

## **Temática: Proyecto Académico de la UPN.**

### **Alternativas para la formación continua de docentes desde la Universidad Pedagógica Nacional**

Dra. Norma Ramos Escobar<sup>1</sup>  
[amoronramos75@gmail.com](mailto:amoronramos75@gmail.com)

*El futuro del mundo es un futuro que aprende*

Michel Fullan

#### **Introducción**

Esta propuesta se deriva del Diagnóstico de Unidades UPN realizado en el 2016 y la Propuesta de Proyecto Académico del mismo año, documentos que se tomaron como base para poder delinear cuatro alternativa de formación continua de docentes que se pueden potencializar desde la Universidad Pedagógica Nacional, que se articulan tanto con la Reforma Educativa en ciernes y con las necesidades emergentes de formación continua que desde la experiencia de quien escribe son prioritarios para las y los docentes en el ejercicio de su labor. En este sentido, este ensayo reflexivo-propositivo intenta contribuir a los compromisos establecidos para el 2020, derivados del Diagnóstico y Proyecto Académico de la UPN con miras a hacer de las unidades UPN “instituciones más consolidadas” (p.9) a cuarenta años de su creación. En este ensayo se parte de un rápido y puntual recorrido por la formación inicial y continua en el marco de la Reforma Educativa para dar paso a las alternativas de formación continua que se deben abanderar desde la UPN.

#### **I. Formación continua: hacia los nuevos retos para la formación de docentes en el marco de la Reforma Educativa**

En la historia de la educación mexicana las reformas han sido el corolario de los gobiernos a partir del siglo XIX. Desde entonces se ensayan proyectos educativos tendientes a mejorar las condiciones educativas de los sujetos. En un esfuerzo

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada “A” Tiempo Completo de la UPN-241 (San Luis Potosí), Perfil PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I desde el 2012.

condensado, sintético, y sin ánimos de ser anacrónicos, vale decir que en las diferentes reformas o cambios educativos se han utilizado casi los mismos discursos sobre lo que se espera con el “cambio”. Por citar algunos de los más utilizados a finales del siglo XIX y principios del XX se referían a: “dejar atrás antiguos métodos pedagógicos”, “buscar una educación integral del alumno”, “mejorar el menaje e infraestructura escolar”, “instruir al profesorado en los nuevos métodos”... baste revisar el Modelo Educativo 2016 para encontrar la jerga moderna neoliberal casi las mismas ideas en torno a la propuesta educativa que viene desmenuzándose desde el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que se replantea en la Reforma Educativa del 2012 y se concreta en el Modelo Educativo 2016.

Así, cuando hablamos de Reforma es preciso saber que hay una historicidad previa, que en un país como el nuestro ningún cambio ha sido ruptura total con lo anterior y que todo cambio genera conflicto. No obstante, como señala Fullan hay que descubrir las “fuerzas del cambio”, que para el siglo XXI “alcanzan el límite de ruptura” (2002, p. 9). Ante esto, es importante preguntarse entonces ¿Cuál debe ser el papel del docente en este ánimo renovador que busca una Reforma como la que se plantea para el caso mexicano? ¿Cuál debe ser el papel de las Instituciones Formadoras de Docentes, como la UPN, en este escenario? El mismo Fullan da una pauta al respecto: el profesor debe ser “capaz de enfrentarse al cambio, aprender de él y ayudar a los alumnos será esencial para el futuro desarrollo de las sociedades” (2002, p. 9). ¿Cómo hacer para que se cumplan las expectativas que promete una Reforma Educativa y que no fenezcan con la puesta en práctica? Es, en este sentido, que desde la UPN se está haciendo una apuesta grande a la formación continua de los docentes, para estar en consonancia con lo que el Sistema Educativo Nacional demanda; a partir de la puesta en práctica del modelo educativo, que busca, entre otras cosas:

Ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí. La memorización de hechos, conceptos y procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza. El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un

aprendizaje profundo que permita trasladarlo a las diversas situaciones para resolver nuevos problemas (SEP/Modelo Educativo, 2016, p. 15).

