

---

## LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES EN MÉXICO: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

Dr. Jerson Chuquilin Cubas  
UPN-291-Tlaxcala  
[jchuquil@uc.cl](mailto:jchuquil@uc.cl)

### RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito reflexionar sobre la racionalidad que subyace en los programas de formación continua y la potencialidad de la investigación-acción como un modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela. Se apoya en una investigación que estamos desarrollando en siete escuelas mexicanas de educación básica. La investigación pretende contribuir al desarrollo profesional a través de procesos de reflexión y desarrollo de innovaciones en el ámbito curricular y, analizar las lógicas de acción a través de las cuales los maestros construyen una imagen sobre esas experiencias. Asumimos la perspectiva de investigación-acción ya que se trata de un objeto en el que estamos implicados como investigadores.

Si bien la profesionalización del trabajo docente y su relación con la mejora de los resultados educativos ocupa un lugar importante en el discurso teórico y en la agenda política de los gobiernos, no constituye un tema novedoso. Sobre este tema es posible rastrear algunas huellas discursivas en los planteamientos que promueven un modelo de formación continua instrumental y aplicacionista, y los desarrollos teóricos que subrayan la naturaleza política y moral de la educación.

En México el modelo de operación del programa de formación continua para docentes de educación básica pretende atender, más que las necesidades de formación de los maestros, los requerimientos oficiales expresados en los perfiles, parámetros e indicadores. Se fundamenta en la racionalidad empírico-analítica. Subestima el carácter histórico y situado de los problemas educativos y soslaya a la escuela como espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua. En este sentido, los capacitadores enfatizan, primero, la enseñanza y aprendizaje de conocimientos disciplinares y pedagógicos y posteriormente su “aplicación” en el aula a través de un proyecto didáctico.

A pesar del predominio de esta racionalidad, considero que la investigación-acción es el camino adecuado para recuperar la perspectiva de los profesores acerca de su propio desarrollo profesional. Esta postura considera la naturaleza política y moral de la educación y reconoce al profesor su condición de sujeto político capaz de definir la agenda de su desarrollo profesional. Reconocer el rol protagónico del maestro en este campo no significa proscribir el apoyo externo o desvalorizar las situaciones de aprendizaje desarrolladas fuera de la escuela y en las que los maestros tienen la oportunidad de deliberar sobre sus experiencias educativas.

2

**Palabras clave:** Actualización docente; desarrollo profesional; investigación-acción.

### **Introducción**

La profesionalización del trabajo docente y su relación con la mejora de los resultados educativos ocupa un lugar importante en el discurso teórico y en la agenda política de los gobiernos. Estos discursos y políticas emergen en un contexto complejo e inestable. De hecho, la modernidad globalizada y los nuevos escenarios políticos, sociales, culturales y económicos que esta genera, están contribuyendo a la decadencia de la escuela. Al respecto Dubet (2007) señala que si bien los cambios institucionales provienen de las mutaciones sociales y culturales que implica la modernidad, la mayor parte de las transformaciones de la escuela, provienen de la misma escuela. Para afrontar esta crisis diversos organismos internacionales recomiendan políticas educativas que tienden a instalar sistemas de medidas y comparaciones. Tales recomendaciones influyen en las decisiones de política educativa en los diferentes países. Estas propenden a modificar las normas que regulan el sistema educativo y el vínculo laboral de los maestros. Instalan sistemas que promueven la evaluación y la comparación; pero también impulsan programas destinados a corregir en forma continua los desajustes.

En el marco de este contexto el posicionamiento del desarrollo profesional en la agenda política de los gobiernos se basa, por lo menos, en dos aspectos: los resultados de la investigación educativa y las recomendaciones de organismos supranacionales. En el primer caso, estudios recientes han aportado evidencias que indican que la calidad de los maestros es un factor clave para el logro de los aprendizajes de los alumnos (Bruns y Luque, 2014). En el segundo caso, los organismos internacionales han promovido investigaciones, publicaciones y reuniones relacionadas con la educación y el desarrollo profesional docente. Tal es el caso que los países comprometidos con las metas educativas

2021, en cumplimiento de la meta general octava, se han obligado a implementar programas para el desarrollo profesional de los docentes (Organización de los Estados Iberoamericanos, 2010). Asimismo la UNESCO (2014) sugiere a los gobiernos mejorar la formación inicial y permanente de los docentes, como una de las estrategias para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Ahora bien, la cuestión sobre el desarrollo profesional docente y su relación con la mejora de la educación, si bien ha adquirido un nuevo impulso, no constituye un fenómeno novedoso. En la literatura especializada, encontramos formas de comprender el trabajo docente y el desarrollo profesional del profesorado en su contradicción y en su complejidad. Sobre estos temas, es posible rastrear algunas huellas discursivas en los planteamientos que aluden al profesor como investigador que reflexiona sobre su práctica para transformarlo (Elliot, 1990; Stenhouse, 1988; Carr & Kemmis, 1998), como práctico reflexivo (Perrenoud, 2007; Schön, 1998; Schön, 1992) y como actor social comprometido con el cambio (Freire, 2006).

En la región latinoamericana, las políticas de formación continua, según Tenti Fanfani (2007), están tensionadas por dos principios estructurantes: la racionalidad instrumental o técnica y la racionalidad del sentido u orgánica. Esta última remite a un modelo de profesionalidad que se fundamenta en consideraciones culturales, políticas y ético morales. La racionalidad medio/fin enfatiza la formación de un profesional tecnócrata. Considera al profesor como un técnico que basa su actividad en el uso de un conjunto de conocimientos formalizados y producidos en espacios externos a la escuela. Esta forma de entender la relación entre el profesor y el conocimiento permea las políticas educativas relacionadas con la formación continua de los docentes en México.

