamos que la comunicación orientada al entendimiento y acuerdo entre profesores interactiva y lingüísticamente competentes (Habermas, 2006: 355) es posibilidad, límite y desafío de la formación *en, por y para* la investigación en la Maestría en Ciencias de la Educación.

REFERENCIAS

- BENEITONE, Pablo, César Esquetini, Julia González, Maida Maletá, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning– América Latina 2004-2007*, España, Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- BOLÍVAR, Antonio. (1999). “El currículum como un ámbito de estudio”, en Juan Manuel Escudero, *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*, Madrid, Síntesis.
- BOURDIEU, Pierre. (1987). “Los tres estados del capital cultural”. *Revista Sociológica*, vol. 2, núm. 5, tomado de: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30 de noviembre, 1979, Tr. Monique Landesmann, <<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>>, consultado el 20 de marzo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre. (2005). “Principios para una reflexión los contenidos de enseñanza”, en *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo Veintiuno editores, pp. 129-144.

- BUENDÍA, Angélica. (2012). “Resumen Ejecutivo México”, en María José Le-maitre y María Eliza Zenteno (eds.). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*, <<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2015.
- BUENDÍA, Angélica. (2013). “Genealogía de la evaluación y acreditación en instituciones en México”, *Perfiles Educativos*, vol. 35, número especial, pp. 17-32.
- CAMACHO, Benita. (2017). “La formación continua de los docentes: modelos y perspectivas”, *Revista educ@rnos*, vol. 6, núm. 26-27, pp. 11-34, <<https://revistaeducarnos.com/revista-educarnos-26-27-formar-docentes-en-tiempos-de-la-reforma-educativa/>>, consultado el 18 de marzo, 2017.
- DE ALBA, Alicia. (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*, México, CESU/UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2009). *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas.
- DÍAZ-MEJÍA, María del Carmen, Ana Mercedes Rodríguez y Fernanda Mondragón. (2011). “Evaluación curricular de la Licenciatura en Nutrición. Perspectiva de los estudiantes”, en Congreso Internacional de Educación: Currículum, 29, 30 septiembre y 1º Octubre, Tlaxcala. México.
- DÍAZ-MEJÍA, María del Carmen y Luis Rodolfo Ibarra. (2013). “Tensiones académicas derivadas de los mecanismos de contratación. El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro”, *Revista Reencuentro*, vol. 67, núm. 24, pp. 41-49.
- DÍAZ-MEJÍA, María del Carmen. (2017). “La multifonctionnalité des professeurs d’université. Le cas de l’Université Autonome de Querétaro. Mexique». IV colloque de l’AFISE section canadienne, Université de Québec à Montréal, 1-3 juin.
- FERRY, Gilles. (1990). *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM/Paidós Educador.

- FRAILE, Antonio. (2006). “El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-fraile.html>>, consultado el 15 de junio, 2018.
- FRIGERIO, Graciela, Cecilia Braslavsky, Alicia Entel, Elizabeth Liendo e Hilda Lanza. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente: normas, teorías y crítica*. Colección Serie FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FURLÁN, Alfredo. (1996). *Currículum e institución*. México: Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- HABERMAS, Jurgen. (2006). *Teoría de la acción comunicativa*, México, Taurus.
- IBARRA, Luis Rodolfo y María del Carmen Díaz-Mejía (coord.). (2013). *Metodología curricular. Un modelo para la educación superior. Seis experiencias universitarias*, México, Fontamara/UAQ.
- LEMAITRE, María José y María Eliza Zenteno (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*, <<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2012/05/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012.pdf>>, consultado el 12 de mayo, 2015.
- MOCKUS, Antanas. (1990). “Lineamientos sobre programas curriculares”, *Revista de la Educación Superior ANUIES*, vol. 19, núm. 74, pp. 167-178.
- MORENO, Guadalupe, Ricardo Sánchez, Víctor Martiniano Arredondo, Graciela Pérez y Cynthia Kaufman. (2003). “Delimitación del campo temático: formación para la investigación”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación, Colección: La investigación educativa en México 1992-2002*, México, COMIE/CESU-UNAM/SEP, pp. 51-57.
- SÁNCHEZ, Ricardo. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de investigación en Ciencias sociales y humanas*, México, IISUE/UNAM.
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PROPED)*, <<http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>>, consultado el 16 de febrero, 2018.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Acuerdo 19/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2018*, en Diario Oficial de la Federación, miércoles 27 de diciembre, <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Prodep_S247.pdf>, consultado el 16 de febrero, 2018.

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). (2013). *Programa Educativo Maestría en Ciencias de la Educación*. Mimeo.

CUARTA PARTE
FORMACIÓN PROFESIONAL

ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA, DISEÑO METODOLÓGICO RELACIONAL DESDE LAS TEORÍAS DEL LIDERAZGO

MIGUEL ÁNGEL DÍAZ DELGADO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Introducción

El liderazgo educativo como conjunto de teorías enfocadas a la comprensión de la agencia, las motivaciones y las relaciones de poder en las organizaciones educativas, observa a los directores escolares como sujetos de referencia. La dirección escolar “adquiere una relevancia [puesto que] en sus manos se encuentra el poder de favorecer –o bien de obstaculizar– que se dé un proceso comprometido” (Alonso y Molina, 2014: 4) en las escuelas.

La dirección es en un eje fundamental para comprender cómo y bajo qué esquemas y condiciones se moviliza la organización educativa, “los cambios que están afectando al conjunto del sistema educativo inciden especialmente en la figura del director, quien tiene que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad” (Poggi, 2001: 16).

Un tema de investigación en torno a la dirección escolar es la formación que, como objeto de estudio, encuentra referentes variados y discrepantes en tanto su concepción y enfoques; además existen dicotomías sobre las metodologías para acercarse a dichos objetos e incluso, qué áreas de investigación intervienen en su abordaje.

En el ámbito hispanohablante, la formación de directores se debate entre dos tipos de abordaje: como objeto de las políticas educativas y del currículum.

Sin embargo, está tomando forma en la investigación contemporánea una opción emergente: investigar la formación de directores desde las teorías del liderazgo educativo.

A escala global, las teorías de liderazgo educativo han desarrollado ya diseños metodológicos sólidos y acercamientos conceptuales altamente vinculados con las funciones y exigencias de la dirección escolar; en cambio, en Latinoamérica recién se propone como una alternativa para “analizar este vacío investigativo sobre los liderazgos en las organizaciones escolares y su influencia en los agentes de las instituciones” (Rodríguez y Gairín, 2017: 8).

El presente trabajo aporta un diseño metodológico de enfoque relacional en liderazgo educativo (Eacott, 2015) para trascender el análisis de entidades “programa(s)”, con la que se suelen acercar las posturas revisionistas, extendiendo el análisis a la vinculación entre los espacios formativos y la estructura formal del sistema educativo, los contextos situados de la dirección y con la dimensión comunitaria profesional de los directores escolares.

La investigación se desarrolla en el Estado de Jalisco, cuya administración educativa generalmente impulsa políticas educativas oficiales del Sistema Educativo Nacional (SEN), expresadas comúnmente en reformas. Aquí, la formación de directores cuenta con una trayectoria de alrededor de dos décadas.

Investigación sobre la formación de directores: política educativa y currículum

La formación de directores escolares es a la vez una política educativa y un objeto de construcción, desarrollo y evaluación curricular. En la investigación de los últimos diez años en el ámbito hispanohablante, las áreas de política educativa y currículum analizan a la formación de directores, cada una con enfoques y metodologías propias.

La investigación como política pública describe generalmente los componentes estructurales de los sistemas educativos en su relación con la formación de directores, enfatizando la comparación de modelos entre sistemas internacionales. Campos y colegas (2014), Weinstein y otros (2015), Díaz-Delgado y Borrayo (2014), Pont, Nusche y Hopkins (2008) y Ponce (2011) estudian desde las políticas educativas y esquemas de formación de directores insertos en sistemas escolares específicos.

Cuevas (2015) y Díaz-Delgado y Rodríguez (2012) destacan que prevalece una tendencia “revisionista” en sistemas escolares específicos de Latinoamérica, visión que asocia a la formación directiva directamente con los resultados educativos.

Un enfoque más contextual propone que es preciso observar a la formación de directores analizando sus efectos en relación con los requerimientos sociales; este tipo de investigación parte del reconocimiento de la formación como un espacio micro-político que, si bien no escapa de la globalidad (Díaz-Delgado, 2015; Oplatka, 2002) económica y científica, se analiza en espacios más inmediatos, como la comunidad escolar. Para este tipo de estudios, sólo se puede comprender a la formación como política educativa en su contacto con las comunidades profesionales, de práctica y educativas en general, en donde se da la dirección.

Tanto los estudios sistémicos –con tendencia a la evaluación– y los contextuales –que reconocen el quehacer social de la política educativa– critican el enfoque excesivo de las reformas hacia el movimiento de mejora escolar, que “en algunas de sus variables se consideró como un fin en sí mismo, olvidándose que debía construirse en un medio para mejorar sustantivamente las experiencias educativas” (Poggi, 2001: 13) y advierten la necesidad de diversificar teóricamente el análisis de la política educativa de formación de directores.

La formación de directores analizada desde el área del currículum se comprende como espacio dedicado a estudiar las expresiones sociales en pugna por establecer propuestas sociopolíticas (De Alba, 1998; Gimeno, 1991) de aprendizaje en el terreno de la dirección escolar.

Por otra parte, sendos estudios de los últimos años han mostrado una tendencia “evaluacionista”, interesada en dimensionar el impacto de los programas formativos, con referencia central en los modelos de gestión “de excelencia” y “calidad” (Campos y colegas, 2014; Gómez, Oliva y López, 2014); aunque se encontraron también estudios comprehensivos que privilegian la dimensión contextual, analizando la formación como una problemática propia de los sitios donde toma lugar la dirección (Díaz-Delgado y Borrayo, 2014; Díaz-Delgado, 2015; Sandoval, 2015; Valencia y Nava, 2012).

La investigación con tendencia evaluadora del currículum aporta datos sobre las necesidades de formación de los directores (Maureira, 2006) y sobre qué dimensiones tomar en cuenta en la construcción de propuestas formativas; además contribuyen a la medición de la eficiencia o eficacia de los programas (Weinstein *et al.*, 2015), ayudando a conocer en qué medida la formación logra sus propios objetivos y cómo contribuye al desarrollo de los sistemas educativos.

Por otra parte, los acercamientos contextuales desde el currículum han aportado al conocimiento descriptivo de los programas y cómo se relacionan con las condiciones para generar cambios en la práctica directiva en espacios situados, además de ofrecer conocimiento sobre cómo se “moviliza a la organización en pro de (...) principios comunes” (Horn y Marfán, 2010: 83).

Se concluye en el cuerpo del estado del arte, que es preciso imbricar a la formación de directores en las estructuras formales de los sistemas educativos, esto permitiría reconocer a la dirección como una profesión relacionada con los sistemas educativos, pero aparte de la docencia. Una profesión digna de ser estudiada con herramientas conceptuales y metodológicas específicas y que implica la composición de propuestas profesionales de formación, específicas para la función.