A partir de los debates que trajo consigo la Reforma Educativa, se cuestionó el papel de la formación inicial de los docentes, no obstante, debemos partir del hecho que la profesión docente es una carrera que requiere una formación inicial precisa y una actualización permanente. Pero lo cierto es que en México la formación inicial en las escuelas Normales tiene aún un modelo conservador, homogéneo, vertical, autoritario y poco abierto al cambio, de ahí que la innovación sea vista con desconfianza, que se tenga una actitud defensiva y no se entienda cómo debe operar el cambio, de ahí que el nuevo modelo propugne por una reingeniería de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) y que la actualización de los docentes sea permanente luego de haber egresado de alguna de estas instituciones.

Este impulso de formación tampoco es nuevo; desde el nacimiento de la SEP uno de los grandes retos fue capacitar a miles de maestros que no había realizado una carrera normalista. Las primeras respuestas se enfocaron en torno a la implementación de las Misiones Culturales (1923), los Institutos Sociales (1931), las Asambleas de Cooperación Pedagogía, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1941), los Centros de Actualización del Magisterio (1980), los Centros de Maestros, y el Programa de Carrera Magisterial (1992). Tales esfuerzos correspondieron a momentos históricos de la SEP, que se sucedieron uno a otro mostrando pocos resultados. Como señala Sánchez, “los docentes se topan con experiencias formativas y de actualización poco significativas que acaban reforzando la idea de que la superación profesional consiste únicamente en conseguir títulos, grados y puntos para la carrera magisterial” (Sánchez, en Sánchez y Ortega, 2012, p. 99). En el mismo sentido, Denise Vaillant señala que, en América Latina la formación permanente “ha tenido resultados mediocres a pesar de que se les reconoce un papel clave en las reformas educativas” (2012, p. 36).

Así, a partir de los enfoques derivados sobre la eficacia en la educación se ha puesto como respuesta tentativa que, de la intervención del docente en el aula

depende en gran medida el nivel de logro de los alumnos. Al día de hoy la perspectiva sobre la calidad educativa acentúa aspectos como el grado de dominio de competencias asociado al logro educativo. Desde la década de 1990 éste ha sido el énfasis dirigido sobre todo a la educación básica, pero a partir de las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA, INEE, ENLACE, PLANEA), en las que nuestro país participa, quedó demostrado el bajo desempeño de los alumnos, de ahí que se haya retornado, una vez más, a la formación continua de los docentes.

En tal sentido, el programa de Formación Continua persigue el objetivo de impulsar el desarrollo profesional, fortalecer los perfiles del personal educativo, la actualización docente y la mejora de las prácticas docentes en pro de una calidad que asegure el óptimo aprendizaje de los alumnos, según se especifica en la plataforma en línea creada por la SEP exclusivamente para la Formación Continua<sup>2</sup> y que ofrece cursos “a la carta” para que los docentes elijan dentro de la oferta de programas en línea y mixtos (presenciales y en virtuales), “en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe” según dicta el Artículo 60 de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Es decir, la formación continua se sujeta a los resultados de la evaluación permanente que viene aparejada con la Reforma. Así, el modelo de operación del programa contempla las siguientes líneas de formación prioritaria:

- Formación Continua para alcanzar el perfil profesional que se requiere en el personal educativo en servicio.
- Desarrollar competencias para el uso de las TIC.
- Formación para el Personal de Servicio de Asistencia a la escuela (SATE).
- Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar.
- Desarrollo de competencias para la evaluación interna y el aprovechamiento de los resultados de la evaluación.
- Dominio de contenidos disciplinares (Lectura y Escritura; Matemáticas, Ciencias e Inglés).
- Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la equidad.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Cfr. <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html>

<sup>3</sup> Cfr. <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/modelo-formacion-continua.html>

En cierto modo, la tendencia es subsanar los entuertos que la formación inicial está dejando de lado, para encaminar hacia la mejora continua de la educación y de los procesos formativos que ésta demanda.