En tal sentido el propósito de este ensayo es reflexionar sobre la racionalidad que subyace en los programas de formación continua y la potencialidad de la investigación-acción como un modelo de desarrollo profesional y de acompañamiento a los maestros. Sostengo que las experiencias de formación continua y desarrollo profesional en México se asientan en una racionalidad hipotético-deductivo que invisibiliza al profesor como sujeto capaz de trazar la ruta de su desarrollo profesional. A pesar del predominio de esta racionalidad, considero que la investigación-acción es el camino más adecuado para situar la formación continua en la escuela y recuperar la perspectiva de los profesores acerca de su propio desarrollo profesional.

Visto así el tema, el artículo se organiza en tres ejes temáticos estrechamente articulados. El primero alude al sistema de formación continua de los maestros mexicanos. Se torna necesario una aproximación histórica a las políticas y programas en este campo para comprender los cambios operados y sus proyecciones en la agenda política actual. El segundo eje temático se refiere a los fundamentos epistemológicos que subyacen en el modelo de operación del programa de formación continua para docentes de educación básica. El tercer eje temático se refiere al potencial de la investigación-acción para centrar el desarrollo profesional docente en la escuela. Finalmente concluyo este ensayo con una síntesis breve sobre los supuestos en los que se ancla el actual modelo del programa de formación continua y, una apertura breve que sugiere ciertas conexiones entre el desarrollo profesional basado en la escuela y la investigación-acción.

4

### **Formación continua, capacitación y desarrollo profesional docente**

En México las reformas introducidas en el marco legal que regula el sistema educativo y el vínculo laboral de los maestros con el Estado, han generado conflictos laborales y cambios en la estructura y dinámica de la carrera docente. También han hecho posible volver a situar la mirada en la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes como estrategia para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Se dibuja así un escenario propicio y a la vez confuso en el que se concretan las políticas en materia de formación continua, capacitación y desarrollo profesional. Se torna necesario, entonces, revisar estas políticas y programas. En este sentido en los párrafos que siguen aludo brevemente a los cambios operados en este campo.

La institucionalización del sistema nacional de formación continua para maestros en servicio tiene su origen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, en el marco del proceso de federalización del sistema educativo mexicano. En este documento los firmantes se comprometen a revalorar la función docente a través de las siguientes estrategias: la formación y la actualización, la carrera magisterial y la valoración del trabajo docente, el salario que perciben y la vivienda (Secretaría de Educación Pública, 1992). Es así como el ANMEB trazó el boceto de un sistema de formación continua con responsabilidad compartida entre la federación y los estados. El programa emergente de actualización del maestro fue el germen de este proceso de institucionalización. Posteriormente se puso en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

El PRONAP en su primera etapa operó con base en un diseño centralista. Bajo esta orientación, las Instancias Estatales de Actualización (IEA) y los Centros de Maestros (CM), se encargaron de operar las acciones de capacitación (cursos nacionales y talleres) definidas por la federación. Posteriormente transitó de un esquema centrado en la transferencia delegada de responsabilidades operativas y de recursos, hacia otro, centrado en la redistribución de competencias a las autoridades educativas estatales (Finocchio, 2006). Es así que a partir del 2004 los responsables de las IEA empezaron a tomar decisiones relacionadas con la formación continua de los maestros adscritos a su jurisdicción. Y en atención a las Reglas de Operación 2004, elaboraron su programa rector estatal de formación continua. Este se constituyó en el eje rector de los servicios estatales de formación continua de maestros en servicio (Secretaría de Educación Pública, 2004). En el marco de esta estrategia descentralizadora la Secretaría de Educación Pública, a través del órgano administrativo correspondiente, asumió una tarea normativa y de apoyo técnico a los responsables de la formación continua en los estados.

En este contexto organizativo los dispositivos de capacitación (cursos nacionales, cursos estatales y otros programas de formación) se definieron en ámbitos extraños a las escuelas y sin la participación de los maestros. Si bien los talleres generales tuvieron como escenario la escuela y en ellos participaron todos los maestros, la temática y la dinámica de trabajo se definió sin su participación. Estos hechos evidencian un modelo de formación continua que invisibiliza a los maestros como sujetos activos de su propia formación.

El tránsito del PRONAP a un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP) se da en el contexto de la Alianza por la Calidad de la Educación (Secretaría de Educación Pública, 2008). Según las reglas de operación del SNFCSP publicadas en el 2008 la formación continua fue concebida como un aspecto fundamental para el desarrollo profesional. Y para ofrecerlo se promovió la participación de instituciones de educación superior estatales, nacionales e internacionales y otras instituciones y asociaciones de profesionales en el diseño, desarrollo y evaluación de programas de estudio. Asimismo los equipos técnicos de los Sistemas Estatales de Formación Continua (SEFCSP) se dieron a la tarea de elaborar los catálogos estatales de formación continua y superación profesional, a partir del catálogo nacional y con base en un diagnóstico de las necesidades formativas de los maestros de las entidades estatales.

La formación continua, capacitación y desarrollo profesional permanece bajo la responsabilidad de las autoridades educativas federales y locales. En los Estados la estructura organizativa que la sostiene son los SEFCSP y los centros de maestros. En estas instancias se siguen ofreciendo programas y cursos para la formación continua, actualización y desarrollo profesional. En el ámbito federal la Secretaría de Educación, a través la Dirección General de Formación y Desarrollo Profesional adscrita a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, formula los lineamientos generales para la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional. También proponen, revisan, ejecutan y supervisan programas de formación continua; asimismo ofrece ayuda técnica a los SEFCSP.

