En todo tiempo y campo del saber hay conceptos que delimitan el debate sobre un cierto tema, sin ellos la cacofonía imperante representa el riesgo de escuchar todos los discursos sin posibilidades de discriminación alguna, de yuxtaponer propuestas contradictorias o de aislarse en una posición ventajosa que se finca en las restricciones individualistas de una institución o en una ingenuidad que valida cualquier propuesta que tenga una mínima coherencia con nuestras creencias.

El debate sobre la formación de profesores no escapa a esta lógica, hoy parece inevitable discutir sobre la formación (inicial y continua) utilizando como eje estructural el concepto de profesionalización y es que, debemos recordar, ya desde los años ochenta del siglo pasado han tenido su génesis los esfuerzos por profesionalizar a los profesores lo mismo en el continente europeo que en la América del norte, pocos años después, esta tendencia apareció con fuerza también en los países de Latinoamérica, especialmente después de que los resultados de evaluaciones internacionales mostraban la necesidad de modificar los sistemas de enseñanza y la formación de los profesores.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

taberna libraria editores

Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinador)

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ENCRUCIJADA
ENTRE EL OFICIO Y LA PROFESIÓN

MMXIV
taberna libraria editores

LA FORMACIÓN DE PROFESORES

EN LA ENCRUCIJADA

ENTRE EL OFICIO Y LA PROFESIÓN

Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinador)

MMXIV
taberna libraria editores

La formación de profesores en la encrucijada
entre el oficio y la profesión

❖

Primera edición 2014

La formación de profesores en la encrucijada
entre el oficio y la profesión

Derechos Reservados
© Luis Manuesl Aguayo Rendón
(Coordinador)
© UPN Unidad Zacatecas
© Taberna Libraria Editores
© Víctor Rosales 56, Centro
98000 Zacatecas, Zacatecas.
Tel. (01492) 154 2969; cel. 0444921031935

Edición: Friné González
Diseño: Juan José Macías
Corrección de estilo: Juan Miguel González.

ISBN:

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por la leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ENCRUCIJADA

ENTRE EL OFICIO Y LA PROFESIÓN

Luis Manuel Aguayo Rendón
(Coordinador)

MMXIV

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

Contenido

Introducción 9

De la profesionalización normativa a la profesionalización construida.
Un análisis del contexto educativo mexicano 19
Elizabeth Aguilar Cruz

Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica 47
Víctor Manuel León Rodríguez

Las Comunidades de Aprendizaje en la escuela multigrado:
una posibilidad para el desarrollo profesional 63
Juan David González Fraga

Reflexiones sobre la profesionalidad del profesor 93
Enrique de la Torre Camacho

Los nuevos maestros y la nueva escuela. Paradojas, utopías, tensiones y posibilidades 117
Víctor Manuel Fernández Andrade

La investigación de la experiencia: buscando vestigios en la formación 157
Hugo Ávila Gómez

Voces divergentes: la construcción de identidades en los docentes
de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad San Luis Potosí 185
José Javier Martínez Ramos

Los saberes y conocimientos del profesor:
Una mirada a la reforma curricular del nivel de secundaria 209
Raymundo Gerardo Elizondo Ríos

Sobre los autores 237

Introducción

❖

En todo tiempo y campo del saber hay conceptos que delimitan el debate sobre un cierto tema, sin ellos la cacofonía imperante representa el riesgo de escuchar todos los discursos sin posibilidades de discriminación alguna, de yuxtaponer propuestas contradictorias o de aislarse en una posición ventajosa fincada en las restricciones individualistas de una institución o en una ingenuidad que valida cualquier propuesta de mínima coherencia con nuestras creencias.

El debate sobre la formación de profesores no escapa a esta lógica, hoy parece inevitable discutir sobre la formación (inicial y continua) utilizando como eje estructural el concepto de profesionalización y es que, debemos recordar, ya desde los años ochenta del siglo pasado se hicieron evidentes los esfuerzos por profesionalizar a los profesores, lo mismo en el continente europeo que en la América del Norte. Pocos años después esta tendencia apareció con fuerza en los países de Latinoamérica, especialmente luego de que los resultados de evaluaciones internacionales mostraran la necesidad de modificar los sistemas de enseñanza y la formación de los profesores.

La trama conceptual que se teje en torno a la profesionalización, como lo ha mencionado A. Hargreaves, incluye al profesionalismo, al profesional y a la profesionalización y desde luego, también, juegan un papel importante en los marcos conceptuales las nociones de oficio y profesión.

El profesionalismo es un término que se ha utilizado para referirse a la calidad del trabajo que realizan los profesores, al modo y estilo de conducirse y a los estándares que enmarcan su actividad. Lo profesional por su parte es un concepto estrechamente ligado a la forma como el maestro siente que lo perciben otras personas: el estatus que le asignan, la posición que tiene en la estructura social, el respeto y el nivel de reconocimiento

social que se le otorga como profesional. En el intersticio entre profesionalismo y profesional se encuentra la profesionalización y no pocas veces se ha visto que el profesionalismo, en tanto mejoramiento de la calidad y estándares de la práctica, y la profesionalización, como el mejoramiento del prestigio y la posición social, se presentan como proyectos antagónicos. Esta contradicción se muestra generalmente cuando se definen estándares de evaluación profesional utilizando criterios técnicos y científicos que se expresan en ciertos niveles de conocimiento y competencias pero que ignoran el componente afectivo de la labor del maestro, esto es la pasión por enseñar y la preocupación por la vida y el aprendizaje del educando.

En esta misma trama, las nociones de oficio y profesión juegan un papel fundamental porque en las grandes tradiciones investigativas de América del Norte y Europa no se les asigna el mismo sentido, el significado de profesión como actividad fuertemente autónoma en el mundo anglosajón no es compartido cabalmente en la tradición europea, especialmente en el mundo francófono. De ahí que los cuestionamientos vertidos sobre el concepto y los procesos de profesionalización tengan su raíz en la contradicción, esto es, en la diferencia de matiz que unos y otros le dan al oficio y a la profesión, diferencia que también tiene relación con los significados que en el pasado se le ha dado a ambos términos. Precisamente en el intento por construir respuestas desde el pasado se han construido tipologías que dan cuenta de las "edades" o paradigmas de la profesión del profesor y, aunque no son pocas, nos parece que las que dominan el debate en el campo educativo están representadas por las ideas de A. Hargreaves,[1] M. Tardif[2] y L. Paquay.[3] En el siguiente cuadro se observan las tipologías de estos autores.

1 Ver Hargreaves, A. (1999). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. *B. Ávalos y ME Norden fly cht (Coord.). La formación de profesores. Perspectiva y experiencias. Santiago: Santillana*.

2 Ver Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid, Ed. Narcea.

3 Ver Paquay L. y Wagner, M. C. (2012). Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay, M. Altet, E. Chaerlier y P. Perrenoud (Coords.*) La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. (pp. 222-264). México: Fondo de Cultura Económica.

Cuadro no. 1. Las edades de la profesión docente

A. Hargreaves	M. Tardif	L. Paquay
La edad del pre-profesional	La edad de la vocación	El maestro ilustrado
La edad del profesional autónomo	La edad del oficio	El maestro técnico
La edad del profesional colegiado	La edad de la profesión	El practicante artesano
La edad postprofesional		El practicante reflexivo
		El actor social
		La persona que está en relación con los demás y en desarrollo personal

Más allá de sus divergencias, el punto de inflexión en estos tres modelos lo representa la transición que plantea M. Tardif respecto del paso del oficio a la profesión, en su decir, significa dejar de considerar al profesor como un especialista de la pedagogía y la enseñanza y una formación basada en la transmisión, para considerar el dominio de competencias prácticas para el trabajo docente. En ese contexto, el saber de la experiencia debe ceder el paso al saber experto, a aquel que deriva de la investigación lo que implica, finalmente, pensar en la docencia como una actividad que no se ejecuta simplemente, sino como una práctica sobre la que se debe reflexionar, problematizar, objetivar, criticar y mejorar.

El profesor reflexivo o como diría D. Schön,[4] el profesional reflexivo, es el paradigma dominante en el discurso de la profesionalización del profesor, pareciera una paradoja puesto que D. Schön postula su propuesta en un tiempo que, él mismo reconoce, se caracteriza por la crisis de las profesiones. Así, en un paradigma que no se construye específicamente para los profesores y con un postulado para la reflexión de la práctica que se distingue por la generalidad de aquello que en ella

4 Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Ed. Paidós.

se ha de reflexionar,[5] se funda la utopía de la profesionalización de los profesores.

En este punto cabría decir entonces, como lo menciona P. Perrenoud,[6] que el proceso de profesionalización de los profesores tiene que verse como un proceso estructural, fundamentalmente anclado en el oficio docente, es decir, este proceso significa *la profesionalización del oficio del profesor* y requiere entonces partir del de la existencia de un oficio (el del profesor) maduro y consolidado. La profesionalización entonces es un proceso de largo plazo que requiere de los esfuerzos continuados de las diversas instituciones que confluyen en los sistemas educativos, se trata no tanto de la modificación que puede provocar una reforma, es más que todo —como lo dice el mismo P. Perrenoud siguiendo a P. Bourdieu— la construcción de un *habitus,* de la configuración de unas disposiciones duraderas y útiles sobre la práctica. Sin embargo, nada garantiza que dicha profesionalización, a pesar del tiempo y de los esfuerzos empleados, pueda darse de manera *cuasi* automática, en el trayecto puede, en lugar de profesionalizarse, "proletarizarse al profesorado", esto es, en lugar de llevarlo a las posibilidades de la reflexión, puede a ubicarlo como el técnico que simplemente ejecuta los dictados de las diferentes instancias del sistema.

Ahora bien, a pesar de los esfuerzos que se han realizado en diversas latitudes para formar a ese profesor reflexivo, el paisaje actual está más dominado por las preguntas sin respuesta que por los logros alcanzados.

Considerando las condiciones que se requieren para la profesionalización del profesor debemos preguntarnos: ¿Es el paradigma del profesor reflexivo la única alternativa para ello? ¿Qué otras posturas existen respecto de tal profesionalización? ¿Este paradigma ha sido un referente efectivo para la formación de profesionales con oficio distinto al del profesor? Y si de lo que hablamos es de la profesionalización del oficio docente, podemos cuestionar si en los países latinoamericanos

5 Aunque Perrenoud asume que este vacío es precisamente la riqueza de este paradigma porque lo mantiene abierto y flexible, esta idea no está exenta de polémica.

6 Véase al respecto Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica.* Graó.

el oficio de ser profesor llegó a la madurez necesaria para anclar en él procesos de profesionalización. Por otro lado, si el paradigma del profesional reflexivo no plantea sobre qué aspectos específicos de la práctica se deben reflexionar, entonces, ¿cuáles son los aspectos fundamentales de la práctica docente que configuran el oficio del profesor? ¿Cuál es el bagaje de conocimientos o saberes que lo caracterizan? ¿Cuál es su sello distintivo, desde el cual se debe matizar "la reflexión sobre la práctica"? ¿Cuáles son las formas específicas mediante las cuales se debe conducir tal reflexión? En su estado actual, ¿las instituciones formadoras de docentes tienen las condiciones para formar profesores reflexivos? Si bien es cierto que en el pasado se privilegió la transmisión de contenidos disciplinarios en la formación de profesores hoy se debe hacer énfasis en descubrir cuál es el rol que juegan los saberes disciplinarios en la formación de profesores.

Estas y otras preguntas suscitaron la provocación inicial desde la que partimos para emprender procesos de reflexión sobre el presente y el futuro de la formación de profesores y en los intentos por responder algunas de estas cuestiones, aunque sólo fuera de manera relativa o provisional, es que se construyeron los textos que dan cuerpo a este libro.

La formación de los profesores en la encrucijada. Entre el oficio y la profesión, es un libro que pretende provocar imágenes diversas: una encrucijada alude a cruce de caminos, a rutas encontradas, a un jardín de senderos bifurcados, a una rosa de los vientos dislocada, a una brújula en perpetuo movimiento… En síntesis, la encrucijada clausura la posibilidad del sendero único para aludir a la multiplicidad de caminos posibles. Por ello, los textos que dan contenido a este libro exploran desde diferentes ópticas las distintas posibilidades de formar —en el oficio o en la profesión— a los profesores.

En el primer capítulo <*De la profesionalización normativa a la profesionalización construida. Un análisis del contexto educativo mexicano*> Elizabeth Aguilar Cruz abre el debate sobre la profesionalización, dando cuenta de los dos modelos que, a su juicio, permanecen en pugna. Profesionalizarse como norma significa negar la construcción de una profesionalización construída por y para sí, en los intersticios de esta dicotomía es que la autora de este texto hilvana sus análisis sobre las nociones, las

percepciones, las causas del fracaso de la formación y también en ellos se da tiempo para bosquejar algunas posibilidades alternativas.

En <*Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica*> Víctor Manuel León establece la diferencia entre el sujeto especializado y el profesor quien debe aprender no sólo el contenido sino también todo aquello que deriva de la organización social y del movimiento de los procesos socioculturales, con esta base el autor plantea las posibilidades de que los procesos contraculturales de formación de profesores puedan reconvertir la institucionalidad de las escuelas en las cuales se forman. Más allá de la formación inicial, Víctor León apuesta por el trabajo colegiado de profesores en servicio y detalla de manera sucinta las posibilidades de que los Consejos Técnicos Escolares puedan recuperar prácticas de formación que se dan en las márgenes informales de las instituciones.

En el tercer capítulo <*Las Comunidades de Aprendizaje en la escuela multigrado: una posibilidad para el desarrollo profesional*>, Juan David González continúa con la deliberación sobre las posibilidades del Consejo Técnico Escolar en la profesionalización de los profesores, sólo que él focaliza su reflexión sobre las escuelas multigrado en tanto que, a su juicio, históricamente no han tenido propuestas pedagógicas consistentes para su desarrollo. Estas ideas se desprenden de la mirada retrospectiva que hace sobre las políticas educativas para el medio rural y, desde este análisis histórico recupera algunos elementos para ensayar sobre las posibilidades de instaurar *comunidades de aprendizaje* que coadyuven en desarrollo profesional de los profesores que laboran en escuelas multigrado.

Por su parte, Enrique de la Torre Camacho en sus <*Reflexiones sobre la profesionalidad del profesor*>, desde las posibilidades que le brinda una perspectiva fundada en Castoriadis y con un preciosismo en el análisis del lenguaje, va desvelando las palabras hasta detonar en ellas los significados muchas veces olvidados, pero indispensables para la comprensión de aquello que quieren decir. Con esta lógica, el autor teje su trama con términos como educación, formación, autonomía y heteronomía y al escudriñar en sus viejos significados, construye una estructura fundamental para hacernos comprender las cinco formas de entender la profesión docente que proponen Goodson y Hargreaves (*el profesionalismo clásico, el flexible, el práctico, el expandido y el complejo).* Al final, el autor documenta su optimismo sobre los procesos de profesionalización que se dan en la Universidad Pedagógica Nacional y que, en su opinión, son una alternativa viable para los profesores "atados" por los procesos de formación basados en la escolarización.

Empero, si lo que destaca en el trabajo de De la Torre es el preciosismo en el análisis de los conceptos, en el quinto capítulo <*Los nuevos maestros y la nueva escuela. Paradojas, utopías, tensiones y posibilidades*> Víctor Manuel Fernández sostiene a lo largo de su texto un uso riguroso y agudo de los conceptos para prevenirnos contra una mirada simplista, ahistórica y mecánica sobre la profesionalización docente, mirada que, en su decir, es propia de una realidad que se apresta para incidir en la proletarización de los profesores. Sin otorgar concesiones al simplismo conceptual, el autor asume que la profesionalización es, sobre todo, una búsqueda que pasa por analizar las complejidades de la realidad social, de los nuevos retos que ésta le impone a la escuela y al profesor. Su trayecto analítico no deja fuera la discusión sobre la "profesionalidad" desde la sociología, tampoco la relación entre el trabajo y el aprendizaje. El suyo es un trayecto sinuoso, pero no exento de importancia, ni de interés, que al final -siempre provisional-, renuncia a considerar la profesión como objeto o producto acabado y nos la postula como horizonte, como una construcción que se fragua en el tiempo lento y alejado de cualquier vacío social.

Por su parte Hugo Ávila Gómez en <*La investigación de la experiencia: buscando vestigios en la formación*> recupera la idea de un nuevo profesionalismo, de aquel que pasa por recuperar lo más cercano, la propia experiencia y la realidad que se vive en los centros educativos, para luego lanzar una mirada a los profesores y estudiantes que comparten con él sus experiencias en una escuela preparatoria del estado de Zacatecas. Lo que documenta esta mirada, en primer lugar, es el desconcierto de los profesores, frente a una realidad que parece rebasarlos, sólo atinan a mirar dos elementos en su horizonte: una reforma que no arroja los resultados esperados y unos alumnos que no quieren aprender. La mirada sobre sí mismos, documenta el autor, permanece ausente o es una pensamiento marginal y esporádico sin otra posibilidad que la ingenua culpabilidad. A

partir de estas percepciones, el autor junto a sus compañeros profesores, ensayan una nueva profesionalidad, los primeros aciertos y dificultades de este proyecto dan contenido a la parte final de su texto.

Siguiendo la lógica de explorar el pensamiento de los profesores, en el séptimo capítulo <*Notas sobre la identidad de los docentes de la Unidad 241-UPN*> José Javier Martínez cede la palabra a los formadores de docentes. Después de un breve análisis de las condiciones histórico-sociales en las que surge la Universidad Pedagógica Nacional entrevista a algunos profesores de la Unidad San Luis Potosí para buscar los rasgos de identidad que los distinguen. En las palabras de los formadores, las disyunciones parecen más profundas que las conjunciones; los profesores "de base" *versus* los "contratados"*;* los antiguos *versus* los jóvenes; los universitarios *versus* los normalistas; los universitarios antiguos *versus* los nuevos universitarios. Todas, parecen ser dicotomías que obturan la construcción de una identidad, de un horizonte común que permita pensar colegiadamente las mejores formas de profesionalizar a sus estudiantes: los profesores de educación básica.

Finalmente, en el capítulo ocho <*Los saberes y conocimientos del profesor. Una mirada a la reforma curricular en secundaria*> Raymundo Gerardo Elizondo Ríos se pregunta sobre las posibilidades del maestro de secundaria frente a la reforma 2011. Los conocimientos del profesor, nos dice, son elementos fundamentales no sólo para comprender una reforma sino también para concretizarla en las aulas, empero si se analiza críticamente el concepto de competencias en tanto eje estructurador de la reforma, se podrá ver que una reforma sólo es posible con la participación activa de los profesores. Sin embargo, el análisis que hace de los Planes de Estudios 2011, con los que se forma a los profesores y las estrategias con las que se les actualiza, no le deja lugar para el optimismo, la lejanía de las instituciones formadoras de docentes de la práctica de los profesores y la actualización de los profesores mediante cursos en extremo formalizados, no parecen ser prácticas que estén dispuestas a desaparecer.

Como se podrá apreciar, lo que aparece en los textos no son de ninguna manera respuestas puntuales, completas o categóricas para las preguntas de partida, de hecho tal vez los textos generen menos respuestas

que preguntas y al final, quizás se tenga un mayor número de cuestiones de las que originalmente se partieron. Si ese fuera el caso consideramos que el libro ha cumplido con su cometido, introducir al debate sobre las diferentes rutas y posibilidades de la profesionalización a los formadores de docentes.

Para cerrar estas notas introductorias sólo me resta agradecer a todos y cada uno de los autores su colaboración, sin ella no hubiese sido posible este libro colectivo cuyos textos son una oportunidad para reconstruir y profundizar debates que hoy dominan en el campo educativo. Debo agradecer también las discusiones personales que tuvimos en torno de las ideas que se expresan en cada capítulo, en mi caso, esta interacción se constituyó como fuente de múltiples aprendizajes.

Luis Manuel Aguayo Rendón

De la profesionalización normativa a la profesionalización construida. Un análisis del contexto educativo mexicano

Elizabeth Aguilar Cruz

Nunca antes el éxito, quizá incluso el éxito de las naciones y de la gente,
estuvo tan fuertemente ligado a la capacidad de aprender.
Nuestro futuro, por tanto, depende ahora como nunca antes
de nuestra capacidad de enseñar
Darling-Hammond

Los cambios que han acontecido en los últimos años han transformado algunos aspectos que influyen y afectan nuestra forma de vivir, de organizarnos, de comunicarnos, de relacionarnos, de conocer, de educarnos, de trabajar y para el caso que nos ocupa, de aprender. "El derecho de aprender es más importante ahora que en cualquier etapa previa de nuestra historia, las escuelas y los profesores que eduquen a sus estudiantes en niveles altos de competencia social, intelectual y práctica siguen siendo, en el más amplio sentido de la palabra, algo excepcional" (Darling-Hammond, 2001:37).

Desde el siglo pasado y más recientemente, la educación es considerada una herramienta para enfrentar los desafíos que presenta la sociedad; en México es un derecho constitucional que todo individuo reciba educación. En la Ley General de Educación, se plantea como una facultad para niños y jóvenes brindar educación y *favorecer el desarrollo de capacidades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica*.

Al respecto se han realizado varias reformas en el ámbito educativo, a mediados del s. xx, para asegurar el acceso de todos los niños a la educación y dar cuenta de ese derecho, se amplió la cobertura escolar, la construcción de espacios educativos y la aplicación de normas institu-

cionales para asegurar la asistencia a las aulas. A finales del mismo siglo, en la época de "la modernización del Estado, dados los cambios globales económicos, sociales, culturales y económicos, resultó insuficiente sólo leer y escribir" (Vaillant, 2009: 29) era ya necesario que los individuos pudieran ser autosuficientes en la mejora de la calidad de vida personal, familiar y social.

En las recientes reformas realizadas, los maestros siguen considerándose clave para mejorar la educación pública y lograr la transformación social en México. Ante los resultados poco favorables logrados hasta el momento, se han realizado acciones legales para favorecer su desarrollo profesional. En la Ley General del Servicio Profesional Docente se incluyen las normas y reglas para que los profesores "cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales" (SEP. 2013: 13). En este sentido, el desarrollo profesional se ha convertido en un tema trascendental en la mejora educativa para el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Desde el marco legal, son definidas las políticas y acciones necesarias para el desarrollo profesional que serán promovidas por el Sistema de Profesionalización Docente, las administraciones estatales y las instituciones dedicadas a la formación de los profesores. El foco de esta política es centrar todos los esfuerzos para situar a la escuela y los aprendizajes de los alumnos en el núcleo del SEM, incluyendo los que se realizan desde la formación inicial y en las modalidades de formación que refuerzan el desarrollo profesional docente impulsadas fuera de la escuela (SEP, 2013: 44).

Como podemos considerar, es evidente la preocupación del Estado por institucionalizar la profesión docente y su formación: ha contemplado para ello, un marco normativo que regula las acciones de la formación de profesores y su desarrollo profesional, que establece condiciones para impulsar su desarrollo profesional, creando normativamente una institución que los evaluará para apoyarlos en su superación y desarrollo profesional.

En estas políticas de apoyo a la profesionalización de los docentes basada en acciones y condicionamientos, ¿qué concepción de la profesión permea? ¿Qué implican esas concepciones? ¿Están incluidas en sus planteamientos las aportaciones que la investigación ha hecho al campo educativo por décadas? ¿Sólo parten de las recomendaciones que los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han hecho al SEM?

En las dos últimas décadas los profesores y su desarrollo profesional han sido ubicados como uno de los elementos centrales en el análisis de las políticas, reformas y estrategias destinadas a elevar la calidad de la educación. Intelectuales del desarrollo profesional y quienes diseñan las políticas educativas a partir de resultados de investigación han introducido iniciativas específicas destinadas a fortalecer la profesionalización de los docentes –principalmente desde la época de los noventa-, el foco de atención de las políticas en las reformas fueron los profesores y su desarrollo profesional[1] (Torres 1998, Vaillant 2005, Vezub 2007, Novoa 2009, Martínez 2009). Al respecto la OCDE menciona que "la educación es la base para un futuro exitoso de nuestras sociedades. Del mismo modo, los docentes son la base del éxito del sistema educativo de una nación (…) los docentes son indispensables, por lo que muchos gobiernos ponen ahora una mayor atención al papel que juegan" (2011: 5).

El exigente escenario de modernidad requiere un esfuerzo mayor del docente para desarrollar en los niños y jóvenes herramientas cognitivas que le permitan pensar el mundo y actuar en él de manera razonada (Chevallard, 2013). Desde este punto de vista, la mejora de la enseñanza sigue siendo el principal reto de los docentes, ante los cambios de la modernidad las formas pasadas de enseñar quedaron obsoletas porque la sociedad, los alumnos y el conocimiento ha evolucionado; la escuela no es más el único espacio para el aprendizaje, el acceso a la información ya no es sólo en una vía, las posibilidades de comunicación e interacción en el mundo es mayor, "un cambio civilizacional de gran envergadura ya comienza a manifestarse" (Chevallard, 2013: 4).

Con este reconocimiento explícito del papel clave de los profesores para el logro de mejores resultados educativos se implementaron políticas que impulsaron el perfeccionamiento docente a través de la capacitación: "Se buscó mejorar el conocimiento y las habilidades pedagógicas de maes-

1 Álvaro Marchesi (2013), Secretario general de la OEI menciona al respecto que, aunque se considera como elemento clave para mejorar la calidad de la enseñanza al profesorado, no se puede mejorar la acción educativa de los docentes sin mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas y por supuesto con políticas públicas que tomen en cuenta los contextos sociales y culturales en donde se desenvuelven, así como las condiciones educativas y laborales específicas.

tros mal preparados, se intentaron integrar conocimientos especializados en las materias en donde había mayor deficiencia (…), hubo reformas al currículo, nuevas técnicas o nuevos textos de estudio (Vaillant, 2009).

Estas propuestas impulsaron el desarrollo profesional de los profesores a través de programas y proyectos para capacitar, actualizar y formar, modelo de formación que no se concretó en lo medular de sus planteamientos, Finocchio (2006) y Martínez (2012), en evaluaciones sobre las políticas de formación de maestros, reconocen que, a pesar de los esfuerzos importantes el aprendizaje realizado por los profesores a través de una década de cursos no tuvo impacto visible en el de los alumnos; en el mismo sentido Vaillant (2009) menciona que los recursos invertidos no lograron el impacto deseado en las aulas.A pesar de las buenas intenciones hubo serias críticas para el desarrollo práctico de las acciones de la reforma; maestros, especialistas en la materia y de otros sectores de la sociedad, en particular, Ramírez (2002) advertían sobre el modelo de formación basado en cursos y talleres, que si bien pudieran responder a las necesidades del trabajo docente lograban apenas mejorar las cualidades individuales de los profesores –nada despreciable–, pero frecuentemente se enfrentaban mayores dificultades cuando intentaban renovar la práctica docente en escuelas sujetas a costumbres y prácticas poco propicias al trabajo disciplinado y riguroso, a la acción colectiva y al cambio de tradiciones y rutinas preestablecidas.

El balance de esas reformas, desde la luz de la primera década del siglo XXI, muestra que, muy a pesar de su fuerza y de los cambios que indudablemente propiciaron, no consiguieron su propósito central: asegurar mejores aprendizajes en condiciones de equidad creciente para niños y jóvenes. Tampoco fortalecieron la profesión docente y no sería descabellado señalar que algunas decisiones de la época contribuyeron incluso a su menoscabo (Martínez, 2009: 86).

Respecto de las ideas anteriores la OCDE en el documento "Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes" (2011: 5) acota que, aunque el Sistema Educativo Mexicano ha aumentado su matrícula estudiantil y construido un marco institucional para evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos, debe reformarse para mejorar su planta docente e implementar prácticas de capacitación y contratación

a través de un sistema de compensaciones, incentivos y salarios adecuados y diferenciados. La intención es mejorar las prácticas pedagógicas y conseguir "que el prestigio de la profesión docente iguale el de otras profesiones más valoradas" .

Para el Sistema Educativo Mexicano permanecen en la agenda puntos sin resolver que se arrastran desde hace varias décadas como: calidad, equidad, deserción, gobernabilidad, fragmentación, entre otros. A más de dos décadas de modificaciones en la formación de maestros las acciones implementadas no han tenido el efecto deseado. ¿Por qué han fracasado estas reformas dirigidas a la formación y al desarrollo profesional de los docentes? ¿Las políticas implementadas en la formación de los maestros realmente se han apegado a los resultados que la investigación educativa y didáctica han construido por siglos? Para buscar respuestas a estas interrogantes habremos de analizar lo que se ha hecho en torno a la formación de docentes así como las concepciones que predominan en ese campo en específico.