El análisis de la formación de directores desde las políticas educativas y desde el currículum interaccionan permanentemente. El común denominador de sus diseños metodológicos es que parecen estar centrados más en el desarrollo de sus propios métodos, dígame: desde las políticas públicas para generar nuevos esquemas de políticas públicas y desde el currículum para generar nuevas alternativas curriculares para la formación de directores. Por ello, se precisan propuestas de investigación que rebasen el análisis atomizado de la formación, traducida como analizar o evaluar programas de capacitación directiva.

Son escasos los diseños metodológicos que diversifiquen el anclaje teórico o que propongan esquemas de imbricación de la formación de directores en las estructuras formales de los sistemas educativos. Desde esta investigación, ambas tareas podrían encontrar respuesta en el abordaje desde las teorías del liderazgo educativo, el cual se considera como alternativa para la construcción de un diseño metodológico pertinente con la formación de directores.

Teorías de liderazgo educativo y formación de directores, enfoques investigativos

Los estudios desde las políticas educativas y desde el currículum heredan valiosos diseños metodológicos, mismos que aportan la capacidad de medición y el análisis del impacto de la formación en los sistemas escolares. Aun así, prevalecen oportunidades hacia la comprensión y transformación del objeto de estudio de la formación de directores escolares; aquí, destaca la posibilidad de [a] trascender la fragmentación entre la teoría y la metodología, buscando una relación directa y reflexiva entre el análisis de la formación de directores y su campo de acción inmediato (la práctica directiva); además de la oportunidad de [b] ampliar las dimensiones de análisis con las que se relaciona el objeto de estudio de la formación de directores y rebasar el enfoque centrado en el método; [c] crear propuestas que comprendan a la formación en sus complejidades, sin reducir los hallazgos a la mera revisión del impacto; y por último, [d] proponer alternativas de formación con un enfoque práctico-reflexivo, basado en los hallazgos del campo científico y no sólo, desde las propuestas –coyunturales– de las reformas educativas.

El liderazgo educativo es un conjunto de teorías en el campo de las organizaciones educativas enfocada a estudiar la agencia –del latín “agentia”, que remite a actuar, incidiendo en el mundo–, el ejercicio del poder –como posibilidad y como elemento coercitivo–, además de formular esquemas de acción para la toma de decisiones. Como espacio para la investigación ha desarrollado esquemas teórico-metodológicos dúctiles, cuya congruencia interna radica en metodologías que aporten explicaciones y modelos de intervención más ajustables a la comprensión de la realidad (Gairín, 1999 y 2010) que viven los directores escolares tanto en su formación –que es lo que aquí interesa– como en su práctica.

Los referentes teóricos desde las teorías del liderazgo educativo son a su vez, referencia para la metodología, como componente de acceso al conocimiento sobre la formación de directores. El liderazgo educativo en su etapa contemporánea o como Eacott (2015) la llama “posmoderna”, encuentra dos grandes enfoques de investigación: el entitativo y el relacional.

El enfoque entitativo, con cimientos en el pospositivismo y el funcionalismo organizacional, reconoce panorámica y esquemáticamente las maneras en que la formación está impactando la práctica directiva. Su intervención metodológica encapsula unidades de análisis para observarlas y reconocer sus propiedades.

El acercamiento puede ser explicativo, descriptivo o funcional; permite reconocer cuáles son las propiedades de un objeto de estudio, sus componentes y características, además de proporcionar datos sobre los efectos de una unidad de análisis sobre otra. Bien podría equipararse esta perspectiva con las posturas revisionistas de la investigación de políticas educativas o las evaluacioncitas en el área del currículum que se abordaron anteriormente.

El enfoque relacional en contraparte, se vincula al construccionismo social y con las corrientes interpretativas y críticas. Busca reconocer a la formación de directores en su complejidad, construyendo marcos de análisis complejos sobre las organizaciones educativas, y su diseño extiende sus objetos de estudio hacia los límites de la institución con la sociedad generalmente. Se encuentran a menudo estudios relacionales donde la frontera con la sociología y las ciencias políticas es tenue.

En el enfoque relacional, las unidades analíticas propuestas por el entitativo son mera reducción y no se espera encontrarles en la realidad social y en tal caso educativa “encapsuladas”. Desde esta comprensión, resulta fáccioso pensar que aquello que determina sustancialmente a una unidad y objeto es otra unidad; dejando afuera factores que predeterminan la forma en que tales unidades se configuran en la realidad. En todo caso, se pueden encontrar unidades de análisis con la prerrogativa de que las mismas están interrelacionadas de manera permanente.

El enfoque relacional en el estudio de la formación de directores escolares aporta a la comprensión sobre la manera en que “formación de directores” y “condiciones para la dirección” se predeterminan mutuamente, sin olvidar que éstas también se relacionan con otras condiciones específicas que las han transformado hasta su constitución actual, por lo que es importante analizar también el trasfondo (Sandoval, 2013) que las constituye.

Los estudios relacionales están comprometidos con la comprensión de las unidades de análisis, con relación a las condiciones predeterminantes de las mismas. A continuación, se abunda en el diseño metodológico del estudio en cuestión, asumiéndolo como un estudio relacional del liderazgo educativo.

Descripción del diseño metodológico relacional para estudiar a la formación de directores en Jalisco

La investigación “La formación de líderes escolares. Acercamiento a las prácticas situadas” es un estudio sobre la formación de directores de primaria en Jalisco, México. Un acercamiento relacional desde el liderazgo educativo –de la cual se deriva esta propuesta– que analiza la formación de directores escolares de primaria en el Occidente de México.

La construcción del objeto de estudio implicó, inicialmente, debatir las perspectivas contemporáneas de la investigación en liderazgo educativo, como se resumió en el apartado anterior. A través de un posicionamiento sobre la lógica de construcción del conocimiento, se tomó la decisión de construir un diseño ligado al enfoque relacional.

Entendiendo que, desde una perspectiva relacional se considera a los objetos de estudio como elementos multidimensionales, se delimitaron las dimensiones del estudio y se identificaron unidades de análisis, además de sus potenciales relaciones a través de categorías específicas.

El estudio –aún en desarrollo– se enfoca en responder la pregunta ¿de qué manera se vincula la formación para la dirección escolar con las condiciones situadas en Altos Norte y Guadalajara, la estructura formal del sistema educativo estatal y la comunidad profesional de los directores formados?, para lo cual, se ofrece un análisis de dos unidades: [1] la formación de directores (de primaria) y [2] las condiciones para de la dirección (en el sistema estatal).

En la metodología se identifican las unidades analíticas sin definir estrictamente sus fronteras, reconociendo que están interrelacionadas bajo otras condiciones predeterminantes, como la política educativa vigente y las prerrogativas institucionales. Empero se eligen las dimensiones en las que estas unidades se vinculan con mayor profundidad; por lo que fueron seleccionadas tres: [a] la situada, que

se refiere a los contextos escolares en los que se desarrolla la dirección; [b] la sistémica, configurada por la expresión formal –político-administrativa– del sistema educativo y [c] la de comunidad profesional, conformación profesional de los directores, buscando a través de él caracterizarles (Gairín, 2010).

Se entiende que estas dimensiones están en permanente interacción y que se relacionan y construyen las unas con las otras; este tipo de entendimiento se inspira en la teoría de esferas de Sloterdijk (2014), “una teoría de la época actual bajo la óptica de una vida desarrollada multifocalmente, con la posibilidad de innumerables perspectivas” (Vásquez, 2013: 68-69). En este caso, las dimensiones, elementos más focalizados y microespaciales que las esferas, se conciben como sitios en los que se genera la producción de un medio ambiente compartido.

Las categorías analíticas más importantes en la dimensión situada son: los conocimientos en la práctica y *las técnicas de auto-operación y para dejarse operar*; en la dimensión sistémica, se observan los programas formativos –como dispositivos de saber– y sus sistemas organizadores; además del capital cultural institucionalizado –como dispositivo de poder y el capital simbólico; ya en la dimensión profesional, se analiza la trayectoria formativa y profesional de los sujetos de estudio, las cuales constituyen los rasgos de identidad (Gairín, 2010) de los directores formados.

Se ha dividido al estudio en cuatro etapas; en la primera se desarrolla un ejercicio de *desestabilización de las nociones de liderazgo*; un ejercicio de reflexividad (Bourdieu, 2003) para identificar las categorías de análisis que la investigación en liderazgo educativo, separándolas de aquéllas que perciben los sujetos participantes. Aquí se analizaron cuatro estudios –dos nacionales y dos internacionales– realizados desde las teorías de liderazgo educativo en la formación de directores escolares. En el análisis se identificaron las *categorías analíticas compartidas* de dichos estudios y posteriormente, se acudió a la misma búsqueda, pero en la percepción de los sujetos; a través de entrevistas con directores.

A través de un *instrumento de análisis de narrativas de los directores escolares*, se contrastaron categorías comunes entre los estudios realizados y las provenientes de las narrativas de los directores. Así, las categorías que coinciden, se tomaron en cuenta, aunándose con las que se predeterminaron teóricamente. Este ejercicio aportó un acercamiento a la realidad de los directores y certeza sobre las categorías de análisis que los estudiosos en liderazgo despliegan para analizar a la formación; el ejercicio es el equivalente a lo que los estudios cuantitativos llaman “validación”. La segunda etapa fue el *análisis del trasfondo de la dirección de primarias públicas en Jalisco*; donde se acudió a los orígenes mismos de la dirección escolar, encontrando cuál ha sido el sentido histórico-político con el cual la dirección escolar se dota de sentido en el sistema educativo estatal, sobre todo en los con-

textos situados de la investigación, demostrando las connotaciones que aportan a la dirección de un sentido de identidad. En este ejercicio, el trasfondo aborda la historia de la dirección escolar en los contextos –Altos Norte y Guadalajara– para representar una aproximación a su configuración actual.

El ejercicio implicó describir críticamente las políticas educativas que privaron en determinadas etapas del sistema educativo, conjugando el análisis con procesos sociales considerados como “hitos” o lapsos referenciales. El ejercicio aportó a la comprensión de la configuración actual de la dirección escolar.

Hasta esta etapa es que se ha desarrollado el estudio. Se identificaron los espacios para la formación de directores de primaria, los cuales se desarrollan desde 2015 bajo la lógica de reforma educativa, en distintas modalidades y esquemas. El estudio ha conceptualizado que las condiciones para la dirección, más que comprenderse únicamente en esos programas, se extienden a los aspectos presentes en el medio ambiente –situado, profesional y sistémico– que permiten a los directores aprender sobre sus posibilidades de agencia y toma de decisión, es decir, su liderazgo.

La reforma educativa de 2013 predeterminó fuertemente los entendimientos tanto de la formación de directores como las condiciones de la dirección de primaria. Hasta esta etapa se ha detectado una dicotomía entre la búsqueda de la calidad en las prácticas directivas que implicó para la reforma establecer perfiles y parámetros para la dirección y su evaluación –examinación, inducción y la defensa de la plaza de dirección– pero, al contrario de lo esperado, la estructura educativa permanece estática, preservó relaciones basadas en jerarquías, más que en el liderazgo y se detectó burocracia sistémica que limitaba la toma de decisiones de los directores y también sus aprendizajes. En tal caso, la formación de directores en el contexto de reforma del 2013, se supeditó al acatamiento de una lógica de examinación para sostenerse en el cargo.