Actualmente la oferta formativa está constituida por programas y cursos que los profesores deben tomar en función de los resultados que obtuvieron en la evaluación de desempeño. Esta oferta formativa debería ser pertinente a las necesidades de los maestros, las escuelas y la zona escolar. Es decir, deberían enfatizar las prioridades educativas nacionales, las necesidades de la escuela derivadas de la evaluación interna y de sus rutas de mejora y las necesidades formativas de los profesores (Secretaría de Educación Pública, 2013). Este mandato deja entrever una estrategia de formación continua, capacitación y desarrollo profesional centrada en el profesor como individuo y en la escuela. Idealmente los profesores tienen la posibilidad de elegir los programas y cursos que mejor se ajustan a sus intereses. También deberían recibir asesoría y acompañamiento especializado para mejorar su práctica pedagógica y el funcionamiento de la escuela en el marco de los Consejos Técnicos Escolares y los Consejos Técnicos de Zona.

En síntesis tanto en el nivel federal como estatal la estrategia de formación continua, capacitación y desarrollo profesional teóricamente configura dos espacios de formación: el centro de trabajo y los ambientes externos a la escuela. Sin embargo la formación continua centrada en la escuela es prácticamente inexistente. En los espacios de capacitación externos a la escuela se advierte una diferenciación entre las posiciones que ocupan los implicados en el acto formativo, una asociación lineal entre teoría práctica y una imposición de objetos cognoscibles y dispositivos de formación. En suma subyacen los principios de causalidad y generalización del enfoque empírico-analítico. A estos aspectos aludo en el acápite siguiente.



## **Racionalidad subyacente en los procesos de formación continua**

Las políticas y programas de formación continua y el desarrollo profesional se fundamentan en una determinada estructura de racionalidad. Aquí entran en juego concepciones teóricas que tratan de capturar conceptualmente y direccionar las experiencias concretas de formación. Sin embargo en el desarrollo de las experiencias de formación los actores educativos despliegan acciones fundadas en lógicas que no siempre obedecen a las orientaciones y sentidos hegemónicos. Por eso la formación continua y el desarrollo profesional configuran un campo complejo. En suma, llevan implícito determinadas epistemologías y teorías educativas que están lejos de ser asépticas. Por el contrario, están comprometidas con ciertas intencionalidades, intereses y lógicas de acción que no siempre se muestran diáfanas al sentido común.

El enfoque empírico-analítico, es el pilar teórico práctico en el que se sustentan las concepciones dominantes sobre la educación y la escuela. Desde esta perspectiva los hechos educativos son independientes de los individuos. Los investigadores estudian las propiedades y manifestaciones cuantificables de esos hechos educativos y cumplen su tarea con objetividad científica. Su interés es técnico académico en cuanto investigan para producir conocimiento que puede ser utilizado para controlar y predecir los fenómenos estudiados. Predomina entonces una visión academicista de la organización del trabajo en las escuelas, el currículum y la formación de los docentes.

La visión academicista de la escuela es insuficiente para comprenderla y sin embargo predomina sobre el conocimiento surgido de la experiencia social y pedagógica de los maestros. Esto, en gran parte se debe a que los académicos, inspirados en el enfoque empírico-analítico, subestiman el carácter histórico y situado de los problemas educativos, también tienen a menos la experiencia construida por los profesores en los espacios concretos de su práctica cotidiana (Martínez Bonafé, 2008). Obviamente, esta forma de entender el mundo de la escuela no logra capturar conceptualmente las experiencias sociales y pedagógicas que a diario se construyen en ella. Y las acciones normativas que de ellas se derivan, poco contribuyen a solucionar los problemas prácticos que los maestros experimentan en su práctica educativa cotidiana.

Desde esa perspectiva la escuela es considerada como un espacio en el que se debe aplicar el conocimiento experto producido en ámbitos externos a ella. Pues los expertos “saben” con precisión qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para optimizar el proceso educativo. De ahí que, las propuestas relacionadas con la formación continua y el cambio

en las escuelas es asunto de los expertos. Estos son dueños de una verdad justificada racionalmente y posible de aplicarse en cualquier contexto. Y bajo esa convicción priorizan el diseño racional-técnico de las acciones formativas y en este sentido, desprecian las experiencias y los saberes profesionales de los maestros. Paradójicamente esperan que estos, convencidos de los beneficios que les puede retribuir las acciones de capacitación, se involucren en ellas y apliquen en su práctica los conocimientos académicos. Esta forma de entender la realidad y señalar rumbos al pensamiento y la práctica educativa es la figura dominante en las políticas de formación continua, capacitación y desarrollo profesional de los maestros mexicanos.

Así pues, el modelo de operación del programa de formación continua para docentes de educación básica pretende atender, más que las necesidades de formación de los maestros, los requerimientos oficiales expresados en los perfiles, parámetros e indicadores. Con este propósito imbrica los dispositivos de capacitación (cursos, diplomados) con el servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE). Los dispositivos de capacitación favorecen el desarrollo de las competencias requeridas en los perfiles docentes. El SATE pretende asegurar la efectividad de la capacitación y la aplicación de lo aprendido, en el aula (Secretaría de Educación Pública, 2016). En ambos casos subyace el supuesto que los maestros carecen de los conocimientos disciplinares y pedagógicos y que es necesario la intervención de expertos y tutores para capacitarlos.