1. El significado de la profesionalización: dos modelos en pugna

A finales del siglo XX investigadores educativos de todo el mundo, los Movimientos de Renovación Pedagógica, instituciones como Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO; los Sistemas Educativos de los diferentes países del mundo, entre otros, pusieron de relieve la importancia y la trascendencia de la formación del profesorado como factor determinante para que los niños y jóvenes que acudían a la escuela, lograran los aprendizajes necesarios para desarrollarse en la vida con plenitud.

Sin embargo, las políticas implementadas en torno a la formación docente no han estado a la altura de los desafíos que hoy plantea el ejercicio de la docencia, desde hace ya dos décadas las políticas de mejora de la educación han recorrido diversas fases, una que tiene que ver con propuestas de arriba-abajo, otra de rediseño de la organización escolar en donde se le delega la responsabilidad de la mejora a la escuela y en la

profesionalización docente; en estos últimos tiempos se pone el acento en el aprendizaje de los alumnos, con ello en el rendimiento y la eficacia del desarrollo profesional docente sin la cual no hay calidad […] una salida postburocrática en los sistemas de formación docente es brindar una amplia autonomía para controlar al final los resultados (Bolívar, 2010, p. 11).

En el debate sobre la profesionalización de los profesores se distinguen entonces posturas y orientaciones que han realizado planteamientos respecto a cómo mejorar la enseñanza de la escuela pública y que han estado en disputa sobre lo que los profesores necesitan saber y aprender para ser profesionales de la educación.

Para efecto de análisis, en este apartado se retoman dos grandes posturas[2] sobre la profesionalización de la enseñanza: un enfoque que ha estado presente en las reformas educativas desde hace tres décadas en nuestro país para establecer una profesión con mayores alcances en los índices de eficiencia en la mejora de la calidad de la enseñanza y, una posición crítica que se intensificó en los años sesenta y setenta con los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica y los Movimientos de Reconceptualización sobre la Didáctica como base de la discusión teórica del "movimiento de la profesionalidad" de la época de los años ochenta y noventa.

La primera tendencia, considerada por algunos críticos de la educación[3] de carácter técnico,[4] representa el hilo conductor de los sistemas de educación en el mundo, surge como una reacción a las críticas sobre los resultados educativos en los Estados Unidos de Norteamérica.

2 Con estas dos posiciones no se agota el tema, se retoman en este escrito porque dan sentido y orientan el análisis sobre formación de los profesores; si bien es cierto, cuando el docente fue el epicentro del fracaso de la educación, se desarrollaron grandes posturas epistemológicas, sociológicas, económicas, políticas, educativas etc., que realizaron investigaciones al respecto. Así cada una de ellas adopta diversos significados e implicaciones según su corriente de pensamiento. García y Porlán (1990) las ubican como dos tendencias generales de intervención política y social.

3 Esta perspectiva para algunos críticos (García y Porlán, 1990; Carr, 1991; Tadeu, 2005; Ángulo, Barquín y Pérez, 1999) por sus planteamientos economicistas es llamado "modelo racional técnico de la educación".

4 Esta postura la encontramos en el paradigma positivista que plantea un profesional que responde a las problemáticas que se le presentan en el aula de clase haciendo uso de los saberes adquiridos y que ha de transmitir mediante procedimientos racionales para desarrollar instrumentalmente estrategias efectivas que garanticen los resultados de aprendizaje que se requieren. En este enfoque hay expertos –reflexionan y diseñan- que se encargan de determinar la orientación de la enseñanza, determinan los fines y los medios para que el maestro los aplique, esto convierte al docente en un técnico que domina y que sigue procedimientos detallados por otros.

Las reformas educativas de los años ochenta dieron un giro hacia la excelencia, diversas investigaciones al respecto señalaban que las escuelas no alcanzaban los niveles académicos *establecidos* lo que representaba una amenaza para la economía del país ya que disminuiría la productividad del trabajador, al respecto las recomendaciones fueron: aumentar la eficacia de los profesores y vincular la instrucción eficaz con la eficiencia social (Labaree, 1999: 15).

El movimiento de profesionalización de la enseñanza, aunque emerge en el contexto norteamericano se expande rápidamente en los países anglosajones, años después en la Europa francófona y en algunos países latinoamericanos, "la profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza constituye por tanto, un movimiento internacional" (Tardif, 2009: 182) que considera que la clave para una buena educación es establecer una profesión acorde con la función que la sociedad del conocimiento exige.

En México, la formación continua de los docentes se institucionalizó bajo el primer modelo a través de la actualización, capacitación y la superación profesional. Las estrategias en tal sentido se centraron en el diseño y masificación de cursos y talleres generales, nacionales y estatales para maestros de educación básica en servicio que se han ofertado al nivel por diversas instituciones. No olvidemos los proyectos de escuela destinados al "cambio de la gestión escolar y en apoyo de su autonomía" (Ramírez, 2002 y Martínez, 2009).

> Desde los más cortos, de algunas horas, hasta los más especializados con credenciales de posgrado. Desde los más serios, con fundamentos en la investigación educativa, hasta los que responden a algunas de tantas modas. Desde los que abrevan en las neurociencias a los que lo hacen a los estantes de autoayuda en las tiendas de la educación" (Martínez, 2009: 80).

Todas estas propuestas formativas contienen actividades de reflexión, análisis de casos, lecturas de textos para profundizar los conocimientos sobre aspectos específicos de los campos formativos, discusión e intercambio de experiencias, así como sugerencias de situaciones didácticas para aplicarse y favorecer con ello las competencias establecidas en los programas.

En lo general se puede afirmar que la mayoría de estos dispositivos y estrategias de formación continua técnicamente son buenas y se podría deducir que por ello, los impactos en las modificaciones de las formas de hacer de los profesores podían cambiar, pero los resultados son de todos conocidos, no hay evidencia de avances en lo que aprenden los educandos.

Podemos decir que en el terreno de los hechos no se han modificado las concepciones ni las prácticas de enseñanza, los resultados en el terreno educativo hasta el momento lo evidencian.[5] "Nada ha prometido tanto y ha sido tan frustrantemente desperdiciado como los miles de talleres y conferencias que no condujeron a un cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus salones de clases" (Fullan, 1997: 265).

2. La "profesionalización" y sus implicaciones en las políticas de formación de docentes

En las reformas educativas de las últimas décadas del siglo xx, las políticas de profesionalización docente "buscaron transferir al sistema educativo los modelos de organización de las profesiones" (Tenti 2002: 344), lo que significó que la docencia como profesión tendría que construir su campo sobre la base de la tipificación de las profesiones ya existentes[6] y su caracterización.[7]En este contexto, el profesionalismo en el marco de la

5 De ello da cuenta la subsecretaria de educación Alba Martínez en su ensayo "Vino nuevo en odres nuevos" en http://www.educacionfutura.org/vino-nuevo-en-odres-nuevos/

6 Abbott (1988) identifica cuatro sistemas profesionales con características y modalidades que tienen que ver con el mundo de la economía: El mundo de la función pública. Su ámbito se encuentra en la administración pública del Estado, tienen un estatuto y una estructura piramidal legitimada por los gobiernos. Ingenieros y puestos directivos del sector privado, estos se ajustan a las reglas del juego del sector económico/empresarial en la búsqueda de la competitividad y a las formas de organización de la producción. Las profesiones independientes y liberales reguladas por las reglamentaciones públicas sobre el mercado de trabajo, que plantean marcadas autonomías de los distintos grupos profesionales, según se rijan por la lógica del mercado o por la lógica meritocrática. Los asalariados regulares que cuentan con contratos dependientes del mundo de las empresas y de sus disposiciones económicas.

7 Desde las profesiones llamadas "independientes liberales", los profesionales desarrollan actividades intelectuales asociadas a una gran responsabilidad individual. El conocimiento base de su tarea es retomado de la ciencia y de su saber teórico. El saber teórico que poseen es práctico y útil. Los saberes, producto de su profesión, son transmitidos a través de la enseñanza formalizada. Se asocian en organizaciones autónomas reguladas por parámetros de ética profesional. Tienen una función altruista (Abbott, 1988).

docencia "implica dominar una serie de capacidades y habilidades para ser competentes" (Imbernon, 2002: 15); capacidad de resolver problemas complejos, trabajar en equipo en base a proyectos con intenciones claras y específicas, sin tener que seguir los procedimientos detallados por otros; en lugar de ser solamente ejecutor y operador,[8] el profesor sería autónomo y responsable por los resultados de su tarea. Pero además y, muy importante, si la reforma cumple su cometido, sólo hasta entonces, la enseñanza dejará de ser un oficio para convertirse en una profesión equivalente a las profesiones independientes.

En las políticas de formación en nuestro país, la exigencia de una posición profesional tiene que ver "con la transición de un profesional técnico, a un profesional con una formación amplia […] rica en saberes […] que obliga aumentar sus conocimientos, saberes culturales y profesionales" (ocde, 2004; citado por sep, 2008: 40). Las estrategias al respecto implican: fortalecer la formación docente, formalizar los saberes y las habilidades pedagógicas necesarias para ejercer la docencia y transformar el sistema de autoridad en las escuelas para la autonomía y el control profesional del proceso de enseñanza.

De esta manera "los profesores conseguirían mayor prestigio, más oportunidades para promocionarse […] condiciones de trabajo estimulantes, un salario más alto […] la sociedad se beneficiaría con un grupo de profesionales competente y entregado" (Labaree, 1999: 19) que lograría la eficacia en el aprendizaje de los alumnos para que la escuela cumpliera con su misión en la sociedad.

Durante las tres últimas grandes reformas educativas en México -en los noventa del siglo pasado; la del 2008 y la última de 2013-, en las políticas de formación de profesores una constante ha sido situar los dispositivos de formación que promuevan la profesionalización de los docentes. A partir de las reformas de los años noventa, con la firma del Acuerdo Nacional de la Modernización Educativa en 1992, se han puesto en marcha programas de actualización, capacitación del magisterio y superación

8 Torres (1993: 21) menciona al respecto que en el marco de insatisfacción y crítica del desempeño del docente, el moderno discurso ha dejado de lado los términos con que eran caracterizados: "apóstol, guía, conductor" y, ha pasado a otros como protagonismo, autonomía, revalorización (*empowerment*), profesionalización, nuevo rol del docente, etc. "del apostolado al protagonismo".

profesional[9] como mecanismos para fortalecer la profesión y avanzar en la profesionalización del docente.

Estos programas se propusieron mejorar el carácter profesional del trabajo docente como una estrategia para fortalecer su autonomía y responsabilidad frente a los resultados logrados con los alumnos. La profesionalización en las últimas reformas fue *configurándose como una necesidad de los docentes* para mejorar su desempeño y su acción, como una nueva cultura profesional generada por expertos y técnicos.[10]Aunque las reformas educativas y las políticas de formación de profesores fueron proyectadas como procesos de largo alcance, no podemos pensar que su evolución en los últimos años haya contribuido a la profesionalización de los docentes; por el contrario, dados los planteamientos anteriores, "el oficio del enseñante se orienta más hacia la dependencia […] los enseñantes han sido ejecutores de instrucciones […] procedentes de una alianza entre la autoridad escolar tradicional y la noosfera" [11] (Chevallard, 1991, citado por Perrenoud, 2007: 9).

En la *búsqueda del status de profesión de alto nivel*, la reforma educativa estructural de 2013 en México retoma las recomendaciones en torno al fortalecimiento del desarrollo profesional que plantea la OCDE al Sistema Educativo Mexicano (2012: 32) y que tienen que ver con "mejoras a la capacitación inicial y a la formación continua, revisar los procesos de selección e ingreso para asignar los docentes a las escuelas y crear conciencia de que la actividad es una profesión […] acción que va acompañada de un sistema bien diseñado e implementado de evaluación de los docentes." [12]

9 De 1992 al año 2008, el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), el Programa de Actualización de Maestros (PAM), el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (Pro NAP) y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP).

10 Al respecto, la subsecretaria de educación expresó en conferencia: "En las reformas pasadas -1992 y 2008- se cambio lo más sencillo de cambiar: cambiaron las orientaciones educativas de lo pedagógico -planes, programas, enfoques de enseñanza, libros de texto materiales educativos-, la actualización, capacitación y superación profesional; es lo más sencillo porque de alguna manera basta con conjuntar a un grupo de expertos y técnicos que tomen un conjunto de decisiones para que lo hagan posible" (Martínez, febrero de 2014).

11 De acuerdo con Chevallard (1997: 28) la *noosfera* se entiende como el espacio de especialistas –externos al aula- en donde se *idea* el funcionamiento didáctico (programas, libros de texto, organización del trabajo, medios para la enseñanza) para los enseñantes.

12 Al respecto, Shulman (2005) menciona que los responsables de las políticas retomaron los aportes teóricos de la investigación educativa y buscaron en ella definiciones de una buena enseñanza que fueron consideradas para definir los estándares y fundamentar la evaluación de los profesores.

En esta condición, la profesión de los docentes se asocia a una enseñanza eficaz determinada por estándares coherentes y alineados que determinan conocimientos, las habilidades y los valores centrales. Así que ante el bajo rendimiento escolar –demostrado por el sistema de evaluación establecido– los profesores están llamados a redefinir sus prácticas en relación con los saberes de la enseñanza, a hacer manifiesto su compromiso con la sociedad y la escuela para *enseñar eficazmente* a los alumnos.

3. Algunas razones para explicar el fracaso de las reformas en la formación de los docentes

Podríamos abordar estos cuestionamientos desde ángulos y dimensiones diversas, pero para efectos de análisis del presente trabajo lo haremos desde las políticas de formación de profesores –que es el tema que nos ocupa.

De acuerdo a la investigación sobre políticas de la formación de profesores, en el desarrollo profesional es posible visualizar dos perspectivas en pugna: desde la práctica de las acciones, un enfoque práctico burocrático-administrativo de orden y control que subordina las declaraciones *institucionales de* autonomía y respaldo hacia los profesores a una cadena de mandos y resultados; y, desde los fundamentos teóricos de las acciones, una postura que tiene que ver con un proceso de formación profesional continuo desde donde se reivindica la autonomía de los profesores en la toma de decisiones sobre su quehacer educativo para hacer posible su tarea de enseñar y el derecho de aprender de niños y jóvenes (Vaillant, 2009; Nóvoa, 2009; Ávalos, 2006; Bolívar, 2010; Eirín et al. 2009; Darling-Hammond, 2005; Pérez Gómez 1998; Fullan 1997).

Desde la primera orientación, bajo la concepción de desarrollo profesional, se han impulsaron proyectos y programas utilizando a la capacitación como dispositivo de formación, su propósito: que los docentes conozcan los contenidos y enfoques de planes de estudio, así como impulsar "la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos

congruentes con los propósitos formativos del curriculum" (Martínez, 2009: 81).

Desde esta perspectiva, la panacea del desarrollo profesional se radicó en actualizar y capacitar a través de ofrecerles cursos a los profesores, como estrategia masiva, se ubicó como el mejor camino que llevaría a la mejora y calidad de resultados educativos lo que no se ha visto reflejado en las prácticas de los profesores, en los aprendizajes de los alumnos ni en los indicadores de la evaluación, como se ha señalado líneas arriba.

Diversas investigaciones respecto al *desarrollo* profesional y la evidencia empírica han demostrado que los cursos por sí mismos son limitados, pueden ser un fuerte detonante para el desarrollo profesional siempre y cuando sean cuidadosamente diseñados para desplegar transformaciones únicas (Fullan, 1997; Hargreaves, 2009; Martínez, 2009).

La lógica del curso en cascada diseñada por externos es tanto en contenido como en desarrollo, muy generalizada por lo que no reditúan en las particularidades y contexto de la práctica del docente. Aunque algunos están orientados en términos de campos específicos especializados y temas vanguardistas cuidadosamente seleccionados, en ocasiones no es lo que el docente requiere en situaciones particulares, por lo tanto, muchas grandes ideas, producto de las investigaciones educativas vertidos en los mismos, quedan ahí en el desarrollo de la sesión sin un seguimiento práctico y redituable a la hora de los aprendizajes y por tanto de la evaluación.

En el mismo sentido la modalidad en *cascada* que en estas propuestas formativas se presentan a los docentes, provoca que el enfoque y la concepción de quienes los diseñan queden a esa altura y no lleguen a sus destinatarios. Si no hay una formación adecuada y un entendimiento claro de lo que el autor quiso transmitir, los fundamentos se distorsionan cuando pasan por el camino de la capacitación de los autores a "formadores de formadores", de estos a "los formadores" y finalmente a los docentes como último eslabón de la cadena de capacitación. Lo anterior deviene en las dificultades que se presentan a la hora de la planeación e implementación de los programas que llegan a las escuelas, elementos bajo los cuales se asegura o no su efectividad (Fullan, 1997; Aguilar y Ortiz, 2013).

Además de los factores anteriores, Pink (1989, citado por Fullan, 1997) encontró doce factores que obstaculizaban una capacitación efectiva de entre los cuales se destaca:

- El desfase entre los tiempos de capacitación y los momentos en los que los docentes requieren de apoyo para incorporar esos aprendizajes a sus formas de enseñanza.
- Las *modas* y soluciones sobre las que se ofertan los cursos, proyectos y programas no coinciden con las necesidades, los procesos y el contexto de la enseñanza.
- Falta de seguimiento, financiamiento, asistencia técnica y "otras formas de capacitación intensiva del personal".
- La sobrecarga burocrático-administrativa y su incompatibilidad entre los requerimientos del proyecto –formatos– y la organización de la escuela.
- No se toman en cuenta los procesos formativos que en no pocas escuelas se viven, de igual manera no hay vinculación académica con las instituciones formadoras de docentes, es decir, los cursos para profesores son únicos, incuestionables y no requieren aportación y modificación alguna.
- La modalidad individual y aislada de la capacitación, actualización y toma en cuenta al profesor, sus capacidades y lo que ahí pueda aprender pero al llegar a la escuela no tiene efecto deseado ya que se circunscriben a las rutinas imperantes en la misma.

Aunado a esta problemática encontramos –para no dejar de lado– la parte sociopolítica que determina y trastoca el sentido y la vida cotidiana de la escuela. La estructura burocrática resultante de los procesos históricos limita las posibilidades de los profesores de cumplir la misión social que les fue concedida. A pesar que desde el discurso educativo se afirma dar autonomía a los profesores y a la escuela para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, no dejan de estar subordinados y atados a una estructura de mando de lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo.

Al pensar a los profesores como elementos insustituibles no sólo de hacer posible el derecho de aprender de los niños y jóvenes sino

de la construcción de ciudadanos que respondan a los desafíos que la sociedad plantea (Fullan, 1997; García, 2005; Vaillant, 2009; Novoa, 2002; Aguerrondo, 2007; Murillo, 2007; Zorrilla, 2007; Hargreaves, 2010; Darlin-Hammond, 2005; Bolívar, 2010), tenemos que reflexionar en torno a si es posible que sólo los docentes sean el centro de las reformas y no su estructura burocrática y los intereses que imperan sobre la educación.

Uno de los grandes fracasos de la reforma –en los hechos– ha sido pensar que la calidad de la enseñanza (y por ende de la educación) depende única y exclusivamente de la escuela y del desarrollo profesional de los maestros. "Si se la fiamos solo a ellos seguiremos fracasando y deteriorando más la imagen y la autoestima profesional de los docentes y generando un círculo vicioso de pobreza de resultados y falta de confianza en la escuela pública" (Martínez, 2009).

Se tiene claro que una escuela que busque aprendizajes para todos, exige que sean todos los implicados en el hecho educativo quienes asuman ese objetivo. La garantía en el establecimiento de una buena educación requiere concentrar en la escuela pública decisiones sociopolíticas, compromisos y capacidades institucionales entre los docentes así como otros actores, al respecto Escudero (2005), menciona que uno de los pilares fundamentales es el docente, éste tiene grandes posibilidades, muchas pero limitadas por las condiciones laborales, políticas, sociales, culturales en donde se mueve, es sólo un actor que contribuye efectivamente a esta meta tan ambiciosa, utópica pero tan necesaria, a condición de que se cuente con una serie de aliados y condiciones que lo hagan posible.

Nos resulta claro que los profesores no son ni pueden ser los únicos artífices de la mejora de la educación, pero indudablemente un profesor que promueva experiencias valiosas de aprendizaje que trabajen de manera colaborativa en la escuela, con un ambiente que haga posible ese aprendizaje, puede hacer la diferencia.

4. La formación de profesores: nociones y percepciones

Como hemos dicho, capacitar a los profesores ha sido el gran reto de la educación, una buena docencia requiere de buenos maestros, los que a su vez necesitan una buena formación, destaca Vaillant en su obra *"Formación de docentes en América Latina"* (2005: 27) este señalamiento ha sido una constante durante las últimas tres décadas, en las reformas educativas el peso atribuido a la formación ha sido predominante para el desarrollo profesional docente. ¿Cómo se forman los maestros? ¿Cuáles son las concepciones que subyacen a la formación de docentes de educación básica?

Desde finales de los años ochenta y principios de los noventa,[13] las grandes discusiones argumentaron sobre la posibilidad de una profesionalización de nuevo tipo. The Holmes Group[14] (1986: 24, citado por Labaree 1999: 16) señalaba en sus informes sobre la situación de la educación en Estados Unidos de Norteamérica, que "la formación de profesores era una parte muy importante en la creación de una nación y por lo tanto sólo se podía mejorar la calidad de la enseñanza si la enseñanza se transforma en una profesión de pleno derecho". La profesionalización hace su aparición como una vía fundamental para la mejora educativa y la formación como impulso del desarrollo profesional de los docentes.

La profesionalización para la mejora de la educación se convirtió en el *slogan* de la última década del siglo pasado, en el elemento clave de las reformas de los sistemas de formación de los profesores para desarrollar "una auténtica formación profesional que permitiera construir una nueva identidad en términos de habilidades y de estatuto de maestro profesional" (Altet, 2005, p. 1).

La formación, en este contexto profesionalizante, aparece por decreto como la gran solución para mejorar la calidad de la educación y

13 En la década de los años 80ª y 90ª la crisis económica marcó una ruptura en la evolución de las profesiones a partir de "la desregulación de la economía y la mundialización de la cultura". Confrontan la dinámica histórica de las profesiones con la economía de mercado que culmina en la burocracia y en las grandes firmas económicas, en ese sentido, ser profesional tenía que ver con calificación, competencias, empleo (Labareé 1990, p.p.16)

14 El nombre del grupo Holmes Group, de acuerdo con Labareé (1990), se debe a su fundador Henry W. Holmes decano de la escuela de Educación para graduados de Harvard.

en términos declarativos, ha sido el eje fundamental en las reformas educativas desde la época de los noventa. En la Declaración Mundial de Jomtien Educación para Todos (EPT, 1990), los profesores son reconocidos por su función en el logro de una educación básica de calidad y se plantean acciones para mejorar su formación, perfil profesional y condiciones de trabajo.

En esta dirección, en los albores del presente siglo, se ha planteado acciones decisivas para la formación de los profesores como "una condición para el desarrollo profesional e institucional perfeccionada a través de formación pedagógica de alto nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos" (PRELAC, 2004). Desde esta condición profesionalizante de la formación –sujeta a un marco normativo–, el docente eficaz es distinguido como un intelectual, un profesional reflexivo, investigador y transformador que trabaja en colaboración con sus colegas para mejorar el aprendizaje de los niños y jóvenes.

En México, desde las reformas de los años noventa, la formación ha sido definida como un proceso "formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades del mejoramiento de su práctica docente […], un proceso de actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.[15]En la ley recién aprobada del Servicio Profesional Docente (2013: 3) el concepto de formación implica "un conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación". A la capacitación se conceptúa como "acciones encaminadas a lograr conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio".

Las estrategias que se proponen a través del sistema básico de mejora

15 Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en servicio (PRONAP 1994-2000). Sistema Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio (2008).

educativa,[16] materia de formación para fortalecer el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno, son:

- Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Diseñar e impulsar esquemas formación continua para maestros de educación básica según lo previsto en la Ley General del Servicio Profesional Docente" (PSE, 2013: 43).

Cobijadas por estas dos acciones prioritarias del Sistema Educativo Nacional, la estrategia para la formación como impulso del desarrollo profesional de los docentes es el fortalecimiento del Consejo Técnico Escolar como espacio colectivo y colegiado para que los profesores aprendan en la escuela y, de esta manera, se convierta en un espacio para la toma de decisiones a favor de los aprendizajes. Se pretende que los profesores se reúnan y analicen los retos que tienen como centro escolar, los resultados que obtienen sus alumnos y a partir de ello, se propongan mejorar los aprendizajes bajo el liderazgo del director y con el acompañamiento del supervisor.

Como complemento, se propone para el desarrollo profesional del maestro "Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela, creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes y crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo que disfrutar" (PSE, 2013: 43).

Son las líneas de acción en torno a las cuales se define la formación de los enseñantes y que deben apropiarse para alcanzar las metas educativas de este sexenio. Este modelo de formación centrado en la escuela con modalidades fuera de ella, al que se alude, aparece en el lenguaje

16 El Sistema Básico de Mejora para la Educación Básica es un nuevo enfoque de trabajo que atiende tres prioridades mínimas para que el aprendizaje se cumpla: normalidad mínima escolar, mejora del aprendizaje y retención de los alumnos. El fundamento es: "la única manera de que el derecho a la educación se cumpla es si hay aprendizaje de calidad logrados que les permitan a las personas hacer el ejercicio pleno de todos los demás derechos –aprendizaje esperado– "(Subsecretaría de Educación Básica, 2013).

oficial desde hace una década; por un lado se adscribe conceptualmente a referentes legitimados por la investigación educativa como: aprendizaje, colaboración, reflexión sobre la práctica, redes de profesores, autonomía, etc.; por otro, está centrada en los resultados escolares y un sistema de evaluación a los docentes, inmerso entre el control y compromiso: Una lógica de control y rendimiento de cuentas y una lógica profesional de autonomía (Bolívar, 2010).

Esta metamorfosis que hacen de la formación la hace aparecer como "un advenimiento ineludible de un orden de cosas, no como una acción de la que convendría apropiarse […] sino como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente (Ferry, 1987: 45).

Desde este contexto, la significación de la formación remite sólo a actividades formativas para el logro de los aprendizajes, esto nos enfoca a la unificación de la concepción en torno a un sistema de pensamiento institucional, es decir, la formación de educadores remite a un conjunto de actividades racionales a realizar por decreto, que en consecuencia nos llevan a la profesionalización, al éxito institucional y por lo tanto a una buena educación para la sociedad.

Al docente se le ha exigido no sólo que ejecute tareas que le son demandadas, sino que se capacite, que se forme para cumplirlas. Por lo tanto, su formación se convierte en el centro del cambio socioeconómico; por ello podemos asumir que las actividades de formación que se proponen están impregnadas por una significación social y política muy importante. Honoré (1980: 17) es muy claro al respecto: "La palabra formación, tal como se emplea hoy en día se refiere principalmente a actividades, su número va creciendo desde que la formación constituye el objeto de textos legislativos cuya finalidad es favorecer su desarrollo pero cuyas condiciones de aplicación dejan ver con claridad que limitan su significación prospectiva encerrando su ejercicio en las instituciones ya existentes". Si la formación se remite a un proceso, a acciones diseñadas por otros y pensadas para los maestros en procesos que tiene que ver con una gran diversidad de cursos y, si la normatividad nos demanda su cumplimiento, entonces, como antaño, la formación por decreto sigue delimitada en términos de programas, acciones,

tiempos y evaluación de desempeño; visto desde este referente, la formación no es más adquirir conocimientos en un momento determinado, no obstante los aportes de la investigación respecto al concepto, la formación de docentes sigue adhiriéndose a un enfoque institucional que se remite a capacitación profesional, "un proceso de afuera hacia a dentro que implica enseñar a, formar a, de alguien que sabe a otro que no conoce; pensada como modelar a, ilustrar y adiestrar *al otro* […]. El docente en esta perspectiva "aprende y asimila conocimientos que le son transmitidos […] conocimientos que no sabe pero que debía saber" (Da Ponte, 2012: 89).