Nos encontramos a ras de suelo con la operatividad cuestionable de la formación continua, que puede verse como área de oportunidad y alternativa al mismo modelo. De ahí que uno de los compromisos de la Universidad Pedagógica sea la atención al magisterio, llevando la universidad a los escenarios educativos, que a la letra señala:

Atender las necesidades formativas, de asesoría y acompañamiento permanente y fundamentados en resultados de investigación e intervención educativa donde el actor reflexione sobre su realidad y aporta para una construcción conjunta de soluciones (Propuesta de Proyecto Académico, 2016, p. 33).

A partir de lo anterior que, en el siguiente apartado se presentan algunas alternativas o rutas sobre las cuales se pueden trabajar la formación continua de los docentes como una propuesta académica transversal, pues consideramos, que las cuatro aristas responden a las necesidades de formación que demandan las y los docentes.

## **II. Alternativas de formación desde las unidades UPN**

**1) Desarrollo de programas de alfabetización académica docente.** En la medida en que no se forme en las destrezas básicas para poder comunicarse por escrito y poder discernir desde los contenidos de la Reforma hasta los programas curriculares que deben impartir, no podemos tener una garantía de que el docente comprende lo que lee. De algún modo el escribir con fines académicos tiende a reaprender a leer y escribir con fines comunicativos propios para una disciplina específica y, como señala Cassany, “leer y escribir no son solo herramientas para comunicar conocimiento especializado, también sirven para construir conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina” (2006, p. 12). Es en este sentido que la alfabetización académica debería ser una tarea transversal en

todas las actividades, incluyendo la docencia. Impulsar la alfabetización académica (como lo proponen Carlino, 2005; Cassany, 2006; Mirás y Solé, 2007) permanente facilitará al docente comprender las complejidades del modelo educativo y podrá entender y aplicar el enfoque, podrá introducir a sus alumnos en la lectura y la escritura en la medida que se vea transversalmente en todo el proceso educativo. Desde la UPN-241 se abanderó la formación de la Red de Lectura y Escritura en Contextos Diversos (RILECDI) donde la alfabetización académica desde el Nivel Medio Superior y Superior es tema central.

**2) Potenciar el trabajo colegiado en las comunidades de práctica.** Como señala el Proyecto Académico de la UPN se debe “privilegiar la colaboración como fórmula para la creatividad y la innovación” (Propuesta de Proyecto Académico, 2016, p. 8). Es preciso el trabajo colaborativo dentro de los centros escolares, la reflexión sobre la práctica, los espacios de formación permanente a través de las reuniones colegiadas para resolver problemas del entorno escolar y la comunicación horizontal entre los maestros enriquecería el trabajo al interior de los centros escolares y a la par profesionaliza el trabajo docente, como señalan los investigadores de UPN-Ajusco, quienes impulsaron proyectos con comunidades de práctica, señalan:

La profesionalización docente se destaca [porque] tiende a generar procesos de cambio a través de inducir la colaboración, el diálogo y la reflexión colectiva sobre la práctica. Los cambios en la práctica y en la escuela están asociados al trabajo colectivo como comunidades de práctica (Sánchez y Ortega, 2012, p. 97).

Dichos autores promueven como alternativa para favorecer procesos formativos y de aprendizaje continuo a través de los videoclubs, señalando que:

Los videos pueden ser una herramienta interesante para facilitar la reflexión sobre la práctica pedagógica y apoyar el desarrollo profesional de los docentes participantes en reuniones establecidas para ver clases videograbadas de sus propias aulas y a través de las cuales puedan reflexionar y aprender sobre la enseñanza (Sánchez y Ortega, 2012, p. 115).