Con la reforma vinieron cambios de fondo en tanto la dirección en Jalisco, sus tareas persistieron en un cúmulo de procesos de entrega-recepción de documentos, que distrajeron la labor directiva de su centralidad pedagógica y de la atención a las necesidades escolares apremiantes.

En la tercera etapa –en proceso– se desarrolla un estudio de casos comparativo. Aquí se eligió a seis directores de escuela de los Altos Norte y seis de Guadalajara, quienes fueron formados en programas en liderazgo educativo; las entrevistas se realizaron en sus contextos, específicamente en sus escuelas, buscando tuvieran a vistas las condiciones en las que desarrollan su quehacer directivo y, también se pidió tuvieran a la mano materiales sobre la formación recibida, buscando que los testimonios aportados cobren sentido al recordarlos.

En la cuarta etapa, se desarrolla un *análisis descriptivo de los currícula de los programas formativos*, donde se pretende describir la composición de los programas y

cómo estos se relacionan con la estructura formal del sistema educativo y con la dimensión profesional de la dirección; para lo cual, se revisarán planes de estudio de los programas y fuentes de información que den cuenta de la metodología de los mismos; dicho análisis se complementa con un cuestionario a directores formados, en el que aportarán opiniones con relación a cómo vivieron la formación en liderazgo ofrecida por dichos espacios y cómo ésta se relaciona con su labor en los contextos situados y su profesión.

La consecución de cada etapa, aportaría a la consecución del objetivo general de la investigación “Revelar los vínculos entre la formación de directores de primaria en Jalisco con la dimensión [a] situada en contextos de Altos Norte y Guadalajara, [b] la sistémica y [c] la profesional de los directores formados”. Se considera que el diseño metodológico tiene congruencia con el enfoque relacional, buscando que el abordaje complejo del objeto de estudio esté en concordancia con la multiplicidad de dimensiones que lo componen.

Conclusiones

Con este ejercicio se da cuenta no sólo de un diseño metodológico, sino también de las decisiones implicadas en la construcción de un objeto de estudio relacional del liderazgo educativo. Este diseño acaso tiene el potencial de aportar una idea sobre cómo las teorías del liderazgo educativo aportan al análisis de la formación directiva.

A partir de diseños como el presente se puede rebasar el simplismo epistémico, que desde los estudios entitativos se reduce a una observancia de la causalidad y a meras interpretaciones sobre los efectos de la formación en la práctica directiva. Al entender la multiplicidad de factores que intervienen en la formación de directores dentro de un sistema educativo se generan esquemas metodológicos para analizar de manera compleja a la formación.

Con el diseño metodológico descrito se puede inspirar a otros modelos de investigación –sobre todo de corte cualitativo o mixto– a reconocer que desde la complejidad también se pueden generar esquemas comprensivos donde la intersección entre las unidades y las dimensiones de análisis e identificar plenamente las relaciones teóricas y metodológicas.

El ejercicio de reflexividad, que en este diseño metodológico se nombra *desestructuración de las nociones de liderazgo*, aporta a la significación de las categorías de análisis; entendiendo que la participación de los sujetos no sólo debe limitarse a extraer sus datos y vaciarlos dentro de un contenedor de interpretaciones, sino que ellos mismos contribuyen al diseño y rediseño de los modelos investigativos. También se toma en cuenta que no todo lo dado por la teoría es la referencia úni-

ca en la construcción metodológica, sino que es precisa una examinación desde aquellos que hacen la práctica.

Se concluyó que muchas de las nociones de los directores sobre sus quehaceres no habían sido tomadas en cuenta por las investigaciones realizadas con antelación, con lo que se corre el riesgo de una baja significación de las teorías del liderazgo al plantear alternativas, tanto para la formación como para la dirección.

La etapa segunda del diseño metodológico deja otra conclusión: acercarse a los sujetos es acercarse a los contextos; es decir, que la dirección escolar y su formación no es sólo un asunto de construcciones curriculares desde la erudición, sino que también podría buscar sentido en los propios contextos en los que se realiza la tarea directiva.

La dirección escolar no ha sido percibida todo el tiempo de la misma manera, sino que se han encontrado “hitos” y referentes que la han marcado hacia su constitución actual; por lo que comprenderla en sus circunstancias merece un acercamiento también a su historia.

Están actualmente en desarrollo los análisis en las etapas 3 y 4, las cuales se espera que aporten datos sobre la estructura educativa y su relación con los programas formativos. Se anticipa ya la gestión de la información, puesto que tanto las dependencias públicas de la administración educativa, como los espacios formativos tienen ciertos y muy comprensibles candados en el acceso a datos.

Una conclusión anticipada del estudio advierte la importancia de esquemas de actuación desde la formación que contribuyan a “una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad)” (Rodríguez y Gairín, 2017: 12) donde desde las teorías del liderazgo se dé muestra, que el mismo no es una posesión exclusiva de la figura directiva, sino que es un elemento esencial de reconocimiento de agencia y autodeterminación propias, que se conjugan en estructuras determinadas para implicarse en el poder y la toma de decisión desde todos los agentes que conforman la realidad educativa.

REFERENCIAS

- ALONSO, María Teresa y Sergio Antonio Molina. (2014). “Innovar en la formación profesional de directores de Educación básica”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación: Argentina, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre. (2003). *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- CAMPOS, Fabián, José Bolbarán, Camila Bustos y Micaela González. (2014). “Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas”, *Perspectiva educacional, formación de Profesores*, vol. 53, núm. 2, pp. 91-111, <<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/256/115>>, consultado el 15 de enero, 2018.
- CUEVAS, Yazmín. (2015). “Representaciones sociales de la Reforma de Educación Básica. La visión de los directivos”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 147, pp. 67-85, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a5.pdf>>, consultado el 24 de enero, 2018.
- DE ALBA, Alicia. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Argentina, Miño y Dávila Editores.

- DÍAZ-DELGADO, Miguel Ángel. (2015). “La formación de directores escolares, un estudio comparativo entre dos modelos públicos: Jalisco y Edmonton”, en Liliana Lira (coord.), *Experiencias en Investigación educativa aplicada*, México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
- DÍAZ-DELGADO, Miguel Ángel y Carmen Leticia Borrayo. (2014). “Gestionar la formación de Directivos: del modelo inductivo a la construcción de políticas públicas”, en Luz Marina Ibarra y Joaquín Mercado (coords.), *Política Educativa en México. Análisis y perspectiva*, Morelos, Ediciones mínimas, pp. 117-140.
- DÍAZ-DELGADO, Miguel Ángel y José Antonio Rodríguez. (2012). “De la enseñanza a la formación en competencias: una reflexión sobre la experiencia de formación de directores de educación básica en Jalisco”, *Revista Educ@rnos*, vol. 1, núm. 4, pp. 103-116, <<https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/579389/1/De+la+enseñanza+a+la+formacion+en+competencias.+una+reflexion+sobre+la+experiencia+de+formacion+de+directores+de+educacion+basica+en+Jalisco.pdf>>, consultado el 5 de febrero, 2018.
- EACOTT, Scott. (2015). *Educational Leadership Relationally: A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*, Rotterdam, Springer.
- GAIRÍN, Joaquín. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, Madrid, La Muralla.
- GAIRÍN, Joaquín. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Servicio de Publicaciones.
- GIMENO, José. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GÓMEZ-DELGADO, Ana María, Nieves Oliva-Rodríguez y Julián López-Yáñez. (2014). “La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 135-150, <<http://www.redalyc.org/html/551/55132460006/>>, consultado el 17 de enero, 2018.

- HORN, Andrea y Javiera Marfán. (2010). “Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile”, *Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 82-104, <<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/116/112>>, consultado el 27 de febrero, 2018.
- MAUREIRA, Oscar. (2006). “Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 1-10, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140402>>, consultado el 15 de enero, 2018.
- OPLATKA, Izhar. (2002). “Emergencia del mercadeo educativo: Lecciones desde la experiencia de directores escolares israelíes”, *Revista de la Educación comparativa*, vol. 46, núm. 2, pp. 211-235.
- POGGI, Margarita. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*, Argentina, IPEE/UNESCO.
- PONCE, Víctor Manuel. (2011). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*, México, Secretaría de Educación Jalisco.
- PONT, Beatriz, Deborah Nusche y David Hopkins. (2008). *Improving School Leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership*, Paris, OECD.
- RODRÍGUEZ, Guillermo Andrés y Joaquín Gairín. (2017). “Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units”, *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 5, num. 1, pp. 6-29.
- SANDOVAL, Juan. (2013). “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”, *Cinta moebio*, núm. 46, pp. 37-46, <<https://cintademobio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26498/27801>>, consultado el 7 de febrero, 2018.
- SANDOVAL, Luz Yolanda. (2015). “Una experiencia innovadora en la formación de directivos escolares en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, pp. 135- 155, <<http://www.rieoei.org/rie69a06.pdf>>, consultado el 18 de febrero, 2018.

SLOTERDIJK, Peter. (2014). *Esferas I*, España, Biblioteca de ensayo. Siruela.

VALENCIA, Ana Cecilia y José María Nava. (2012). *Evaluación de la gestión de directivos escolares capacitados en el modelo por competencias: actores, voces y escenarios*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

VÁSQUEZ, Liliana. (2013). “La noción de biopoder en Foucault y su relación con las antropotécnicas en la obra del último Sloterdijk”, *Eikasia, revista de filosofía*, núm. 53, pp. 59-74, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4910858&corden=1&info=link>>, consultado el 12 de enero, 2018.

WEINSTEIN, José, Carolina Cuellar, Macarena Hernández y Joseph Flessa. (2015). “Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, núm. 1, pp. 23-46, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40259157/formacion_directiva_RIE.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502578763&Signature=VnZpvtreQ7rfSpZBXUAj%2F5sRGPM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dexperiencias_innovadoras_y_renovacion_de.pdf>, consultado el 18 de febrero, 2018.

CONSTRUCCIÓN DE UNA OPCIÓN DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

MARÍA ABIGAIL SÁNCHEZ RAMÍREZ

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa
y Educación a Distancia, UNAM

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Presentación

En este trabajo se presenta la propuesta de un programa de fortalecimiento docente para los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se señalan diversas experiencias que se han desarrollado para la formación de docentes universitarios en distintos momentos. Actualmente, ante los grandes cambios sociales, económicos y culturales generados por la globalización, el desarrollo acelerado de las tecnologías y la necesidad de formar estudiantes que puedan enfrentarse a los retos del mundo actual, se requiere ofrecer programas que aseguren una práctica docente innovadora y fortalezcan la creatividad a través de recursos digitales. La antigua Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) resultó ser la instancia indicada para ofrecer estos programas de formación, que promovieron en los docentes su profesionalización y su actualización constante mediante la incorporación de las tecnologías con la finalidad de enriquecer su trayectoria académica y personal.