Los dispositivos de capacitación tienen como referente los perfiles, parámetros e indicadores. Estos constituyen los insumos básicos del mecanismo de evaluación para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento. Se podría decir que son atributos abstractos del maestro ideal y operan como un marco normativo de su buen desempeño. En este sentido los diplomados y cursos de capacitación están destinados a “reconvertir” a los maestros que obtuvieron bajos resultados en las evaluaciones. Este mismo propósito direcciona los diplomados dirigidos al personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica que accedieron al puesto a través de concursos de oposición.

Se puede señalar que los cursos y diplomados se estructuran desde un punto de vista aplicacionista (Tardif, 2004). Tal es el caso que el programa individual de formación continua contempla el desarrollo de cursos y/o diplomados que enfatizan, primero, la enseñanza y aprendizaje de conocimientos disciplinares, pedagógicos, etc. y posteriormente su “aplicación” en el aula a través de un proyecto. Este permitirá a los maestros experimentar la aplicación de los nuevos conceptos en el aula (Secretaría de



Educación Pública, 2016). Subyace aquí la creencia que entre teoría y práctica se produce una relación lineal y directa.

Desde este punto de vista la práctica profesional de los maestros es un espacio de aplicación de los conocimientos ofrecidos en los cursos y o diplomados. Por ejemplo el diplomado “Formación para la función de dirección” dirigido a los profesores promovidos a las funciones de dirección y subdirección ha sido diseñado por un grupo de académicos de una institución de educación superior. Estos académicos “expertos” en diseño de cursos en línea han seleccionado y organizado los contenidos curriculares en cuatro módulos y, para facilitar la interacción en línea entre los participantes, han diseñado actividades de aprendizaje. Los contenidos están constituidos por textos íntegros o parciales de libros o artículos publicados en revistas arbitradas y, las actividades son una serie de preguntas sobre los textos y la experiencia educativa de los participantes. Una vez instalado el curso en la plataforma virtual y después de un breve entrenamiento, los facilitadores en línea (reclutados sin criterios claros de selección) facilitan la interacción de los docentes con los contenidos a partir del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Se espera que estos, después de las 140 horas de trabajo académico desarrollen sus capacidades para ejercer el liderazgo académico y de gestión. Aquí, los investigadores, los “expertos” en el diseño de los cursos, los tutores en línea y los profesores constituyen polos separados. Los investigadores producen conocimientos. Los “expertos” en diseño de cursos seleccionan y organizan esos conocimientos en cursos o diplomados. Los tutores en línea conducen en la modalidad virtual la formación de los maestros en relación a esos conocimientos. Y los profesores deberían movilizar y aplicar esos conocimientos en la escuela y en las aulas.

Vale la pena hacer un digresión para señalar que los hechos aludidos en el párrafo anterior ponen en duda la calidad del diseño tecnológico y pedagógico del espacio virtual de aprendizaje. Es importante destacar que la calidad de los cursos virtuales no depende solo de la tecnología utilizada, aún cuando esta es importante. Lo que verdaderamente define su nivel de calidad es la adecuada planificación y diseño de los contenidos en formato multimedia e hipermedia, la integración de múltiples recursos tecnológicos que favorezcan el aprendizaje y la inclusión de actividades que permitan a los participantes, distribuidos en distintos lugares, interactuar sincrónica o asincrónicamente entre sí, con los facilitadores en línea y con los contenidos.

Volviendo al tema se puede señalar que algunas actividades de capacitación demandan a los docentes establecer relaciones entre su práctica cotidiana y los conocimientos

académicos. Pero esto no quiere decir que las acciones de capacitación privilegian una conexión simultánea entre el saber y el hacer (Tardif, 2004). Tal es el caso que el diplomado y los cursos de capacitación contemplan espacios y tiempos separados para el saber y el hacer. Dicho de otro modo los docentes aprenden en los espacios de formación los contenidos curriculares previstos en los cursos y o diplomados y posteriormente deben aplicar esos conocimientos en el aula y en la escuela. Para garantizar que los maestros experimentarán en el aula lo aprendido en los cursos, elaboran un proyecto de aplicación. Este, además, se instituye como un producto evaluable para acreditar el curso o el diplomado.

La distancia entre los saberes específicos que proceden de la práctica cotidiana de los maestros y los conocimientos transmitidos en los espacios de capacitación, es otro rasgo de esta forma de entender la formación continua. Por ejemplo el curso virtual “contenidos y su enseñanza” está centrado en el análisis de los planes de estudio y los programas curriculares de las asignaturas que lo constituyen. Específicamente abordan temas relacionados con la función social de la educación básica y de las asignaturas; los perfiles de egreso y las competencias; el mapa curricular y los principios pedagógicos, los propósitos formativos de las asignaturas y los contenidos curriculares; y el diseño y desarrollo de proyectos didácticos relacionados con la asignatura. Como se puede ver los saberes profesionales que provienen de la experiencia de los docentes no tienen lugar en estos espacios de formación. Si bien en los espacios virtuales de interacción los maestros pueden exteriorizar sus saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, estos no son aspectos sustanciales de los cursos.

Así pues este modelo de formación continua no toma en cuenta los saberes profesionales de los docentes; sobre todo no considera sus experiencias y condiciones reales de trabajo (Tardif, 2004). El énfasis está en los objetos cognoscibles organizados y secuenciados en el currículum de la educación básica, que los maestros deben conocer y saber aplicar. Si bien estos saberes son importantes, su tratamiento en los cursos responde a una lógica aplicacionista. En este sentido se concibe a la práctica docente como un espacio de aplicación de los saberes curriculares. En suma, su rol en este campo se limita a preparar una serie de situaciones de aprendizaje con el fin de lograr determinados resultados preconcebidos, llamados ahora competencias.

