

# **FORO NACIONAL PARA LA REFUNDACION DE LA UPN.**

**PACHUCA, HIDALGO 15 Y 16 DE MARZO**

## **Tema 3. El modelo educativo institucional de la UPN**

### **La UPN y la formación continua de docentes de enseñanza obligatoria en los centros escolares**

José Simón Sánchez Hernández  
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña  
UPN. Ajusco

## **INTRODUCCIÓN**

La actual reforma educativa pone en el centro del modelo educativo a los centros escolares, las escuelas como el eje principal del desarrollo educativo con el fin de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea apoyado, mejorado y acompañado. Con ello se apuesta a que el funcionamiento y condiciones escolares de relativa autonomía sean la base de la mejora educativa a partir del trabajo colegiado de los colectivos docentes siguiendo un proceso de diagnóstico de los problemas de enseñanza aprendizaje, planificando acciones educativas de atención y realizando seguimiento del proyecto escolar mediante programas de ruta de mejora educativa.

Cómo es que se ha llegado a esta apuesta y cuál ha sido el proceso seguido desde que en 1992 se estableció el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica y cuáles han sido las estrategias de formación continua y profesionalización del magisterio para lograr esta empresa.

Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas y proponer la función y papel que ese marco tendría la UPN se analiza el significado de enfocar la reforma en los centros escolares y el papel que en ese sentido podría desarrollar la UPN en el marco de la formación continua de los docentes de enseñanza obligatoria. Para ello se aborda el problema de la formación continua y profesionalización en términos de su correspondencia o no con los propósitos y orientaciones reformistas del cambio curricular considerando el papel central que la labor docente tiene en el cambio y mejora del proceso educativo.

A grandes rasgos se describe el contenido del modelo educativo 2016 como continuidad de la reforma de modernización de la enseñanza básica propuesta desde 1992. Se destacan las tendencias en investigación educativa y en torno a la problemática de formación y profesionalización de los docentes, considerando las alternativas de intervención en formación continua basadas en comunidades de práctica en los centros escolares. Y cómo promover espacios que ofrezcan oportunidades a los docentes de intercambio, dialogo, conversación, trabajo conjunto sobre la enseñanza en los centros escolares en colaboración

y con apoyo de las universidades, de tal modo que las estrategias de formación continua de los docentes sean más congruentes con las orientaciones de las reformas curriculares impulsadas desde 1992. La UPN en este sentido tendría una función educativa importante en la promoción e impulso de esos procesos.

### **La UPN y la formación continua de los docentes de enseñanza básica.**

Pensamos que la UPN tiene un papel central en la formación continua de la enseñanza obligatoria en virtud de sus relaciones y experiencia académica desarrollada a lo largo de sus 40 años. Si bien originalmente su propósito se dirigió a completar y nivelar a los docentes que aun no cumplían con el grado de licenciatura y a pesar de que el problema aún persiste, este no tiene que seguir siendo su función central en la formación continua y profesionalización de los docentes.

La UPN tiene que abrir y profundizar en su perspectiva y ponerse un paso delante de las instituciones universitarias que con la reforma del 2016 impone una mayor participación de otras instituciones en la formación continua de los docentes que, sin embargo, no están respondiendo auténticamente a las demandas y necesidades que tienen los docentes de enseñanza a nivel de la educación obligatoria, si consideramos las orientaciones curriculares y el trabajo colegiado que se requiere en los centros escolares para propiciar la mejora de la práctica docente en las aulas escolares. Cabría señalar que, además esas instituciones, están haciendo el negocio de su vida, al cobrar cursos para que los docentes adquieran “competencias” que les demanda la reforma y los maestros están recurriendo a instituciones privadas que les ofrecen una cartera de formación, cuando deberían ser las universidades públicas como la UPN quien se encarguen y no cobrarlos excesivamente.

### ***Marco para la colaboración universidad- educación obligatoria.***

El modelo educativo (SEP 2016) un intento de integrar el conjunto de principios de aprendizaje y orientaciones sobre la enseñanza y contenidos básicos propuesto en el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992). Lo cual muestra que después de dos décadas aun no se termina de concretar objetivos educativos y orientaciones básicas de aprendizaje y enseñanza propuestos desde entonces pero que se siguen considerando valiosos.

Con el fin de ver en qué medida el modelo educativo 2016 expresan una continuidad de la modernización de la educación básica implantada en 1992, así como la dimensión pedagógica que representa para el quehacer de los docentes en los centros y aulas escolares, se describirá a grandes rasgos los ejes que propone ese modelo.