Antecedentes

En México desde los años setenta, a través de instituciones como la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría

de Educación Pública (SEP), entre otras, diseñaron y pusieron en marcha programas de formación docente como parte de una estrategia emergente de las universidades tendiente a formar a los maestros necesarios para atender la creciente matrícula en educación superior.

El número de participantes en los centros de formación, al menos hasta finales de los ochenta, siempre tendió a la alza y se sometió a cambios importantes (Ducoing, Pasillas y Serrano, 1993), caso contrario en los noventa, que los apoyos para la creación de nuevos centros y para la formación docente, especialmente la de índole pedagógica, fueron drásticamente reducidos, aunque la mayoría de los centros continuó funcionando.

Las políticas relacionadas directamente con la formación docente a nivel universitario que surgieron fueron: el apoyo a la creación de posgrados en todas las áreas de conocimiento, los programas de becas de posgrado, el financiamiento de cursos de actualización, el patrocinio de centros de formación en el país y el impulso a la investigación educativa que se vincula a los problemas de la formación y de la docencia (Hirsch, 1983).

El Plan Nacional de Educación Superior de los ochenta, indicó que, a finales de esa década, se debería contar con un sistema nacional de actualización que captara al 25 por ciento del profesorado en ejercicio, considerando la necesidad de establecer ciclos de repetitividad de tres a cuatro años, lo que implicaba atender anualmente a 40 mil docentes, lo cual fue muy ambicioso. El Plan no diferenció tampoco entre una preparación integral y la capacitación.

Respecto a los centros de formación de maestros en la UNAM estuvo el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) que constituyó un esfuerzo de la Universidad para generar modelos de innovación educativa y realizar tareas de elaboración teórica en este campo, respondiendo así a las necesidades de esos tiempos que demandaban una permanente superación de la calidad académica. El CISE ofreció programas de formación y actualización, y cada año elaboraba un plan institucional de docencia organizado en seis programas que comprendieron cursos, seminarios y talleres sobre diversas temáticas educativas cuya finalidad fue formar y actualizar al personal docente de nivel medio superior y superior, tanto de la UNAM como de académicos externos.

La vinculación de la planta docente con diferentes escuelas y facultades en donde se tenía relación académica siempre caracterizó a este centro, así como su vinculación con la sociedad ofreciendo asesoría externa a instituciones públicas y privadas del país y del extranjero. El CISE desapareció en 1997 dejando un vacío en materia de formación para la docencia, por lo que cada Escuela y Facultad creó su propia instancia.

En total había 24 centros de formación fuera de México y Monterrey, de los cuales 17 formaron profesores a partir de cursos cortos y talleres, cinco lo hicieron a través de programas intensivos a nivel maestría, dos publicaron información y resultados de investigación sobre formación de profesores (Hirsch, 1983).

Un problema de raíz que se presentaba en los centros de formación fue el ofrecer cursos y talleres sin haber explorado con anterioridad las necesidades e intereses de los maestros, de la institución y la situación socioeconómica local, regional y nacional. En la mayoría de los casos, sus enfoques tenían graves carencias en cuanto a una visión totalizadora y global de la práctica docente (Hirsch, 1983), en detrimento de la esencia de los programas de formación “entendidos como los esfuerzos y mecanismos institucionales destinados a ayudar a los académicos en su proceso permanente de crecimiento y renovación como personas en general y como profesionistas en particular [...]” (Ramírez, 1999: 104).

Asimismo, la educación continua en la UNAM, que desde los setenta ha abonado a la formación y profesionalización de los docentes, ha adquirido diversos matices; entre ellos, ha sido asumida como una actividad complementaria al quehacer universitario o, bien, como una fuente de recursos extraordinarios exclusivamente. Es hasta la gestión del Dr. Narro que se propone en el punto 5 de las líneas rectoras para el cambio institucional: “Ampliar y diversificar la oferta educativa de la UNAM [...] en los programas de formación profesional [...] mediante el impulso y la consolidación de las modalidades en línea y a distancia” (Narro, 2008: 12), en el marco de los programas y los proyectos que describe en el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015, siendo la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) la instancia indicada para dichos propósitos, pues ofrece las modalidades abierta y a distancia y ha llevado a cabo un gran papel en la formación de los docentes universitarios. Dicha política continúa hasta el presente a través de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).

Profesionalización de la docencia

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior (IES) siguen poniendo énfasis en la formación docente dado que es un eje fundamental y estructural del funcionamiento de los sistemas educativos. Soto, Hernández y Carrillo (2015) mencionan que las políticas de formación docente de las Universidades Mexicanas deberán redefinir una gestión orientada a los procesos educativos y formativos en docencia e investigación. La ANUIES (2000) en su propuesta institucional se pronuncia por académicos competentes y formados para la función docente. Es indispensable, por lo tanto, un tipo de formación con carácter de especialización,

un seguimiento periódico y permanente de sus funciones y prácticas en la institución educativa con el fin de actualizar los conocimientos que estos requieren.

Es importante reconocer que en la práctica los profesores articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, experiencial, práctica o curricular, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional (Tardif, 2004); por ello, la importancia de no considerar exclusivamente lo pedagógico y/o lo didáctico. Por otra parte, Soto, Hernández y Carrillo (2015) afirman que los modelos educativos de las instituciones de educación superior deberán articular el proyecto educativo de formación de la docencia, como una forma de servicio individualizado que requiere de los docentes profundos conocimientos y un saber especializado. En este sentido, es necesario reconocer la importancia del entramado de relaciones desde las cuales construyen las prácticas profesionales: los saberes, el tiempo y el trabajo (Tardif, 2004).

La profesionalización de la docencia conduce al análisis de lo que implica la profesionalidad de los docentes, como es el desarrollo de una conciencia profesional que les permita rebasar la rutina cotidiana con miras a la construcción y reflexión de su práctica, así como superar la visión dicotómica de una formación teórico-práctica descontextualizada (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012). Dicha profesionalidad incluye tres dimensiones íntimamente relacionadas entre sí: la identitaria, la ética y la reflexiva. La primera dimensión alude al momento personal y social en el que se encuentra el docente; la segunda, al compromiso y responsabilidad que tiene con los estudiantes; y la tercera y última, a la necesidad de analizar críticamente las diversas acciones desplegadas cotidianamente (Desgagné, 2005).

La profesionalización del docente se constituye, entonces, a partir de un proceso de racionalización, “entendida como una mediación a la que sometemos tanto nuestros conocimientos particulares como los objetos a los que, a través de ellos, accedemos” (Rábade, 1995: 160) y del proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces de la situación.

El profesional aplica sus habilidades en cualquier situación, es el hombre de la situación, capaz de reflexionar en acción y de adaptarse, le pedimos que sepa jugar con las normas y que su relación con los conocimientos teóricos no sea reverente y dependiente, sino crítica, pragmática, e incluso oportunista (Perrenoud, 1993: 58).

Retos y Desafíos del docente universitario

El docente actual se enfrenta a una serie de retos que lo están orillando a cambiar sus esquemas de enseñanza, a redefinir sus funciones y a hacer uso de diversos re-

cursos para mejorar su práctica. Hablar de la formación de los profesores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. La acción humana implica incertidumbre porque es compleja y está contextualizada en un sin fin de interrelaciones. Pero la acción supone no sólo conocimientos, sino motivos para actuar; es decir, intencionalidad y proyectos, y estos en la práctica educativa son fundamentales (Dewey, 1989).

Para Ferry (1997: 13) formarse “...es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos”. La formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, la construcción de una trayectoria personal, es una búsqueda de y en sí mismo y en los otros.

La formación como problema ontológico alude a la acción del sujeto sobre sí mismo, como proceso de las relaciones dialécticas entre el sujeto y de su contexto, intelectual, psíquica, social, moral, ética y profesional, las cuales se entrecruzan y se transmiten por diversos medios (Jiménez y Páez, 2008).

Toda formación es formación para; conlleva a un sentido prescriptivo y propositivo, el de la determinación de la totalidad social y el de proceso de socialización, prepara para los roles pero también busca en los sujetos una función transformadora.

Esta formación supone a su vez, una formación de y requiere en los sujetos la flexibilidad suficiente para que puedan estar construyendo siempre nuevas formas. Esto nos pone ante la idea de lo inacabado, de un proceso siempre por recorrer por el ser humano a través de su existencia, de la conservación de su plasticidad y de aptitud por aprender (Jiménez y Páez, 2008: 195).

El reto de la formación del docente contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimiento (Gimeno, 2008). Los significados son considerados relevantes por cada individuo en función de la satisfacción de sus necesidades y de su adaptación al contexto.

Desde esta perspectiva, las propuestas institucionales orientadas a la formación de los docentes, pueden colaborar a que el Otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso. Ser profesor universitario en la actualidad implica reconocer la complejidad de su práctica, tensada por la institución y el currículum, así como por sus saberes y conocimientos, incorporados y expresados en la vida en el aula.

Para Bertolano y Emmanuele (1988 citado en Lucarelli, 2004: 510), la “formación docente alude al nivel formativo desde el cual cada docente universitario puede sostener el ejercicio de su práctica educativa”. Por ello, la importancia de

considerar el nivel de dominio para la formación. Las tendencias didácticas tecnicistas en las propuestas para el desarrollo de las capacidades docentes, procesos de formación y acciones de asesoramiento pedagógico emprendidas por las universidades han sido un común denominador, incluso en las diversas modalidades.

Las universidades juegan un papel fundamental en la formación profesional ya que promueven un aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias para la vida, de ahí que los docentes lleven a cabo procesos de formación acordes a la realidad que presenta su contexto.

La formación permanente de los docentes se ve envuelta en la necesidad de revisar e integrar procesos de formación de calidad bajo el principio de competitividad que le lleven a generar procesos innovadores de enseñanza, con los cuales interactúan de manera decisiva en el mejoramiento de planes educativos y en la transformación de individuos productivos y creadores.

La interacción cotidiana de los docentes universitarios implica el desarrollo de acciones académicas de análisis y discusión de problemáticas profesionales, que comúnmente lo hacen al interior de un área académica o dentro de su propia institución. Sin embargo, dadas las dinámicas que impulsan el desarrollo educativo y el contexto profesional donde se ubicarán sus estudiantes es importante que hacia el exterior de su comunidad educativa pueda exponer sus ideas y desarrollar aprendizajes colaborativos, establecer redes que le complementen sus procesos de formación así como generar procesos de profesionalización docente.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ofrecer, a través de proyectos, opciones para profesionalizar su planta docente y dar alternativas para la formación a través de modalidades virtuales y el uso de herramientas tales como: plataformas, internet, hipertextos, páginas web, redes sociales entre otras.

Lo anterior, con el fin de favorecer el desarrollo de competencias docentes para ambientes virtuales; esto es, el desarrollo de habilidades para comunicarse, el manejo e intercambio de contenidos, diseño de entornos virtuales de aprendizaje, la creación de espacios de colaboración y la producción de actividades de aprendizaje, todo a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para impartir su clase ya sea de manera presencial o a distancia.