Cabe destacar que los cursos y diplomados son comunes para todos los docentes de una misma asignatura y nivel educativo. La temática que se aborda en los cursos se basa principalmente en los contenidos disciplinares de las asignaturas y en los perfiles,

parámetros e indicadores. Por ejemplo todos los profesores que enseñan Español en secundaria y obtuvieron bajos resultados en el parámetro relacionado con los contenidos y su enseñanza toman el mismo curso. De igual forma lo hacen los maestros que enseñan otras asignaturas. En todo caso la homogeneidad es la norma. Todos los maestros que enseñan la misma asignatura deben saber y hacer lo mismo.

Ahora bien para asegurar la efectividad de los cursos de capacitación, considerados dentro de la fase teórica del modelo de formación continua, se ha incluido el SATE (Secretaría de Educación Pública, 2016). Idealmente los asesores técnicos pedagógicos (ATP) y los supervisores que forman parte de esta institución externa a la escuela, deben brindar apoyo o asesoramiento a los docentes y al personal con funciones de dirección que participan en los diplomados y cursos de actualización. El asesoramiento abarca las tres últimas fases del modelo (reflexión, aplicación y evaluación). Se supone que los ATP ayudan a los maestros en los círculos de estudio y en los proyectos de aplicación práctica en la escuela. Y en la última fase del modelo, la evaluación, participan el director y el tutor en línea.

Cabe señalar que la inclusión del SATE en el modelo de formación continua solo es un relato atrapado en las buenas intenciones. Esta afirmación se basa en el testimonio de algunos tutores en línea y en el hecho de que los círculos de estudio (fase de reflexión) tienen como espacio de interacción, en algunos casos la plataforma del curso y en otros el Facebook. Los círculos de estudio son dirigidos por el tutor en línea y están integrados por 20 o más maestros que forman parte del grupo. Los temas en torno a los cuales giran las conversaciones, cuando estas se dan, son los contenidos del curso y el proyecto de aplicación. Así pues el SATE solo es parte del discurso y se pierde en la oscuridad de un boceto difuso de formación continua, sin rumbo conocido.

En pocas palabras la escuela es soslayada como espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua de los maestros en servicio. Este hecho aísla los significados y las prácticas de los docentes del contexto real de su trabajo. Basados en esta misma lógica los dispositivos de capacitación son diseñados por agentes externos a la escuela. Estos generalmente forman parte de instituciones de educación superior que ofertan cursos y/o diplomados empaquetados y de acuerdo a los requerimientos de su cliente (Estado). Estas instituciones de educación superior y algunos de sus académicos han perdido su capacidad crítica y juegan según las reglas del mercado. Pareciera que más que el desarrollo profesional de los maestros, importa una ética académica basada en las demandas del mercado. Así pues, se han instalado en una racionalidad que invisibiliza a

los maestros como sujetos políticos capaces de decidir el rumbo de su desarrollo profesional y no les reconocen su condición de sujetos capaces de construir conocimiento profesional a partir de la problematización permanente de su experiencia. En suma los profesores no participan en la definición de los conocimientos y saberes que supuestamente contribuyen a su desarrollo profesional.

Finalmente se podría decir que el modelo de formación continua de los profesores se concentra en los atributos abstractos de los maestros como individuos. Esas cualidades y características aparecen constreñidas en los perfiles, parámetros e indicadores. De este modo se aísla al maestro de su tarea cotidiana, del contexto real de la escuela y de sus compañeros de trabajo. En consecuencia la oferta de capacitación es homogénea y toma la forma de cursos de actualización que no llegan a constituir un todo coherente. Los maestros están obligados a tomar esos cursos ya que tienen que ingerir el “elixir” de capacitación. Poco importa si estos cursos son pertinentes con sus necesidades y el contexto real de su trabajo.

12

### **Es difícil cambiar, pero es posible**

Hablar del desarrollo profesional anclado en contextos específicos de práctica nos sitúa necesariamente ante el análisis de las formas en que los profesores construyen conocimiento a partir de la comprensión de sus experiencias educativas. En este sentido me parece necesario un proyecto de desarrollo profesional basado en los supuestos de la epistemología fenomenológica y los postulados de la teoría crítica. La opción fenomenológica, en tanto enfatiza la interpretación de los hechos humanos y adopta el punto de vista del actor situado en su contexto, admite experiencias que resitúan el desarrollo profesional del profesorado en el contexto real de trabajo, en situaciones concretas de acción (Tardif, 2004). Desde este punto de vista la deliberación y comprensión de los problemas prácticos no se agota en ellos, si no que se extiende al cuestionamiento de las formas en que las estructuras institucionales, sociales y políticas limitan o facilitan el desarrollo profesional.

En este contexto discursivo cobran relevancia los aportes teóricos que sitúan a la escuela como el centro del cambio y a los maestros como sus principales protagonistas. Tal es el caso que Elliot (1990); Stenhouse (1988); Carr y Kemmis, (1998), conceden a los maestros un lugar central en la producción de saberes profesionales que precisan para mejorar la calidad de su desempeño. En este proceso los profesores problematizan sus experiencias educativas, emprenden acciones para transformarla y construyen un marco

conceptual que le de sentido. Así el profesor se constituye como un investigador de su propia práctica y en ese proceso se desarrolla como profesional. Es decir actúa como sujeto autónomo que toma decisiones fundadas en juicios construidos a través de procesos de investigación en el aula.