Desde esta idea, se implica una concepción externa *al sujeto* y un planteamiento de formación como mecanismo de control y regulación e incentivos salariales, un sistema instituido, sujeto a contenidos, propuestas preestablecidas desarrolladas *fuera de la escuela y del contexto*, en un tiempo determinado. Lo que se plantea es una formación desde la exterioridad, "algo que se tiene, se adquiere […] se conquista, se aprende, se compra, se da o se vende". En esta lógica posmoderna[17] la formación ha entrado en el mundo del "mercado"; se remite a una formación <<para>> o <<en algo>> (Honoré, 1980: 20).

En este contexto, la noción de formación es polisémica, se le asignan demasiados significados y esto la hace confusa entre los destinatarios, en este caso los profesores. La formación es más que el dominio de conocimientos para desempeñarse en una función profesional, no es algo que se tiene o se adquiere, es "una actitud o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse, es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo (Lhotellier, 1974: 77, citado por Honoré 1980: 20).

La *tarea de formarse* implica una ocasión para formarse desde un trabajo sobre sí mismo […] una trayectoria personal de búsqueda en sí mismo. Esta concepción remite a la centralidad e importancia fundamental que tiene el *sujeto* al momento de pensar la formación, más que la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo profe-

17 Hargreaves (2006) especifica el término por la denominada crisis de las instituciones modernas.

sional, representa una acción reflexiva para sí, un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido; realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura […] cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación" (Ferry, 1990: 42).

Estas orientaciones nos remiten a entender que los profesores aprenden fundamentalmente de su actividad "de hacer de la profesión cosa propia" y de la reflexión en torno a ella; a pensar en el docente como protagonista fundamental del hecho educativo que transformar su entorno inmediato a través de un proceso de mejora continua. La concepción de formación docente refiere a realizar una revisión de la propia práctica; historia, experiencias, sentidos, dificultades, aspiraciones; una tarea apasionante por cuanto demanda el reconocimiento de nuestras dificultades, pero en sí misma un compromiso hacia nuevos aprendizajes; una responsabilidad ética y profesional con uno mismo y con los demás. Si formarse implica responsabilizarse por aprender, por construir un camino profesional propio; en la formación de docentes estamos hablando del desarrollo profesional como un proceso medular, aunque no el único, desde donde el profesional puede ayudar a formarse.

Lo anterior obliga a pensar que los procesos formativos no se garantizan por el grado de exigencias institucionales o por las bondades teóricas que presenten los programas de formación, capacitación, actualización y superación profesional; más bien, en el asunto de la formación tendrían que estar inmersos los involucrados en la complejidad de las tareas pedagógicas, en la riqueza de las prácticas desarrolladas "como sujetos que tienen la oportunidad de aprender en un espacio de reflexión, formación, innovación, una formación integral […] orientada a aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y a resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar" (Torres, 1998).

5. Hacia una alternativa de perfeccionamiento profesional

En la segunda tendencia señalada al principio del presente escrito, se agrupan a profesores, investigadores y asociaciones –*movimientos*– preocupados por mejorar su enseñanza y la escuela pública como un proyecto democrático y cultura definido a partir de:

> Una escuela pública investigadora y crítica […] que promueve la reflexión, el debate y el intercambio de experiencias […] que favorece en lo interno y en lo externo la formación permanente y la renovación pedagógica […] que utiliza la autoevaluación interna y acepta la externa como un proceso de comunicación para el cambio y la mejora educativa, estableciendo siempre medidas compensadoras y no sancionadoras […] con un cuerpo de enseñantes que favorezca su coherencia pedagógica y su autonomía profesional (Llorente, 2003: 3).

Aunque desde hace tres décadas la profesionalización del oficio del docente se encuentra en crisis, para este enfoque el interés sobre la educación y la docencia como una preocupación por mejorar *al hombre y a la sociedad,* tienen sus orígenes siglos atrás.

En *el pasado más reciente,* en esta orientación, grandes investigadores del tema educativo[18] han desarrollado teorías sobre aspectos críticos de la profesionalización de la docencia a partir de investigaciones realizadas en las aulas e instituciones de profesores que experimentan nuevas formas de enseñar y aprender en la docencia. Proyectos en los "que la experimentación curricular, la formación del profesorado y la investigación escolar son tres dimensiones imbricadas en un mismo proceso de cambio real y significativo desde la escuela" (García y Porlán, 1990: 25).

Sin pretender ingenuamente que permanezca una sola escuela de pensamiento derivada de esta tradición[19], se puede decir que la profesionalización del profesor tiene que ver con "desprenderse de la idea de que los docentes son sólo transmisores del saber, técnicos profesionales, implica plantear la enseñanza como una profesión intelectual orientada "por valores éticos en lugar de por objetivos instrumentales o utilitarios" (Carr, 1990: 10).

18 Podemos citar, por ejemplo, algunos teóricos en lo general sin olvidar lo específico de las didácticas: Dewey, Donald Shön, Stenhouse, Carr, Kemmis, McTagrart, Elliott, Sykes, Day, Shulman, Elmore, McLaughlin, Fullan, Hargreaves, Perrenoud, Porlán, Lieberman, Miller, Tardif, etc.

19 Al Respecto, Fullan (1997: 273) señala que en la selección de acciones en el desarrollo profesional, el docente –junto con otros– debe tener la capacidad de integrar ideas diferentes en el ánimo de reducir la probabilidad de soluciones parciales y unilaterales, lo que proporciona un equilibrio integrado y propicia decisiones más útiles.

Se trata de una perspectiva de largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación (Perrenoud, 2004; Altet, 2005; Darling-Hammond, 2002). Ser un docente profesional implica desarrollar habilidades para resolver situaciones problemáticas que se le presenten en el aula, la escuela; en lo profesional y en lo personal "por medio de la reflexión sobre su conocimiento práctico y usando los resultados de estas reflexiones para hacer juicios moralmente informados sobre cómo estas situaciones deberían ser entendidas y resueltas" (Carr, 1992; 9) sin tener que seguir los procedimientos establecidos por otros: en lugar de la ejecución, la autonomía y la responsabilidad (Perrenoud, 2004).

Un aspecto central lo ocupa la incorporación de la dimensión personal, humana, social y ética; una comprensión crítica y reflexiva de la realidad educación en el *contexto social y político* en el que está inserta. Reflexionar sobre la enseñanza implica, desde esta perspectiva, una preparación exigente en la construcción del saber profesional que orienta el ejercicio de su práctica. La reflexión no se ocupa sólo de la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción docente, es también "una forma de analizar críticamente los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza" (Pérez Gómez, 1992: 42).

Bajo estos preceptos, el desarrollo profesional implica mejorar la capacidad de los profesores para reflexionar críticamente sobre su propio conocimiento; "la enseñanza es una profesión porque los profesores tienen la gran responsabilidad de la mejor dirección de la educación en la sociedad" (Carr, 1990: 10).

Con base en estos planteamientos, desde hace algunas décadas en la mayoría de los países se han realizado propuestas de profesionalización de la enseñanza,[20] los hallazgos de la investigación al respecto han mostrado que en la recuperación de su práctica, los profesores construyen habilidades para aprender de ella, la mejoran, construyen conocimiento

20 Se puede señalar al respecto los esfuerzos que ha realizado Shulman como uno de los precursores más importantes en la construcción de una ciencia de lo educativo, en el esfuerzo por hacer de la docencia una profesión; además de Brousseau en el desarrollo de la Teoría de las situaciones didácticas que posteriormente daría origen a la Antropológica de lo Didáctico (TAD) como modelo de referencia para las didácticas específicas (las ciencias experimentales, matemáticas, sociales, de la lectura y escritura).

al respecto y pueden desarrollar la capacidad de responsabilizarse no sólo de su aprendizaje sino del aprendizaje de sus alumnos (Shulman, 1987).

Un principio fundamental al respecto es que los profesores son los que mejor conocen las debilidades, fortalezas y las necesidades específicas de su práctica y por lo tanto son quienes deben encontrar soluciones viables para proponer alternativas que les permitan resolver las problemáticas que enfrentan en el aula.

De acuerdo a esta postura de *perfeccionamiento profesional*, el aprendizaje se realiza en la interacción constante entre colegas y el intercambio de experiencias, conocimientos, actitudes, estrategias, con el contexto interno y externo en el que desarrolla su actividad profesional. El aprendizaje cooperativo y la reflexión colectiva se vuelven pilares fundamentales para transformar y cambiar las prácticas educativas en el aula, las instituciones y las estructuras sociales más generales.

El aprendizaje tiene que ver con la actividad permanente que el profesional realiza en la experimentación de su hacer cotidiano, en la observación, en el análisis la reflexión crítica de lo que ahí acontece; así como a través de la escritura, el diálogo y el cuestionamiento" (Shulman, 1987). Esta indagación e interpretación es la que facilita la acumulación de experiencias y la construcción, sobre la base de la reflexión, de nuevos conocimientos y formas de actuación, construcción que se realiza en colaboración con el resto de profesionales del contexto institucional y social.

Los docentes aprenden fundamentalmente de su actividad de hacer de la profesión y de la reflexión en torno a ella *cosa propia*; a pensar como protagonista del hecho educativo que transforma su entorno inmediato con sus colegas, a través de un proceso de mejora continua.

La formación docente como base del desarrollo profesional implica realizar una revisión de la propia práctica; historia, experiencias, sentidos, dificultades, aspiraciones; una tarea apasionante por cuanto demanda el reconocimiento de nuestras dificultades, pero en sí misma un compromiso hacia nuevos aprendizajes; una responsabilidad ética y profesional con uno mismo y con los demás.

El aprendizaje desde estas ideas, además de valioso, es *eficaz* y está garantizado para producir efecto duradero en los profesores y en los alum-

nos. "El aprendizaje autentico se produce cuando los maestros comparten la pasión […] son emocionalmente comprometidos […] la emoción, el entusiasmo y la pasión son fundamentales en estos esfuerzos" (Shulman, 1987: 5).

En el mundo se han desarrollado diversas propuestas, desde corrientes alternativas, en el intento de definir una base de conocimiento *alrededor de lo práctico*; las tendencias de la reflexión de la práctica con sus diferentes enfoques al respecto y la orientación de la investigación de las didácticas específicas. En la búsqueda de una nueva ciencia de lo educativo como base para la enseñanza, retoman el enfoque de la *epistemología de la práctica*[21] para desarrollar conocimiento científico de la enseñanza; las preocupaciones de los docentes, sus inquietudes y percepciones de cómo realizar una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan.

Ambas posturas desde diversos frentes, se esfuerzan por la construcción colectiva de un conocimiento y saber específico que guie la enseñanza, "[…] hacen aparecer lo cierto de lo incierto, construyen una ciencia a partir de un oficio, responden a un problema con una solución moderna (reinventar la certeza científica como una aspiración a un conocimiento básico de un orden mayor)" (Hargreaves, 1999: 68).

Un aspecto en el que coinciden todos estos esfuerzos que se han realizado por décadas es que las experiencias de mayor éxito se han desarrollado al margen de lo instituido por el sistema educativo –por el estado– y por la *tradición imperante*. La escuela, el aula y la enseñanza son espacios *marginales* adecuados para profesionalizar la enseñanza, ámbitos privilegiados para impulsar la profesionalización de los profesores desde un trabajo colaborativo con el involucramiento en este esfuerzo, de investigadores, centros universitarios y sobre todo con apoyos sostenidos.

Los espacios universitarios también son considerados *caldo de cultivo* para desarrollar dispositivos que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes en la idea de colaborar y trabajar *junto* con los profesores; Hargreaves (1999) los designa como espacios marginales para la inventiva; para crear, imaginar, pensar y repensar propuestas transcendentales que desencadenen nuevos preceptos a la *ciencia educativa*. Asimismo señala

21 Es el estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo para desempeñar todas sus tareas (Tardif, 2004:188).

que la marginalidad física de las instituciones puede ser el espacio perfecto para la formación, periférico y protegido para que las personas lleven a cabo ahí las transiciones más estresantes, las más apasionantes de su vida.

Ese es precisamente el reto para las universidades y en particular para la Universidad Pedagógica Nacional en México.

Bibliografía

Abbott, A. (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, The University of Chicago Press.

Aguerrondo, I. (2007), Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa), *Revista Brasileña de Política y Administración de la Educación*, vol. 23 (3).

Aguilar, E. y Ortiz, F. (2013), *El impacto de la formación docente en la trasformación de las prácticas de los docentes en preescolar. El caso de la planeación*, COMIE.

Altet, M. (2005), La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, et al. (Coords.), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias (*pp. 33-48), México, FCE.

Ávalos, B. (2006), El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: Tenti, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-238), Argentina, Siglo XXI.

Bolívar Antonio (2010), La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual, *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 8, número 2, pp. 10-33.

Carr, W. (1990, marzo), *Cambio educativo y desarrollo profesional,* ponencia presentada a las VII Jornadas sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla, número11, pp. 3-12.

Chevallard, Y. (1997), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Chevallard, Y. (2013, noviembre), *La enseñanza de la Matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional*, conferencia dictada en el marco de su distinción como Doctor Honoris Causa en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Da Ponte, P. (2012), Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En: Planas, N. (Coord.) *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98), Barcelona, Graó.

Darling-Hammond, L. (2002*), El derecho de aprender*, México, SEP.

Darling-Hammond, L. y McLauglin M. (2003), *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, Cuadernos de discusión núm. 9, México, Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds09.pdf

Diario Oficial de la Federación. (11/09/2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente.* Recuperado de: http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/assets/downloads/ley-general-del-servicio-profesional-docente.pdf

Eirín, R., García, R. y Montero, H. (2009), Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas, *Profesorado*, *Revista de currículum y formación del profesorado*. vol. 13 (2), pp. 1-13.

Escudero, J. M. (2005), Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. vol. 9 (1), pp. 1-24.

Federal, A. P. (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018,* México, recuperado desde: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.U-anfl5MuM.

Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Ferry, G. (1987), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós.

Fullan, M. (1997), *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*, México, Trillas.

García J.E. y Porlán, R. (1990), Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la investigación en la escuela, *Investigación en la Escuela*, número 11, pp. 25-37.

Hargreaves, A. (1999), Hacia una geografía social de la formación docente. En: Pérez G., Barquín, J. y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 119-145), Madrid, Akal.

Hargreaves A., Earl L., Moore S. y Manning S. (2001), Aprender a cambiar. Las enseñanzas más allá de los niveles y las materias, Barcelona, Octaedro.

Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.

Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.

Imbernon, F. (2002), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.

Labaree, D. (1999), Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 16-51), Barcelona, Akal.

Llorente, M.A. (2003), *Los movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal*. Tabanque, Revista Pedagógica. Número17, pp. 71-86.

Marcelo, C. (2002), La formación inicial y permanente de los educadores. En: *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp.161-194), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez, A. (2009), El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En: Vélez, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79 -88), Madrid, Santillana.

Martínez, A. (2013, diciembre), *Un nuevo enfoque de trabajo para la educación básica*, conferencia dictada en la Tercera Reunión Nacional con Supervisores Escolares, Plenaria Inaugural. Nóvoa, A. (2009), Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En: Vélez, C. y Vaillant, D. (Coords.*), Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49 - 56), Madrid, Santillana.

OCDE (2011), *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México*, México, Santillana, recuperado de: http://www.oecd.org/edu/school/48599568.pdf.

OCDE (2012), *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*, recuperado de: http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf

OCDE (2013), *Panorama de la educación 2013. Indicadores de la OCDE,* México, Santillana, recuperado de: http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf

Pérez, A. (1992), Una escuela para recrear la cultura, *Cuadernos de Pedagogía*, número 207, pp. 48-54.

Pérez Gómez, A.I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.) (1999), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Akal.

Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.

Perrenoud P. (2010), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica,* Barcelona, Graó.

Ramírez R. (2002), *Por una nueva escuela pública*, *Transformar Nuestra Escuela*, número 5, recuperado de: http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dep_pdf_ldrs_02.pd.

SEP (2008), *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio,* México SEP, recuperado de: https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf.

Shulman, L.S. (1987), *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*, Ed. Suzanne M. Wilson, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Shulman, L. (2005), Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9 (2), p.. 30.

Tadeu, T. (2005), *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica.

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

Tenti, E. (2007), Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente, *Educación y sociedad*, número 28, pp. 335-353.

Torres, R. (1998), *Aprender para el futuro: nuevo marco para la tarea docente*, Madrid, Santillana.

Toscano J.M. y Candela M.A. (1991), Entrevista con Wilfred Carr, *Investigación en la Escuela,* número 14, pp. 99-108.

Vaillant, D. (2005), *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Vaillant Denise (2009), Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En: Vélez, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-37), Madrid, Santillana.

Vezub, L. F. (2007), La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado,* volumen 11, pp. 2-33.

Zorrilla, M. (2007), La investigación sobre eficacia escolar: un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y del sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicanos. En: Blanco, et al. *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 131-162), Santiago de Chile, UNESCO.

Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica

Víctor Manuel León Rodríguez

En este nuevo mundo, de entre todas las tareas
que son profesionales o aspiran a serlo, la enseñanza es
la única a la que se le ha encargado la tarea formidable
de crear capacidades y destrezas que permitirán
que las sociedades sobrevivan y tengan éxito
en la edad de la información
L. Shulman

Recién escuchaba al maestro Savater aludir a la educación que se necesita, no como lo que se puede hacer, sino como lo que se debió haber hecho hace mucho tiempo, haciendo una analogía sobre aquel sujeto al que se le dan instrucciones de cómo aprender a nadar una vez estando en el agua. Resulta interesante observar un fenómeno similar en la formación docente. Para Shulman (2005), el conocimiento debe sostenerse como base de la formación del profesorado; pero entonces se asume que existe un catálogo de saberes iniciales que dan perspectiva al contenido curricular a promover en formación inicial del profesorado, y aún más, que deben existir estándares reguladores del sujeto para con su formación.

Sin embargo aún es ambiguo establecer criterios claros sobre cuáles son esas ideas básicas, procesos y habilidades a poseer por parte de los educadores, además de quedar el vacío sobre cómo se puede dar continuidad a esta formación ya en el ejercicio práctico profesional, que es por demás nutrido temporalmente en comparación con el tiempo que pasa el docente *formándose*.

Podemos considerar entonces que la enseñanza va más allá de un ejercicio académico, es un esfuerzo epistémico tanto como operativo. Y como tal, se pueden tener referentes de acción generales que se logran

adquirir en las aulas de preparación del magisterio. Sin embargo, el verdadero trasfondo de la educación, el saber técnico instrumental, operativo y dinámico no está en el conocimiento de contenido, currícula y base social-histórica del escenario de trabajo.

La formación de la disciplina se aprende, es concreta, en su mayoría estable. Así mismo, los materiales y recursos evolucionan pero mantienen su lógica, su orientación y sentido. La sabiduría de la experiencia es un cúmulo que se va moldeando y perfeccionando; pero la organización social, los procesos socioculturales son dinámicos, se debe aprender mucho más de ellos y sus movimientos. Esto es lo que diferencia el sujeto especializado en el contenido, área del conocimiento o campo disciplinar, y el docente, que no sólo debe poseer el componente de conocimiento del contenido, sino de las condiciones sociohistóricas, contextuales, contingenciales que regulan el momento educativo en que se desea enseñar, y desde luego, de las modalidades instruccionales, de desarrollo y aprendizaje que son más pertinentes en cada ocasión.

Si bien, parte de este contenido puede revisarse en la etapa de formación inicial del profesorado, estas acciones sólo se pueden legitimar desde la acción docente. Las trincheras de la transformación no son escenarios controlados, sino que presentan avatares específicos a los que el docente habrá de responder más desde la experiencia, desde los principios éticos y las regulaciones de su actuar, que obedeciendo a manuales, esquemas o ideas preestablecidas.

Desde esta perspectiva, el docente en formación inicial también necesita formarse en lo que Lourau (1985) llamaría la *prevención ante la contingencia*. Requiere más que la adquisición de contenidos, que después serán abordados en la experiencia; de un proceso de habilidades para el razonamiento y la búsqueda de la acción transformadora. De acuerdo a Shulman (2005) aportar al profesor razonamiento y principios para razonarlos debe ser antesala de la práctica educativa puesto que ya en el ejercicio de la docencia la necesidad de estas habilidades es apremiante, y dadas las condiciones del sistema educativo, el docente carece de tiempos, espacios, nociones y capacidades para potenciar estas habilidades, y aún más, se puede ver imposibilitado para sistematizar su práctica educativa y reconocer las potencialidades de su transformación.

Esta transformación implicaría en el docente la habilidad de interpretación y análisis crítico de contenidos, formas de acceder al conocimiento, habilidades a potenciar a partir de las nociones y las formas de proceder en función de los saberes. Así, la enseñanza como parte de la pedagogía estaría constituida por la convicción y principios de los profesores, apegados a las demandas sociales de conocimiento y acceso al mismo. A su vez el razonamiento pedagógico implicaría un saber especializado de carácter didáctico que legitimaría la acción docente y la distinguiría del saber del especialista en el área del conocimiento. Así, el saber didáctico del pedagogo es la forma especial del conocimiento que lo diferencia del especialista. La especificidad de la enseñanza está en su labor interactiva situada o contextualizada.

Ante esta afirmación también podría hacerse la conjetura de que la función específica de un docente no se aprende propiamente en los espacios de formación inicial, los aprendizajes en este sentido son tan especializados como los del experto en un área, y solo ciertos contenidos de carácter didáctico y pedagógico son propios del profesorado. La distancia entre el saber pedagógico y didáctico con el saber del especialista se condensa en la práctica profesional.

El problema de la consolidación de estos saberes no consiste en su falta de ejercicio sino en el bajo nivel de sistematización de la información para su aprovechamiento. Los procesos de reflexión en el desarrollo profesional docente son escasos y en ocasiones poco fructíferos. De acuerdo con Altet (2005) se requiere de un maestro profesional practicante reflexivo. Un maestro que logre condiciones para moverse de la práctica hacia la teoría y en sentido inverso, además de dinamizar su acción a partir del saber sobre el problema que enfrenta; y que en función de ese problema analice nuevos saberes y actúe.

El problema lo refrenda Shulman (2005: 17) al afirmar que "Los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar", el trasfondo desde luego puede ubicarse en las condiciones institucionales y formativas en las que los docentes se han movido a lo largo de la historia, sin embargo es prudente indicar que en esta ubicación contextual el escenario de presenta como viable para la reflexión y razonamiento docente a partir de la práctica.

Esto se puede hacer evidente en los intentos de autoformación reflexiva de los docentes en los Consejos Técnicos Escolares y otros escenarios de desarrollo de comunidad progresiva por parte de los colectivos docentes.

Uno de los problemas fundamentales ha sido que no se sabe o al menos no se reflexiona sobre lo que un principio o saber conlleva en la práctica. Así como tampoco sobre lo que las prácticas han de repercutir en el saber. Se requiere reconocer la diferenciación entre el conocimiento y el saber, éste último está íntimamente ligado a la práctica pues es la manifestación misma del saber, Chevallard (1998) menciona que los saberes son hipótesis improbables o al menos provisionales. El conocimiento tiene un carácter más general y de negociación de significados compartidos, es potencialmente epistémico. Tanto conocimientos como saberes son realmente necesarios como ejes de análisis de la práctica, tanto como insumos para ésta. Es decir, al tiempo que proporcionan información sobre cómo se puede desarrollar una actividad, al mismo tiempo proveen de cuestionamientos para el razonamiento sobre la práctica. Este es el recorrido ya mencionado en el vaivén teórico-práctico en el que se analizan sujetos mediados por el conocimiento o el saber y la comunicación.

Para Altet (2005) La pedagogía interviene en la transformación de la información en conocimiento mediante los intercambios cognitivos y socioafectivos que el profesor realiza a través de interacciones. Estos procesos se hacen evidentes sólo en la práctica cotidiana, si la *información* es exterior al sujeto y de orden social, y el *conocimiento* es integrado por el sujeto, y es de orden personal, las regulaciones entre ellas, que corresponderían al saber, son elementos que deben alimentarse justamente de la negociación dialógica con los otros y con la propia introspección sobre las condiciones y posibilidades educativas que se enfrentan. De esta manera, el saber es un complejo constructo de información y conocimientos regulados que ha de adquirirse en la práctica cotidiana, pero que tendrá como base la formación inicial, y como campo de legitimación, el contexto en el que se forja el desarrollo profesional docente.

El *saber,* siguiendo a Altet, se sitúa "entre los dos polos", en la interfaz o, según Lerbert (1992), "entre la interfaz del conocimiento y la información". El saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y entorno, dentro y a través de la mediación.

De esta forma, la propuesta educativa a través de modelos alternativos de formación de profesores en la práctica debe estar orientada claramente por la reflexión, la introspección, la narrativa, diálogo y transformación de los saberes tanto como de las prácticas. La acción educativa debe ser cuestionada primeramente desde los sujetos que la desarrollan, por tanto el profesionalismo se puede forjar en la acción docente y el desarrollo profesional.

Se pueden explicitar las prácticas de los sujetos y armar catálogos de experiencias exitosas mejorando las habilidades profesionales propias y sugiriendo a otros las que puedan resultar relevantes. La autoetnografía o biografía múltiple en los Consejos Técnicos Escolares pueden ser otros referentes para analizar las prácticas e iniciar investigación sobre ellas.

Es común preconcebir y apegarse a un paradigma establecido de forma histórica y cultural, acerca de los procesos sociales, incluyendo los que conciernen al entorno educativo. Esto no exime la formación de profesores. Usualmente se concibe que en preparación inicial así como en formación continua, los docentes deben apegarse a criterios preestablecidos sobre los mínimos aspectos que debe poseer tanto como desarrollar el individuo frente a grupo. Si como asume Eirín (2009) la profesionalización docente consiste en un proceso dinámico establecido más que en un estatus, en un continuo de conocimiento común y estándares compartidos de práctica; no es de extrañarse que se le adjudique a la educación formal, curricular, estandarizada, la responsabilidad de preparar a los docentes tanto en la adquisición cognitiva de las habilidades de pensamiento necesarias, del dominio del acervo cultural y curricular apegado a las prácticas de enseñanza normadas, además de la adquisición de la pericia en el desarrollo de la técnica, la estrategia, el desarrollo del ambiente más pertinente para su ejecución. Incluso se ha llegado a asumir, de igual forma en formación inicial que en continua, que la formalización permite al profesorado, capacitarse en el ámbito ético del profesionalismo, y por tanto se abordan aspectos axiológicos de tacto pedagógico y en la enseñanza (Van Manen, 1991).

Sin embargo, aun asumiendo que la formación inicial requiere indisolublemente de la educación formal para la práctica educativa y el aprendizaje profesional y que la formación continua demanda de espacios

de anclaje teórico metodológico para elucidar procesos metacognitivos y metarrelfexivos que podrían condensarse en momentos formalizados; el desarrollo profesional en su integralidad compuesta por el profesionalismo, el aprendizaje profesional y la profesionalización, generalmente se encuentra al margen de espacios formales.

De acuerdo a Eirín (2009) la educación, incluyendo la que en el desarrollo profesional se da en los docentes, compone dos elementos fundamentales a saber: por una parte la materialidad, es decir las metas alcanzadas, los logros, la adquisición de conocimientos, de pericia en su manejo, y una forma de proceder ética y apropiada para el ejercicio de ambos. En un segundo momento la aspiración, que es la potencialidad para movilizar los elementos adquiridos y así manifestar, hacer evidente, dar cuenta de aquello que se ha aprehendido.

Al hacer un análisis de estos aspectos fundamentales, puede interpretarse que la materialidad puede alcanzarse en la formación inicial tanto como en la continua a través de ejercicios académicos de análisis teórico y práctico, de reflexión, de discusión, negociación y consenso, pues la búsqueda está orientada hacia la puesta en común de significados sobre contenido y metodología aplicada en el aula y de los mínimos estándares a desarrollar y manifestar en la acción. Estas actividades son propias de un grupo formalizado, dirigido por un especialista, que coordina la actividad y se muestra como tal para ayudar a la regulación de la teoría, del contenido, de la habilidad.

En formación inicial esto lo dan los *curricula* de educación normal, en formación continua, se han realizado históricos esfuerzos por continuar con ello a partir de cursos de capacitación y actualización docente que atienden a las demandas de la política educativa en boga. Muchos de estos esfuerzos han sido evidenciados como infructuosos y el mismo sistema educativo ha reconocido la baja operatividad que han tenido estos elementos formativos cuando se trata de reflejar resultados en aprendizajes y aprovechamiento escolar de las alumnos.