Por otra parte, la institución debe ofrecer los medios, condiciones y recursos para que se dé ese proceso de formación y transformación: la epistemología, filosofía, pedagogía, didáctica, incluso la tecnología, esta última considerada indispensable ya que el docente y su enseñanza no puede quedar al margen de la realidad (Martínez, 2001); para ello, es necesario que la identifique, conozca su uso y aplicación, y cuál es el momento adecuado para utilizarla, de tal forma que las considere como una herramienta que forma parte de su vida académica y profesional, por eso la importancia de la formación continua.

Propuesta formativa

La propuesta formativa que se presenta en este trabajo tiene como base lo establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 de la UNAM, apartado cuatro –Superación y reconocimiento del personal académico. En el primer rubro menciona la profesionalización y actualización del personal académico y destaca lo siguiente: promover la formación integral de los académicos; mejorar la capacidad de la planta docente a través de seminarios, cursos y talleres presenciales y en línea sobre nuevas metodologías de enseñanza; uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en educación; liderazgo educativo, así como creatividad e innovación en educación; formar pedagógicamente al personal académico que imparte clases en el nivel de iniciación universitaria; diseñar e implementar un nuevo programa de formación docente, presencial y a distancia que abarque la actualización disciplinaria, la didáctica de cada asignatura, la capacitación para ejercer como tutores de alumnos vulnerables y el uso óptimo de los recursos tecnológicos, en el bachillerato y la licenciatura; promover e instrumentar programas y actividades académicas pertinentes de actualización docente y disciplinaria en el marco del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD), acorde a las necesidades académicas de las entidades del bachillerato y la licenciatura; fortalecer la profesionalización y actualización del personal académico, con énfasis en las acciones de intercambio y movilidad del personal académico, a través de los programas de la DGAPA, tales como Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), Programa de Estancias de Investigación (PREI), entre otros.

Ante estos nuevos retos, la CUAED generó una oferta formativa integral, personal y flexible que propició la mejora de la calidad del aprendizaje, fortaleció la práctica docente innovadora bajo principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad y favoreció la creatividad en la práctica docente a través de recursos digitales. La finalidad fue integrar a los docentes al análisis y reflexión de la práctica educativa actual y al diseño de estrategias innovadoras y apoyar la elección de trayectorias formativas personalizadas a través de una propuesta que facilite el acceso de experiencias de aprendizaje a distancia con un sentido de autonomía y aprendizaje autogestivo, entendido este último como el proceso que le permite al individuo dirigir la forma en que adquiere nuevo conocimiento. Para esto, el alumno requiere de diseñar y desarrollar estrategias adecuadas que le ayuden a avanzar en su proceso de aprendizaje con cierto nivel de autonomía, y tome el control de su aprendizaje a través del uso de las TIC (Lowther *et al.*, 2008).

La incorporación de las TIC es un requerimiento indispensable y coincidimos con Touriñán, Rodríguez y Oliveira (2003) en que para integrarlas como herramienta de apoyo a la docencia hay varios factores que intervienen, por mencionar

algunos: la rapidez de los avances tecnológicos y la necesidad de una planificación efectiva, y por otra parte el acceso limitado o nulo a internet, el alto número de usuarios dentro de la universidad, el conocimiento de un nuevo lenguaje o códigos que se utilizan, entre otros, limitan o justifican el que no hagan uso de las TIC. En fin, es innegable que nos encontramos ante diversos ambientes que posibilitan el aprendizaje y requieren de otras formas de trabajo por parte del docente.

Asimismo, el uso de las tecnologías con fines didácticos y pedagógicos constituye uno de los propósitos de la formación docente en el mundo actual, por lo que se requiere un proceso de inmersión en su uso y una comprensión plena de los procesos de trasposición didáctica, así como del contexto de su uso. Dussel (2014: 31) plantea la imprecisión conceptual en torno a los usos pedagógicos de las tecnologías y reconoce:

Los usos con sentido pedagógico a un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales). Estas prácticas no pueden verse como actividades aisladas, sino que precisan ser interpretadas en una secuencia que busca promover procesos reflexivos y apropiaciones en los sujetos que participan.

Autores como Coll (2013) plantean algunos rasgos de la nueva ecología del aprendizaje: a) el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, y la tendencia creciente a la informatización del aprendizaje; b) construcción de trayectorias personales de aprendizaje como vías de acceso al conocimiento; c) adquisición y desarrollo de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad de aprender. Todos estos factores hacen que no haya dos trayectorias personales de aprendizaje idénticas, y en la actualidad esto es posible por la inclusión de las tecnologías en la educación.

Trayectoria proviene del francés (*trajectoire*). Es un término que admite diferentes acepciones y que es utilizado para distintas disciplinas, para este caso adoptaremos la siguiente definición de la Real Academia Española: “Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento y el ser de una persona, de un grupo social o de una institución” (RAE, 2001: 987).

La trayectoria se conforma mediante las posiciones sucesivas que el sujeto adopta en el transcurso de sus experiencias. La trayectoria supone un recorrido, un desplazamiento, o como dice Bourdieu (1977: 82) una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”. Dice Blanco (2011) que la trayectoria no supone ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, y esto es justamente lo que se pre-

tende con esta propuesta: que el docente a su propio ritmo construya su propia ruta de formación que le permita desarrollar las competencias requeridas para su práctica docente.

Por lo tanto, en el Programa Estratégico de Apoyo a la Docencia (PEAD), el Proyecto “Docencia y aprendizaje en la era digital. Trayectorias docentes personalizadas” se presentó una propuesta de autoaprendizaje que facilitó el desarrollo profesional del docente universitario dando la oportunidad de construir sus propias rutas de formación que les permitiera navegar por diversos ejes, donde cada eje contenga una serie de cursos autogestivos para que con plena libertad pudiera acceder a una experiencia de aprendizaje autónomo.

Para la construcción de la propuesta se requirió llevar a cabo las siguientes fases:

- Definición de los objetivos y principios
- Definición de ejes formativos
- Construcción de un documento base donde se especifican las competencias a desarrollar en cada eje y el nivel de dominio de la competencia
- El diseño de cursos autogestivos que abonen al desarrollo y consolidación de la competencia de cada eje
- La integración de los cursos a la plataforma Moodle
- La puesta en marcha del proyecto con una prueba piloto

Se definieron ejes formativos que consideran lo Tecnológico, Epistemológico, Filosófico, Pedagógico, Didáctico, Psicológico, de Comunicación, Socio-histórico-económico y de Gestión.

Se realizó la propuesta con la finalidad de desarrollar las competencias profesionales del docente, concebido éste como un profesional autónomo y reflexivo. Las competencias docentes se caracterizan por ser complejas, combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas; así como una reflexión y análisis sobre los contextos que las condicionan y que van más allá del aula. La competencia profesional “se refiere no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (Contreras, 1999: 58).

Asimismo, Perrenoud (2004) señala que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos, dicha movilización es única, es decir situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa “por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento”

(Perrenoud, 2004: 11) y, finalmente las competencias profesionales se construyen en escenarios de trabajo.

Las trayectorias docentes personalizadas aluden a la forma en que el participante decide qué competencias desea integrar a su esquema cognitivo, basándose en sus necesidades, intereses y actividades. Al elegir un itinerario formativo-profesional, el participante:

- Organizará y seleccionará las opciones de formación que considere adecuadas para su práctica docente.
- Analizará las interrelaciones existentes para cada opción, así como las posibilidades de acceso, teniendo en cuenta la situación personal.
- Seleccionará las competencias que desea desarrollar en cada eje.

Para el desarrollo de los cursos por eje se consideraron cuatro niveles de dominio de la competencia: a) *Receptivo* referente a la recepción y comprensión de la información; b) *Resolutivo* referente a la resolución de problemas sencillos, motivación; c) *Autónomo* referente a la actuación con criterio propio y argumentación y d) *Estratégico* referente a la aplicación de estrategias (Tobón, 2006). Con base en las competencias a desarrollar, se pretende aplicar un instrumento diagnóstico por eje, cuya finalidad es ubicar al participante en el nivel correspondiente. Es muy importante mencionar que se propone iniciar con el eje Tecnológico ya que se requiere desarrollar habilidades digitales básicas para poder trabajar los otros ejes. Al concluir con el eje Tecnológico el participante, podrá elegir libremente el eje de su interés y/o necesidad, construyendo así su trayectoria personalizada.

Los cursos son autogestivos con una duración de 20 horas y la aprobación de las actividades con un mínimo de 80 por ciento para poder ser considerado como aprobado y automáticamente se generará su comprobante de haber aprobado el curso para posteriormente recibir su constancia. Se cuenta con cursos enfocados en la inclusión, equidad y atención a la diversidad que son fenómenos y situaciones a los que actualmente se enfrenta el docente.

Todo este trabajo ha requerido de una coordinación general de un equipo conformado, además del coordinador del proyecto, por coordinadores de cada uno de los ejes, diseñadores de los cursos, integradores web, correctores de estilo, programadores, que han conjuntado esfuerzos para poner en marcha este proyecto.

Reflexiones finales

Lo novedoso no sólo reside en el uso de las tecnologías para propiciar aprendizajes significativos en los docentes, sino en la posibilidad, a través de la modalidad a

distancia, de cerrar brechas de desigualdad e inequidad social y educativa, abrir una opción para los docentes del país y de América Latina, caracterizados, en la mayoría, por una fuerte desigualdad social. La incorporación de las TIC en educación no garantiza por sí sola la inclusión y la equidad social pero si el medio para ofrecer posibilidades reales de formación y profesionalización de los docentes. El desafío lo constituye el ser capaces de transmitir valores a través de los nuevos medios y simultáneamente formar y enseñar nuevos valores que permitan a las futuras generaciones desenvolverse dentro de la cultura digital para una formación integral.

Ofrecer un espacio donde el docente sea flexible y facilite el cambio, bien por interés o bien porque entienda que es algo que ocurrirá tarde o temprano y prefiera aprender las nuevas opciones, no debe de cerrarse únicamente a un perfeccionamiento de los conocimientos y contenidos que el docente posea, ni en sus destrezas y habilidades didácticas para comunicárselos a los estudiantes, sino que debe también estar dotado de otros aspectos que son considerados en la oferta que se presenta a través de la diversidad de cursos, que le permita crear verdaderos entornos virtuales de aprendizaje, espacios de colaboración y una comunicación asertiva, entre muchas otras cosas.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas para su desarrollo*, ANUIES, México.
- BARRÓN, Concepción. (2014). “Capítulo X. Papel de los saberes prácticos en la investigación educativa”, en Ángel Díaz Barriga y Ana Bertha Luna (coords.), *Metodología de la Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Tlaxcala-Díaz de Santos, pp. 271-288.
- BLANCO, Mercedes. (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 5, núm. 8, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>>, consultado el 9 de mayo, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. (1977). *La ilusión biográfica. Razones Prácticas*, España, Anagrama, Colección Argumentos.
- COLL, César. (2013). “El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje”, *Aula de Innovación Educativa*, febrero 2013, Aula 219, pp. 31-36.
- CONTRERAS, José. (1999). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- DE IBARROLA, María, Esther Sañudo, María Guadalupe Moreno y María Elena Barrera (coords.). (2012). *Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere*, México, Ediciones de la Noche.