El modelo educativo actual básicamente contempla 5 ejes:

1º Las escuelas centro del sistema educativo,

- 2° Los contenidos educativos y tres componentes (aprendizaje clave, desarrollo personal y social y autonomía curricular);
- 3° Sistema de desarrollo profesional docente basado en el merito;
- 4° Inclusión y equidad y;
- 5° Gobernanza del sistema educativo, coordinación de todas las instancias de participación.

Básicamente este modelo pone con el primer eje a la escuela al centro del sistema educativo, lo que significa otorgar a los planteles mayor autonomía de gestión a través de las decisiones que tomen los Consejos Escolares, el trabajo colegiado y colaborativo de docentes y acompañantes, como se estableció (con sus limitaciones) con la descentralización educativa desde 1992, las reformas de preescolar en el 2004, las de secundaria en el 2008 y las de la integración de la educación básica de 2011. En el segundo eje se refiere a los contenidos educativos fundamentales para el desarrollo del perfil de egreso de los alumnos. Sirve de referencia a las evaluaciones estandarizadas que se apliquen como a los docentes en servicio o en formación. Intenta concretar lo propuesto desde 1992: competencia comunicativa, el cálculo aritmético y la comprensión de los fenómenos naturales y sociales. Y, como parte de los núcleos claves del contenido curricular, el desarrollo artístico y emocional de los estudiantes.

El tercer eje vinculado a la formación inicial para fortalecerla tanto en escuelas normales como en universidades y con procesos de evaluación que permitan ofrecer formación continua para los docentes. Este ha sido uno de los principales problemas de la reforma desde 1992 porque no se ha correspondido con las demandas del desarrollo curricular. En cuanto a la equidad e inclusión se pretende dar prioridad al acceso y permanencia en el sistema educativo a quienes se encuentran en situaciones de desventaja, particularmente en escuelas indígenas, multigrado y aquellas con mayores carencias como ya se había planteado desde 1992. Finalmente el quinto eje la gobernanza y la participación social de distintos actores no se ha podido concretar desde la descentralización del 92.

En virtud de estos elementos se podría afirmar que los ejes y componentes constituyen una profundización de las orientaciones curriculares establecidas desde 1992. Considerar que constituyen cambios de grandes dimensiones para la labor pedagógica de los docentes. Una gran cantidad de demandas pedagógicas para las cuales los docentes no tienen suficiente preparación ni apoyo técnico pedagógico que les permita enfrentar el reto educativo que esto representa para su desempeño cotidiano en el aula.

En contraste el sistema de formación continua en lugar de avanzar hacia un sistema más profesional enfocado al fortalecimiento de competencias pedagógicas y dominio de las áreas de conocimiento curriculares, así como la generación de espacios de diálogo e indagación colectiva sobre la práctica docente, se ha desarrollado y reducido a cursos y talleres presenciales y a distancia que básicamente se orientan a cubrir la demandas del

contenido de la evaluación del desempeño. No apuntan ni contribuyen a la mejora de la práctica pedagógica en el aula. Sobre todo cuando las acciones de superación profesional ahora se han centrado en cursos en línea, a pesar de la formulación del Sistema de Apoyo Técnico Escolar (SATE) bajo responsabilidad de asesores técnico pedagógicos y supervisores escolares que tampoco son formados para este propósito.

### **Colaboración entre la escuela y la universidad: Investigación en la escuela y para la escuela.**

La colaboración entre universidad y escuela básica ha sido tema de discusión desde principios de los 90s.(Brew, A., 2003, Ericsson, G., Brandes, G., Mitchel, I., y Mitchel, J., 2005) En este sentido se han estudiado procesos de colaboración que han descubierto la importancia de la asociación en contextos y programas específicamente centrados en el apoyo al desarrollo profesional de docentes. El estudio de esta relación plantea, a pesar de los conflictos lógicos dadas las visiones diferentes en torno a lo educativo, las posturas teórico-prácticas de enseñanza y aprendizaje de estos actores, que la asociación podría crear nuevas formas de discurso específico sobre aprendizaje y enseñanza escolar. Erickson, et. al. (2005) señalan que como discurso comunitario, podría representar un poderoso contexto de mejora de la práctica de todos los participantes.