En esta misma línea de pensamiento Freire (2006) desarrolla la idea de la educación liberadora en la que el profesor se convierte en un actor social crítico y comprometido con la transformación social. Desde esta perspectiva el docente no solo es una persona que aprende y aplica conocimientos. Es un actor que adopta una actitud crítica y reflexiva sobre su experiencia educativa. Esta actitud es fundamental en la formación permanente del profesorado, pues como señala Freire (2006), es pensando críticamente la práctica de ayer o de hoy como se puede mejorar la siguiente. En ese sentido el distanciamiento epistemológico que los maestros hacen de su práctica en tanto objeto cognoscible, los acerca a la práctica misma.

La noción del practicante reflexivo al que se alude en los párrafos precedentes supone una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. La reflexión según Schön (1998) es un constructo complejo que articula el conocimiento en la acción (saberes inconscientes o reflexionados fruto de experiencias previas), la reflexión en acción (sobre la acción en marcha) y reflexión sobre la acción (la propia acción como objeto de reflexión). Siguiendo esta misma lógica Perrenoud (2007) destaca la importancia de la práctica reflexiva en la profesionalización del oficio de la enseñanza. Sostiene que “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2007: 23). Esto supone que el desarrollo profesional no puede sustraerse del contexto de trabajo real de los maestros, lo que no significa proscribir el apoyo externo o desvalorizar las situaciones de aprendizaje que se operan fuera de la escuela y en las que los maestros tienen la oportunidad de deliberar sobre su experiencia educativa.

Ahora bien, la experiencia demuestra lo difícil que resulta cambiar el modelo de formación continua centrado en acciones de capacitación instrumentales y aplicacionistas. Precisamente por los obstáculos que imponen quienes ostentan posiciones hegemónicas, a todo lo que no sea homogeneizar resultados y estandarizar conductas y experiencias educativas. Sin embargo el cambio es posible si basamos el desarrollo profesional en la escuela y resituamos el protagonismo de los profesores en este proceso. Aquí gana importancia estratégica la investigación-acción participativa. Asumir esta

postura supone considerar la naturaleza política y moral de la educación y reconocer al profesor su condición de sujeto político capaz de definir estratégicamente el sentido de su acción, lo que no significa promover que cada maestro construya su propio desarrollo profesional y considere que los otros son, en mayor a menor medida, competidores a los cuales hay que empujarlos hacia abajo.

En coherencia con lo expresado en el párrafo precedente las experiencias de desarrollo profesional basadas en la escuela no se pueden separar del contexto humano de creencias, valores e intereses. Esto supone que el profesor, sus saberes, sus experiencias y sus valores son entidades articuladas y mutuamente influyentes. Al respecto Elliot (1990) sostiene que existe una estrecha relación entre los saberes profesionales y la ética profesional, es decir, el conocimiento profesional o teorías prácticas incorporadas de manera tácita permiten llevar a cabo una forma de práctica coherente con los valores profesionales, desde un punto de vista ético.

En la investigación-acción participativa los profesores asumen un rol protagónico en la agenda de su desarrollo profesional y por tanto en la construcción de su autonomía profesional. Aquí el desarrollo profesional supone un proceso educativo en el que los profesores colaborativamente despliegan acciones destinadas a comprender y transformar las situaciones que viven en los espacios concretos de trabajo (Elliot, 1990). Esta forma de entender el desarrollo profesional contrasta con el modelo oficial de formación continua que enfatiza el desarrollo de acciones de capacitación dirigidas a profesores individuales y centradas en los perfiles, parámetros e indicadores aplicables a todos los profesores, según niveles educativos, funciones y disciplinas. En efecto el desarrollo profesional desde la perspectiva de la investigación-acción, parte del supuesto que el trabajo docente está lejos de ser una actividad meramente individual y en ese sentido la práctica docente no puede ser modelada mediante un conjunto de capacidades generales basadas en perfiles, parámetros e indicadores que son transmitidas en los cursos de capacitación.

El desarrollo profesional basado en la escuela y en la investigación-acción participativa pretende superar los modelos instrumentales de formación continua que desdibujan la identidad de los maestros y desvalorizan sus saberes. En relación a los saberes Tardif (2004) distingue tres concepciones que tratan de explicarlo: el saber ligado a la subjetividad, el saber como juicio de la realidad y el saber ligado a la argumentación. Esta última concepción considera al saber como la actividad discursiva que trata de validar por medio de argumentos y de operaciones discursivas y lingüísticas una proposición o una



acción. Implica emitir un juicio sobre algo argumentando las razones que sustentan lo verdadero de tal juicio.

Vale destacar que el saber ligado a la argumentación ocupa un lugar preponderante en el desarrollo profesional basado en la escuela. Pues es una capacidad esencial que permite a los profesores elaborar razones que justifican y orientan sus acciones. Obviamente estas razones son criticables y revisables en situaciones de deliberación promovidas en los procesos de investigación-acción.

Lo anterior supone que los profesores son más que sujetos que aprenden y aplican en el aula conocimientos disciplinares, curriculares y pedagógicos. Son profesionales que construyen a través de la deliberación y el diálogo representaciones sobre sus esquemas de pensamiento o habitus que sostienen sus acciones (Perrenoud, 2007). El diálogo y la deliberación les permite hacer explícito esos significados y saberes sobre sus prácticas y sobre las estructuras institucionales, políticas y sociales que constriñen o facilitan su tarea. A partir de esas representaciones y saberes, contruidos racionalmente, estructuran y direccionan su práctica pedagógica.