- DESGAGNÉ, Serge. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DEWEY, John. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- DUCOING, Patricia; Miguel Ángel Pasillas y José Antonio Serrano. (1993). *Formación de docentes y profesionales de la educación. Estados del conocimiento. Cuaderno 4. 21/4*, México, Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- DUSSEL, Inés (coord.). (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*, Buenos Aires, Teseo.
- FERRY, Gilles. (1997). *Pedagogía de la formación*, Argentina, FFYL-UBA-Novedades educativas.
- GARCÍA, Carmen. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Venezuela, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES) y Editorial Nueva Sociedad.
- GIMENO, José (coord.). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- HIRSCH, Ana. (1983). "Panorama de la formación de profesores universitarios en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XII, núm. 46, pp. 16-44.
- JIMÉNEZ, María del Pilar y Rodrigo Páez (comps.). (2008). *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI Editores.
- LOWTHER, Deborah, Fethi Inan, Daniel Strahl y Steven Ross. (2008). "Does technology integration work when key barriers are removed?", *Educational Media International*, vol. 45, núm. 3, pp. 195-213.
- LUCARELLI, Elisa. (2004). "Prácticas innovadoras en la Formación del Docente Universitario", *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, pp. 503-524, <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805410.pdf>>, consultado el 9 de mayo, 2018.

- MARTÍNEZ, Francisco. (2001). “El profesorado ante las nuevas tecnologías”, en Florentino Blázquez (ed.). *Sociedad de la información y educación*, Mérida, España, Junta de Extremadura, pp. 194-218.
- NARRO, José. (2008). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011. Con base en el documento presentado a la Junta de Gobierno en noviembre de 2007*, <http://www.planeacion.unam.mx/Planeacion/Apoyo/JNARRO_lineam.pdf>, consultado el 9 de mayo, 2018.
- NÚÑEZ, Mauricio Alejandro, Ana Arévalo y Beatrice Ávalos. (2012). “Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos?”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2, pp. 10-24, <<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>>, consultado el 5 de mayo, 2018.
- PERRENOUD, Philippe. (1993). “Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier”, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, núm. 1, pp. 59-76.
- PERRENOUD, Philippe. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, vol. 3, pp. 503-523.
- PERRENOUD, Philippe. (2004). “Organizar la propia formación continua”, en *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó, pp. 133-145.
- RÁBADE, Sergio. (1995). *Teoría del conocimiento*, Madrid, España, Ediciones Akal, S.A.
- RAMÍREZ, José Luis. (1999). “Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes”, *Perfiles Educativos*, núm. 86, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208607>>, consultado el 5 de mayo, 2018.
- Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.), <<http://www.rae.es/rae.html>>, consultado el 11 de mayo, 2018.
- SOTO, Oralia; Flor de María Hernández y Claudia Carrillo. (2015). “Políticas de Formación Docente en México”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, <<http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDE-SECUNDARIO/article/view/138>>, consultado el 11 de mayo, 2018.

TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, España, Narcea.

TOBÓN, Sergio. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*, Bogotá, Colombia, ECOE.

TOURIÑAN, José Manuel; Antonio Rodríguez y María Esther Oliveira. (2003). “La sociedad de la información y las nuevas exigencias en formación del profesorado”, *Aula Abierta*, núm. 81, pp. 57-74.

FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA.
UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON DOCENTES UNIVERSITARIOS
PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO
EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA CUAED, UNAM

ROSALINDA DE LA CRUZ CÁCERES CENTENO
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Se presenta la experiencia del Diplomado “Formación del docente en educación a distancia” su origen, su contexto, la justificación; el modelo educativo del programa, desde el constructivismo; el desarrollo de la práctica docente en una cultura de colaboración; el aprendizaje individual y grupal; la comunicación, la interacción; el enfoque humanista promulgado por la UNESCO (2011), con los valores que promueve dicho enfoque.

También se expone la estructura general del Diplomado, su propósito y objetivos, metodología, recursos y medios, así como criterios de evaluación y acreditación, con los diferentes módulos que lo conformaron y la modalidad en la que se desarrollaron: combinada, presencial en línea y a distancia.

La experiencia con doce generaciones de estudiantes-profesores, que se llevó a cabo durante poco más de nueve años, muestra la necesidad de atender la demanda de formación de los docentes en la elaboración e instrumentación didáctica del programa de estudio, a partir de una comprensión curricular y didáctica, así como en el uso educativo de las tecnologías de comunicación y la información (TIC), desde una visión crítica y reflexiva. En este Diplomado se logró que los alumnos-profesores, elaboraran su programa de estudios de la asignatura que im-

parten, en el contexto curricular en el que se desenvuelven, para la modalidad educativa a distancia.

El Diplomado tuvo una construcción epistemológica y curricular con enfoque constructivista y humanista de la didáctica y del uso educativo de las TIC; fue elaborado por las coordinadoras académicas (Eusse y Cáceres, 2005, 2011, 2013) de la antigua Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el año 2005 y desde entonces se impartió hasta el año 2014. Se creó el Claustro Académico. Se conformó un equipo multidisciplinario para el desarrollo de doce versiones del Diplomado en línea. Se trató del primer Diplomado en la modalidad mixta, impartido en la CUAED y contó con la opinión favorable del Consejo Asesor.

El propósito del Diplomado fue analizar los elementos epistemológicos y metodológicos, que desde la didáctica y las innovaciones tecnológicas, facilitan la planeación didáctica y el ejercicio del papel del docente, para promover el aprendizaje significativo en sus alumnos, a partir de la contextualización curricular de su asignatura en la modalidad a distancia.

La experiencia reveló que la reflexión sobre la práctica docente, así como el diálogo y el trabajo colaborativo, fueron fundamentales en el proceso formativo y en la construcción de conocimiento, tanto de los estudiantes, como de profesores.

Origen y contextualización

Una de las funciones de la CUAED fue atender al Sistema Universidad Abierta y a Distancia (SUAYED), y a la UNAM en general, con relación a la formación docente para educación a distancia. El Diplomado tuvo su origen en la experiencia de dos programas de formación docentes previos, diplomados que se desarrollaron en forma presencial en el 2002 y el 2004 en la CUAED.

Justificación

En la educación superior, la mayoría de los docentes se enfrentan al reto de la profesionalización de su práctica, cuyo eje fundamental es la formación, tanto en el campo disciplinario, como en el pedagógico-didáctico y tecnológico. Surge la necesidad de una formación que aporte elementos teórico metodológicos, tanto para la comprensión curricular como para los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la modalidad a distancia.

Este Diplomado se centró en el análisis de los aspectos teóricos metodológicos, didácticos, humanísticos y tecnológicos que fundamentan la práctica educativa en la modalidad a distancia. La incorporación de las tecnologías a la educación,

básicamente en la modalidad a distancia, requiere de la formación de los docentes que se van a incorporar como docentes-asesores a distancia.

Modelo educativo

El Diplomado estuvo fundamentado en una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje; la enseñanza puede crear las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento, que inevitablemente construye el alumno, sean explicitados, tenidos en cuenta y analizados, y a partir de esa toma de conciencia, modificados, revisados, diferenciados progresivamente con otros, para desarrollar estructuras cognitivas más sólidas y complejas.

Una concepción constructivista del aprendizaje, según la cual, los sujetos en interacción con su medio socio-histórico, mediados frecuentemente por los campos del saber, construyen su conocimiento en un proceso continuo y permanente, a través de una dinámica de asimilación de la realidad exterior a sus estructuras cognitivas y de acomodación de esas estructuras a la realidad externa.

Participar como docentes en este proceso de construcción del conocimiento, implica conceptualizar el aprendizaje y la enseñanza desde una óptica diferente a la de asimilación y transmisión solamente; implica tomar en consideración las estructuras de desarrollo del alumno y su participación directa, en una lectura diferente de la realidad que se propicia en el aula. De lo anterior, se deriva la necesaria formación del docente en los aspectos disciplinarios y propios de la psicología, la sociología, la epistemología, entre otras, que vienen a enriquecer su práctica docente y la construcción cotidiana de una didáctica diferente a la del uso de medios y técnicas instrumentales.

Se privilegió una pedagogía que prioriza el objetivo de aprender sobre el de enseñar y se basa en el aprendizaje interactivo, en el que se incorporan las tecnologías de comunicación y de información, para enfrentar los retos de la educación ante los avances científicos, tecnológicos y humanísticos.

Coincidiendo con Tardif (2004), el desarrollo de la práctica docente en una cultura de colaboración, permitirá afrontar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje en una constante reflexión crítica acerca de la realidad, de la cotidianidad, del aula, de las relaciones sociales en la escuela, de la importancia del currículum y su desarrollo; promoverá la interdisciplinariedad, para evitar la fragmentación del conocimiento. Propiciar el trabajo colaborativo en ambientes virtuales implica relacionar a los individuos con un objetivo común de carácter formativo, que supera a las tecnologías.

La colaboración no es inmediata, requiere preparación, orientación y guía para el desarrollo de habilidades y conocimientos, con la planeación de una metodolo-

gía didáctica apoyada en diferentes recursos; se hace necesario fijar objetivos claros y fomentar la comunicación, la interacción; lo individual se torna en grupal, lo cual facilita la motivación y el interés por el logro colaborativo de la meta común, con una distribución equitativa de responsabilidades. Las TIC son un medio en el proceso de aprender a colaborar y colaborar para aprender. El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales es una actividad social con posibilidades de construir juntos, en un proceso de formación colaborativa.

La colaboración tiene su base psicológica en la visión constructivista desde Vygostky (Ivic, 1994); el aprendizaje centra su atención en el contexto social como elemento básico para el desarrollo cognitivo y la construcción social del conocimiento; el aprendizaje es resultado del proceso de colaboración con los otros. Formar grupos de colaboración para el aprendizaje en ambientes virtuales, con apoyo de TIC, permite lograr la autonomía y autorregulación del aprendizaje.

El aprendizaje grupal considera fundamental el intercambio de experiencias entre los sujetos y la confrontación de los marcos referenciales, para la construcción de nuevos esquemas conceptuales, es decir, lograr aprendizajes significativos.

El enfoque humanista está fundado con base en la democracia, en la igualdad de derechos humanos y políticos, el respeto a la diversidad, la equidad, la autonomía y la libertad (UNESCO, 2011).

Comunicación, interacción

La incorporación didáctica de las TIC, en los procesos de aprendizaje, abre múltiples posibilidades para el docente en su intención de promover la comunicación y la interacción. Para Habermas (1986), el individuo es producto de tradiciones e iniciador de actos en el mundo de la vida, que es un depósito de auto evidencias o de convicciones incuestionadas, creencias, prejuicios, ideologías sobre las que hay un consenso generalizado y que pueden tornarse relevantes en una conversación y susceptibles de problematización y cuestionamiento. En un diálogo, los argumentos de los participantes responden a su visión y forma de entender el mundo. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir, permiten al sujeto de la comunicación, reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos. A partir de estos cambios individuales es que se construyen nuevos significados.