La aspiración, la búsqueda por reflejar en la práctica lo aprendido, la movilidad de conocimientos, destrezas, procederes, es una cuestión que no puede darse en espacios destinados exclusivamente a la formación. Este elemento no puede darse en un laboratorio de ambiente controlado, corresponde a la imprevisibilidad de la vida cotidiana en los espacios de acción, los escolares. La aspiración se manifiesta en la situación, en la contingencia, es producto del problema pedagógico, metodológico específico que se enfrenta. No es una cuestión meramente de profesionalismo donde solamente se manifiesten el sentido ético, la capacidad de respuesta ante el conflicto socioeducativo del alumno, a la asertividad ante la diversidad cultural; también corresponde al aprendizaje profesional cotidiano y desde luego a la profesionalización y el desarrollo profesional, al ejercicio útil y responsable de la práctica educativa.

Por tanto, los espacios formales de poco sirven cuando la acción docente requiere del aprendizaje y desarrollo profesional en y desde la práctica. Es por ello que en ocasiones es complejo para el docente encontrar nexos entre sus vivencias cotidianas y las propuestas de la política educativa. Entre más se formaliza la capacitación de los profesores, tiende a perder significancia para ellos. Procesos de normalización, acreditación, certificación, de orden y secuencia curricular, no son del todo del gusto de los docentes. Mas no por ello son siempre ajenos a procesos de formación. Los profesores gustan de procesos no formales que les representan mayor significatividad. Esto es, procesos horizontales que plantean debate y dialogicidad reflexiva disfrazados de pláticas comunes sobre problemas cotidianos del entorno escolar.

Las prácticas formales pierden significancia por dos razones: por una parte debido a la distancia que encuentra el profesorado entre su acción cotidiana, los resultados que ésta tiene, y las propuestas emanadas de la política pública que distan de la práctica conocida y no parecen responder a las necesidades ni de alumnos ni de los propios docentes. Otra razón es la común adversidad al dispositivo de control que representa el sistema educativo. El profesorado asume, y no siempre se equivoca, que su experiencia está por encima de las propuestas educativas que contravienen las prácticas anquilosadas, mas no por ello equivocadas. La práctica formal de formación continua docente pierde relevancia desde esta perspectiva.

Un aspecto más que es digno de análisis tiene que ver con la intención de la profesionalización y el desarrollo profesional docente. Ya se ha mencionado que la acumulación de un acervo teórico metodológico y prácticas comunes discursivas y en la acción, además del sentido ético del

desempeño docente, proporcionan un panorama general de lo que se pretende. Sin embargo deben observarse los matices con los que se presentan estas pretensiones. No toda educación es formación, ni es la formación el último objetivo de la profesionalización docente, más aún esta última posee más tintes de instrucción.

Es posible observar una distancia marcada entre formación e instrucción: la primera como un proceso de enculturación, o bien proceso de formación social orientada a la búsqueda del bien común; la segunda como un medio de ilustración, de carácter científico, tecnológico y filosófico, apegada en ocasiones, a los modelos instruccionales establecidos por la política pública. La educación, al ser un proceso dinámico que puede comprometer el uso de formación e instrucción, no necesariamente las incluye a ambas, aunque esta sea una perspectiva ideal del concepto (Rothblatt y Wittrock,1996).

La formación docente podría tener menos de formación que de ilustración, al menos en el ámbito formal, puesto que éste establece criterios de regulación de contenidos para el aprendizaje orientado hacia la autorrealización profesional en el sentido de la adquisición de nociones y capacidades para el desempeño práctico, un poco en detrimento de su uso para el servicio común, más enmarcado en el dispositivo de poder que en la esencia del fin último de toda formación: el bienestar social.

Al observar las distinciones sustanciales que Kant realiza sobre la educación profesional y la liberal, y la importancia de esta última, trasciende la idea o la cuestión de qué tanto puede regularse en educación en los distintos niveles, la práctica de un saber regulado por los dispositivos de poder y la enseñanza del pensamiento crítico emancipatorio, sobre todo en una actualidad aplastada por el control empresarial y los intereses gubernamentales. La educación social, la enculturación, parece estar desapareciendo cada vez más de los *curricula*, siendo sustituida por mayor desarrollo en el ámbito de la ilustración, más de carácter instruccional que propiamente de formación.

La adquisición de cultura es necesaria desde la perspectiva sociológica del sentido de formación, la interacción y experiencia social no sólo sirven para la adquisición de posiciones como capital en la élite cultural, sino que es el empoderamiento social para colaborar en la emancipación

social. Ahora resulta evidente la tendencia bajo la cual los sistemas educativos no suelen priorizar la formación sobre ilustración sino que es justo la instrucción la que prevalece sobre la promoción de la cultura. La educación formal encuentra su sentido en la legitimación de la postura oficial en materia pedagógica; por tanto, el sistema educativo corre el riesgo de carecer de la completitud al formar docentes, si es que aún es válido el concepto de formación en este sentido.

La práctica profesional docente dista mucho de consolidarse en escenarios escolarizados para profesores, no se puede encontrar con plenitud en sistemas formales sino que su esencia parece emanar más de la práctica cotidiana. No con ello se defiende una postura netamente empírica sino que alude a los espacios formativos para el aprendizaje, desarrollo y práctica profesional que poseen un lugar mayormente legítimo al interior de los centros educativos. Desde luego y, siguiendo a Freire; tanto la reflexión sin la legitimación de la acción corren el riesgo de proporcionar las prácticas formales de profesionalización docente, lo mismo una acción no reflexiva de la práctica cotidiana en los espacios escolares, puede convertirse en un mero activismo. Sin embargo, una propuesta viable puede plantear la posibilidad de aprovechar las instituciones educativas como el medio de regulación de la profesionalización docente y el aprendizaje profesional, puesto que son estos mismos espacios los que dan cuenta de la práctica profesional docente.

Para que esto se lleve a cabo, es preciso que se realice un desplazamiento epistémico, un hiato en el paradigma para recurrir a un modelo de autoformación profesional docente. Más que proponerse una alternativa bajo la cual el docente atienda sus necesidades de formación y con ellas recurra a trayectos formativos de propio diseño cursados por sí mismo y legitimados de igual manera; se trata de modificar el sistema ordinariamente vertical que se acostumbra en formación docente.

Esto implicaría recurrir a procesos que primeramente llevarán a la autoconsciencia o consciencia de sí en el espacio y tiempo como elementos socioculturales, la autorregulación para poder situarse en la realidad que enfrenta, el autoconcepto o la visión de sí como sujeto proyecto, la construcción de autoconceptos, o percepción de nociones y significados que se le da al mundo y la emancipación crítica del ego en relación a *alter*,

a fin de propiciar la formación autónoma y promover la de otros. Puede asumirse que sólo entonces se está en condiciones idóneas para autoformarse.

Autoformación se resignificaría más allá de la formación de uno mismo. Ocuparía de manera fundamental la experiencia e interacción formativa (Navia, 2006) es decir, más que un trabajo meramente autónomo, consiste en un trabajo colaborativo de los miembros de un centro escolar que asumen la responsabilidad de formarse, recurriendo para ello a la reflexión dialógica conjunta de voluntades mediadas por la negociación de significados en cuanto a perspectivas y problemas referentes al momento socio histórico vivenciado. Este ejercicio no se formaliza curricularmente en espacios destinados a la formación, sino más bien hace uso del espacio de desarrollo profesional para legitimar la formación a partir de los intereses propios del docente por el aprendizaje, por alcanzar la profesionalidad y, en ese dominio de saberes y habilidades, dar inmediata respuesta al escenario educativo que se enfrenta.

Para este momento puede quedar a debate qué tan formal o no formal puede ser el sistema propuesto dadas las condiciones institucionales propias de los centros escolares. Un espacio educativo se encuentra regulado por el sistema educativo, y por tanto porta la característica de formal, sin embargo los destinatarios de su formación culturalmente han sido los alumnos. A pesar de que los modelos instruccionales han llevado a que los docentes aprehendan en la práctica, adquieran experiencia, y por tanto, se formen; este sólo es un efecto colateral de la intención fundamental de las instituciones educativas: la formación de los alumnos.

El docente, como servidor público, presta un servicio, y la retribución a su labor no está enmarcada en el ámbito de la formación, sin embargo la experiencia adquirida sí obliga desde la ética profesional, a que el docente aporte su experiencia y conocimiento adquiridos en la práctica al servicio de las generaciones que forma. Por tanto, el desarrollo profesional docente reflejado en su práctica profesional, debe ser asunto que incumba de manera relevante al sistema educativo. La formación dentro de los centros escolares, si bien no es formal, puede considerarse legítima debido a su aporte en el desarrollo profesional y su impacto en la profesionalización.

La autoformación en los centros escolares, como una formación de aprendizaje autónomo ligado a la experiencia dialéctica compartida, puede abarcar los elementos antes mencionados de enculturación e ilustración, por sus características de libertad y democracia, puesto que al ser el colectivo docente quien determine, con base a las experiencias de la vida cotidiana escolar, cuáles son las áreas en las que desean formarse y con base a ello instruirse por sí mismo, regulando esta instrucción a partir de los escenarios de colaboración dialógica.

Los grupos formados en las instituciones educativas pueden destinar tiempos y espacios para abonar a los acervos de su profesionalismo o a su profesionalización, para usar su aprendizaje profesional en las experiencias de desarrollo profesional y atender al acrecentamiento del conocimiento, al dominio de la estrategia, al análisis de las prácticas cotidianas, al debate dialéctico sobre la ética docente, entre tantas actividades como puedan abarcar sus necesidades formativas.

Si bien las prácticas autoformativas emanan de un contexto endógeno, desde la neurobiopsicología, del interés propio por formarse, y de las condiciones para que esta formación se dé en cada sujeto; estas prácticas aterrizan en procesos socioeducativos complejos en los que la formación sólo se condensa al manifestarse en la mejora de la práctica, la puesta en escena de un conocimiento y de las formas en las que se procede al hacer uso de estas nociones y acciones. Por tanto es necesario resaltar que en su no formalidad, la autoformación en sus diferentes momentos metodológicos tiene mucho de formal.

Puede encontrarse que un problema fundamental de la profesionalización docente consiste en la falta de definición en sus criterios, esto debido a que no están claramente marcadas las fronteras del desarrollo profesional docente. Los tipos de profesionalismo propuestos por Eirín (2009) clásico, flexible, práctico, expandido y complejo dan una referencia de la heterogeneidad inherente en la configuración docente y por tanto en su práctica. Podemos comprender cómo es que existe una amplia gama de docentes asumidos como buenos maestros, con una diversidad de cualidades reafirmando la ambigüedad de la profesionalización. Es preciso tener parámetros que orienten hacia dónde puede estar encaminado el desarrollo profesional docente que sean lo suficientemente claros para

ser un modelo formativo, pero lo necesariamente flexibles para aportar libertad y democracia a los procesos de formación docente.

Esta diversidad de aspectos que aportan al profesionalismo docente reivindica el hecho de que la verdadera profesionalización no puede aportarse en espacios netamente formales, si no que es un continuo dinámico que en su complejidad se refleja en la no formalidad y hasta en la informalidad. Los espacios formales de formación son efectivamente necesarios pero no determinantes en el aprendizaje profesional docente. La complementariedad para que esto se lleve a cabo lo da la reflexión sobre la práctica, la evaluación de los procedimientos metodológicos aplicados y la transformación dialéctica mediada en espacios de formación colegiada tales como los Consejos Técnicos Escolares.

Otro problema básico que se revela al proponer un panorama de formación y aprendizaje para los docentes tiene que ver con la necesidad de responder a diversas demandas desde la figura e imaginario docente (Anzaldúa, 2004). Se debe tener claro en qué medida la función profesional docente responde a demandas de la política pública y qué tanto ha de responder a la expectativa social con relación a la labor magisterial. Para ello es preciso esclarecer cuánta estrechez existe entre las intenciones del estado hacia la educación con relación a las necesidades sociales, particularmente las que se refieren al desarrollo educativo.

Este es un debate provisionalmente inagotable, sin embargo plantea la situación problemática de la labor docente como una profesión de Estado, que responde a política educativa regulada y que por tanto, es una profesión sujeta. Y si las condiciones de los actores a los que se dirige la educación no corresponden a las propuestas del sistema educativo se crea una grieta divisoria que sitúa en medio a la labor del magisterio. La formación profesional docente está sujeta, no es libre, no se eligen acreedores y proveedores, por tanto el producto no es diseñado artesanalmente por el docente, sino regulado por los otros. Tanto los proveedores regulan un sistema de nociones, conceptos y hasta creencias, imponen ideologías o formas de pensar, proveen con base en lo que consideran pertinente; a su vez los "clientes" demandan recibir una educación que los sitúe en condiciones del mejoramiento de su bienestar social, de la mejora en localidad de vida. Estas dos demandas no siempre son congruentes entre sí, y por tanto producen dislocamiento en la práctica profesional docente.

La formación docente en espacios formales inclina la balanza hacia el lado de la normatividad institucional, cursos y trayectos formativos son ofertados por el sistema educativo y por tanto, obedecen a los intereses establecidos por las autoridades educativas. Históricamente es poca la oferta que forma la enculturación social del profesorado y la mayoría tiene por tendencia instruir e ilustrar en los modelos instruccionales que mejor convienen al gobierno en el poder. De tal forma que los profesores más que formarse profesionalmente, obedecen a los mandatos institucionales para hacer valer sus condiciones de preparación, capacitación y actualización, buscando con ello movilidad en su realización profesional o económica. Así, el contenido, noción, método o aprendizaje suele quedar en segundo término.

De esta manera resulta poco trascendente buscar la formación desde un marco legal que sujeta al docente en vez de formarlo, y que si bien logra la adquisición de algunos contenidos y perfila en ocasiones para la mejora de la práctica educativa o el desempeño profesional, éste pierde relevancia en el centro de trabajo o se convierte en un mero proceso condicionante de la actividad docente, limitando el profesionalismo (Hargreaves, 1996) y con ello el desarrollo profesional docente. La apuesta puede ser distinta. La búsqueda de la formación en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana y sus problemas, es una alternativa viable para que el docente desde el espacio formal educativo a partir de prácticas no formales, pero sí legitimadas por el centro escolar y la comunidad educativa, logre avanzar en el ámbito profesional e impacte de manera más relevante en los problemas educativos.

De acuerdo a Vázquez Sánchez (2013: 3) "el proceso socio educativo de la formación profesional y la profesionalización de los docentes ha exigido la búsqueda y la consolidación de la identidad de esos profesionales, como condición para lograr el reconocimiento para su labor". Sin embargo, la identidad docente es coartada por los procesos formales. Desde la formación inicial se enseña al docente qué hacer, más que cómo formase una identidad de ser profesional. La educación docente en entornos formales enseña lo que es y lo que debe ser, olvidando lo que

podría ser, las alternativas de elección para ser y hacer. Cabe preguntarse qué tan profesional, hermenéutico y reflexivo puede ser aquel a quien de manera academicista, o apenas con suerte de manera tecnicista eficientista le muestran lo que debe ser en su labor profesional.

Para que el profesional docente lo sea, requiere fundamentalmente del autoconcepto, del conocimiento de sí mismo como profesional, al margen de lo que se ha regulado en educación formal, sino con las bases de la práctica reflexiva y los principios que orientan su labor, en el reconocimiento de los elementos que desde su individualidad orientan su construcción profesional y le permiten aprender y desarrollarse en este mismo sentido. Este espacio de reflexión debe estar alejado de la normatividad asignada por el sistema educativo, aunque no debe mantenerse al margen de la práctica cotidiana sino alimentase de ella y de las confrontaciones que ésta tiene con la teoría y con los postulados de planes y programas de estudios y de todo el *curriculum* escolar.

El espacio formal para la profesionalización docente es un espacio de dominación y resistencia, ambas fuerzas tensionan el ambiente y limitan la construcción pertinente de modelos teórico-metodológicos para el aprendizaje profesional. El docente suele asumir la postura de inconformidad ante los procesos de imposición de sistemas y estándares, dándose poca oportunidad a la formación que provee la vida escolar cotidiana. La escuela en sí misma se ha asumido como un mecanismo de regulación, de orden y hasta de control del sistema social y su estructura. Los docentes en los espacios formales de formación continua son los sujetos en resistencia, pero en el aula se convierten en los entes de dominación; en este panorama paradójico el desarrollo profesional no tiene lugar o al menos su manifestación difícilmente puede ser plena.

La cultura institucional ha dejado de ser el espacio que posibilita el pleno desarrollo profesional docente y con ello la profesionalización, si es que este espacio alguna vez lo ha sido. Los docentes buscan espacios pragmáticos para su crecimiento laboral (entiéndase no necesariamente el profesional) mientras que el aprendizaje profesional y la profesionalización se manifiestan, aun en su escasez, en el centro educativo a través de la confluencia de las interacciones y experiencias docentes en prácticas dialógico reflexivas bajo distintos momentos de la cultura escolar.

La propuesta que se promueve es una alternativa al desarrollo profesional docente y la profesionalización. Una de carácter contracultural, de formación en el espacio escolar a través de mecanismos no formales, pero formalizados por los propios docentes en espacios que en cierta medida están orientados a este propósito: los Consejos Técnicos Escolares. Éstos brindan la posibilidad de ser un marco de reflexión y diálogo desde la práctica docente en el sentido del intercambio empírico además de las prácticas de interacción. Los consejos pueden servir para estos propósitos en un sentido amplio, logrando establecer trabajo desde la revisión teórica, la confrontación y el acercamiento epistémico.

Incluso, estos espacios pueden permitir que los docentes se incorporen a un ámbito claramente abandonado del ejercicio profesional que ejercen: el de la investigación. La profesionalización en la práctica puede estar orientada por la investigación desde una perspectiva más noble, una que permita convertir los objetos de aprendizaje y práctica, en objetos de estudio investigativo, sin abandonar el rigor metodológico que implica la indagación, pero con los acercamientos pertinentes que puede lograr el docente en los escenarios escolares, tales como la innovación, la intervención y la investigación-acción.

La institución escolar puede considerarse un espacio no formal para la profesionalización del docente en formación continua, sin embargo justamente es el escenario donde convergen las características de profesionalismo, profesionalidad, profesionalización, aprendizaje, desarrollo y práctica profesional.

Bibliografía

Anzaldúa, R. E. (2004), *La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder,* Departamento de Educación y Comunicación, México, D.F.,UAM.

Altet, M. (2005), La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas, en: Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* pp. 33-48, México, Fondo de Cultura Económica. Eirín, R. (2009),

Profesionalización y desarrollo profesional. Perspectivas y problemas, *Profesorado. vol. 13, núm. 2*, Universidad de Santiago de Compostela.

Chevallard, Y. (1998), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, (traducción), España, AIQUE.

Freire, P. (1999), *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1996), Las cuatro edades del profesionalismo y el aprendizaje profesional. En *Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente*, Santiago, Chile.

Lourau, R. (1985), *El análisis institucional,* Biblioteca de Sociología, España, Amorrortu Editores. Navia, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del Sistema Educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, Barcelona, Ediciones Pomares.

Rothblatt, S. y Wittrock, B. (1996), *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad,* Barcelona, Ediciones Pomares – Corredor.

Shulman, L. (2005), Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado.* 9, 2.

Van Manen, M. (1991), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica,* Barcelona, Ed. Paidós.

Las Comunidades de Aprendizaje en la escuela multigrado: una posibilidad para el desarrollo profesional

Juan David González Fraga

Introducción

Pensar la formación docente desde su naturaleza ha permitido la búsqueda y reflexión de información con respecto a un campo poco estudiado en México, la educación rural multigrado; ésta, que tiene sus orígenes con la Secretaría de Educación Pública (SEP), fue impulsada fuertemente durante los años 1920 a 1940 hasta lograr su uniformidad con la implementación de un proyecto nacional definido en un solo currículo para la educación primaria.

De esta forma, al lanzar una mirada retrospectiva sobre la educación rural en México, se observa la formación técnicista de los profesores quienes, desde esa perspectiva sólo necesitaban tener el conocimiento del programa y algunas técnicas grupales para aplicar en las aulas los materiales editados por la SEP, por lo tanto, fue necesario transitar a una formación docente que integrará los conocimientos académicos, concepciones personales y el conocimiento práctico para que los profesores construyeran su propio conocimiento didáctico sobre los contenidos y abordarlos en el currículo (Mellado, 2003). El propósito del presente ensayo es describir algunos elementos de la política educativa mexicana que permitan coadyuvar al desarrollo profesional de los docentes multigrado mediante la adopción de *Comunidades de Aprendizaje* como medio para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes en el medio rural.

En el primer apartado se describe el origen y la naturaleza de la escuela rural mexicana para reflexionar sobre su legado a la escuela actual y la tendencia al modelo de formación de profesores. También se analizan los cambios en los planteamientos pedagógicos y metodológicos para es-

cuelas unigrado direccionados y reorganizados para la atención de grupos multigrado, planteamientos que daban cuenta del tipo de ciudadano que se pretendía formar en cada periodo.

En el segundo apartado se analiza la necesidad de los docentes multigrado de formarse continuamente a través de un sistema que permita su desarrollo profesional, en este caso se propone la formación de Comunidades de Aprendizaje[1] como el espacio idóneo para el análisis y reflexión de la práctica docente, por lo que, se específica el papel de la asesoría académica ejercido por cualquier miembro del colegiado al asumir de manera colaborativa la participación activa y la relación dialógica para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por último, en el tercer apartado se reflexiona sobre algunos aspectos básicos que son necesarios atender en el Consejo Técnico Escolar para contribuir con el desarrollo profesional de los docentes en las Comunidades de Aprendizaje.

1. Naturaleza de la escuela rural mexicana: su legado a la escuela actual

En el periodo de Álvaro Obregón (1921-1924) en la presidencia de la república y como producto de la Revolución Mexicana, comenzó la reorganización en la formación de los profesores en México. Se establecieron las primeras dos Normales rurales, una en Tacámbaro, Michoacán y la otra en Molango, estado de Hidalgo, posteriormente la normal rural de Acámbaro en Guanajuato e Izúcar de Matamoros en Puebla. Estos acontecimientos se vinculan con el impulso de la educación popular, fundamentalmente en la alfabetización de las localidades rurales para la unificación cultural del país mediante la Secretaría de Educación Pública fundada en 1921, siendo secretario de educación José Vasconcelos.

1Al hacer referencia a la formación de Comunidades de Aprendizaje, se piensa en el Consejo Técnico Escolar como un espacio integrado por docentes con diversas formas de pensamiento y sus experiencias prácticas que pueden ayudar a desarrollar la comunidad que existe aunque sea de forma embrionaria (Vásquez, 2010). Además debe recordarse que las Comunidades de Aprendizaje se establecen en el marco normativo de la SEP como guía para el trabajo de los Consejos Técnicos Escolares.

El gobierno inició su programa escolar en el medio rural en los años veinte con la creación de centros educativos en las entidades federativas llamados "Casas del Pueblo" (Loyo, 1985:10), es decir, centros educativos donde se enseñaba la alfabetización, las cuentas, diversas materias de ciencias sociales y se ofrecían talleres de artes y oficios. La política educativa tenía como foco fundamental de atención la enseñanza primaria para alfabetizar al pueblo en elementos básicos de lectura, escritura y matemáticas, estableciendo numerosas escuelas rurales o Casas del Pueblo. El principal obstáculo de este esfuerzo era la inexistencia del número suficiente de profesores formados como tales para atender un gran número de nuevas escuelas, además, los profesores normalistas con un pensamiento más conservador y afín hacia el antiguo régimen porfirista se concentraban en las capitales de la república y de los estados: "El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas" (Arnaut, 1998: 57), la gran mayoría de estos maestros, sólo habían estudiado la primaria elemental de cuatro años.

De esta manera se configuró una diferencia entre los maestros rurales y los urbanos, estos últimos eran mayoritariamente normalistas y contaban con mayores niveles de escolaridad, eran considerados como conservadores y renuentes a la introducción de nuevos métodos de enseñanza, mientras que los maestros rurales, reconocidos como revolucionarios, eran partidarios de la educación popular y aliados a la obra del nuevo régimen (Arnaut, 1998).

El gran ideólogo Rafael Ramírez, promotor de la Escuela Rural Mexicana promovió inicialmente una serie de medidas y métodos que favorecerían una reorganización de la enseñanza (Weiss, 2007), propuso que cada maestro estableciera su propio programa centrado en proyectos vinculados a la comunidad, de esta forma, los maestros rurales, "casi se confundían con la escuela –generalmente unitaria-" (Arnaut, 1998: 60), teniendo mayor libertad de acción, aunque su trabajo docente, el de enseñar a leer, escribir y contar, era una función secundaria. Su papel predominantemente era social y político ya que incorporaban a los campesinos e indígenas a la vida nacional, mejorando la higiene en la comunidad y

contribuyendo en la mejora de las formas de producción y comercialización de productos, sistemas de comunicación y transporte.

Sin embargo, a pesar de que prácticamente se confundían con la comunidad, "los maestros rurales, padecían una intensa rotación por la rapidez y el carácter masivo de reclutamiento, por sus bajos sueldos, por el medio adverso en el que trabajaban y la influencia política externa" (Arnaut, 1998:59). Actualmente la intensa movilidad de docentes rurales se sigue presentando, por lo general quienes laboran en estos lugares son de nuevo ingreso al servicio y sólo esperan tener la antigüedad mínima necesaria para poder cambiarse a una escuela o zona escolar cercana a su lugar de origen.

Para 1930, en la presidencia de Pascual Ortiz Rubio, el secretario de educación Aarón Sáenz promovió la educación posrevolucionaria que, además de igualitaria y nacionalista, daba prioridad al utilitarismo por encima de lo abstracto del antiguo régimen,[2] para lograrlo, intentó depurar el personal docente, sobre todo de las escuelas rurales que por su escasa preparación, por su conducta moral poco edificante y su poco espíritu de servicio, no garantizaban el progreso y bienestar de las comunidades rurales, mismo que no se concretó, pues aun sin ver resultados lo sucedió José Ma. Puig Cassuranc quien ya había sido Secretario de Educación en el periodo de Calles (1924-1928). Puig duró unicamente un mes en el cargo, lo sucedió Narciso Bassols quien concebía a la educación como "una […] extensión de la cultura de la comunidad, hecha por la comunidad misma, con sus propios ideales, mediante su propia técnica y para lograr un propósito de integración de los seres nuevos" (Loyo, 1985: 49).

Bassols propuso cambiar las tendencias y hábitos de los adultos para la transformación real de las costumbres y modos de vida de las poblaciones, es decir, se intentaba romper los órdenes anquilosados que condujeran al campesino a cambiar los sistemas de producción y distribución de consumo de la riqueza, participando de manera cooperativa para elevar su capacidad productiva tomando conciencia de su hacer en

2 El cambio de enfoque abstracto al utilitarista se refiere al remplazo que hubo de contenidos intelectuales, morales y artísticos por la enseñanza de la lectura, escritura, matemáticas y talleres para el aprendizaje de oficios que los estudiantes podían desarrollar de manera productiva en su localidad.

el mundo. En este contexto, el 11 de noviembre de 1932 Bassols presentó un proyecto para reformar el Consejo de Educación apenas establecido en 1929 pues se consideraba que incluía actividades demasiado ambiguas y además que era dominado por las agrupaciones sindicales. La idea de Bassols era convertirlo en un Cuerpo Consultivo de la SEP sin atribuciones administrativas ni ejecutivas, sólo se encargaría de fijar las tendencias generales a las que se quería ajustar la acción concreta de los administradores y fijar los métodos y sistemas que debían de observar los maestros (Arnaut, 1998), estos cambios se justificaron al mencionar que los Consejos no debían de ser una asamblea de carácter gremial, tampoco un lugar apropiado para que el magisterio afianzara sus derechos personales ya que había otros sitios para defenderse y otros medios más eficaces para conquistarse.

Posteriormente, a finales de 1934 se reformó el artículo tercero constitucional sustituyendo la educación laica por socialista, empero, la política educativa marcada por esta orientación ideológica fue perseguida por la Iglesia, algunas sociedades de padres de familia, grupos de clase política y del propio magisterio, puesto que sus nuevos objetivos estaban encaminados a organizar y adiestrar a los trabajadores para emanciparse y asumir la dirección de la producción en el campo, "la escuela rural debería capacitar al campesino para administrar sus tierras, defender sus derechos y luchar contra las fuerzas conservadoras" (Loyo, 1985:13). Para 1935, en la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río, la inclinación sociopolítica de las escuelas normales se asumió socialista, por lo que las Escuelas Normales Rurales se trasformaron en Escuelas Regionales Campesinas.