La colaboración y asociación entre universitarios y docentes de básica podría propiciar procesos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes al interior de la escuela. La investigación en la escuela y para la escuela constituye una perspectiva y un método de cómo intervenir y colaborar desde la universidad con las escuelas de básica enfocándose en la formación continua de los docentes. Implica conformar comunidades docentes de práctica profesional orientadas al análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica y de aprendizaje sobre la enseñanza en el contexto escolar. Es interna a la escuela porque parte del conocimiento, experiencia y necesidades pedagógicas de comunidades docentes. No pretende, por tanto, imponer una propuesta diseñada por expertos, desde el exterior de las escuelas que frecuentemente prescriben programas y modelos de formación y prácticas pedagógicas. Por el contrario, intenta promover un proceso alternativo desde dentro de la escuela que favorezca el protagonismo de las maestras y maestros, recoja sus necesidades e intereses pedagógicos propiciando colaboración entre los docentes participantes. Indagar en la escuela para la escuela en comunidades de práctica profesional de aprendizaje permanente en la misma escuela.

La poca efectividad de la reforma y cambios logrados desde los noventa, ha demostrado la gran brecha existente entre las intenciones educativas, los interesantes y, tendríamos que reconocer, novedosos diseños teóricamente bien planteados y lo que realmente los profesores llevan a cabo en las aulas escolares. Esto ha evidenciado el desfase entre reformas curriculares y su desarrollo práctico en las aulas escolares.

Estos desfases son los que llaman la atención al mostrar asimismo la influencia e importancia de los profesores en el proceso de implantación de los diseños y reformas curriculares. Para los docentes es necesario contar con un mejor conocimiento sobre la naturaleza y funciones del currículo, así como sobre los planes de estudio, el desarrollo y evaluación de éstos. Por su parte los programas de formación para los docentes deben ser acordes con el diseño del currículo, procurando incidir en cómo los docentes se van apropiado o no las ideas de éste. Ideas que- hay que reconocer- comúnmente representan un conjunto de orientaciones de aprendizaje y enseñanza fundadas en conocimientos y teorías educativas actuales. Teorías que, aunque insuficientemente tratadas o poco explicadas, es necesario comprender a mayor profundidad, con sentido crítico y propositivo.

En la formación continua y profesionalización del magisterio, por tanto, no se trata simplemente de proponer los nuevos materiales y de organizar cursos para difundir los cambios, hay que explicar, informar y mostrar la viabilidad de estas ideas. Se requiere profundizar más en el fundamento psicopedagógico, científico y disciplinar e interdisciplinario que las sustenta. En ese sustento radica la posibilidad de comprender y reflexionar con elementos conceptuales y metodológicos sobre la práctica educativa, en ello radica la utilidad práctica que pueden tener para los profesores(as) el fundamento del currículo y de su profesionalización. No obstante, esto normalmente no se hace. Se produce así el desfase entre reformas curriculares interesantes, bien intencionadas y formación permanente de docentes irrelevante, poco estimulante y desprofesionalizante.

La presión que ejercen todas estas demandas del desarrollo curricular a la actuación de los docentes en el aula, paradójicamente, crean también condiciones para su desprofesionalización con lo cual la mejora de la calidad educativa aparentemente se ve imposible de alcanzar. Y con la disposición de que cualquier egresado de carreras educativas universitarias puede ser docente sin una formación específica como tal, el problema puede ser que se agudice.

Como lo señaló Hargreaves (2001) hace años es un dilema que los docentes sean estratégicos en el cambio educativo y a su vez sean víctimas a consecuencia de la realidad social, producto del debilitamiento del papel del Estado y de la reducción del gasto público en educación. Los profesores son víctimas del empobrecimiento de las familias, de la falta de compromiso en relación a la vida social. También son víctimas de la falta de apoyos, de la situación económica de sus alumnos y del exceso de trabajo. Todo esto se ha intensificado, sintetizado en la evaluación al desempeño que se viene imponiendo y obran como fuerzas de desprofesionalización. Y, consideramos, como precarización de los mismos procesos y recursos de profesionalización.