El enfoque comunicativo planteado por Habermas (1986) contribuye a la aparición de teorías críticas de la educación y al cuestionamiento de las existentes. Pensar en el desarrollo de un nuevo modelo educativo, y apoyados en la propuesta de Habermas (1986), nos conduce a explicar el aprendizaje como proceso de interacción, en el cual se reflexiona sobre ideas y prejuicios con miras a su modificación, si el sujeto así lo considera; un proceso en el cual, la autorreflexión y el

diálogo entre los participantes del grupo son constantes para lograr la liberación de ideas preconcebidas que responden a una historia personal condicionada por la familia, la educación, la cultura, la religión o la política.

Es igualmente un reto para nuestro propio desarrollo como docentes y como seres humanos.

La interacción implica la comunicación, en la cual están presentes conocimientos, sentimientos e intereses, mismos que son modificados por la presencia, ausencia o acción del otro de manera continua.

La interacción social requiere de la conducta de retorno; el sentirse percibido, escuchado, atendido por el otro, puede facilitar cambios de actitud, creencias y la transformación de la percepción-cognición, aspectos importantes en el proceso de aprendizaje.

Una relación, un vínculo, se acercan más al proceso de comunicación presencial; no obstante, se pueden propiciar y sostener también a distancia, porque la interacción y la reciprocidad pueden medirse, es decir, puede usarse un medio de comunicación entre los interlocutores. No es necesaria una presencia real, puede ser virtual, distante, ya sea en espacio o en tiempo, sincrónica, por ejemplo, a través de video conferencia, o asincrónica, es decir, en diferente tiempo, espacio y lugar, por ejemplo a través del correo electrónico.

La interacción representa un aspecto muy importante en la educación, tanto en la presencial como a distancia. Las relaciones reales o presenciales, a distancia, las virtuales o imaginarias, en contextos sociales determinados, repercuten en las personas involucradas de diferentes formas. Dichas formas, están relacionadas con lo social y lo cultural, propios de la identidad de pueblos, naciones y personas, lo cual nos lleva a considerar los diferentes códigos y elementos que pueden posibilitar o perturbar la comunicación. Fainholc (1999: 59) dice al respecto:

la interacción, es el campo donde las relaciones sociales y culturales, y por ende las de aprendizaje, se actualizan y en el que, si bien se reproducen y constituyen espacios de interjuego, se introducen intervenciones, reformulaciones y cambios y, a cada instante, se organizan o refrendan nuevos vínculos sociales en forma de espiral.

Toda comunicación educativa es interactiva, ya que supone interrelaciones dialécticas entre los involucrados, quienes envían y reciben mensajes y comunicaciones a través de diferentes y múltiples medios, materiales y lenguajes.

Toda relación educativa, ya sea presencial o a distancia, puede enriquecerse y ampliar sus posibilidades de comunicación; compartir los significados propios e incorporar otros, que pueden posibilitar la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos y mediados por la tecnología.

La interacción siempre implica la comunicación, que no es lineal, sino un proceso en el cual los interlocutores se alternan en diferentes posiciones, para recrear los elementos constitutivos de la comunicación. Tanto en la educación presencial, como a distancia, la comunicación incorpora mensajes, explícitos o implícitos, símbolos y significados, aceptaciones o rechazos, reacciones y percepciones diversas; todo expresado en diferentes lenguajes: hablado o escrito, corporal y actitudinal.

¿Qué es lo que los docentes comunicamos con todos esos elementos en un planteamiento pedagógico?

¿Para qué lo comunicamos en determinada forma?

La actividad pedagógica presupone la intervención del docente a partir de acciones didácticas que promuevan y motiven la interacción, la comunicación y la participación en la discusión, análisis y reconstrucción del conocimiento. Una nueva visión de la cultura pedagógica, en la que se promuevan la comunicación y la interacción a través del uso didáctico de las tecnologías en la práctica docente, implica la consideración de diferentes aspectos, tales como la investigación en la acción, la colaboración y la formación.

La formación tiende a consolidarse con el principio de educación permanente, para el desarrollo profesional del docente, que los sitúa en un espacio de reflexión continua sobre su propia actuación. La colaboración en la indagación, en el diálogo permanente, en el intercambio de habilidades profesionales, que enriquecen la comunicación y facilitan la interacción, podría tender hacia la consolidación de esa nueva visión de la cultura pedagógica. El uso didáctico de las tecnologías, abre múltiples posibilidades para el docente, en su intención de promover la comunicación y la interacción. El vínculo de la docencia con la tecnología, se hace cada día más necesario, de ahí la emergencia de considerar algunos aspectos formativos para su incorporación a la educación. La necesaria utilización racional de este medio, y su uso didáctico, requiere de una apertura crítica de parte del docente y de algunas reflexiones que den la pauta, para contextualizarlo y evitar su uso indiscriminado.

Descubrir el valor de la red como espacio de comunicación, lugar de encuentro de innovaciones, facilitador de relaciones, ambiente propicio para discutir y analizar, para confrontar puntos de vista diferentes, diálogo con los alumnos y con los pares, el incremento del trabajo colaborativo y la inmediata accesibilidad a la información, todo ello, constituye una tarea inaplazable, para enriquecer la docencia, ampliar la comunicación y actualizar nuestra formación. Ante el desafío de las tecnologías, la formación docente encuentra en la red una posibilidad de fácil acceso, así como un gran apoyo para la innovación de la práctica educativa, para ello, se requiere de una capacitación específica, así como del análisis de su justa incorporación en el proceso didáctico.

Ante todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías, para su uso didáctico, es necesario también mencionar que tienen sus limitaciones, entre las cuales podemos mencionar algunas, como por ejemplo, su alcance real, su disponibilidad, el dominio real de su uso, su costo, el rechazo y miedos a lo desconocido, su uso indiscriminado, la presencia de conflictos y controversias.

Programa del Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia

El Programa del Diplomado fue organizado a partir de siete módulos secuenciados. El desarrollo del Diplomado combinó las modalidades presencial y a distancia, con actividades en línea y el uso de videoconferencia interactiva.

La estructura didáctica del programa fue organizada a partir de la presentación, el propósito, objetivos de aprendizaje, contenido temático, metodología, desglose de actividades con sus respectivos materiales de apoyo y medios a utilizar, evaluación y acreditación, bibliografía básica y complementaria, calendario de actividades, carpeta personal, foros de discusión, chat o coloquio virtual, sistema de comunicación permanente con los asesores, portafolio de evidencias, sistema de ayuda en línea con preguntas frecuentes.

La evaluación se aplicó en todo el proceso de aprendizaje; una diagnóstica y la final, se llevó a cabo, tanto en el programa general del Diplomado, como en los respectivos módulos.

El Diplomado se integró en dos plataformas: PUEL (plataforma de universidad en línea) y la 12ª edición, en la plataforma Moodle. La duración del Diplomado fue de 240 horas: 80% en línea y 20% en actividades presenciales o por el sistema de videoconferencia con sesiones de trabajo en grupo.

Equipo multidisciplinario

La coordinación académica fue la responsable de asegurar la vinculación de la propuesta con las necesidades de formación de los docentes –coherencia externa– y de plantear la fundamentación epistemológica y didáctico-pedagógica, así como la coherencia interna del Programa del Diplomado.

El equipo responsable del Diplomado estuvo integrado, además de la coordinación académica, por las y los docentes asesoras(es) de cada módulo, el diseñador gráfico, responsable de la comunicación visual, el programador y el responsable del apoyo en la gestión y la logística.

Perfil de egreso

El egresado del Diplomado “Formación del docente en Educación a Distancia” está en posibilidades de iniciar el desarrollo de su práctica docente, como asesor en educación a distancia. Posee los elementos teórico-metodológicos, didácticos y tecnológicos, para adecuar la asignatura que imparte, en la modalidad educativa a distancia. Sensibilizado para continuar en su propio proceso de formación en dicha modalidad, así como para vincular la docencia con la investigación y participar en su profesionalización, así como involucrarse en proyectos educativos del nivel medio superior y superior, en general y particularmente en la modalidad a distancia.

Modalidad

Presencial y a distancia (Mixta)

Objetivo general

Al término del diplomado, los participantes:

Elaboraron la planeación didáctica del programa de su asignatura, con la incorporación de los elementos pedagógico-didácticos, epistemológicos y tecnológicos, requeridos para su desarrollo en la modalidad educativa a distancia.

Contenido temático

Módulo 1 Contextualización y fundamentación de la educación abierta y a distancia
Módulo 2 Planeación didáctica de los programas escolares en la modalidad a distancia
Módulo 3 Estrategias de enseñanza y de aprendizaje en la educación a distancia
Módulo 4 Estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje en educación a distancia
Módulo 5 Recursos de información y comunicación para educación a distancia
Módulo 6 Ambientes virtuales y recursos de la Web 2.0 para la creación de entornos de aprendizaje
Módulo 7 El docente asesor en educación a distancia

Fuente: Eusse y Cáceres (2011).

Metodología

Este diplomado estuvo diseñado para su desarrollo a distancia, con algunas sesiones presenciales, durante 10 meses. Para lograr los objetivos propuestos, es necesario tener presente lo siguiente:

El diplomado estuvo organizado en siete módulos, mismos que se desarrollaron en forma secuencial. Cada módulo presentó su propósito, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología, criterios de evaluación y acreditación e incluye documentos de lectura o de trabajo, como soportes para la realización de actividades de aprendizaje.

Cada uno de los participantes contó con el acompañamiento de un docente-asesor o asesora pedagógica en cada módulo, fue su interlocutor(a) principal. El docente-asesor(a) aclaró dudas, amplió la información requerida y realimentó el trabajo de cada participante.

Evaluación y proceso de validación

La evaluación fue continua, en forma individual y grupal. Cada docente-asesor, responsable de su módulo, realizó una evaluación general de su programa. Al finalizar cada módulo, la coordinación académica realizó una evaluación con los docentes-asesores responsables.

Al término del Diplomado, se llevó a cabo una evaluación global con todos los asesores, para detectar logros y deficiencias y ajustes.

Consideraciones para la selección de los asesores:

- Experiencia docente, sólida formación profesional en conocimientos disciplinares y pedagógicos y didácticos, habilidades y actitudes, ética y manejo de las TIC.
- Habilidades de comunicación, trabajo grupal y colaborativo, buena redacción y ortografía, administración del tiempo.
- Actitudes y valores que denoten su amor a la profesión docente, respeto, tolerancia, justicia y servicio.

Participaron diecisiete docentes-asesores, formadores de formadores, de la Dirección de Desarrollo Educativo, de las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Medicina y de la Facultad de Filosofía y Letras; y del El Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Tres de ellos cursaron el Diplomado.

Además de haber sido la sede del Diplomado la CUAED, también se impartió en otras IES del país y para la Universidad Central de Ecuador, con docentes provenientes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y de la Universidad de Chimborazo.

En nueve años (2005-2014) se elaboraron doce ediciones que cursaron doce generaciones de 424 profesores-alumnos, procedentes de instituciones educativas de los niveles medio superior, superior y de posgrado.

Cada uno de los participantes al finalizar el Diplomado presentó su propuesta del Programa de la asignatura para la modalidad a distancia, en el contexto real de su institución educativa de procedencia.

Análisis de la Experiencia

En el balance del Diplomado con doce generaciones, podemos constatar que la formación de los docentes para el desarrollo de su práctica en cualquiera de las modalidades educativas, ha sido y sigue siendo la base para el éxito de los proyectos educativos en las instituciones.