El objetivo de la educación socialista era liberar al alumno de conocimientos inútiles o contraproducentes de la escuela burguesa y en su lugar, de manera directa y simplificada, transmitirle conocimientos indispensables para ser un buen trabajador, un productor consciente de sus derechos, como es de apreciarse, la educación socialista se inspiraba en sistemas pedagógicos sociales y de trabajo propuestos por "Pestalozzi, Froebel, Tolstoi, Kerscheteiner, Natorp" (Loyo, 1985: 61), además estaba centrada en las ideas de John Dewey al hacer del niño 'niño' y proponer darle lo que necesita como tal, educarle los sentidos y darle los conocimientos que intervinieran en la realización de sus proyectos,

aprovechando sus propios instintos manifestados en el juego y demás actividades espontáneas (Loyo, 1985). En el sentido de la pedagogía activa, de lo que se trataba era de que los niños desarrollaran una *praxis* de la acción y la reflexión, como medio para su liberación como parte de las masas oprimidas desarrollando el pensamiento crítico para aprender a aprender.

Ya en el primer periodo de Jaime Torres Bodet como secretario de educación (1943 a 1946) se planteó una nueva orientación ideológica, se suprimió la educación socialista y se moderó el contenido ideológico al reformar los planes y programas de estudio de primaria y al unificar los planes y programas de las escuelas normales federales con los de las normales rurales y urbanas, además de incorporar una campaña alfabetizadora de carácter nacional.

La SEP reorientó el trabajo de los maestros poniendo énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como lectoescritura, cálculo e historia cívica, por esta razón los maestros rurales sufrieron una transformación radical al tener que cumplir primordialmente su función como docentes en un nuevo contexto político nacional y local; su acción social se vio restringida por la multiplicación de agencias gubernamentales y organizaciones oficiales en el campo (Arnaut, 1998).

De esta manera, fue necesario capacitar a los docentes para que respondieran a una política de unidad nacional con contenidos clásicos de la educación, también fue necesaria la regularización de la condición profesional de los maestros sin título, hechos que dieron origen a la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el año de 1944 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho.

A partir de los años cincuenta y en las siguientes décadas la profesión docente se asumió como un asunto de Estado y del sindicato de maestros, se federalizó la enseñanza primaria y normal para mejorar los sueldos y las condiciones de trabajo de los maestros municipales y estatales y, aunque no había unidad ideológica para la atención de problemas analógicos, cada una de las instituciones formadoras asumía sus propios ideales. Los siete tipos de instituciones federales eran: escuelas normales de educadoras, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Arnaut, 1998).

Fue hasta el sexenio del presidente López Mateos (1958-1964) cuando se ejecutó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como el "Plan de Once Años", como parte de este plan se expandieron las escuelas primarias federales, se mejoraron las condiciones de trabajo y los sueldos de los docentes, con ello crecieron las expectativas de los profesores para lograr un ascenso lo que repercutió en la ampliación del mercado ocupacional y las probabilidades de movilidad. Bajo estas condiciones se modificaron los centros de trabajo, muchas escuelas pasaron de ser unitarias a escuelas incompletas o completas, además también se hizo posible el cambio de adscripción de los profesores, a partir de entonces podrían cambiarse de una región o estado a otro, o de un subsistema a otro.

Sin embargo, los efectos de la movilidad concedida comenzaron a verse muy pronto, por ello en los años setenta la SEP impulsó el arraigo de los maestros en las comunidades rurales como un medio para disminuir la creciente urbanización del magisterio causado entre otros factores por la expansión del sistema de enseñanza normal. Para fomentar tal arraigo se otorgaban compensaciones salariales a los profesores, se construyeron casas para el profesor anexas a las escuelas rurales y para que no se quedaran las comunidades sin maestros se adjudicaron plazas que "pertenecían" no a los maestros sino a las comunidades, así, cuando un profesor deseaba obtener los beneficios otorgados para el arraigo, los tendría sólo mientras trabajara en aquellas localidades.

Durante este periodo, diversas acciones de profesionalización del magisterio continuaron desarrollándose sin modificaciones estructurales, sólo hasta la publicación del acuerdo del 23 de marzo de 1984 donde el presidente Miguel de la Madrid estableció que, teniendo como antecedente el bachillerato obligatorio, todos los tipos y especialidades de educación normal se elevan al grado de licenciatura (Arnaut, 1998), se da uno de esos cambios de gran envergadura en la formación de profesores. De esta forma, la profesión docente elevada al rango de licenciatura, pasó de ser un oficio o una carrera técnica a un nivel profesional, aunque con ciertos problemas que surgieron entonces, por las diversas concepciones sobre su profesionalización.

Esta mirada retrospectiva sobre la naturaleza de la educación rural en

México, permite analizar la formación docente y su transición a través de diversos modelos con sus características particulares, es decir, si en el periodo de implementación y expansión de la educación se define al docente bajo un *modelo práctico-artesanal* que lo esboza como un reproductor de conceptos, de hábitos y de los valores de la cultura, cuando la preparación profesional se eleva al grado de licenciatura se aprecia la transición del modelo, ahora aparece un *modelo academicista* desde el que se piensa al profesor como alguien enfocado al conocimiento de las disciplinas que se enseñan (De Della, 1999).

En el modelo academicista un elemento fundamental para el profesor es el conocimiento de los contenidos además de la comprensión acerca de las habilidades y disposiciones que deben adquirir los estudiantes. Por esta razón, el profesor "academicista" se apoya en la bibliografía, en los estudios acumulados en cada disciplina y en el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza de las áreas de estudio (Shulman, 2001), por tanto, es posible considerar que los docentes formados hacia los años ochenta se sometieron al conocimiento y dominio de las diversas disciplinas enmarcadas en el currículo, dejando a un lado la técnica y la didáctica para la organización del trabajo en el aula, de los aprendizajes de sus estudiantes y de la atención a la diversidad.

2. Cambio en la formación docente: la escuela rural multigrado desde la perspectiva actual

A treinta años de haberse establecido el grado de licenciatura, la formación de los estudiantes normalistas ha transitado dos planes de estudio, el Plan 84 que pretendió formar un profesor investigador y el Plan 97 que se basa en la idea del profesor reflexivo. Lo destacable es que en ninguno de los planes se incluye una vertiente para el trabajo en las escuelas rurales multigrado.

El plan de 1984 se centró en la incorporación de contenidos científicos provenientes principalmente de las ciencias de la educación en la formación del profesor de acuerdo al contexto social (rural o urbano), con ello, a decir de Oikión (2008), se pusieron en juego dos concepciones o

visiones sobre la formación profesional, "una fincada en la tradición normalista, que se ha sustentado en la didáctica (saber práctico-normativo) y de otra parte la universitaria, ligada al conocimiento teórico" (p.138), la idea entonces era fusionar las culturas normalista y universitaria para que los docentes pudieran ser reconocidos como cualquier otra profesión. Asi, el normalismo de los ochenta puede considerarse como una pedagogía universitaria que resulta congruente con una visión de la formación de profesores en la que los referentes teórico metodológicos son esenciales para su preparación profesional. Este normalismo trajo como consecuencia la aspiración de los profesores para cursar estudios de posgrado (Oikión, 2008) y el énfasis en la formación para el dominio de disciplinas provenientes de las ciencias de la educación para el desarrollo de la práctica en el aula.

Por su parte, el Plan 97 (aún vigente para las generaciones 2014 y 2015) se implementó en dos vertientes, licenciatura en educación primaria para quienes desearan laborar en escuelas primarias de carácter general y la licenciatura en educación primaria indígena para quien deseará trabajar en las escuelas incorporadas a la Dirección General de Educación Indígena. A decir de los documentos de este plan, "los rasgos del perfil de egreso están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica" (sep, 1997: 31), también se establecen criterios y orientaciones para los futuros profesores, tales como la definición general de formación inicial y su flexibilización para la comprensión de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; y el aprendizaje de la teoría vinculado a la comprensión de la realidad educativa y la definición de acciones pedagógicas.

A diferencia del Plan 84, éste responde a un modelo de reflexión sobre la práctica docente, esto permite la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas para la toma de decisiones mediante la utilización de estrategias y métodos para innovar (Shön, 1998). Las técnicas construidas a través de la organización de los contenidos de enseñanza, la didáctica y conocimiento de las asignaturas vinculadas al contexto laboral, se implican en la transformación y aprendizaje de los estudiantes, por lo que se concibe a la enseñanza como una actividad compleja en donde, según De Della (1999), desde un modelo herme-

néutico-reflexivo donde no sirven las reglas técnicas ni existen recetas de la cultura escolar,[3] el docente se enfrenta a situaciones imprevisibles que requieren de soluciones inmediatas

Mediante esta propuesta la formación se acercó a las realidades del contexto educativo, sin embargo, para el contexto rural existen diversos problemas aún pendientes puesto que sólo se ofrece a los estudiantes normalistas una asignatura regional durante dos semestres, en la que se propone el análisis de diversos temas como:

- La enseñanza en grupos multigrado.
- Factores lingüísticos y culturales de la enseñanza en zonas indígenas.
- La atención educativa a niños de zonas urbanas en situación de riesgo.
- La atención educativa en zonas de migración y para niños de grupos migrantes.
- La atención educativa para alumnos "extraedad".
- La utilización del patrimonio cultural y natural de la región como recurso educativo.

Los temas son definidos por la política y características de cada institución por lo que no satisfacen las necesidades nacionales de formación de los profesores que se enfrenten directamente con un grupo multigrado, aunado a que cada vez, los maestros son más urbanos por su origen, su formación o sus aspiraciones, por lo que "el sistema educativo carece de profesores de origen, formación y arraigo rural, dispuestos a ir a trabajar y a permanecer en esas zonas" (Arnaut, 2004:17).

Tomando en cuenta esta problemática, es importante reflexionar sobre la actual reforma educativa en el modelo de formación inicial de profesores y su vínculo con la atención a las necesidades reales del sistema educativo, esto significa pensar la formación docente desde la persona, desde el desarrollo profesional del "yo" como sujeto, de su toma de conciencia y estilo personal (Paquay, 2005); experimentar nuevas maneras de interactuar con los estudiantes en el aula, con los colegas, avanzar desde el énfasis en la transmisión de los contenidos hacia la construcción de un aprendizaje grupal, centrando al niño como sujeto activo y participativo en su propio proceso de aprendizaje (Colbert, 1999), sobre todo en las escuelas de organización multigrado donde se requiere desarrollar una metodología específica para la atención a la diversidad de sus integrantes.

3 Aunque el plan de estudios 1997 promueve la reflexión sobre la práctica, es necesario decir que "un exceso de reflexión bloquea la acción" (Paquay, 2005:10), por lo tanto, el practicante reflexivo que actúa e interactúa en tiempo real y no después de un tiempo de reflexión requiere transitar a un practicante investigador desarrollando habilidades y estrategias complementarias entre diversos paradigmas del conocimiento centrados en los saberes como en la práctica para el desarrollo de un saber de la experiencia teorizado que permita analizar situaciones, analizarse en situación, evaluar dispositivos y crear instrumentos innovadores (Paquay, 2005).

2.1. Propuestas pedagógicas para la atención de grupos multigrado

Para el caso de escuelas multigrado[4], la SEP ha editado diversos materiales complementarios al currículo nacional con planteamientos pedagógicos y metodológicos para la atención de los estudiantes en este contexto, los más recientes datan del año 2005 a la fecha.

La *Propuesta Educativa Multigrado 2005* (PEM05) surgió como resultado de un estudio exploratorio realizado entre 2002 y 2003, resultado de ese estudio se observó que menos del 50% de los contenidos del plan y programas de estudio vigentes eran abordados,[5] que había un tratamiento superficial de los contenidos, que los profesores tenían dificultades para organizar el trabajo con varios grados,[6] que el tiempo para recibir apoyos e indicaciones era prolongado, que la planeación resultaba compleja por los diversos materiales, que los profesores tenían un conocimiento insuficiente de los enfoques, propósitos y recomendaciones didácticas, además de dificultad para diseñar actividades congruentes con los objetivos.

4 El multigrado, más que respuesta y estrategia pedagógica, fue el resultado de una operación administrativa que, para brindar el servicio educativo, encontró la solución de reducir el personal en concordancia con la cantidad de alumnos (Ezpeleta, 1997).
5 De los 200 días señalados por el calendario oficial, se observa que no hay clases en 50 o más, debido a las distintas tareas administrativas y de gestión (SEP, 2005:12).
6 Se aborda un tema diferente para cada grado o la misma actividad para todos, sin atender la especificidad del grado (SEP, 2005).

Ante estas dificultades la PEM05, plantea como método didáctico un tema común con actividades diferenciadas, el aprendizaje cooperativo y agrupamientos flexibles, actividades permanentes, el uso del lenguaje oral y escrito como eje transversal y aprender investigando, por lo que propone el uso de diversos recursos didácticos como los rincones de trabajo por asignatura, la conferencia infantil, la asamblea escolar, la correspondencia escolar, la elaboración de libros artesanales, álbumes y antologías y el periódico mural. Esta propuesta de carácter nacional formó parte del proceso de fortalecimiento a los programas del plan de estudios 1993, sin embargo, con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) para la educación primaria en el año 2009, la PEM05 se vio desfasada por los contenidos que proponía abordar ya que las páginas de los libros de texto y las temáticas de las diversas asignaturas se modificaron e incluso se omitieron.

Un ejemplo son las matemáticas a través de la resolución de problemas, en el plan 1993 se organizaba en seis ejes que marcaban el rumbo de la asignatura,[7] mismos que se modificaron con la RIEB para definirse en cuatro ejes, dando pie a ocho temas principales en donde se definieron los contenidos para favorecer los aprendizajes esperados.

Otra propuesta fue el *Modelo Educativo Multigrado 2009* (MEM09) que se promovió como una alternativa encaminada a la actualización de la PEM05. Se planteó como un Modelo Educativo que recupera elementos pedagógicos y didácticos que favorecen el logro de los objetivos, al poner en práctica sus principios, procedimientos y procesos en el logro de oportunidades de éxito de los estudiantes, considerando la atención a la diversidad desde las características individuales de cada persona para su desarrollo integral, al asegurar la equidad en la práctica escolar (SEP, 2009).

El modelo educativo define dos principios esenciales para el aula multigrado:

7 Los ejes temáticos del plan 1993 de educación primaria fueron: los números, sus relaciones y sus operaciones, geometría, medición, manejo de la información, predicción y azar, y procesos de cambio, los cuales se reorganizaron en cuatro: sentido numérico y pensamiento algebraico; forma, espacio y medida, manejo de la información, y actitud hacia el estudio de las matemáticas.

- La pertinencia de las acciones bajo los principios en los que el profesor reconoce y domina los contenidos que se estudian, conoce las características del estilo y nivel de aprendizaje de sus estudiantes y asume el rol de tutor antes que de fuente principal de información y de control de la dinámica grupal.
- La relevancia de los apoyos del docente bajo los principios de ayuda en la resolución de conflictos, tutorando para que el mismo estudiante construya la respuesta al emplear referentes textuales para resolver conflictos de lectura y escritura, a través de la organización de la jornada escolar en una secuencia didáctica ordenada en tres etapas: actividades de inicio, actividades específicas y actividades de cierre mediante siete momentos didácticos.

El MEM09 se promovió en el marco de la RIEB como elemento detonante hacia la construcción de un nuevo esquema metodológico que permitiría el trabajo por proyectos para el desarrollo de competencias, sin embargo, para el 2011, mediante el acuerdo secretarial 592 que establece la Articulación de la Educación Básica, se define un nuevo plan y programas de estudios en donde se hace explicita la necesidad de contar con un modelo de gestión que permita el desarrollo curricular de las escuelas multigrado.

El *Plan de Estudios 2011* establece que la RIEB busca recuperar el papel relevante de la escuela pública para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos competentes para el siglo XXI, es decir, posicionando a la escuela como un espacio idóneo para la ampliación de oportunidades de aprendizaje, ambientes propicios para la atención a la diversidad y el favorecimiento de la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad (SEP, 2011). Respecto de la problemática de las escuelas multigrado hay un reconocimiento de la importancia de considerar modelos de gestión específicos para cada contexto, ya que "las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado" (SEP, 2011: 71).

Con base en este reconocimiento, se afirma que existen avances en la atención de estos servicios, por ejemplo, una articulación curricular

especial y apoyo mediante redes de asesores itinerantes para asegurar que los docentes de escuelas multigrado cuenten con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada, sin embargo, estas acciones forman parte del esfuerzo de las entidades para atender sus problemáticas particulares, como el caso de la reorganización curricular que solamente unas cuantas entidades se han dado a la tarea de atender[8] o la incorporación de los asesores itinerantes que dependen del presupuesto federal y sólo se contempla en los estados con mayor influencia de escuelas multigrado.

En las líneas anteriores se ha visto como desde la oficialidad se reconoce la necesidad de atender a los docentes multigrado en la complejidad inherente a una labor que es diametralmente distinta a la de los docentes que atienden un solo grado, además de definir una política educativa nacional que unifique los criterios para la atención de este tipo de población, como por ejemplo, un currículo nacional adaptado para las escuelas multigrado y el diseño de libros de texto y materiales interactivos para los estudiantes en este contexto.

Partiendo de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios 2011, para la planificación se recomienda la selección de estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, el reconocimiento que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados de los programas de estudio y la generación de ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas, además de centrar la atención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, poner énfasis en el desarrollo de competencias y el uso de materiales para favorecer el aprendizaje, aunque como refiere Torres (1998: 13), el énfasis en el aprendizaje "ha sido entendido exclusivamente desde el punto de vista del alumno y como "rendimiento escolar", con lo que se ha descuidado el aprendizaje necesario de quienes enseñan". Por tanto, la formación continua, necesita desarrollar esquemas en la complementariedad para el desarrollo profesional de los profesores, promover colectivos que establezcan el diálogo profesional acerca de nuevas estrategias y métodos de mejora conectados con el conocimiento básico existente ya que en las prácticas

8 La más reciente adaptación curricular se realizó en el estado de Zacatecas en el 2012 como iniciativa de la entidad, por lo que se difundió al territorio nacional como una propuesta para facilitar la planificación didáctica de los docentes multigrado.

de lectura los maestros aclaran y analizan sus explicaciones sobre la enseñanza y las yuxtaponen con explicaciones derivadas de la investigación (Fullan & Hargreaves, 2001).

En este contexto, aunque algunos estados han implementado diversas acciones para fortalecer el trabajo de los docentes multigrado[9] así como la reorganización curricular para favorecer el manejo del currículo y el uso de los libros de texto, los casos siguen siendo aislados y los maestros multigrado siguen trabajando de forma heterogénea partiendo de sus referentes, habilidades y de su propia formación como estudiantes o profesionistas. Lo anterior, aunado a un modelo técnicista-eficientista (De Lella, 1999) que consiste en bajar a la práctica el currículo prescrito por expertos externos, priorizando la técnica de transmisión, subordinado al conocimiento científico de la disciplina el pedagógico y psicológico, y un sistema que valora el logro educativo a través de pruebas estandarizadas midiendo la eficiencia del aprendizaje como producto del proceso de enseñanza.

Como puede inferirse, en este escenario "no basta con sugerir estrategias a los maestros, es necesario pensar en una alternativa para la transformación de la práctica docente que responda a las demandas sociales, que integre no sólo los conocimientos teóricos del docente, sino también los saberes prácticos con los que puede desarrollarse profesionalmente, en otros términos, se requieren apoyos concretos mediante un programa integral y específico" (Weiss, 2000:74) que contemple la articulación de elementos básicos como los materiales, la capacitación, el seguimiento, la supervisión y la gestión; y que además se enfoque directamente al contexto multigrado.

La visión sobre la enseñanza del docente necesita incluir la transformación para la comprensión y las habilidades para desempeñarse, "se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra

9 En los estados con mayor índice de escuelas multigrado han incorporado Asesores Pedagógicos Itinerantes (API) para atender el rezago educativo en algunas localidades, éstos son contratados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) brindando apoyo extraescolar a los estudiantes en riesgo de reprobación. Otra de las estrategias es la capacitación de los docentes en servicio por medio de la formación continua a través de cursos, talleres y diplomados que implican la reflexión de la práctica para teorizar las reflexiones que llegan a generar como medio para construir su propia metodología didáctica en el aula multigrado.

manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos" (Shulman, 2001:173); el proceso de enseñanza necesariamente inicia con la comprensión por parte del docente sobre lo que se ha de aprender y cómo lo va a enseñar, por lo tanto, es necesario desarrollar un espacio colegiado donde se privilegie la formación de los docentes, se externe y construya la metodología didáctica para la atención de los estudiantes en el grupo multigrado a partir de las necesidades detectadas que permitan la toma de decisiones oportunas.

3. Las Comunidades de Aprendizaje como estrategia para el desarrollo profesional de los docentes multigrado

Como se señaló en el apartado anterior, la formación inicial de los docentes es limitada si se toma en cuenta la complejidad que representa la atención a la diversidad de los estudiantes en las escuelas primarias multigrado, por esta razón, cuando los profesores enfrentan esta tarea encuentran problemas diversos para cumplirla, sobre todo las dificultades se manifiestan con mayor fuerza en los primeros años de servicio debido a que el profesor novel debe conocer, adaptar y aplicar el currículum oficial y además, debe planificar estrategias de enseñanza y actividades de gestión y participación de la comunidad escolar. La complejidad de esta tarea, como se ha señalado, precisa de la participación colectiva de los docentes que laboran en contextos similares para el intercambio de experiencias de enseñanza y de formas de colaboración que se integren a la formación continua y a la práctica educativa.

El reto fundamental de la formación continua es asegurar la pertinencia de los programas a las necesidades del fortalecimiento de la función esencial que impacte en la docencia y la calidad de sus resultados (Arnaut, 2004), por lo tanto, hablar de la formación docente implica pensar en los diversos significados que puede adoptar y las condiciones que pueden estar supeditadas "al papel que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar" (Torres, 1998: 8). La formación docente puede referirse al proceso personal de construcción de identidad, "a la

construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar" (Ávalos, 2005:1), en este sentido, no sólo es importante rescatar la formación de los docentes, sino reflexionar sobre su profesionalismo y desarrollo profesional para que logren mejores oportunidades tanto personales como para sus propios estudiantes.

En el sentido de la idea anterior, Hargreaves (1996) afirma que el profesionalismo está encaminado al mejoramiento de la calidad y los estándares de la práctica docente, mientras que la profesionalización se refiere al mejoramiento del prestigio y la posición social, por ello, si los profesores de las escuelas multigrado reflexionaran junto con sus colegas acerca de sus experiencias y formas de enseñanza estarían desarrollando un proceso rumbo al profesionalismo. Empero, con la incorporación de los padres de familia y la comunidad en general, se ampliarían las posibilidades para posicionarse como un líder académico que transita de ser un profesional autónomo (aislado a las características de su entorno) hacia un profesional colegiado ya que debe reconocerse que actualmente "el rol del maestro se ha expandido para incluir asesorías, planificación colaborativa y otros tipos de trabajo realizado en conjunto con colegas" (Hargreaves, 1996:14), por ello las visiones del profesionalismo docente necesitan tomar en cuenta el conocimiento práctico, la construcción de un conocimiento pedagógico de las asignaturas y su puesta en acción (Ávalos, 2006).

Ahora bien, una alternativa para favorecer la formación continua y permanente de los docentes es el trabajo en colectivo dentro de la misma escuela o con colegas cercanos a la propia realidad que se vive en los centros escolares, esto es necesario para romper con la vieja concepción de la enseñanza que la asume como una tarea rutinaria, al contrario de esta concepción, en el trabajo colectivo se apuesta por la reestructuración en el ámbito escolar y a la generación de múltiples innovaciones, esto es, "se intenta reconocer que la enseñanza es una tarea compleja que tiene en cuenta las necesidades y diferencias de los alumnos" (Torres, 2007: 516), lo que implica que, en el desarrollo de su profesionalismo, el docente articule procesos de enseñanza y aprendizaje, comparta significaciones y recupere experiencias de aula y de su vida cotidiana para generar conoci-

miento en colectivo, intercambiando diálogos entre pares y con expertos que lo acompañen en el mejoramiento de su práctica profesional.

Desde el sistema educativo, el Consejo Técnico Escolar (CTE) es el espacio normativo que regula el trabajo colectivo de los docentes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, para el caso de las escuelas multigrado por el pequeño número de profesores se le denomina Consejo Técnico Escolar Sectorizado, está integrado por el supervisor (como presidente), los directores de escuela comisionados[10] y los docentes de una misma zona escolar.

El CTE es un espacio que sesiona periódicamente como órgano colegiado para la toma de decisiones comunes (SEP, 2013) donde se explicita su impacto en tres ámbitos de la propia escuela: en el aula a través del análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje, en la gestión escolar de la institución y en la participación social en favor de los aprendizajes.

La SEP define a un buen Consejo como aquel que logra poner en el centro de la reflexión la situación que guarda el aprendizaje de los niños y jóvenes; al analizar, compartir experiencias, estrategias, materiales y lecturas para su atención. "Con ellas, se va al salón de clases y se regresa al CTE a conversar los resultados" (SEP, 2013: 4). Esta característica en la modalidad del colectivo necesita despertar el interés de los docentes no sólo en el análisis de sus resultados, sino en la toma de consciencia de sus necesidades de formación, las carencias con las que diariamente tiene que lidiar en el salón de clase, la participación de los padres de familia y las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes.

El CTE es el espacio idóneo para tomar consciencia sobre la necesidad de una educación humanista, modificando la práctica de la educación bancaria[11] hacia el aprendizaje dialógico donde todos aprenden de todos, donde la acción y la reflexión sobre el mundo se conjugan, se problematizan para llegar a sujetos cognoscentes que sustituyen el conocimiento

10 Los directores comisionados son los docentes multigrado que tienen la responsabilidad administrativa de todo el centro escolar, además de cumplir con el trabajo pedagógico frente al grupo de alumnos asignado. Se les denomina "comisionados" porque no ostentan una plaza formal de director de escuela.

11 En la educación bancaria el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica de los contenidos narrados, la narración los transforma en vasijas o recipientes que deben ser llenados por el educador. El único margen de acción que se ofrece a los educando es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 2005).

del nivel de la *doxa* por el conocimiento verdadero, que se da al nivel del *logos* (Freire, 2005), es decir, se necesita la conjugación de la acción y la reflexión como una verdadera *praxis* que despierte en el colectivo la necesidad de aprender por cuenta propia, generando conocimiento a través de sus problemáticas para lograr superarlas, y no únicamente mantener un estatus de trabajo en equipo artificial que pondera los procedimientos formales y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y diversas formas de colaboración (Fullan & Hargreaves, 2001), al existir un horario formalmente establecido, con definiciones claras de roles y la existencia de guías para el desarrollo de las sesiones enmarcadas en el calendario escolar que de alguna manera dictan lo que hay que hacer y cómo hacerlo.

En los CTE sectorizados quien tiene la responsabilidad de llevarlos a cabo, según las normas y lineamientos para su organización, es el supervisor escolar responsable de la zona quien, dependiendo de sus habilidades y capacidades para conducir al colectivo se genera la dinámica de trabajo. En este escenario, cualquier integrante del consejo puede adoptar según sus intereses en las temáticas particulares, el rol de conductor partiendo de sus conocimientos y experiencias que ofrece al grupo de docentes.

Existen diversas concepciones sobre la asesoría académica, en ocasiones se asume un papel de expertos en la materia, en otras existe la colegialidad para compartir y debatir experiencias o también como el ejercicio del poder al exigir de manera autoritaria la aplicación de diversas tareas o aspectos pedagógicos que no conllevan a la reflexión en la tarea misma, contra estas ideas, en el CTE es necesario desarrollar un modelo de colaboración en donde indistintamente de quien realice el rol de asesor[12] se tomen acuerdos y se consensuen acciones para resolver problemas del centro escolar o para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. Nieto (2004) plantea los siguientes elementos como base para la colaboración:

12 En un colectivo, la relación horizontal entre sus miembros juega un papel preponderante para sus desarrollo en el aprendizaje, por lo que el papel de la asesoría puede implicarse por cualquiera de sus miembros, es decir, puede ser el supervisor o cualquier docente que anime al grupo a la reflexión sobre las tareas educativas que les competen.