En suma desde la perspectiva de la investigación-acción el desarrollo profesional es un proceso continuo y en espiral. Los profesores, mediante la deliberación y el diálogo colaborativo sobre lo que hacen en las aulas y la lectura crítica de los contextos redefinen continuamente su trabajo cotidiano. En ese sentido trazan la ruta de su desarrollo profesional. Y como este se basa en la escuela es consustancial al proceso de comprensión de la misma; pues esta no existe al margen de las relaciones de las personas que la habitan, ni aislada de su contexto sociopolítico.

En concordancia con lo expresado en los párrafos anteriores, considero que es imprescindible un cambio en la manera de entender la escuela y el desarrollo profesional del profesorado. Por eso la apuesta por la investigación-acción como estrategia para promover el desarrollo profesional basado en la escuela es un reto que vale la pena tomar. En este sentido podemos decir basándonos en Elliot, (1990), que el desarrollo profesional debe contemplarse en relación con tres aspectos: el desarrollo de la autoconciencia y de la comprensión de lo que los maestros hacen en clase; la comprensión de las estructuras institucionales, sociales y políticas que restringen el desarrollo profesional y la puesta en marcha de las mejoras de la práctica que el profesor desearía implementar; y el desarrollo de una teoría crítica de la enseñanza como forma de aumentar la autonomía profesional.

Así pues, el desarrollo profesional no puede prescindir de las representaciones que construyen los profesores sobre sus acciones educativas. Esto supone la apertura de espacios formativos en los cuales los maestros deliberen sobre los asuntos relacionados con su experiencia educativa. Aquí la deliberación y el diálogo basado en argumentos se instituyen como herramientas fundamentales. El diálogo permite a los maestros actuar racionalmente y hacer público las razones que justifican y orientan sus acciones destinadas a transformar su práctica educativa.

Los consejos técnicos escolares creados con el propósito de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que las escuelas cumplan satisfactoriamente su misión (Secretaría de Educación Pública, 2013), pueden instituirse como espacios para la deliberación. Si bien estas instituciones se han convertido en espacios burocráticos, no obsta la posibilidad de resituarlos como espacios en los que los maestros verbalicen sus representaciones y sus formas de hacer. Pero para que estos relatos y justificaciones iniciales trasciendan el sentido común, es necesario construir una serie de preguntas e interpretaciones que permitan a cada uno de los maestros transitar de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad epistemológica (Freire, 2006).

Es obvio que esta propuesta se mueve en el campo de la utopía, pero es allí hacia donde debemos transitar. Para lograr esto, es imprescindible que los docentes universitarios, los profesores que asumen las funciones de asistencia técnica a la escuela u otros actores educativos organicen experiencias relevantes de desarrollo profesional basados en la escuela. No obstante es bueno recordar que no todos los maestros comparten la voluntad de cambiar y se resisten a las transformaciones. Al respecto Perrenoud (2007) sostiene que todo cambio en las representaciones y prácticas suscita resistencias y estas son más fuertes cuando inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los profesores. Por eso, antes de proscribir las, es fundamental reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes.

Ahora bien, los sujetos que interactúan en el campo de la educación, intersubjetivamente construyen las características que los hacen comunes, los diferencian de otros campos y les sirven como marcos de percepción y apreciación de la realidad; pero también, actúan como guías de sus comportamientos y prácticas. De ahí que el problema de la enseñanza, conforme señala Feldman (citado en Terigi, 2012), adquiere un carácter institucional y en ese sentido el trabajo docente debe entenderse como el de una persona que trabaja en un gran sistema institucional que impone determinadas restricciones a su función, pero también le abre muchas posibilidades. En este sentido el trabajo docente adquiere un

carácter colectivo e institucional cuyos resultados no se adquieren a título personal. Los docentes enseñan en condiciones colectivas y por ello la colaboración es un aspecto sustancial del desempeño profesional (Terigi, 2012).

Desde este punto de vista el desarrollo profesional se concibe como un proceso colaborativo, lo que no significa proscribir el trabajo y la reflexión personal. Si bien trabajar de manera colaborativa no garantiza, necesariamente, el éxito de los propósitos educativos, coadyuva al logro de metas que individualmente serían difíciles de alcanzar. Trabajar junto a otros para posibilitar el logro de un mismo fin, es una buena oportunidad para aumentar la eficacia del trabajo, para fortalecer la confianza y reducir la incertidumbre; en suma, es una buena oportunidad para seguir aprendiendo, cambiar y construir juntos (Hargreaves, 2005).

Ahora bien, los procesos de deliberación sobre los asuntos relacionados con la experiencia educativa supone propiciar espacios de trabajo basados en la colaboración. En estos espacios los maestros al trabar situaciones de diálogo y deliberación sobre sus representaciones y sus formas de hacer despiertan su conciencia y su comprensión de lo que hacen en clase. Este autoconocimiento, señala Elliot (1990) es el centro del proceso de desarrollo profesional. Vale destacar que la deliberación y el diálogo no se dan en forma automática. De ahí que la tarea de quienes conducen los grupos de reflexión es crear ambientes favorables para el diálogo y la deliberación, a partir de la comprensión de las condiciones institucionales que pueden facilitarlos o impedirlos. En suma, la comprensión que los maestros construyen sobre las estructuras institucionales, sociales y políticas que restringen su trabajo y la puesta en marcha de las acciones destinadas a transformar su práctica educativa, es consustancial al desarrollo profesional basado en la investigación-acción.

### **A modo de conclusión**

He construido a lo largo del recorrido de este artículo una argumentación sobre cómo las políticas y experiencias relacionadas con la formación continua llevan en su seno la racionalidad hipotético-deductiva. Pero también que es posible resituar a los maestros como sujetos políticos capaces de direccionar sus propios procesos de desarrollo profesional a través de la investigación-acción.