La incorporación crítica y pertinente de las TIC en la práctica docente para la promoción de los aprendizajes, constituye un recurso muy valioso que no se puede soslayar, pero sin la formación para el uso didáctico y la pertinencia de su incorporación, los medios tecnológicos por sí mismos no logran el impacto y la calidad que se pretende en la formación docente.

Por otro lado, este Diplomado, o cualquier proyecto de Formación Docente, es susceptible de mejorarse a través de la experiencia, de la evaluación y de la investigación, de necesidades reales de los participantes en estos procesos formativos.

Desde otra perspectiva, es necesario contar con la voluntad política para abrir los espacios de formación que requiere cada institución, así como para la incorporación de los egresados de estos programas formativos a proyectos de formación de formadores, con la intención de que cada instancia universitaria sea autosuficiente para formar sus recursos humanos.

Resulta muy gratificante poder colaborar desde nuestra propia experiencia como formadoras de docentes con propuestas que coadyuven a la innovación de la práctica docente, para poder responder a las necesidades y demandas de la educación, en este contexto social tan dinámico y exigente.

Fortalezas y debilidades del diplomado

Una fortaleza que encontramos en esta experiencia de formación docente, consiste en su relación con las necesidades de las docentes expresadas por ellos mismos, desde la entrevista de selección, de formarse para su propia actualización y superación; de formarse en el análisis e incorporación de las TIC en su propia práctica, para enriquecerla y no quedarse al margen de los avances que ya poseen los alumnos. Las TIC siguen avanzando en su desarrollo, corresponde al docente su selección e incorporación didáctica en la metodología que desarrolla con sus grupos.

Otra fortaleza del diplomado fue su puesta en marcha en forma mixta; las pocas sesiones presenciales que se llevaron a cabo, fueron ricas en opciones de socialización de los avances, detección de problemas y aclaración de dudas, además de que se logró la comunicación y la interacción grupal, que, a la vez, propiciaron motivación, colaboración y construcción conjunta. Los participantes manifestaron su gusto del encuentro cara a cara, en el cual se logró avanzar en la construcción de conocimientos, en un proceso de socialización, en el cual también estuvieron presentes los afectos y las emociones que acortan las distancias de comunicación.

Una fortaleza más fue la flexibilidad propia de la educación a distancia; este diplomado se vivió a partir de la propuesta de trabajo que, si bien estuvo bajo ciertos criterios normativos, también permitió a cada participante trabajar de acuerdo a sus propios tiempos, horarios y lugares.

En la relación asesor-asesorado estuvo presente el acompañamiento continuo, la comunicación, el diálogo, la flexibilidad, la atención psicopedagógica, que responde a la solución de problemas personales, que a veces dificultan el avance o el cumplimiento en las actividades. En esta fortaleza, hemos vislumbrado la importancia que reviste la intervención del docente desde su propia concepción de docencia y de práctica docente, ahora como asesor a distancia. Un docente rígido y autoritario en la modalidad presencial, lo será también a distancia.

La experiencia del docente en el papel de alumno enriqueció su comprensión de la importancia de su actuación docente y favoreció la motivación y resignificó su propia práctica docente.

La actualización del diplomado, a la luz de la evaluación de cada generación, fue una fortaleza que nos enriqueció a todos los involucrados en esta experiencia.

Otra fortaleza fue que el Diplomado, por medio de sus egresados, ha sido en algunos casos detonador de proyectos de educación a distancia y de formación docente en la modalidad.

Debilidades

La principal debilidad que se detectó en esta práctica formativa, fue la resistencia al cambio y el miedo que causa el desconocimiento de las TIC, que se convierte en un obstáculo para avanzar. Este obstáculo se fue diluyendo en la medida que se prosperó en los módulos y se veían los resultados, susceptibles de aplicarse en la realidad cotidiana del docente-alumno.

Estamos acostumbrados al trabajo individualista; éste es un obstáculo para la propuesta de trabajo colaborativo como la que se formuló en el diplomado.

La administración del tiempo, requerido para abordar las actividades a distancia, se convirtió en un gran obstáculo; aunque existió la flexibilidad, no siempre se alcanzaron las metas, motivo también de deserción o no acreditación reprobación.

Otra debilidad fue la falta de apoyo institucional para que los participantes dediquen tiempo completo al diplomado. La mayor parte de los participantes se enfrentaron a la falta de respaldo para que, una vez concluido el Diplomado, pudieran llevar a cabo las propuestas en sus instituciones de procedencia.

Conclusiones

Esta experiencia de formación docente, para educación a distancia, representó un reto, para tratar de responder a las necesidades reales de los docentes que estuvieron interesados en incursionar en esta modalidad educativa y que se encuentran inmersos en algún proyecto institucional, con la finalidad de responder a las demandas de la sociedad, en cuanto a la ampliación de la cobertura educativa en forma equitativa y justa, ahora con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, el Diplomado ofreció los fundamentos teóricos y metodológicos para que los participantes identificaran la relación existente entre currículo, plan y programa de estudios; así reconocieron los elementos mínimos para la planeación de un programa educativo a distancia y la importancia de los elementos de la estructura didáctica, así como la relevancia de la evaluación del programa de su asignatura, el cual, posteriormente se ofrecería en la modalidad a distancia.

Al finalizar el Diplomado, los participantes presentaron una propuesta de planeación, estructura didáctica y evaluación del programa de la asignatura que se impartirían en la modalidad a distancia.

La experiencia de estudiar y reflexionar acerca del currículo y como se ubica el programa escolar, en el plan de estudios; reconocer la relevancia del papel del docente, no sólo desde la teoría, sino en la experiencia de ser alumno; reconocer la importancia de la relación del contenido con el método, así como la valiosa aportación didáctica que ofrece la evaluación continua y auténtica; la necesidad de conocer al alumno por medio del diálogo; reconocer la importancia de incorporar la tecnología desde las posibilidades reales de los alumnos y con una visión didáctica; la posibilidad de crear un ambiente de aprendizaje para favorecer la construcción del conocimiento y el crecimiento del otro, son algunos de los tópicos referidos por los docentes y alumnos que fueron relevantes en su formación para la elaboración de sus programas de estudio para la modalidad a distancia.

Nuestra tarea como formadores de docentes se enriqueció en cada encuentro con las personas y los grupos que se integraron en cada generación. Coincidimos con Freire (2002) “nadie educa a nadie, todos aprendemos de todos”.

REFERENCIAS

- EUSSE, Ofelia y Rosalinda Cáceres. (2002). *Diplomado “Educación Abierta y a Distancia para el Nuevo Milenio”, modalidad a distancia y presencial*, México, CUAED-UNAM.
- EUSSE, Ofelia y Rosalinda Cáceres. (2005). *Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia*, México, CUAED.
- EUSSE, Ofelia y Rosalinda Cáceres. (2011). *Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia*, México, CUAED.
- EUSSE, Ofelia y Rosalinda Cáceres. (2013). *Diplomado Formación del Docente en Educación a Distancia*, México, CUAED.
- FAINHOLC, Beatriz. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*, Buenos Aires, Paídos.
- FREIRE, Paulo. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- HABERMAS, Jürgen. (1986). *Teoría de la acción comunicativa racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus.
- IVIC, Iván. (1994). “Lev Semionovich Vygotsky (1896- 1934)”. *Perspectivas: Revista de educación comparada UNESCO: Oficina Internacional de Educación*, vol. XXIV, núm. 3-4, pp. 773-799.

TARDIF, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea.

UNESCO. (2011). “Hacia un nuevo humanismo y una mundialización bajo el signo de la reconciliación”, en Las conclusiones de la reunión del Grupo de Alto Nivel celebrada en Nueva York, en marzo de 2011, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192362f.pdf>.Ivan>, consultado el 8 de mayo, 2018.

ÍNDICE INTERACTIVO

- AGRADECIMIENTOS
- REVISITANDO LA FORMACIÓN
Patricia Ducoing Watty
- PRESENTACIÓN
María Concepción Barrón Tirado
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
- PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN BÁSICA Y REFORMA EDUCATIVA
 - LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE CENTRALIZACIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR
María Concepción Barrón Tirado
Lourdes M. Chehaibar Náder
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
 - LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE AL NUEVO CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Berenice Torres Cuapa
Edna Guzmán García
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
 - DE LAS INCONGRUENCIAS DE DOS REFORMAS A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN NORMAL
Raquel Díaz Galván
 - OPORTUNIDADES DE IMPLICACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO
José Gustavo Casas Álvarez
Estela Villeda Mendoza

- SEGUNDA PARTE. AGENTES Y CURRÍCULUM
 - SATISFACCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN UNA EXPERIENCIA DE CODOCENCIA INTERINSTITUCIONAL
Graciela Cordero arroyo
Karla Verónica Figueroa Carranza
Guadalupe Gastélum Gutiérrez
 - TENSIONES Y TENDENCIAS EN LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO
Alfredo Furlán
Julio Ubiidxa Ríos Peña
 - LOS PROCESOS DE FORMACIÓN FRENTE A LOS PROYECTOS CURRICULARES INNOVADORES EN LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
José Jaime Vázquez López
Gloria Angélica Valenzuela Ojeda
María Concepción Barrón Tirado
- TERCERA PARTE. SABERES DOCENTES Y CURRÍCULUM
 - LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: SABERES NORMATIVOS Y TOMA DE DECISIONES DE LOS PROFESIONALES QUE LA PIENSAN Y ORIENTAN
Tiburcio Moreno Olivos
Martha Janet Velasco Forero
 - LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL CURRÍCULUM
Magaly Hernández Aragón
 - FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UAQ
María del Carmen Díaz-Mejía
Sara Miriam González Ramírez
- CUARTA PARTE. FORMACIÓN PROFESIONAL
 - ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE DIRECTORES DE PRIMARIA, DISEÑO METODOLÓGICO RELACIONAL DESDE LAS TEORÍAS DEL LIDERAZGO
Miguel Ángel Díaz Delgado

- CONSTRUCCIÓN DE UNA OPCIÓN DE FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

María Abigail Sánchez Ramírez
María Concepción Barrón Tirado

- FORMACIÓN DEL DOCENTE EN EDUCACIÓN A DISTANCIA. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA CON DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO EN ENTORNOS VIRTUALES EN LA CUAED, UNAM

Rosalinda de la Cruz Cáceres Centeno

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

<https://youtu.be/IO9by74PY5A>

o puedes acceder vía QR



Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum fue realizado por la FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

Esta obra constituye una invitación para pensar las diversas articulaciones del currículum y la formación de profesores y profesionales de la educación, a partir de diferentes marcos epistemológicos y teóricos, en torno a la práctica docente, la pertinencia de la formación inicial y permanente de los profesores, las representaciones sociales de los profesionales de la educación acerca del currículum escolar, los procesos de deliberación y autonomía de estos últimos con relación al cambio curricular, así como de los procesos de negociación y resistencia de los docentes ante las Reformas educativas. Especial atención se pone en la incorporación de las llamadas innovaciones curriculares y los diferentes desafíos enfrentados para su implantación.