- Desarrollo compartido de disposiciones y habilidades cooperativas
- Observación mutua y diálogo crítico
- Participación en disposiciones sobre contenidos y estructura
- Investigación cooperativa de situaciones educativas, liderazgo compartido con los docentes
- Conductas interpersonales operativas para su contrastación y su deliberación
- Asesor y docentes asesoran juntos un problema, ambos son interdependientes
- Materiales diseñados o adaptados conjuntamente

Entonces, la asesoría académica toma la forma colaborativa cuando se crean las condiciones y los espacios para que los sujetos aprendan, es decir, cuando el binomio enseñanza-aprendizaje se invierte (Imbernon, 2007), por lo tanto, el trabajo colaborativo, no se trata solamente imitar lecciones que hacen o hicieron otros colegas en situaciones similares, tampoco de la reproducción centrada en el tratamiento nocional[13] subordinado a la producción de conocimientos, a la separación de la teoría y la práctica y a la marginación de los problemas que se viven en las aulas, al contrario de esto, implica el involucramiento de todos sus miembros como asesores en situaciones de participación, elaborando itinerarios diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas donde se aprende con los otros.

La asesoría se orienta hacia procesos de reflexión y autonomía basados en la participación y que toman en cuenta el contexto para la solución de situaciones problemáticas que influyen en su naturaleza. "El factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado" (Imbernon, 2007: 5), lo que traerá como consecuencia la participación activa de los miembros integrantes del consejo que podrán transitar hacia una Comunidad de Aprendizaje.

En la Comunidad de Aprendizaje, una herramienta pertinente para

13 Francisco Imbernon (2007) se refiere al modelo de asesoramiento académico en donde expone que si el docente sabe más cosas las sabrá enseñar, por lo que, la apropiación de conocimientos centrados en el currículo necesitan recuperar además el contexto educativo regional.

la animación de sus integrantes es el diálogo, el cual implica la motivación de los participantes para compartir desde sus experiencias en el aula multigrado hasta los conocimientos teóricos que han construido durante su formación, aunado a las técnicas profesionales para el mejoramiento de su práctica educativa.

En el colectivo docente, las Comunidades de Aprendizaje son una opción para la formación, puesto que "su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener" (Flecha, 2001:2). Desde esta idea, la transformación de la escuela supone la acción conjunta de los docentes, padres y madres de familia, de otros agentes externos a la institución y de los propios alumnos, ya que al involucrarse en las tareas de aprendizaje, todos se convierten en agentes del proceso. Respecto de la diversidad, desde las Comunidades de Aprendizaje se piensa que no es necesario adaptarse sino que a través de las múltiples estrategias que se proponen, se trata de que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, es decir, "cuando se da un proceso de coordinación, diálogo y trabajo en grupo, cuando se abre la gestión y la información en comisiones de trabajo y especialmente cuando hay confianza en las propias decisiones, los resultados (…) multiplican su eficacia" (Valls, s/f:12) y se construye la equidad.

En este sentido, "el trabajo con otros y el aprendizaje entre pares constituyen un motor para la profesionalización, en tanto conlleva –obliga, en cierto sentido- a clarificar objetivos, valores, creencias, así como a identificar las divergencias" (Venegas, 2010:16), las Comunidades de Aprendizaje "reflejan una 'cultura de aprendizaje' en la que todos y cada uno de sus miembros se implican en un esfuerzo colectivo de comprensión" (Coll, 2001:7).

Reconocer la necesidad de participación de otros agentes externos a la escuela, como los padres de familia, exalumnos y personas de la localidad, significa rescatar la ideología de la escuela rural mexicana de los años veinte, puesto que en ella se planteaba que el profesor "considerara, para su trabajo educacional, como objeto, como motivo de actividad, a la comunidad como un todo y abarcara con su trabajo a niños, jóvenes y adultos" (SEC, 1999: 55). Esta forma de concebir y desarrollar el trabajo

docente puede observarse en el siguiente relato de Moisés Sáenz (Subsecretario de Educación Pública en 1925):

> En el curso del día llegaron los padres a la escuela; vinieron también algunos de los hermanos y de las hermanas mayores. Como llegaban, se sentaban en el corredero o bien en alguno de los bancos desocupados en los salones de clase. Las hermanas mayores, sobre todo, traían sus costuras, y como si a ello estuvieran habituadas, se ponían a trabajar o a bordar en unión de las niñas que allí habían pasado casi todo el día. Los vecinos del pueblo, muchos de los padres de los niños, platicaban en grupos en el patio, unos entre sí, otros con los visitantes; todos ellos hablaban de su escuela y de lo que desearían que se hiciera. Al oscurecer llegaron los jóvenes para asistir a sus clases nocturnas. […] No había, pues alumbrado en esta escuela y los muchachos todos traían cada uno su bujía de parafina y habiéndola encendido y colocado frente a cada uno de ellos, en su pupitre, leían diligentemente, hacían números y pequeños problemas y se preparaban para dar la lección ante los visitantes (Loyo, 1985: 20).

Analizar el pasado nos permite iniciar una nueva tradición, una que sea más adecuada a las sociedades en que vivimos (Chevallard, 2013), por ello se requiere reflexionar sobre las diversas manifestaciones que a través de la historia ha tenido la participación de la comunidad como institución, para recuperarla para transformar la escuela del siglo XXI, se trata de construir una nueva escuela "orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide obtener a los docentes con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar (Torres, 1998: 20). Del mismo modo, transformar la comunidad escolar en comunidad de aprendizaje, implica transformar el concepto de escuela tradicional, de pensarla diferente, como un espacio donde cualquier persona se pueda involucrar, sin importar edades, sexo, ni funciones, lo mismo pueden ser estudiantes, exalumnos, padres y madres de familia, docentes y agentes externos, lo que los uniría es la participación activa en el aprendizaje.

Se requieren estas modificaciones en las escuelas porque un conocimiento fragmentado de las disciplinas impide operar el vínculo entre las

partes y las totalidades, así como recuperar los principios de un conocimiento pertinente "capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales" (Morín, 1999: 1), para ello se necesita un conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, complejidades y conjuntos. Por lo tanto, partiendo de la premisa que en las escuelas multigrado un solo maestro atiende a niños de diversos grados escolares y diferentes necesidades de aprendizaje y considerando que la propia estructura operativa e infraestructura de estas escuelas, se puede decir que, potencialmente son Comunidades de Aprendizaje, aunque para que lo sean en los hechos se demanda un cambio en las formas de pensar y de hacer del docente, lo que significa que debe integrar de la mejor forma "el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales, antes y sobre todo durante los periodos de prácticas o experiencias de enseñanza en el aula" (Ávalos, 2005: 9), lo que traerá consigo su desarrollo profesional (Eirín, 2009).

Reflexiones finales

Después de hacer un análisis general con respecto a la educación rural que desde sus orígenes impulsó al docente no sólo como alfabetizador sino como un actor social en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas del campo y aunado a la transición de modelos de formación que han recuperado no sólo el conocimiento y dominio de diversas disciplinas, sino la técnica y desarrollo de la reflexión en su quehacer docente, es importante reflexionar sobre el ejercicio de su papel actual que le permita desarrollarse profesionalmente e impulsar métodos de aprendizaje que incluyan un conocimiento global para que los estudiantes logren aprender a aprender.

De esta forma la historia de la formación docente ha dejado sellos característicos en la escuela rural, sobre todo la concepción de aquel docente socialista que no únicamente se ocupaba por enseñar a los estudiantes a leer, escribir y contar sino que además se involucraba con la comunidad aportando en el desarrollo educativo, social y económico de las familias

rurales y que hoy en día, indistintamente de la preparación profesional, se les reconoce como buenos maestros cuando se involucran activamente en la participación comunitaria, promoviendo la cultura de las localidades mediante la formación de los estudiantes.

La transición en los diversos modelos de formación docente reconoce la necesidad de actualizarse constantemente en la profesión, asumiendo la educación como una tarea compleja que demanda tanto el dominio disciplinar de contenidos como la construcción de técnicas que permitan transferir de manera didáctica los aprendizajes en los estudiantes, por lo que, el practicante reflexivo, el docente como investigador y el profesor transformador resultan posturas teóricas que sirven para concretar un modelo innovador de docente que aprende en colectivo y que, al igual que el maestro rural de los años veinte, se involucre con las personas de la comunidad en una tarea alfabetizadora. En este sentido, recuperar la historia permite comprender el origen de muchos docentes que hasta hace algunos años eran en su mayoría de origen rural, por lo que, laborar en escuelas de organización multigrado no implicaba desconocimiento, además de estar dispuestos a arraigarse en la comunidad por estar cercana a su lugar de nacimiento y ser retribuidos con una compensación salarial.

Aunado a lo anterior y con la ampliación del servicio educativo, se reconoce la necesidad de atender todas las regiones y lugares más apartados del país, para tal efecto, se reconocen las escuelas multigrado con características muy particulares pero que a su vez forman parte del sistema, por lo que, una de las causas que se puede identificar hacia una tendencia de crecimiento es la emigración, es decir, al disminuir la población escolar las escuelas de organización completa tienden a organizarse en multigrado.

La escuela rural multigrado se inserta en una tarea compleja que necesita modificar en los docentes la perspectiva de la educación tradicional, para convertirla en una escuela nueva con el aprendizaje como centro de interés. Pensar en el docente como persona, desde el sujeto que toma conciencia y presenta un estilo personal a través de su formación, es al mismo tiempo reconocer la necesidad de recuperar su *praxis* en la condición de un trabajador que requiere experimentar nuevas formas de interactuar con los estudiantes y colegas desarrollando aprendizajes grupales.

El cambio, en la formación docente se requiere el desarrollo de una metodología específica para grupos multigrado, en donde el niño como sujeto activo y participativo de su propio aprendizaje reciba materiales didácticos y libros de texto que permitan la interacción, ya que, a pesar de los planteamientos pedagógicos que la SEP ha promovido, la intensa movilidad de docentes en las escuelas multigrado nos hacer ver que estas escuelas son "zonas de castigo" y sólo funcionan como laboratorios para los docentes noveles que experimentan la docencia a través del ensayo y error.

El sistema educativo necesita desarrollar mecanismos sistemáticos para los docentes que se incorporan y los que permanecen a las escuelas multigrado, no basta con la reorganización curricular que algunos estados han diseñado o con los esfuerzos de acompañamiento en el aula si en el nivel nacional las políticas no favorecen la atención de este tipo de población y se siga manifestando un modelo técnicista-eficientista que únicamente se dedica a medir la calidad de los aprendizajes como resultado de pruebas estandarizadas.

La formación continua necesita recuperar la pertinencia de programas que impacten en los docentes, por tanto, para los docentes multigrado, promover su profesionalismo en colectivo implica la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje en una *praxis de* recuperación de significados para la generación de conocimiento, transitar del trabajo en equipo artificial impuesto en el Consejo Técnico Escolar de manera normativa hacia Comunidades de Aprendizaje que despierten el interés y motivación de la profesión al aprender dialógicamente y entre pares sobre la propia docencia y su implicación en el aula para abordar el conocimiento de manera global tal como lo vive el estudiante en su cotidianidad con el mundo.

De manera colectiva, es imprescindible la asesoría académica colaborativa como estrategia de participación de todos sus integrantes hacia procesos de reflexión y autonomía para la solución de problemas específicos del contexto rural, aunados a proyectos de innovación y prácticas alternativas para constituirse como Comunidades de Aprendizaje, aprendiendo todos de todos.

En síntesis, la educación rural multigrado desde su naturaleza compleja, demanda la participación de los docentes para atender un escena-

rio de la diversidad, pero esto sólo es posible en la medida que se toma conciencia de las necesidades de participación de manera colectiva, de la dinámica que se genera a través de la acción y la reflexión de las prácticas y del papel del alumno como centro de interés para su aprendizaje, por lo que, el transitar de un Consejo Técnico Escolar a una Comunidad de Aprendizaje implica romper con paradigmas tradicionales, atender verdaderas problemáticas que surgen desde el seno del aula o la escuela y que otros pueden aportar e intervenir en su atención, estableciendo una comunicación entre pares que permite el desarrollo profesional desde los propios centros escolares.

Bibliografía

Arnaut, A. (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* ,México, Secretaría de Educación Pública.

Arnaut, A. (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio,* recuperado el 03 de febrero de 2012, de SEP: http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad17/cuad17.pdf

Ávalos, B. (2005), *Esquemas de Elementos Estructurantes en torno a la Formación para la Formación,* recuperado el 04 de marzo de 2013, de Las instituciones formadores de docentes y las claves para formar buenos docentes: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_bueno

Ávalos, B. (2005), *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes,* recuperado el 15 de mayo de 2012 de: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.pdf

Calvo, G. (2007), *La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente,* recuperado el 30 de noviembre de 2013, de: http://www.cuaed.unam.mx/rieb/docs/basicas/b3/LA_PREGUNTA.pdf

Chevallard, Y. (2013), *La enseñanza de la matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional*. Conferencia en Córdoba, Argentina.Coll, C. (2001, octubre), *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas,* recuperado el 19 de febrero de 2011 de: http://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf

De Lella, C. (1999), *Modelos y tendencias de la formación docente,* recuperado el 19 de febrero de 2013 de: http://www.oei.es/cayetano.htm

Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009, abril), Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas, recuperado el 20 de noviembre de 2013, de *Profesorado. Revista de currículum y formacion del profesorado*: http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf

Ezpeleta, J. (septiembre-diciembre de 1997), Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. Recuperado el 20 de abril de 2013 de: *Revista Iberoamericana de Educación*: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm

Flecha García, R., & Puigvert, L. (2001), *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa.* Obtenido de Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje: http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf

Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido* (segunda ed.) (J. Mellado, Trad.), México, Siglo XXI.Oikión Solano, G. E. (2008), *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores,* México, UPN.

Paquay, L., & Wagner, M. C. (2005), *Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar*, recuperado de: http://redeca.uach.mx/practica/Formacion%20continua%20y%20videoformacion.%20Que%20habilidades%20se%20deben%20priorizar.pdf

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar,* México, SEP.

Hargreaves, A. (1996), Cuatro edades del profesionales y del aprendizaje profesional. Santiago, Chile, obtenido del Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente.

Imbernón, F. (2007), Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto, obtenido de *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, recuperado en*: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7_htm.htm

Loyo, E. (1985), *La Casa del Pueblo y el Maestro Rural Mexicano,* México, Secretaría de Educación Pública.

Mellado Jiménez, V. (2003), Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia, obtenido de *Investigación Didáctica. Enseñanza*

de las ciencias: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_043.pdf

Morín, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* recuperado de UNESCO: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021082/und1/anexos/sietesaberes.pdf

Navia Antezana, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo,* Durango, Ediciones Pomares, S. A.

Nieto Cano, J. M. (2004), Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas, en J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo,* pp. 147-166, México, SEP.

Oikión Solano, G. E. (2008), *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores,* México, UPN.

Paquay, L., & Wagner, M. C. (2005), *Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar,* recuperado de: http://redeca.uach.mx/practica/Formacion%20continua%20y%20videoformacion.%20Que%20habilidades%20se%20deben%20priorizar.pdf

Secretaría de Educación Pública (01 de abril de 2009), *Modelo Educativo Multigrado. Documento de Trabajo,* recuperado de: http://issuu.com/vicaso_atp/docs/modelo_educativo_multigrado

Secretaría de Educación Pública (1997), *Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria,* México.

Secretaría de Educación Pública (2005), *Propuesta Educativa Multigrado,* México.

Secretaría de Educación Pública (2011), *Acuerdo número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, México, D.F.

Secretaría de Educación y Cultura (1999), *La Escuela Rural Mexicana,* Zacatecas.

Shön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan,* México, Paidós.

Shulman, L. S. (2001), Conocimiento y enseñanza, *Estudios Públicos*, núm. 83.

Torres del Castillo, R. M. (1998), Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo de formación y Para qué modelo educativo*?,* recuperado de *Perfiles Educativos*: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202

Torres, R. M., & Serrano, J. A. (abril-junio de 2007), Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes. Recuperado el 16 de octubre de 2013, de *Revista Mexicana de Investigación Educativa*: http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33D.pdf

Torres, R. M. (1999), *Comunidades de Aprendizaje. Una comunidad organizada para aprender,* recuperado el 19 de febrero de 2013, de http://www.esquel.org.ec/archivos/abierto/ea-11.pdf

Valls Carol, R. (s.f.), *Mediación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje,* recuperado el 19 de febrero de 2013 de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/a241c61d-41f3-4a6e871b6c07c31e6c62/mediacion%20intercultural%20y%20com.apze.%20Rosa%20Valls.pdf

Venegas, C. P., & Campos , M. J. (agosto de 2010), *Comunidades de aprendizaje: una estrategia de participación y desarrollo profesional docente en Chile,* recuperado el 10 de diciembre de 2012 de http://184.154.0.244/campusvirtual/aulas2012/especialidades/mod/resource/view.php?id=1372

Weiss, E. (2000), La situación de la enseñanza multigrado en México, recuperado el 15 de septiembre de 2012, de *Perfiles Educativos*: http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EWLasituaciondelaensenanzamultigradoenMexico.pdf

Weiss, E., Block, D., Candela, A., Pellicer, A., Taboada, E., & Rockwell, E. (20 de diciembre de 2007), *Evaluación externa de la construcción de la propuesta educativa multigrado 2005, Reporte final,* recuperado el 03 de enero de 2012 de: http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/EMultigrado/EvaluacionExternadelaConstrucciondelaPEM2005.pdf

Reflexiones sobre la profesionalidad del profesor

Enrique de la Torre Camacho

Introducción

El concepto de "formación", en el Diccionario de Joan Corominas, sólo aparece como una palabra derivada de *forma*, y dice lo siguiente: "forma", aparece entre 1220 y 1250, "tomado del latín *forma*, "forma", "figura", "imagen", "configuración", "hermosura", de ésta han derivado "formar", entre 1220 y 1250, del latín *formare*, que sería idéntico a "formación", "formativo". Mientras que Martín Alonso dice que: "formación", viene del latín *formatio - onis*, entre los siglo xvi al xx, significó "acción y efecto de formar". Un segundo significado, de los siglos xviii al xx , "forma", "determinación exterior de la materia".

En su origen el término de *formación*, también tenía la acepción de *imagen*, y ésta, a su vez, también tiene que ver con la *imaginaci*ón.

Si consideramos lo que dicen estos investigadores de la lengua, la formación es un trabajo que consiste en una autoelaboración de imagen o de un proceso de configuración hacia el perfeccionamiento, en este caso, de la persona que se forma, y esta perspectiva tendrá mucho que ver con la definición de "formación" que ofrece Ferry (1990: 43): "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura". Como podemos ver, el concepto de formación, desde el origen del término, pasando por el significado definido por Ferry, tiene una relación muy estrecha con el concepto de *autonomía*.

En el último cuarto del siglo xviii surgió en Alemania el concepto de *Bildung*, el cual en su contenido podríamos identificarlo con el concepto de "ilustración", y del que Sven-Eric Liedman explica los avatares y diferentes caminos que el concepto fue significando en la historia de la cultu-

ra de algunos pueblos germanos, y cómo termina por tipificar el sentido de la formación universitaria que fue tomando en los diferentes países entre el siglo de la Ilustración y el siglo XIX (Liedman,1996: 84-99).

Ahora bien, la aparición de un concepto en una lengua determinada implica la necesidad de nombrar o describir algo que no existía, o que no había sido percibido por la conciencia de los intelectuales de esa cultura. Por otro lado, un concepto como *Bildung* que (como el nuestro de "formación") es polisémico, está cargado de una serie indefinida de elementos de la cultura germánica, cuya búsqueda rebasa con mucho las exigencias de un trabajo como el presente.

¿Por qué, de entrada planteo que el concepto de *formación* tiene que ver con el de *autonomía*? Porque la formación tiene que ver con un proceso de subjetivación en el que se establece un diálogo con el otro, pero de manera autónoma y libre, por ello son productos de un mismo trabajo, aunque para cada uno de los que participan es distinto y tiene distinta significación.

Para mí estos dos conceptos se refieren a distintos aspectos que conforman al individuo: si analizamos ambos conceptos a la luz de la teoría del *imaginario social* de Cornelius Castoriadis, estos forman parte del *magma* de relaciones *histórico-sociales;* ahora bien, si las analizamos como *significaciones sociales imaginarias,* nos daremos cuenta que, como lo narra el artículo "En la búsqueda de Isis", son categorías que ya han solidificado y se han concretado en instituciones universitarias, las cuales han ido cambiado durante estos doscientos años, y que en cada región, país, aldea o sociedad, cada uno de los dos conceptos han tenido diferentes significaciones.

Si ambos conceptos los analizamos bajo las categorías de "heteronomía" y "autonomía", con el sesgo de la teoría de Castoriadis, podríamos coincidir en las siguientes consideraciones: tanto la educación como la formación se empiezan a dar en la familia y se continúan en la escuela; sin embargo la educación forma para tener un adecuado funcionamiento en un nivel más o menos amplio de la sociedad; mientras que la formación obedece a un carácter más subjetivo, que tiene que ver con el grado de desarrollo de la personalidad, y cuya preparación se relaciona con el funcionamiento en grupos mucho más reducidos de la sociedad, y los

instrumentos de los que dota al individuo son para actuar en un campo mucho más reducido de las realidades institucionales. La educación forma parte del instrumental con que *el otro* –entiéndase por "el otro" madre, padre, familia, escuela o sociedad– dota al individuo para que funcione de manera adecuada dentro de la sociedad, lo que quiere decir que la acción de este individuo está pensada para funcionar bajo los límites que impone la institución, o los rituales ya instituidos, es decir entra en la categoría de la *heteronomía*; mientras que la formación forma parte de las decisiones del sujeto, con el fin de dotarse de un instrumental –que puede ser de gran complejidad como, *vgr*. desarrollar una fórmula para poder describir el viaje de una partícula por el espacio, o bien, elaborar un discurso que nos ayude a explicar por qué surge una crisis social en la sociedad maya. Ahora bien, la formación entra dentro del concepto de *autonomía*, dependiendo del grado de formación, especialización y madurez intelectual de quien ha decidido formarse.

Si partimos del concepto de autonomía se puede afirmar que un individuo, primero educado dentro de los límites que impone la *otredad* y después formado sólidamente en la *autonomía,* se dota al propio individuo para tomar de la sociedad aquello que le dé mayor instrumental para comprender y poder actuar, aun fuera de los límites impuestos para la sociedad instituida, e inclusive, tener la capacidad para trasformar sus propuestas, pensamientos y acciones en un nuevo imaginario instituyente, aprendiendo a lidiar con madurez con las presiones y tensiones a que se ve sometido el individuo que piensa y actúa más allá de los linderos de la sociedad instituida.

El sentido "ilustrado" de la educación en el Constituyente de 1917

Buscando y comparando lo que establecen, por un lado Joan Corominas, en el *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana,* y por el otro Martín Alonso, en la *Enciclopedia del idioma* vemos que Corominas encuentra el término de "educar", en 1623, que a su vez había sido tomado del latín de *educare,* y dice que el término está emparentado con *ducere*, cuyo sig-

nificado es "conducir", *educere*: "sacar afuera", "criar". De estos términos derivaron las siguientes palabras que ya se encontraban en 1604: "educador", "educando", "educativo", y "educación". Por su lado, Alonso dice que del siglo XVI al XX, la palabra *educar* tiene los significados de "encaminar, doctrinar, desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos". Lo anterior me lleva a señalar dos aspectos: primero, si analizamos el contenido original del artículo 3°, acordado por el Constituyente de 1916, 1917, es decir, antes de las reformas que se le empezaron a hacer desde la tercera década del siglo XX, nos daremos cuenta que el constituyente, específicamente los diputados Múgica y Cravioto, redactaron su propuesta pensando en "el desarrollo de las facultades intelectuales y morales de los niños y jóvenes"(Palavicini, 1980, t.I: 221-273).Segundo, si nos atenemos al significado del concepto, el que educa es una especie de escultor cuya obra es el modelamiento del alma y el carácter del niño y del joven y lo escribo así porque para muchos "el docente es un modelo". Pero esto significa que el docente es el artista y el alumno es su obra, lo que coloca a la educación y al educando en una posición de "heteronomía", lo que de acuerdo con el pensamiento de Castoriadis, coloca al niño o al joven, en "posición de dependencia del docente", es decir, que su discurso y actuación dependerán del discurso y actuación del docente, lo que significa que su pensamiento y acción, al ser heterónoma se mantendrá dentro de los límites de todo lo instituido.

La formación docente

La docencia tiene una infinidad de ángulos para ser estudiada, desde su origen en la historia universal, en las culturas prehispánicas de México, pasando por el surgimiento de las normales en nuestro país y el análisis de la función que tiene el maestro en el campo social, político y económico de un país que responde a las políticas educativas de cada momento histórico.

Y es aquí donde abordaremos la formación docente como la actividad consciente que tiene un docente o maestro, que puede referirse a la

"formación inicial" como la que se realiza en las escuelas normales del país, e inclusive a la que permite continuar formándose en una disciplina científica, actualizándose, superándose, capacitándose o nivelándose.

Un maestro no siempre se forma en una escuela de formación inicial, por lo tanto la docencia no siempre ha sido considerada como una profesión. Los oficios relacionados con la enseñanza son muy antiguos y se pueden identificar añejas concepciones a cerca del profesionalismo de los docentes y formadores. Perrenoud en 1993 (Altet, 2005) recuerda que los maestros son y han sido desde siempre, gente de oficio, "profesionales" de los que hay distintos modelos de profesiones docentes y que la "profesionalización" se agranda cuando la puesta en práctica de normas preestablecidas da lugar a estrategias guiadas por objetivos y una ética.

En un contexto tradicional o "antiguo" (Ávalos, 2006), el oficio docente ha luchado por su reconocimiento como profesión, y ha vinculado buena parte de esa lucha al mejoramiento de sus condiciones de trabajo; también la reivindicación de la docencia como profesión ha estado ligada al mejoramiento de la calidad de su formación inicial y de las oportunidades de formación continua o formación en servicio.

Lo nuevo surge de que aún en los contextos de mejores condiciones de trabajo, a la calidad del desempeño se superponen sistemas de aseguramiento o control, que se viven como tensiones que afectan la identidad y el trabajo diario de los maestros (Ávalos, 2006). Desde esta perspectiva se postula un "nuevo profesionalismo" que por un lado reafirma aspectos importantes de la postura tradicional como es la calidad de la formación y por otra restringe los márgenes de autonomía que se entendieron como propios de toda profesión.

Los maestros se reconocen como personas en proceso de formación, así como personas capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales.

Las propuestas de este siglo se parecen a las que se formularon en los últimos veinte años del siglo XIX, los dilemas más importantes de la formación docente tocan fundamentalmente el concepto de profesional que subyace a sus acciones y políticas, más que a las estructuras, contenidos y formas que la preparación docente debe tener.

Según la visión tradicional de las profesiones, éstas se caracterizan por tener un cuerpo de conocimientos específicos que se comunica a los aspirantes, adquirido en instituciones de nivel superior y que aumenta mediante la investigación "científica" y pública.

Los aspectos sustantivos para construir un "nuevo profesionalismo" de acuerdo a Hargreaves (2004, en Ávalos, 2006) son por un lado competencias que van desde la expresión de sentimientos y emociones hasta formas de comprender y enseñar que incluyen innovación, creatividad, flexibilidad y trabajo en equipo. Son importantes también los cinco factores que cubren tanto la formación inicial como al desarrollo profesional continuo: la identidad del docente como profesional, su base de conocimientos, los formadores de docentes, las formas de su desempeño y la valoración social de su experiencia.

- La identidad profesional

La identidad profesional se va forjando en las instituciones de formación inicial, aun cuando en la mayoría de los países, se exige o está en vías de exigir una escolaridad de 12 años de estudio anterior, una calidad diversa de la educación secundaria. Aun cuando muchos de los que ingresan a la docencia no la han elegido particularmente motivados por ella, sino por razones que van desde no tener otra opción laboral, o no tener otro modo de acceder a estudios de nivel superior o, posiblemente, con la intención de cambiar de área en cuanto esto sea posible. Reconocer esta situación conduce a ver la necesidad de otorgar incentivos especiales a buenos candidatos que elijan la docencia, y buscar la reformulación de programas de formación docente.