El programa actual de formación continua para docentes de educación básica configura dos ámbitos supuestamente interrelacionados: los cursos y diplomados virtuales y el aseguramiento de la efectividad de la capacitación. Los académicos de las instituciones

de educación superior ofertantes diseñan los cursos y/o diplomados. También los conducen y evalúan el aprendizaje de los maestros participantes. Los responsables del servicio de asistencia técnica a la escuela teóricamente se encargan de apoyar a los maestros en los círculos de estudio, en los proyectos de aplicación en la escuela y en la evaluación de los aprendizajes de los maestros que participan en los cursos.

Esta forma de organizar y operar el programa de formación continua se fundamenta en los supuestos de la racionalidad empírico-analítico. Las implicancias de esta forma de entender la formación continua, por lo menos, son las siguientes. Primero, la escuela es obviada como espacio social donde deberían gestarse las acciones de formación continua de los maestros en servicio. Es considerada como un espacio en el que se debe aplicar el conocimiento experto producido en ámbitos externos a ella.

Segundo, no se reconoce el protagonismo de los maestros en el direccionamiento de su propia formación. Son negados como sujetos políticos capaces de construir conocimiento profesional a partir de la problematización permanente de su experiencia y de decidir el rumbo de su desarrollo profesional. Tercero, se cree que los maestros carecen de los conocimientos disciplinares y pedagógicos necesarios para ejercer su tarea. Por eso los cursos y/o diplomados están destinados a reconvertirlos y ajustar sus prácticas a los perfiles, parámetros e indicadores que funcionan como atributos abstractos de un buen desempeño.

Cuarto, las interacciones entre los actores implicados en los cursos y/o diplomados se fundamenta en la división del trabajo y el establecimiento de relaciones jerárquicas. Los investigadores producen conocimientos. Los “expertos” en diseño de cursos seleccionan y organizan esos conocimientos en cursos o diplomados. Los tutores en línea conducen en la modalidad virtual la formación de los maestros en relación a esos conocimientos. Y los profesores deberían movilizar y aplicar esos conocimientos en la escuela y en las aulas.

Quinto, el trabajo docente es interpretado al margen de las condiciones históricas y sociales. Esto en gran parte se debe a que los académicos, inspirados en el enfoque empírico-analítico, subestiman el carácter histórico y situado de los problemas educativos y tienen a menos la experiencia construida por los profesores en los espacios concretos de su práctica cotidiana.

Para superar este modelo instrumental de formación continua que desdibuja la identidad de los maestros y desvaloriza sus saberes, vale la pena apostar por un modelo de

desarrollo profesional basado en la escuela y en la investigación-acción. Esto supone un proceso educativo de diálogo y deliberación en el que los profesores colaborativamente despliegan acciones destinadas a comprender sus propias acciones y a transformar las situaciones que viven en los espacios concretos de trabajo. Y en este proceso se desarrollan como personas y como profesionales.

Para que esto supere el límite de las buenas intenciones, es necesario trascender el nivel de discurso y la imposición de medidas fabricadas lejos de los escenarios donde transcurre la acción educativa de todos los días. En este sentido, las políticas educativas deben fundamentarse en los desarrollos teóricos que promueven la participación crítica de los maestros en la definición de su propio desarrollo profesional. Y los maestros deben recibir todos los apoyos que sean necesarios para su desarrollo profesional basado en la escuela. Pues el cambio no puede sustraerse de los marcos institucionales, de las personas y sus interacciones, sus valores, representaciones y características profesionales.

### Referencias

- Bruns, Bárbara y Luque, Javier (2014), *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, Washington, DC, Banco Mundial.
- Carr, Wilfred. y Kemmis, Stephen (1998), *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Dubet, François (2007), "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de antropología social*, núm. 16, pp. 39-661.
- Elliot, Jhon (1990), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- Finocchio, Silvia, (2006). *La formación de los maestros mexicanos en clave PRONAP (1996-2006)*, México: SEP, FCEPP, Instituto Estatal de Educación de Aguascalientes y la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Freire, Paulo (2006), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- Hargreaves, Andy (2005), *Profesorado, cultura y posmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, España, Morata.

- Martínez Bonafé, Jaume (2008), "El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (2010), *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*, Madrid, OEI.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, España, Graó.
- Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, México, Paidós.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, México, Editorial Planeta.
- Secretaría de Educación Pública (2013), *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los consejos técnicos escolares*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008), "Alianza por la calidad de la educación", Secretaría de Educación Pública, Boletín 119, en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol1190508#.Vvx1umOF3Io>
- Secretaría de Educación Pública (1992, 19 de Mayo), "Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica". Diario Oficial de la Federación, México.
- Secretaría de Educación Pública (2016) "Formación continua de docentes de educación básica", en: [www.gob.mx](http://www.gob.mx): <http://www.formacioncontinua.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (2004, 22 de Marzo) "Reglas de operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio", Diario Oficial de la Federación, México.
- Secretaría de Educación Pública (2013, 29 de Diciembre), "Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente", Diario Oficial de la Federación, México.
- Stenhouse, Laurence (1988) *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.



Tardif, Maurice (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Tenti Fanfani, Emilio (2007), "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". *Educación y sociedad*, vol. 99, núm. 28, pp. 335-353.

Terigi, Flavia (2012), *Los sabres docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*, Argentina, Fundación Santillana.

UNESCO (2014), *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*, Francia, UNESCO.