## **Formación continúa en los centros escolares**

La estrategia diseñada por la reforma de la educación básica desde 1992 propuso la creación de cuerpos colegiados como los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que, no obstante su constitución formal en muy pocos casos han cumplido con la función de contribuir al desarrollo de un trabajo colectivo orientado pedagógicamente. Fuera de las reuniones del CTE del último viernes de cada mes, los docentes cuentan con pocas oportunidades de reunión para compartir experiencia y conocimiento pedagógico con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Normalmente sigue el trabajo individual y aislamiento académico. La mayoría de las escuelas primarias el trabajo colegiado entre docentes no se ha favorecido, tanto por las condiciones de la organización burocrática escolar como por falta de tradición entre los propios docentes, a pesar del establecimiento de los Consejos Escolares. Sigue predominando la forma de trabajo individual sobre formas colectivas y colaborativas en la labor docente.

Desde principios de los noventa tanto la investigación educativa como las orientaciones de profesionalización de los docentes a nivel de la enseñanza básica, han documentando la necesidad de transformar la escuela desde dentro y con la participación activa de los docentes y directivos como actores centrales del proceso educativo. En este sentido se ha ido imponiendo la idea de profesionalización vinculada al aprendizaje continuo con el propósito de promover el crecimiento profesional de los docentes (Clark y Hollingsworth, 2002). El tema central de estos esfuerzos en torno al desarrollo de los docentes se orienta, entonces, cada vez más hacia una actividad basada en una perspectiva de profesionalización para el cambio y en el impulso de procesos de indagación, colaboración, diálogo y actividad conjunta en comunidad mediada por herramientas culturales (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004; Cole, Michael y Wertsch, 1996, Erickson, G, Mbrandes, G., Mitchell, I. and Mitchell, J. 2005). Es decir, el cambio está identificado con actividad conjunta y aprendizaje continuo. Éste último constituye tanto un componente natural de la actividad profesional de los docentes como de las escuelas promoviendo comunidades de práctica como formas de capacitación alternativas de aprendizaje sobre la enseñanza (Palincsar, et al 1998; Thomas et.al., 1998; Brew, 2003, Sánchez y Ortega, 2012)

## **Formas alternativas de formación continua en los centros escolares**

En el contexto de la educación obligatoria mexicana, la formación continua de los docentes requiere de alternativas de trabajo en los centros escolares que promuevan espacios y más oportunidades para reunir a los docentes a compartir metas, experiencias y desarrollar más conocimientos sobre su práctica pedagógica. Se trata entonces de impulsar procesos de formación y actualización continua orientada a crear esos espacios y oportunidades donde se puedan propiciar la conversación profesional de docentes sobre su propia labor educativa. Disponer así de formas alternativas para preparar y formar a los

docentes en contextos de experiencia, afiliación, prácticas e identidades como comunidades de práctica pedagógica específicas en los centros escolares.

Los docentes tienen como dominio y práctica específica enseñar y colaborar a que los alumnos aprendan contenidos curriculares específicos. Pero enseñar es también objeto de estudio y materia de trabajo de formadores de docentes e investigadores universitarios, lo cual expresa el interés y compromiso compartido por la enseñanza y el aprendizaje. Así, juntos docentes de enseñanza básica, formadores e investigadores pueden constituir una comunidad de práctica amplia como profesionales de la educación. Y, fundados en la confianza y autoridad mutua, como miembros de esa comunidad amplia, colaborar como colegas en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Con ello tienen la posibilidad de desarrollar, a decir de Erickson, et al. (2005), *un discurso comunitario que pudiera representar un poderoso contexto de mejora de la práctica para todos*, docentes de enseñanza obligatoria, formadores y universitarios.

Por otra parte, el desempeño de los docentes en las aulas está dirigido a ayudar a los alumnos a adquirir y aprender contenidos del currículo de enseñanza obligatoria. Esto crea la necesidad de contar con marcos y herramientas conceptuales en torno al proceso de aprendizaje con los cuales enfrentar el problema de cómo se aprende, y cómo enseñar los contenidos del currículo. Actualmente se demanda y desarrolla una tendencia para enseñarlos y aprenderlos junto con estrategias de aprendizaje en el contexto del currículo, en consideración de que las estrategias de aprendizaje constituyen herramientas para el aprendizaje de los contenidos. De este modo, se pretende desarrollar en los alumnos capacidades cognitivas y metacognitivas orientadas a formarlos como aprendices estratégicos, capaces de aprender a aprender, como se establece en los planes de estudio de enseñanza básica desde 1993. Sobre todo considerando la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento que demanda de la escuela orientar su actividad hacia la formación de aprendices de toda la vida, capaces de seleccionar, analizar, sintetizar y utilizar la información tanto en la solución de problemas como estableciendo metas de aprendizaje y autorregulación de su proceso como aprendices permanentes.