**3) Fomentar la investigación y el desarrollo de proyectos de investigación-acción al interior de los espacios educativos.** Si bien dentro del modelo educativo se considera la vinculación entre Normales y Universidades para la

formación de “núcleos académicos abocados a la investigación educativa”, es preciso advertir que debería ser una práctica constante al interior de las escuelas. De alguna manera la ruta de mejora que plantea la Reforma debe basarse en un diagnóstico individual y colectivo, pero éste debe hacerse con herramientas mínimas de investigación para identificar las áreas problemáticas de la institución y de la práctica pedagógica. De ahí su vinculación con los investigadores educativos de diferentes disciplinas que puedan guiar los procesos formativos en investigación hacia la transformación y solución de los problemas que aquejan a los centros educativos. Por lo regular la investigación acción o la investigación intervención se da sólo cuando algunos docentes estudian posgrados que les obligan a desarrollar conocimiento sobre los centros escolares en los que laboran, este ejercicio debería ser una práctica continua. En la medida en que se involucre a los investigadores consolidados en la investigación educativa con los docentes frente a grupo, podemos hablar de comunidades de investigación en centro escolares para cumplir el compromiso planteado en el proyecto académico de la UPN de “apoyar la profesionalización in situ” (2016, p. 34).

**4) Transversalizar la perspectiva de género en planes y programas de formación.** Es de destacar que dentro del Diagnóstico de la UPN y en el proyecto Académico con miras al 2020 esté presente la perspectiva de género como un área prioritaria, dado que nuestro estudiantado en licenciatura y maestría es predominantemente femenino de ahí que plantea “Fomentar la cultura de la equidad de género en la Universidad mediante la capacitación de estudiantes, académicos y personal administrativo” (Diagnóstico de la UPN, 2016, p. 51), consideramos que la UPN debe abanderar la propuesta para hacer posible la transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de todo el Sistema Educativo Nacional a partir del diseño de los mismos con la consecuente capacitación permanente de los docentes frente a grupo para reconocer las construcciones culturales de hombres y mujeres en pos de un mundo más equitativo y sin violencias de género.

## **A manera de cierre**

El papel de la Universidad Pedagógica Nacional para hacer posible que estas alternativas se concreten sería ofertando talleres, diplomados y posgrados que favorezcan la transversalización de estas cuatro áreas sustantivas, y, a partir de la miscelánea de cursos que ya se han pensado para la formación continua se deberían integrar como contenidos emergentes. Con miras a responder a las nuevas demandas de los profesores, estas alternativas deben verse en todo momento flexibles, contextualizadas y en constante retroalimentación entre los maestros y los profesionales de la educación, en la búsqueda de rutas auténticas para la mejora de la práctica docente y de los centros escolares.

## **Fuentes consultadas**

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. España: Akal.
- Carlino, P. (2005). *Leer, escribir y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. México: Paidós.
- Miras, M. y Solé, I. (2007) “Elaboración del conocimiento científico y académico”. En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- Sánchez, S y Ortega, M. (2012). “Docentes como aprendices de la enseñanza” en Mendoza, J., Sánchez, S. y Martínez, G. (Coords.). *La construcción del conocimiento. Miradas desde la psicología educativa*. México: UPN/Horizontes Educativos, [pp. 97-121].
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Modelo Educativo 2016. Planteamiento Pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP. En [www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo Educativo 2016.pdf](http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (S/f). Formación Continua. <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/portal/home.html>
- Universidad Pedagógica Nacional (2016). Diagnóstico de la Universidad Pedagógica, UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (2016). Propuesta de Proyecto Académico, UPN.
- Vaillant, D. (2012). “Hacia dónde va la formación permanente en América Latina” en *Aula de Innovación educativa*, núm. 212, junio 2012, [pp. 36-38]. En <http://denisevaillant.com/articulos/2012/HaciaDondeValaFormacionPermanente-RevInnovEdu2012.pdf>