Aun cuando la identidad profesional se realice en una institución de formación inicial, es más difícil en una institución universitaria, donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. El mayor prestigio de las facultades disciplinarias y el interés por preparar a especialistas en la disciplina más que profesores, afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes, según Téllez (citado por Ávalos, 2006); sin embargo algo interesante ocurre, una vez que ingresan al ejercicio docente, esta percepción de especialista se modifica y

gradualmente, se asume la identidad docente. Beijaard y otros (citado por Ávalos, 2006) especulan que la identidad profesional se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio. En un estudio anterior en el 2000, Beijaard y otros (citado por Ávalos, 2006) ya habían concluido que la autovisión de especialistas que tienen quienes egresan de la formación docente de nivel secundario, se torna, al cabo de algunos años, como una concepción más cercana a la pedagogía y a la didáctica. Lo mismo se observó en el caso de profesores que a los tres años de servicio se visualizaban a sí mismos más como educadores que como especialistas, aún cuando para ellos su formación disciplinaria había sido más potente que la pedagogía según Ávalos, Aylwin y Carlson (Ávalos, 2006), es decir que la identidad docente no sólo la da la especialización en alguna rama científica o la formación inicial.

- Los conocimientos profesionales

El conocimiento profesional docente es propositivo y tácito de habilidades y de "saber como", y comprende conocimiento sólidos de las áreas disciplinarias que subyacen a currículo escolar y conocimientos profesionales propiamente, tales que se vinculan al ejercicio de la labor específica de la enseñanza. Deben comprender los procesos de desarrollo psicológico y social de los niños, jóvenes y necesitan manejar un repertorio de formas de enseñar y de evaluar que les permitan orientar su trabajo y lograr los resultados esperados.

- Formadores de docentes

Las reformas estructurales de organización dependen de quienes actúan como formadores y facilitadores de ese trabajo, en este sentido la innovación y la calidad de los procesos formativos estuvo relacionada con docentes formadores de buena preparación, tanto conceptual como práctica, y también como carisma y liderazgo; mientras que el retardo y la dificultad de cambio estuvo relacionada con docentes formadores de corte "tradicional" que no habían querido o tenido la oportunidad de actualizarse y revisar sus estrategias de trabajo.

En sistemas concurrentes universitarios, incluyendo las universidades pedagógicas (Ávalos, 2006) no existe claridad sobre quiénes son propiamente los formadores de docentes. Los futuros profesores van construyendo su conocimiento pedagógico y su identidad profesional en el curso de cuatro a cinco años de estudio universitario y son partícipes en esta formación todos los docentes, tanto en la especialidad como en los cursos pedagógicos-prácticos. Los especialistas suelen no sentirse formadores de docentes y entre los que se dedican a la formación profesional se advierte mucha desigualdad en cuanto a la calidad.

Formación docente y profesionalización

La relación que guardan los conceptos de "profesionalidad" y "profesionalización", es que todos ellos pertenecen a una familia lingüística derivada del latín, aunque en su origen, como veremos más adelante, provienen de dos verbos no familiares, "confesar" y "profesar". Si pretendemos seguir históricamente el despliegue histórico conceptual, nos encontraremos algunas cuestiones interesantes.

- *Profesión*

Empecemos primero por el término de *profesión*[1]: del siglo xvi al Siglo xviii, mantiene un cierto significado restringido, pero aún derivado del concepto de origen de "profesar": "*Protestación pública de alguna cosa*"; mientras que a partir del mismo siglo xvi y hasta el mismo siglo xx: "*Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente*".

En este significado más abierto, nos encontramos dos términos muy importantes para entender el significado de la palabra "profesión", estos

1 Profesión (l. professio, -onis). f.s. xviii al xx. Acción y efecto de profesar. Fdez. de Moratin: Obr. Pós., I-328//2 s. xvi la xx. Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente. Laguna: Dioscórides, 1555., I. 1, Prefacio; Fdez. Moratín: Obr. ., III-429. // 3. S. xvi al xviii. Protestación pública de alguna cosa. Rivadeneira: Flos. Sanct. , 1599, cit. D-A., 1726.//"Hacer profesión de una costumbre o habilidad. fr. "Jactarse de ella"// cfr. Nebr., 1492; Valdez, 1535 A. de Molina , 1571; S. de la Ballesta, 1575; Casas, 1583; Perciv. , 1599; Palet, 1604; Oudin, 1607; Sobrino, 1705; Stevens, 1706; Quij., J-2, 4, 35. Alonso, *Enciclopedia del Idioma*, t.III, p. 3406.

son el de "facultad", desde el cual entenderíamos que la profesión es una facultad adquirida, en este caso, por ejemplo a partir del siglo xix, el título profesional, faculta para dedicarse a algo; sentido del término que tomará una fuerza particular a partir del desarrollo de la educación superior durante todo el siglo xx.

Ahora bien, el otro concepto importante es el de "oficio", que viene del latín *officium*, cuyo significado es mucho más abierto: "*deber*", //"favor"// "empleo", o "cargo" (Parvus: 339), sería el trabajo o actividad que se tiene, o bien el cargo que se ostenta. Esta definición de la profesión está más relacionada con cualquier oficio; y si consideramos a las tendencias posmodernas de "desprofesionalizar" la docencia, estaríamos retrocediendo a la docencia –nuevamente- hacia un oficio como cualquier otro. Pero, ¿de dónde viene "profesión"?

-*Profesar*

De acuerdo con Joan Corominas, entre 1220 y 1250, aparece en latín *profiteri* (participio *professus*) "declarar abiertamente", "hacer profesión". Derivada *fateri* "confesar". La idea con la que se empieza a usar el concepto es la de <confesión> o <profesión de fe>. Y esto nos lleva a preguntamos ¿por qué en su origen <profesar> aparece primero como *confesión* y después como *profesión*?, ¿por qué el concepto de "familia lingüística" no nos explica este doble origen del verbo profesar? Veamos la perspectiva de Cornelius Castoriadis respecto del lenguaje.

"La institución histórico-social es aquello en y por lo cual se manifiesta y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales" (Castoriadis, 1989: vol. 2: 122), es decir, que lo imaginario social es fundamentalmente "creación de significaciones" y creación de imágenes o figuras que le dan sustento. La relación entre la significación y sus sustentos, o soportes –imágenes o figuras– es el sentido más preciso que se puede atribuir al término <simbólico>[2] y continúa Castoriadis: "Las significaciones de una

2 "El término <simbólico>, tal como lo emplean en Francia ciertas corrientes psicoanalíticas, corresponde en realidad a un componente de ciertas significaciones imaginarias sociales, su normativa instituida; aun cuando estas significaciones sean, en cada momento, instituidas con un

sociedad también son instituidas, directa o indirectamente, en y por su lenguaje"

El lenguaje, en la actualidad, como parte de la realidad convencionalizada ya instituida, tiene por lo menos dos perspectivas de análisis: por un lado, aquella que se basa en las reglas ya establecidas y que para hacer uso de dicha lengua, los puristas dirían cómo debe decirse y por qué Por otro lado están los que sostienen que mientras los miembros de la sociedad se comuniquen a través de los enunciados que hacen, importa poco que la pronunciación o el uso que se hace de determinados vocablos no sea el más adecuado, "lo importante es que el lenguaje sirva para comunicar a los individuos", por ello a este enfoque se le ha denominado el enfoque comunicativo.

Si llevamos estos enfoques a la visión castoriadisiana, diríamos que la visión del enfoque purista pone el énfasis en la postura "conservacionista" y sin cambios del uso del lenguaje; mientras que la del enfoque comunicativo se colocaría en la postura instituyente de la sociedad. Pero si nuestro acercamiento lo hacemos a través del concepto de "significaciones imaginarias" también desde la teoría del imaginario social de Cornelius Castoriadis nos podremos encontrar con situaciones interesantes.

Muy probablemente la respuesta se encuentre en el proceso histórico que va desde que surge el cristianismo primitivo, su desarrollo en las cuevas y catacumbas dentro de los limites del Imperio Romano, y en donde "la confesión de fe en el catolicismo" asumió una significación importante, a la hora de diferenciarse de otras prácticas religiosas que pululaban dentro de los límites del Imperio. Dado que pregonaba que "todos los hombres eran iguales en el ágape[3] y en la Eucaristía[4]" (Kamen, 1967: 13), fue un culto que se desarrolló con cierta clandestinidad. Sería hasta "el 313 que el Imperio Romano, durante el reinado de Constantino, dio al fin tolerancia oficial a los cristianos" (Kamen, 1967: 12), fue entonces

concepto particular, el término deja (y no deja) entender que, detrás de ella, se esconde una normatividad a la vez materialmente definida y trans-o metacultural. Es así como se habla, por ejemplo, de <<padre simbólico>> , lo que no quiere decir en absoluto más que <<padre instituido>> (Castoriadis, 122-123.)

3 "Comida fraternal de los cristianos primitivos", Cfr. Corominas, p. 30.

4 "Sacramento que simboliza la última cena, cuando Jesús distribuyó el pan entre los Apóstoles dando las gracias a Dios", Cfr. Corominas, p. 255.

cuando de ser la religión perseguida se convirtió en religión persecutoria[5]. Desde esos tiempos, en lugar de ser una confesión, como respuesta a una pregunta, se hace como "una profesión de fe", pues una vez que el catolicismo se vuelve religión oficial era mejor reconocerse como católico que ser confundido como practicante de cualquier otra forma de práctica religiosa, pues de manera inmediata alcanzaba el calificativo de pagano.

El uso constante del verbo "profesar" daría origen a otras derivaciones como serían "profesante", "profeso"; del latín *professus*, "*profesión*".

-"Profesionalidad"

El término, como tal, aparece –de acuerdo con Martín Alonso– en 1953 con dos acepciones: en la primera hace referencia a la "la calidad profesional"(Alonso, 1988: 107) de un proceso determinado, o a la calidad profesional que una persona puede poseer. Para la segunda acepción: "Adhesión a la profesión o práctica de la misma", se hace referencia a la forma en que un profesional de determinada profesión asume la realización o la práctica de su profesión.

En el primer caso se habla de la calidad de alguien como profesional, mientras que en el segundo caso, se refiere a la forma en que se asume como profesional.

-"Profesionalización"

Dado el carácter del término "profesionalización", pues es una forma sustantivada del verbo "profesionalizar", no aparece en los diccionarios que manejo para estas reflexiones.

En las tendencias posmodernas para caracterizar la actualización del docente, o bien en los criterios para su evaluación, tiende a aparecer el concepto de "profesionalización", lo que nos muestra, por otro lado, lo limitante del lenguaje a la hora de dar significación a nuevas tendencias y fenómenos que aparecen en la realidad histórico social.

5 "Pero esta igualdad era una conquista accidental de la libertad cristiana y de la Iglesia, cuando tuvo que enfrentarse con las realidades políticas, se convirtió en una fuerza potencialmente conservadora". Kamen, p. 13.

-Reflexiones provisionales

El proceso de aparición y desuso de conceptos en la realidad histórico social, y en este caso el concepto de "profesión", tiene que ver con el imaginario del mundo grecorromano-occidental.

Desde la perspectiva de las significaciones específicas que ha tenido el concepto son notorias cuatro acepciones: la primera, que tiene que ver con el verbo "*profesar*", y que muy probablemente su uso fundamental tuvo que ver con la "profesión de fe", dado el papel tan importante que tomó el catolicismo a partir del siglo IV en el Imperio Romano.

Segunda, es la acepción relacionada directamente con "*profesión*", y que se relaciona con la actividad indiferenciada del empleo, o el oficio que se tiene, o se realiza.

Tercera, aquella acepción que aparece desde el siglo XVI y que su uso se mantuvo hasta el siglo XX, y que tiene que ver con la "facultad" para realizar o desarrollar alguna actividad. Y finalmente la

cuarta, en donde encontramos que "*profesionalidad*", que aparece a mediados del siglo XX, tiene una doble significación: por un lado, aquella acepción que se refiere a la "*calidad profesional*", y por otro: "*Adhesión a la profesión o práctica de la misma*".

Ante la diversidad e incierta ruta que siguen las significaciones imaginarias representadas por el lenguaje, sólo me resta una pregunta: ¿Cuál será el concepto para denominar al profesional de la docencia en la era de la globalización?

Al respecto, Eirín Nemiña, Raúl; García Ruso, Herminia Ma. y Montera Mesa Lourdes, reflexionan sobre las relaciones entre la formación de profesores, su desarrollo profesional y la profesionalización docente. Forma parte de un trabajo más amplio (Eirín, 2005) en el que indagan sobre el recorrido profesional de un grupo de maestros especialistas en Educación Física. Este escenario les ayudó a situar teóricamente los problemas y expectativas que caracterizan las vidas profesionales de profesores y profesoras, dialogando con los significados atribuidos por los autores que han inspirado esta investigación. Esperan que les sea útil a los profesores involucrados en el desarrollo profesional de los docentes.

Un maestro profesional es una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas con base en conocimientos racionales, reconocidos. Su profesionalización se constituye a través de ese proceso pensamiento de los conocimientos puestos en práctica, pero eficaces en situación (Paquay, 2005: 36).

-La profesionalización docente

En el ámbito docente "los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen vocablos comodín cuando hablamos de enseñanza, y sobre todo de personas que se dedican a enseñar, los profesores, dice Montero (1996: 63) "el campo semántico es muy amplio. Profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad; y dependiendo de la utilización que les de quien los maneje, qué finalidad, etc., sus significados variarán enormemente.

El término "profesional" y sus derivados no son neutros, esconden opciones y visiones del mundo y el papel de la educación. En "la enseñanza" nos encontramos con la práctica real de los docentes en sus aulas, pues como todo en educación se define por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo de la escuela es integrar a los nuevos miembros en la sociedad y en esa medida mejorar ésta.

Otro aspecto en la literatura sobre la profesionalización es su carácter como proceso dinámico, de desarrollo y evolución de una ocupación. Parece oportuna la reflexión de Ruíz de Gaúna (1997) sobre la profesionalización docente:

> …no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación (…) Describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento, y utilizan estándares compartidos de práctica de ese conocimiento (…) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como oficio (Eirín, 2005: 333).

Darling-Hammond señala que "…la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las profesiones, sino (…) un proceso

continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma" (Eirín, 2005: 375). Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, orientadores del proceso de aprendizaje. Como dice Pérez Gómez (1998):

> …Lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es (…) un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia compresión (p. 198).

Un aspecto interesante de la profesionalización docente, nos recuerdan Zeichner y Nofke (2001) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Advierten que si la profesión docente, en primarias y secundarias, quieren abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

En su trabajo sobre la profesión docente Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término en torno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente.

-Profesionalismo clásico

Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus (medicina, derecho, etc.) Éstas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación de sus propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan. No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. Jackson (1991) argumenta que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es el lenguaje común. Además los docentes lo que valoran en su trabajo es la experiencia práctica, no la teoría científica en que se basa. Por tanto, la enseñanza ni es técnica ni compartida, y no cumple este requisito para ser una profesión.

Frente a esta situación se intenta articular un conocimiento propio de la enseñanza que pueda ubicarse en él su carácter práctico y experiencial en términos más científico-técnicos, paso necesario para su consideración como profesión. *Vgr*. el programa de Shulman (1987) que busca el conocimiento esencial de la enseñanza, cuya principal aportación es el concepto de CDC, que Shulman define como "…la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y que representa su especial forma de comprensión profesional (p. 8). Este conocimiento diferencia a los profesores noveles de los experimentados, y ayuda a situar el conocimiento intuitivo y práctico de los profesores en forma codificada de conocimiento profesional.

-Profesionalismo flexible

Si en el modelo clásico la base de la profesión se sitúa en el conocimiento científico, en la concepción flexible de la profesionalización la clave está en la cultura de la colaboración que surge en las comunidades de prácticos. Dado que es el conocimiento científico la base sobre la que descansa como profesión la educación plantea problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente. Estas comunidades profesionales trabajan en sus contextos particulares, sobre sus áreas específicas, compartiendo sus problemas e inquietudes de forma dialogada y con vistas a la mejora de su labor docente. Esta mejora se produce mediante la construcción compartida de los significados de su práctica profesional.

Aunque a veces se han quedado en un mero intercambio de trucos y consejos prácticos, más que reflexión sobre su labor o han sido controladas y colonizadas por burocracias educativas encerrando a los docentes en una "colegialidad obligatoria" (Eirín Nemiña, 2009:3) –la antítesis de la idea de profesionalización dirigida por los propios actores– es cierto que los profesores que participan en comunidades con fuerte compromiso profesional, sean el departamento de su área o cualquier otra organización docente, presentan mayores niveles de profesionalismo que aquellos que trabajan en contextos menos colegiales y más individualistas.

Es adecuado subrayar la importancia de la comunidad de prácticos y el contexto escolar –lo local frente al conocimiento científico– como garantías de la profesionalización docente. Aunque un excesivo compromiso hacia estas comunidades locales puede contribuir a una fragmentación de los docentes, unido al aislamiento de estas comunidades entre sí y de su entorno puede ocasionar la sustitución del criterio de acceso a la profesionalización desde el conocimiento, por el de élites profesionales como paradigma y reflejo de la actuación, pero no constituyen una comunidad en el sentido amplio del término. Tratar la profesionalización como tema principalmente local basado en el nivel de la comunidad escolar, sólo añadirá fragmentación y aislamiento creando contextos locales, pero sin un modelo común claro.

- Profesionalismo práctico

El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría – práctica.

Como recuerdan Elbaz (1990), Conally y Clandinin (1988), las rutinas y el conocimiento de los profesores de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y otros compañeros, etc.) constituyen el conocimiento práctico personal del oficio.

El concepto de enseñanza como práctica reflexiva Schon (1998), descrita como la capacidad y habilidad de emitir juicios razonables en situaciones interactivas e inciertas, muestra la idea de profesionalismo desde la perspectiva práctica. El énfasis puesto en las reflexiones de los profesores, en el compartirlas y explicitarlas es el argumento principal de la profesionalización desde esta orientación. Esta visión práctica y reflexiva de la docencia, desafía la idea de un profesionalismo basado en la posesión del profesionalismo académico —ubicado en las estructuras universitarias— como garantía de profesionalización de los docentes. En su forma más crítica conecta la reflexión práctica de los docentes con temas más amplios de igualdad y justicia social.

A pesar del interés y atractivo de estos argumentos, el profesionalismo práctico plantea problemas a dos niveles: 1. No todo conocimiento práctico personal es valioso desde la perspectiva educativa y social (*vgr*. imágenes de las experiencias del profesor como alumno). 2. El excesivo énfasis en la práctica diaria del profesor: "la práctica solo hace práctica" (Montero, 2001). Esto puede conducir a un abandono de los compromisos morales amplios con proyectos sociales, para centrarse en aspectos como las competencias técnicas y las habilidades pedagógicas. Este excesivo alejamiento del enfoque hacia temas curriculares y el alejamiento del conocimiento universitario —con acercamiento a la investigación independiente, a la crítica intelectual— puede convertir el conocimiento práctico, en conocimiento "parroquial".

- Profesionalismo expandido

La cuarta idea sobre la profesionalización docente plantea una contraposición entre expansión y regresión. De forma maniquea se presenta la imagen de un profesional en regresión como limitado al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como introspección, valorando la autonomía individual, poca participación en actividades distintas a las profesionales, poca lectura de temas profesionales, o limitada a actividades prácticas. La profesión de la enseñanza se ve como tarea de naturaleza intuitiva.

En contraposición, el profesional expandido deriva sus conocimientos de la relación entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de la clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros, da gran valor a las actividades profesionales, lee literatura profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En conclusión, la profesión de enseñanza es una actividad racional, no intuitiva.

Si bien las reformas educativas abogan de forma explícita por un profesionalismo expandido, no está claro si las actuaciones posteriores obtengan los resultados pretendidos. Goodson y Hardgreaves (1996, en Eirín Nemiña, 2009: 4) se inclinan más por el profesionalismo dilatado, producto de la participación más o menos obligatoria en mayor número de actividades y reuniones de planificación colectiva.

– Profesionalismo complejo

Esta quinta orientación del profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando a la enseñanza en esta categoría. Ya que se necesitan habilidades de resolución de problemas, la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo. Hay que ser líderes de sus estudiantes y conducir procesos de gran complejidad, como señala Sykes (en Eirín Nemiña, 2009: 4) "deben ser trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos". Para estimular y apoyar el trabajo de los profesores, en su afán por manejar la complejidad de su trabajo. La complejidad de la labor docente es un elemento clave para la profesionalización y además constituye la clave para prolongar el periodo de preparación profesional.

Ante los retos que le plantean las transformaciones de la sociedad, y las exigencias desde las reformas dictadas por el exterior, al maestro no le ha quedado otro camino que seguir formándose en la práctica, ya que se ha visto rebasado por los nuevos conocimientos como las *TIC´s,* pero sobre todo por la forma de enseñar a las nuevas generaciones de alumnos que llegan con conocimientos previos, y experiencias heterogéneas entre ellos. Navia (2006) argumenta que la autoformación es posible si los maestros se reconocen como personas en proceso de formación, así como personas capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y a la transformación de sus prácticas formativas y laborales.

Navia le da una mirada antropológica al asunto; recupera la percepción que los maestros tienen de su proceso de formación, a partir de su relato formativo, tratan de atender a las prácticas de formación que ponen en juego, valorando a su vez en qué medida el sujeto se apropia de su proceso de formación y entra en proceso de autoformación.

En el contexto contemporáneo, la autoformación se enlaza con la historia de la formación de adultos y las alternativas de formación que han emergido al margen del sistema educativo. Se retoma después de la Segunda Guerra Mundial por organismos como la OCDE, la UNESCO y el Consejo Europeo, promoviendo una forma de autonomía, la independencia de espíritu y la curiosidad.

Luego hace una visión panorámica de desarrollo de la autoformación en Europa, Navia considera que la autoformación puede ser vista desde dos perspectivas. Una primera como promotora del "individualismo ilimitado y hedonista" o a la inversa: dar los medios a cada persona de adquirir saberes, y condiciones para continuar con su doble apropiación. Llega en su recorrido a América del Norte donde la noción de autoformación se ha convertido en un tema de investigación, centrándose más en la noción de aprendizaje autodirigido, hasta América Latina, donde el concepto de autoformación ha sido, de acuerdo a Navia, poco estudiado. En el contexto mexicano, Alanís (2001) relaciona la autoformación con la formación permanente, pues favorece la formación de un sujeto autónomo e independiente como persona y como profesional. Yurén Camarena (2003), sostiene que la autoformación surge en oposición a la normalidad de la heteroformación y a los límites que ésta impone a las experiencias de subjetivación.

Es interesante el abordaje que hace Navia (2006) con respecto a la autoformación desde diferentes aspectos, uno de ellos y más importante, es el nivel <auto>, que abarca aspectos personales, afectivos, cognitivos y conativos de la formación. Es decir visto desde tres dimensiones vistas por Carré en 1997 (Navia, 2006) como los niveles sociopedagógico,

técnico-pedagógico y psicopedagógico y encuentran su equivalente con la corriente sociopedagógica (que considera la formación como hecho social), la técnico-pedagógica (que aborda lo relacionado con las prácticas de individuación de formación) y la bioepistemológica, propuesta por Galvani (en Albero, 2000) según la cual la autoformación es vista como un acto existencial de la persona.

La autonomía vista como la "capacidad de bastarse a sí mismo para preservar la propia individualidad frente a los demás o frente a la colectividad, a los que necesita en buena medida". El proceso de formación puede ser autónomo, pero desde otro punto de vista puede ser compartido, es decir, considerado como coformación. La heteronomía sólo es posible a partir del momento en que uno asume y acepta la opinión del otro de manera justa y crítica.

Para iniciar un proceso de autoformación, los maestros han tenido que desplazarse por un contexto altamente restrictivo, y el tránsito por este camino ha estado marcado por incertidumbres, elevados riesgos y formas de control de la acción y formación del docente que condicionaron de manera significativa su formación. El proceso autoformativo se inscribe a partir de un proceso que necesariamente tiene que ser vivido por los sujetos.

De acuerdo a las proposiciones formuladas en esta investigación, se pueden destacar las siguientes:

Las disposiciones a la autoformación: experiencia

1. Es percibida como un proceso formativo, los maestros tienen conciencia de que ellos son los autores de su formación, con la expresión: "Yo me formo a mí mismo".
2. Las experiencias formativas tienen lugar en los primeros años de su ejercicio profesional y es autoformativo.
3. Los maestros consideran que el inicio de su formación inicia en el momento en que inicia su ejercicio profesional. Es entonces cuando parecen <descubrirse>.
4. El maestro se percibe "desarmado en una batalla" al enfrentarse a una serie de pruebas, retos, riesgos, etc.

5. La autoformación experiencial se realiza fuera del marco de las instituciones formadoras de docentes.
6. El maestro entiende como formación tener más experiencia, "estar más despierto", ser consciente, reflexivo, crítico.

En cuanto a la coformación <interacción formativa>

1. La coformación se realiza en la interacción formativa con los otros, con los pares, las autoridades escolares, con el medio magisterial.
2. Se realiza desde la soledad de sí mismo y del espacio cuasi privado que constituye el aula, el maestro busca nuevos espacios de interacción formativa en el contexto institucional en el cual ejerce su profesión.

En cuanto a la <autonomía>

1. Existen factores de la experiencia que movilizan al maestro en el sentido de la autoformación.
2. En México no existe una cultura, ni condiciones para la autoformación, porque las prácticas de formación se encuentran ligadas a la heteroformación. Lo cual se debe a que:

    - Los maestros se encuentran <atados> a los procesos de formación caracterizados por la <escolarización del maestro>.
    - Las prácticas pedagógicas de los maestros se caracterizan por ser prácticas heteroformativas.

En cuanto a la formación formal o informal

- El maestro considera que se ha formado más al margen de las instituciones, como del programa de actualización.
- En la educación no formal, que se oferta a través de PRONAP, no reconoce ni tampoco integra la formación obtenida a través de la experiencia.
- Los maestros que han estudiado en la UPN, inician un proceso de

reflexión profunda de su ser. Es un proceso como un <despertar> que puede interpretarse como una posibilidad de formación.

- La autoformación se realiza negando lo que es: "Me formo porque quiero ser alguien."
- La autoformación del maestro se revela como un peligro para el sistema y la cultura magisterial.

Bibliografía

Altet, M. (2005), La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, Leopold, Margarite Altet, Evelyne Charlier, Philippe Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro, Estrategias y competencias*, México, FCE, p. 33.

Ávalos B. (2006), El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua, en Tenti, Emilio (compilador), *El oficio de docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno, pp. 209-237.

Alonso, M. (1988), *Enciclopedia del idioma. Diccionario histórico y moderno de la lengua española (siglos XII al XX)* 3 t., Ciudad de México, Ed. Aguilar.

Castoriadis, C. (1989), *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*, vol. 2, trad. del francés de Marco-Aurelio Galmarini, Barcelona, España, Ed. Tusquets, 334 pp.

Corominas, Joan (1961), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana,* Madrid, España, Ed. Gredos (Biblioteca Románica- Hispánica, V. Diccionarios).

Santillana (1991), *Diccionario esencial de la lengua española,* Barcelona, España, Ed. Santillana.

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* trad. del francés de Rose Eisenberg Wieder y Ma. del Pilar Jiménez Silva, Barcelona, España, Ediciones Paidós (Col. Paidós Educador, 93), 147 pp.

Hargreaves, A. (1996), *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, trad. del original en inglés de Ernesto Leigh, Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.

Eirín Nemiña, R., et al. (2009), Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. En *Profesorado*, *Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 13, núm. 2, 2009, Universidad de Santiago de Compostela, España, 13 pp.

Kamen, H. (1967), *Los caminos de la tolerancia*, trad. al español de Jaime Zarraluqui, Madrid, España, Ed. Guadarrama (Col. Biblioteca para el hombre actual, 14), 253 pp. e ils.

Liedman, S (1996). A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia, en Sheldon Rothblatt, Bjorn Wittrock (Coords.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*, Ed. Pomares Corredor, pp. 84 – 99.

Navia, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa,* Barcelona, Pomares Corredor, pp.1-44, 204 y 217.

Palavicini, F. (1980), *Historia de la Constitución de 1917, 2 t.,* México, Consejo Editorial del Gobierno del Estado de Tabasco.

Paquay, L. *et al.* (Coords.) (2005), *La formación profesional del maestro, Estrategias y competencias*, México, Ed. FCE, 400 pp.

Parvus, D. (1959), *Diccionario Latino Castellano y Castellano Latino,* Argentina, Ed. Ramón Sopena, 279 pp.

Los nuevos maestros y la nueva escuela. Paradojas, utopías, tensiones y posibilidades

Víctor Manuel Fernández Andrade

Introducción

La humanidad asoma al tercer milenio de la era cristiana inserta en un proceso de vertiginosos cambios. La vida de los individuos es influida por transformaciones de índole, carácter y origen heterogéneo; la ciencia, la técnica, la cultura, la política poseen un extraordinario dinamismo, esta vorágine hace incierta la vida precisamente en la fase en la que la humanidad ha acumulado mayor cantidad de conocimientos.