En este contexto, los procesos de formación continua pretenden propiciar oportunidades de actividad conjunta, diálogo y conversaciones profesionales entre los docentes, sobre la práctica pedagógica y su enseñanza específica. Para ello se incluyen instrumentos y actividades específicas para la revisión del aprendizaje en condiciones situadas y comunidades de práctica; se sugieren asimismo actividades que aportan análisis y conocimientos puntuales sobre distintos elementos del currículo; se concluye con la aplicación de metodologías de diseños de situaciones curriculares, que incorporan los saberes propios del docente, y otros saberes disciplinares actuales.

## Competencias a desarrollar

- Analiza y reflexiona sobre la práctica docente en el contexto escolar
- Gestiona y promueve comunidades de aprendizaje entre los docentes en la escuela.
- Desarrolla su práctica mediante diálogo, colaboración, compromiso mutuo y actividad conjunta.
- Elabora propuestas de diseño de comunidades de aprendizaje entre docentes en la escuela
- Aplica metodologías de formación docente basada en actividad colegiada, colaborativa y de aprendizaje sobre la enseñanza entre colegas.

## Conclusiones

Los procesos de desarrollo profesional y mejora de la práctica docente tienen que constituirse mediante trabajo colectivo, indagación y evaluación entre pares en los centros escolares mediante vínculos entre universidades y escuelas. La formación continua de los docentes requiere asimismo de alternativas de trabajo en los centros escolares que promuevan espacios y más oportunidades para reunir a los docentes a compartir metas, experiencias y desarrollar más competencias sobre su práctica pedagógica. En la UPN hay experiencia en formación y trabajo de investigación con el que se podría impulsar esos procesos.

Desde 1992 las demandas y dimensiones del contenido curricular no encuentra su correspondencia en las acciones de inducciones y preparación de los docentes para apropiarse de ese contenido dada la gran demanda cognitiva y profesional que implica. Después de más de 20 años no ha podido permear una serie de orientaciones sobre principios de aprendizaje, aprender a aprender, ni desarrollo de procesos de evaluación acordes con perspectivas sobre el aprendizaje de corte constructivista en la construcción del conocimiento como se ha establecido en las reformas. Las exigencias rebasan las posibilidades reales y preparación profesional de los docentes ante la falta de programas de formación continua congruentes con esas exigencias. Pensamos que la UPN tiene un papel central en la formación continua de la enseñanza obligatoria en virtud de sus relaciones y experiencia académica desarrollada a lo largo de sus casi 40 años.

## Referencias.

Brew, A. (2003) teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. **Higher education research & development**, Vol.22 No, 1, pp. 3 -18

Cailler, S.L. and Riordan R. C (2009) Teacher education for schools we need. **Journal of teacher education**. 60 (5), 489-496



Clarke, David, Hilary Hollingsworth (2002) Elaborating a model of the teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education** 18 (947-967)

Erickson, G, Mbrandes, G., Mitchell, I. and Mitchell, J. (2005) Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. **Teacher and teaching education.** 21(787-798)

Hargreaves, A.(2001) Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. **Cuadernos de Pedagogía.** No 290. (58-60).

Loera, Rangel, Hernández y Sánchez(2007) **Cambios en la práctica pedagógica videograbada.** México. UPN.

Palincsar, Annemarie Sullivan, Shirley J. Magnusson, Nancy Marano, Danielle Ford y Nancy Brown (1998) Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. **Teaching and Teacher Education**, Vol. 14 No. 1 pp. 5-20.

Sánchez H.J. S y Rangel P. A (2009) **Maestros y formación en comunidades de práctica.** México. México, UPN.

Sánchez H S. y Ortega S. MC. (2012) **Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexiona los maestros sobre sus prácticas de enseñanza.** México, México, UPN.

SEP (1992) **Acuerdo de Modernización de la educación básica.** México, SEP.

SEP (2016) **Modelo Educativo.** México, SEP

Thomas G et. Al. (1998) In the company of colleges: an interim reports on the development of a community of teacher learners. **Teaching and teacher education.** 14 (1) pp. 21-32

Wenger Etienne (2001) **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad.** Barcelona. Paidós. Publicada en ingles 1998

Wells Gordón (2004) El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. **Infancia y Aprendizaje** 27(2) pp. 165.187.

Wells Gordon and Guy Glaxon (2002) Introduction. En: **Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspective of future of education.** Oxford. Blackwell. Publishing. Pp.1-17