En las circunstancias actuales, la escuela y los enseñantes se encuentran insertos en tensiones permanentes. La vida social les plantea exigencias no pocas veces imposibles de cumplir; hay reclamos diversos, justificados a veces, malintencionados otras, pero más allá de su origen y contenido, esas voces dan cuenta de que la escuela y la actividad educativa precisan imbricarse en la discusión sobre el rumbo, pertinencia y posibilidades de cambio.

Este texto parte de una sucinta reflexión sobre la escuela mexicana contemporánea, porque la institución es el territorio en el que discurre la actividad de los individuos que son el foco de atención del escrito: los maestros. "Los maestros son importantes". Así lo la han expresado por igual Keneth Zeichner desde un posicionamiento sociocrítico, y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, es obvio que las razones que cada quien tiene pueden ser distintas o contrapuestas.

Nosotros compartimos la idea de que el trabajo de los maestros es un factor fundamental en la construcción de una escuela comprometida con la democracia. Pero en el México actual el oficio docente se desarrolla al seno de un conjunto de tensiones. El maestro se mueve entre la proleta-

rización y la conquista de mayores derechos, entre la autonomía y la regulación extrema, entre el reconocimiento de su saber y el sometimiento a prescripciones configuradas por fuera de sus prácticas.

En esta realidad del profesorado, es falaz el discurso de la profesionalización asumido de manera simplista, ahistórica y mecánica. Para argumentar la anterior aseveración en el trabajo se analizan las cracterísticas de las profesiones, tal y como las ha concebido la Sociología, esto sirve de marco para problematizar el trabajo docente y siguiendo a Tardif y Labaré, sostenemos que la profesionalidad docente más que un punto de llegada es un trayecto de búsqueda.

Los maestros, **para crecer profesionalmente** (las negritas indican aquí cierta reserva), requieren enriquecer sus saberes mediante un esfuerzo de búsqueda y reflexión. La legitimidad profesional no es un asunto de simple retórica, es ante todo una cuestión de saber y el incremento de los saberes sociales propios del oficio implica reflexión, análisis y búsqueda para hacer mejor lo que ya se hace.

Hay un estrecho vínculo entre el trabajo, la reflexión, el aprendizaje y la evolución del oficio de la enseñanza. La parte última de este trabajo discurre sobre esta relación y en ella argumentamos acerca de las posibilidades de desarrollo del saber docente a través de la reflexión de la práctica, porque es en ella, así pensamos, que pueden configurarse nuevos saberes y donde los sujetos de la enseñanza tienen posibilidades de apuntalar su crecimiento y vertebrar su aporte para la mejora de la educación del país.

1. La cambiante e incierta realidad contemporánea

Los habitantes del planeta en esta época testificamos y participamos de innovaciones que han modificado en forma sorprendentemente rápida la producción, circulación y distribución de riqueza. Habitamos un mundo afectado por mutaciones en diferentes órdenes de la vida socionatural, en esta realidad cambiante también se han modificado las creencias y las formas de ver y comunicar el mundo.

Los mecanismos de relación a nivel mundial están permeados por entidades supranacionales que han reducido las posibilidades de los Estados para definir las variables macroeconómicas y para la atención de las necesidades sociales de sus habitantes, el capitalismo mundializado implica una "transición hacia una economía cada vez más basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado, mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales de Internet, conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan al control de los Estados nacionales" (Pérez Gómez 2010: 152); el cambio es global e influye el conjunto de la esfera social y los circuitos productivos.

Son vertiginosos los trastocamientos en las pautas culturales de nuestros entornos, quizá por ello la sociedad globalizada es profundamente incierta y difícil de entender desde el contacto inmediato, pues genera experiencias sociales cada vez más separadas de los ambientes físicos a través del contacto virtual. La inercia de las transformaciones impone su sello en los contextos comunitarios y familiares; en nuestro tiempo se transita a una nueva concepción de la estructura parental, en ella se disocia la conyugalidad y se modifican las relaciones entre padres e hijos.En el mundo del trabajo las transformaciones se expresan de forma traumática. El modelo "postfordista" de producción abandona la segmentación de responsabilidades en la cadena de montaje y la sustituye por el trabajo de equipo estructurado sobre fundamentos de flexibilidad, polivalencia, inestabilidad y el pago por rendimiento e individualizado (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010).

Esta nueva circunstancia desde la que se define el sentido de la actividad laboral se ha reflejado en modificaciones jurídicas que convierten a la fuerza de trabajo en una mercancía sujeta a las leyes de libre competencia, cada vez más desregulado y desprotegido, la Ley Federal del Trabajo aprobada recientemente en México y hecha pública el 30 de noviembre de 2012, contiene en su seno una ruptura conceptual y política con jurisprudencias anteriores; en ella se desvanece el espíritu de protección al trabajo y su lugar lo ocupa el libre juego de las fuerzas del mercado, la relación contractual se individualiza y desregula, la contratación a prueba, el *outsourcing*, la polivalencia, la facilitación del despido, el abaratamiento de la fuerza de trabajo adquieren estatuto legal, con estas medidas la sobreexplotación y precarización masiva se han inscrito y validado en la ley.

La cultura contemporánea ha hecho del individualismo un fetiche. El ciudadano global se pone a prueba compitiendo, demostrando la eficiencia de sus dotes y estilo personal. No existen valores morales dignos de reivindicarse como patrimonio común, la ética se relativiza, el saber y el conocimiento se cosifican como un bien más a regular por las leyes del *marketing* (Contreras, 2010). En lo político prima la fatalidad, el conformismo y los excluidos en la macabra danza de la "libertad absoluta" son sometidos por igual al desprecio que al olvido. El compromiso queda bajo sospecha escatológica y bajo el epíteto de "salvífico".

En la vorágine del cambio de la sociedad de la información, arrasados por su velocidad, aunque sea en voz baja, son pertinentes preguntas de amplio calado, por ejemplo: ¿A dónde ir? ¿Qué deseamos ser como individuos, como sociedades y como especie? Si la incertidumbre es el signo de los tiempos, por lo menos, como lo sostiene Mayor (en Morín,1999) "debemos trabajar para construir un futuro viable. La democracia, la equidad, la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir", esas respuestas son necesarios mientras no construyamos otros dignos de sustituirles y tocan profundamente la labor educativa, llaman a la puerta de la escuela.

2. La escuela, sus nuevos desafíos

El nuevo contexto plantea un conjunto de retos para los sistemas educativos y las escuelas, instituciones que aun dentro de la "modernidad líquida"[1] tienen asignada la tarea de socializar a los individuos, de contribuir a la conformación de sus objetividades y subjetividades.

Esta encomienda se vuelve cada vez más compleja dentro de la continuidad de cambios sociohistóricos, pues como lo sostiene Terigi (2013), la

1Zygmunt Bauman (2003) analiza la sociedad capitalista, lo que ha permanecido invariable y lo que ha cambiado. El capitalismo moderno preserva y profundiza el individualismo, las relaciones entre los individuos en la formación social contemporánea son endebles, sutiles, casi etéreas, esta circunstancia configura una "modernidad líquida, los cuerpos sólidos se conservan –dice–, los líquidos no poseen forma propia, cambian, como en el capitalismo tardío lo hacen la desregulación, la liberalización y los mercados.

cultura contemporánea "ha producido transformaciones en las formas de producción y transmisión de saberes, y frente a ellos, la escuela y la docencia , estructuradas en otro tiempo, experimentan dificultades" (p. 27). En la vida actual resulta extraordinariamente complejo responder al cúmulo de exigencias planteadas a la escuela en contextos en los cuales ésta es profundamente cuestionada, como igualmente cuestionados son los educadores.

Están en la escena nuevas perspectivas sobre la tarea de enseñar, las formas de aprendizaje adquieren también otros matices, la transmisión de la cultura se vuelve problemática en una realidad en la que el signo y el estilo personal cobran más relevancia frente a las identidades compartidas; estamos, lo dice Dussel (2005), ante una crisis de transmisión de la cultura, esta circunstancia se imbrica en las escuelas y el trabajo de los educadores.

Es en el marco de estos desequilibrios que la escuela contemporánea tiene que responder a múltiples tareas: contribuir en la formación de los sujetos para que puedan desenvolverse adecuadamente en los cambiantes entornos, coadyuvar a la búsqueda de sentido a las transformaciones y ayudar a manejar la complejidad de los procesos socioculturales. ¿No se agranda la dificultad del trabajo escolar en un entorno en que las identidades individuales y colectivas discurren en buena medida al margen de la educación formal o contra ella?

Desde el imaginario social[2] se somete a la escuela a múltiples obligaciones porque se cree que el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad del presente requiere de las personas una nueva actitud frente al conocimiento y un bagaje de saberes, actitudes y aptitudes imprescindibles para adaptarse a realidades excesivamente móviles.[3]

2 La categoría imaginario social remite al conjunto de valores y creencias que sirven como sustrato a las construcciones ideológicas de una formación social. El imaginario social es una construcción colectiva, desde él la relación de los sujetos consigo mismos y con sus semejantes adquiere sentido; afirma De Moraes (2007: 1) "El imaginario social se expresa por ideologías y utopías y también por símbolos, alegorías, rituales y mitos. Estos elementos plasman visiones de mundo, modelan conductas y estilos de vida, en movimientos continuos o discontinuos de preservación del orden vigente o de introducción de cambios". La escuela pública ocupa un lugar importante en el imaginario social mexicano, está presente en las aspiraciones colectivas e individuales, su huella se inscribe de diversas formas en las gramáticas sociales, es común la creencia de que ir a la escuela permite acceder a mejores condiciones de vida a pesar de que en el en entorno neoliberal esta idea funciona en no pocos casos como profesión de fe o mito.

3 El filósofo y epistemólogo francés Edgar Morín (1999) ha dibujado "siete saberes necesarios

Políticos, académicos, intelectuales y gente común, pregonan hoy que el hombre contemporáneo precisa de capacidad creativa para entender y anticipar los cambios en los que estamos imbricados, respetar y aprovechar de manera sustentable los recursos del medio ambiente, valorar identidades individuales sin menoscabo de los derechos de los demás, ponderar la democracia como valor y forma de vida, defender los derechos humanos, educar para el consumo inteligente tanto de bienes materiales como de la información, este discurso (Morín, 1999, Perrenoud, 2007) implica que la escuela no puede eludir la responsabilidad de desarrollar en los alumnos estas y otras capacidades.

Las nuevas socialidades precisan de cambios en la escuela, pero rumbo y contenido de estos últimos son controvertidos, no es claro el consenso el tipo de sociedad a construir, como tampoco lo es el modelo de individuo al que deba coadyuvar a formarse. Yves Chevallard (2013), se ha pronunciado a favor de "un cambio civilizatorio" y lo explica como una nueva forma de entender la relación entre los individuos y entre éstos y el conocimiento, "un mundo posible de ciudadanos educados e iguales, con diferencias de capacidades que nunca dan lugar a dominación política", una sociedad en la que se democraticen las relaciones entre los sujetos y que además en la que democratización no significa dejar de lado la discusión en torno al saber, sus posibilidades y procedimientos de acceso, en otras palabras una escuela en la que perviven relación democrática y conocimiento.

Para quienes compartimos el ideal democrático de la escuela y la sociedad quedan dibujadas varias tareas en el horizonte, son imprescindibles un conjunto de cambios en la escuela mexicana: la pedagogía, el clima institucional, la gestión, lo que se enseña y cómo se enseña. Es precisa una redefinición de tareas para diversidad de actores cuyo trabajo tiene relación con lo que acontece al seno de las aulas y los centros escolares: profesores, directivos, tomadores de decisiones, padres de familia y entornos comunitarios.

para la educación del futuro". El saber pensar tiene centralidad en su propuesta, la escuela en principio debe coadyuvar al desarrollo de esa competencia, pero ¿ A pensar se puede enseñar? Esta pregunta da cuenta de lo intrincado del trabajo escolar, pero igualmente complicado son la enseñanza de la condición humana, el desarrollo de la identidad, el desenvolvimiento frente a la incertidumbre, la comprensión y la ética; todos estos conceptos están en la propuesta de Morín e implícitamente dentro de las tareas de la escuela a construir según el teórico francés, todos son problemáticos vistos desde la realidad mexicana y latinoamericana.

Asumimos que lo anterior no ha de pensarse teniendo como perspectiva única el eficientismo mercantil predominante. En nuestro país el debate educativo no puede dejar fuera la idea de una educación humanista que sustituya los valores del mercado por la práctica de valores universales; que recupere y coloque en primer plano el respeto y la ampliación del derecho humano a la educación, el fortalecimiento de la educación pública y un proceso educativo sólidamente arraigado en las necesidades del desarrollo de las personas y de sus comunidades y regiones. La competitividad, la estandarización, el premio al rendimiento, la evaluación reducida a mediciones, la escuela juzgada desde baremos gerenciales, son los parámetros que se han instalado en México para adjetivar la calidad de la educación, evadiendo la complejidad del proceso educativo y la heterogeneidad social, económica y cultural del país.

La escuela de contenido y carácter democrático en la realidad mexicana es aquella que se encuentra fincada en la memoria histórica de nuestro pueblo, abierta a la cultura y al conocimiento universal, con una visión amplia de la ciencia y las humanidades. Una educación sólidamente anclada en la autonomía y la participación democrática[4] dentro y fuera del aula. Una gran cantidad de educadores mexicanos, hemos hecho pública esta posición, y deseamos:

> Un proceso educativo que esté orientado a la formación de mujeres y hombres sabios, autónomos, críticos, solidarios, preocupados por el bienestar de

4 Desde principios de los años noventa del siglo pasado la "participación social en educación" ha formado parte de la reglamentación educativa (Cfr. ANMEB, 1992), Ley General de Educación (1993). En tiempos más recientes se instituyeron los Consejos de Participación Social, la Reforma Educativa promulgada en 2013 elevó a rango constitucional la autonomía de gestión, todas estas iniciativas se justifican en la idea de abrir espacios para que la sociedad civil exprese su voz en lo concerniente a la tarea educativa. Sin embargo la participación democrática en asuntos educativos es un eufemismo, a ello contribuyen las formas mecánicas desde las que se concibe y alienta, los límites que establece la propia reglamentación, los controles y camisas de fuerza impuestos a los individuos y organizaciones que desean participar, el carácter burocrático de los organismos que se han creado; constreñimiento, jerarquías, dominación, escasa autonomía, rigidez y libertad reducida inhiben o anulan la democracia y la participación ciudadana en la educación mexicana. Un buen análisis del asunto puede revisarse en la obra colectiva publicada por el Observatorio Ciudadano de Educación (2008), incluida en las fuentes de consulta de este texto.

> todos y especialmente por el de su comunidad y familia. Una educación que no se finca en la separación clasista entre educación técnica y propedéutica, sino que integre ambas dimensiones en una sola formación de alto nivel y amplios horizontes. Se trata, además, de convertir al proceso educativo en un espacio de creatividad, exploración y participación, libre de rigideces y fincado en la curiosidad, el compromiso responsable de maestros, estudiantes y de la comunidad; y en el interés y compromiso solidario de los niños y jóvenes por lo que ocurre a su alrededor. Por otro lado, se busca que esta educación esté disponible a todos los habitantes del país, por lejana y pequeña que sea su comunidad y por enorme que sea el número de aspirantes a las escuelas e instituciones en las ciudades. Y esta educación –creativa y para todos– es una responsabilidad de la sociedad que asume el Estado a través de la educación pública, gratuita y laica (CNTE, 2013).

Entre miles de educadores de México, la refundación de la escuela no se objeta, se busca, se exige y se asume como horizonte utópico. Pero poniendo en el centro el interés mayoritario e interpretando que educar es obligación del poder público y derecho de ciudadanía irrenunciable, derecho que se vincula con el acceso de mejores niveles de vida, con más democracia para hacer posible la intervención de diversos sectores en su actividad, del incremento de los niveles de logro y satisfacción en relación con el desarrollo de los aprendizajes y de la superación de los ancestrales niveles de inequidad de acceso y permanencia en los que se han visto sumidos amplios sectores de la población mexicana. La educación, como decía Arendt (1961) "es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente para asumir una responsabilidad por él de esa manera salvarlo si no apareciera lo nuevo, lo joven" (citado por Dussel, 2010:19).

3. Los profesores

El maestro es uno de los soportes fundamentales en la construcción de una opción educativa acorde con la vida democrática. La democratización de la escuela, de la sociedad y del conocimiento, el mejoramiento de

los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la satisfacción del derecho de aprender de todos los alumnos, son cuestiones que aunque no dependen de una causa única, están mediadas por el trabajo de los profesores, por eso el debate acerca de su aprendizaje, desarrollo y formación no puede eludirse, la preocupación por estos procesos a nivel mundial parece ser omnipresente, incesante y creciente (Hargreaves, 1999: 120)

Después que se ha elegido la escuela democrática como opción, habrá que escoger entre opciones formativas para los maestros, pues como lo sostiene Perrenoud (2001) "según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera" (p. 3), esto significa que si la reivindicación de la sociedad democrática no es sólo *slogan*, los maestros y su formación deben entenderse en coherencia con el modelo de sociedad al que se aspira.

En las arenas movedizas de la sociedad posmoderna los practicantes del oficio están sujetos a numerosas tensiones e incertidumbres y no pocos motivos de insatisfacción. Heargreaves (1996, b) ha puesto el acento en el derrumbe de las antiguas certezas profesionales, la crítica a la actuación didáctica, el cuestionamiento de la autoridad, las presiones laborales, la sobrecarga de responsabilidades y en la tendencia a la degradación salarial y profesional de los educadores.

En este contexto, la tarea de enseñar y la formación del profesorado son temas a debate. Desde diferentes ámbitos de la sociedad se sigue reconociendo la importancia del trabajo de los maestros para implementar toda suerte de iniciativas de mejora de la calidad educativa. Los cambios en la enseñanza pasan por la mejora de la actividad de los maestros, por el fortalecimiento de sus saberes y autonomía, por la apertura de canales que posibiliten su crecimiento como individuos y como agentes importantes del desarrollo educativo.

El maestro del futuro, decía Latapí (2003:17) "será un gestor de aprendizajes significativos, animador, estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación". La mediación para el aprendizaje en la sociedad mexicana contemporánea conlleva a estructurar nuevas formas de interacción dentro del aula, en las escuelas y sus contextos

Una nueva cultura escolar es necesaria. La escuela no puede evadir el replanteamiento de los estudiantes con el saber, los contenidos a transmitir, los fines y aspiraciones que pretenden alcanzarse, los recursos, los insumos y las condiciones socioeconómicas y culturales en las que la tarea educativa tiene lugar.

Mirar la complejidad del proceso educativo y más aún, desenvolverse en ella es posible cuando dentro de ella trabajan sujetos formados para plantear iniciativas, para revisar aciertos y errores, para diseñar intervenciones adaptadas a las necesidades de los alumnos, para comprender el conjunto de factores que intervienen en el acto de educar.

La escuela no puede ya concebirse como una institución transmisora de saber, los profesores estamos lejos de la época en que la traducción del libro y la ejecución de planes permitía responder a los requerimientos educativos de los estudiantes, como hemos afirmado líneas arriba, el mundo actual ha trastocado las formas de acceder a la cultura, el trabajo docente tiene por lo tanto que repensarse.

Reconocemos que la escuela depende fundamentalmente de lo que acontece por fuera de ella, pero la renovación de las formas de interacción de los estudiantes para la construcción de conocimiento, la estructuración de las tareas del aula, en la perspectiva del desarrollo de los sujetos, está relacionada con la manera en que se concreta el trabajo de los maestros, quienes son importantes, como lo ha dicho Zeichner: "No podemos contar con buenas escuelas a menos que se permita a los profesores un papel primordial dentro de su funcionamiento y en el desarrollo de soluciones para los numerosos problemas a los que se enfrentan" (1999: 79).

Existe una inquietud socialmente compartida por lo que sucede en la escuela, por los resultados, por los aprendizajes generados (Zumwalt, 1999). El foco de atención en las últimas décadas se ha mudado de la organización del sistema educativo y el diseño del currículum hacia la actividad docente. Maurice Tardif ha afirmado certeramente que: "Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los innumerables desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los sistemas de enseñanza" (2004: 85).

La Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE) ha elaborado un discurso que se ha convertido en directriz de las políticas educativas entre sus estados miembros. Desde la visión de este organismo financiero internacional:

> Schools are being charged with growing range of responsibilities. Their role is seen as central in helping societies adapt to profound social economic and cultural changes. Their capacity to fulfill these expectations, however, depends crucially on their ability to manage change. And in particular on whether teachers are able to develop positive and effective strategies to meet the needs of tomorrow´s schools (OECD, sf: 2).

Puede verse que en la perspectiva de este centro de poder financiero internacional, la escuela es una institución sometida a la exigencia de adaptar a la gente a los cambios contemporáneos, de ella se espera una importante contribución consolidar transformaciones económicas, culturales y sociales. Los profesores han de ser los estrategas de dicho cambio, por ello las escuelas precisan de profesores habilitados y competentes.

Sin embargo, en escenarios como los de América Latina, en donde el atraso y la exclusión campean, el aprendizaje y formación de profesores son tareas deficitariamente atendidas. Robert Valls citando "la opinión experta" informa: "ningún país latinoamericano – exceptuando Cuba-, cuenta con un cuerpo de docentes públicos de alta calidad debido a políticas educativas erróneas y a la defcitaria formación" (Diario *El País*, 11/09/2014).

El trabajo bien realizado es una incuestionable necesidad de sistemas educativos como el mexicano. Pero las peculiaridades de ese tipo de trabajo son controvertidas, difícilmente pueden establecerse leyes generales para juzgar una actividad tan compleja como la docencia. Sin embargo, durante las cuatro últimas décadas ha venido perfilándose una postura que intenta establecer un fondo común de saberes específicos de los educadores, su definición ha corrido a cargo de investigadores profesionales y administradores de la educación, ese saber propio de la docencia se presenta como parámetro de la profesionalidad y en el que poco se toman en cuenta los saberes realmente desplegados por los educadores en su práctica.

El discurso en torno a la profesionalización de los maestros es una expresión que atrae muchos adeptos en los campos académico, político y

gremial,[5] hay una historia relativamente larga de alusiones al profesionalismo de los educadores, más allá de que el término se usa muchas ocasiones para constreñir el trabajo de los profesores (Smith, 1999).

Ha escrito David Labaree (1999) que el movimiento para profesionalizar la enseñanza parte de la premisa de que la educación de excelencia tiene una clave: "la creación de una profesión de profesores con buen nivel de preparación y dispuestos a asumir nuevos poderes y responsabilidades" (p. 17), el académico estadounidense dice también que esta tendencia tiene el potencial para causar más perjuicios que beneficios a la educación, a los docentes y al alumnado por su inclinación a racionalizar el proceso de instrucción, de circunscribirlo dentro dentro de parámetros cientifistas y la lógica del mercado desde los que se naturalizan la meritocracia, la competencia y el individualismo a ultranza.

Asumido el discurso de la profesionalización docente sin problematizarlo ni historizarlo se corre el riesgo de incurrir en una retórica irónica. Sucede en ocasiones que al tiempo que se insta a los profesores a que sean autónomos, competentes y hábiles para tomar decisiones, se les expulsa como sujetos de currículum toda vez que se les predeterminan resultados exigibles, se les indican las formas en que deben comportarse y se les somete a rígidos procesos de evaluación, cuyos criterios se establecen a partir de la medición del aprendizaje de los estudiantes a través pruebas estandarizadas.

En el trasfondo de esta tendencia o movimiento hacia la profesionalización docente subyacen cambios en la naturaleza del trabajo de los maestros y transformaciones en su identidad y definición jurídica. Este

5 En México esta expectativa tiene una larga historia. En el primer Congreso Nacional de Educación Normal, Rafael Ramírez hizo expresa la necesidad de elevar los estudios de los maestros a nivel universitario, ello implicaba colocar a los docentes en el mismo rango del resto de las profesiones. Hernández (2013) da cuenta de que el constructo emerge en el periodo del Desarrollo Estabilizador (1940-1970). En esa etapa, se dio impulso, desde el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), a un proceso de titulación intensivo de profesores empíricos, se separaron también la enseñanza normal y la instrucción secundaria, se reformaron varias veces los planes y programas de estudio, se amplió la duración de la carrera y a los egresados de las escuelas normales se les abrió la posibilidad de cursar estudios universitarios. La profesionalidad docente fue al mismo tiempo una exigencia institucional que una reivindicación gremial. Sindicato y gobierno la mencionaron por igual e impulsaron conjuntamente la creación de licenciaturas para profesores en servicio, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional y la reforma que en 1984 elevó a rango de licenciatura los estudios realizados en las escuelas normales.

énfasis implica "el relativo abandono de la idea de los profesores como trabajadores" (Smith, 1999: 59), así se corre el riesgo de que la docencia bajo eufemismos profesionalizantes acabe en condiciones sociales precarizadas.

La profesionalización docente es un campo contradictorio. Puede entenderse como una forma de instrumentalizar el trabajo despojándolo de contenido político, pero también como una actividad de reflexión y crítica sobre el trabajo escolar y las condiciones sociales en la que tiene lugar, una manera de producir conocimiento que permita a los educadores trascender las creencias, el sentido común, los mitos e ideologías que impiden su propio crecimiento y el desarrollo de la educación (Carr, 1990), el trayecto que se siga en esta encrucijada depende de varias circunstancias, pero es fundamental que desde la propia práctica del oficio se abran cauces al desarrollo del saber, a la reflexión y al debate, la profesionalización del oficio de educar no puede conseguirse sin esfuerzos intelectuales, prácticos, políticos y jurídicos.

3. El trabajo docente, tensiones y ambivalencias

3.1. Las profesiones

En el debate contemporáneo sobre las profesiones (Popkewitz 1990, Imbernón 2002), se asume que el término es polisémico, ambiguo y controvertido, y que sus diversos significados dependen del contexto y el momento históricos en que se utilizan; hacer referencia a la profesión conlleva por lo tanto a tomar en cuenta que los discursos en torno a ella no son inmutables, que son dinámicos y que están permeados por una carga conceptual, valorativa e ideológica.

Considerada la anterior advertencia y para analizar la profesionalidad, partimos de dos sospechas iniciales: ser profesional no implica simplemente tener empleo y dedicarse de forma habitual a realizar actividades relativas a él. Sennett (2009) establece claramente la distinción recurriendo a la génesis lingüística de los dos tipos de práctica y aduce: "En inglés antiguo, *career* (carrera profesional) designaba un camino bien

trazado, mientras que *job* (empleo) se refería simplemente a una pila de carbón o una pila de madera que se podía llevar de un lugar a otro a voluntad" (p.327). Asumirse como profesional lleva implícita la definición de un proyecto de vida, el profesionista es un sujeto que piensa y actúa con ciertos márgenes de libertad.

El trabajo profesional definido desde la tradición anglosajona conlleva la libertad para la toma de decisiones y quienes lo ejercen consideran inaceptable e imposible la imposición de dictados en sus formas de trabajo y sus determinaciones. En sentido estricto, de acuerdo con Fernández Enguita (2013) "Las profesiones […] se caracterizan ante todo, por un alto grado de autonomía, o de control del objeto, el proceso y el ritmo de trabajo por parte del propio trabajador, es decir del profesional, una elevada cualificación, incertidumbre contextual, reconocimiento económico y simbólico, organización corporativa y lenguaje propio" (p. 59).

La profesión desde la sociología no se define solamente por la ejecución de una tarea, por el cumplimento de los rituales implícitos en ella o por la satisfacción de un conjunto de requisitos de ingreso en una actividad regulada; en la distinción entre profesión y oficio está implícita la manera en que la ocupación se concreta.

Pero la tarea de enseñar, no ha sido analizada solamente desde la sociología de las profesiones. Existen estudios que parten de marcos conceptuales alternativos y que advierten sobre los riesgos de juzgar a los oficiantes de la educación únicamente desde la óptica de lo que deberían saber, hacer o poseer; se advierte desde estas posturas sobre la necesidad de estudiar la cuestión a partir de lo que "en realidad se hace", de estudiar las peculiaridades del trabajo docente para identificar el bagaje de saberes inherentes a él y emitir opiniones razonables acerca de su *status* profesional.[6]

6 Maurice Tardif (2004) discrepa del enjuiciamiento de la profesionalidad docente a partir de criterios estáticos (bagaje de conocimientos, reconocimiento jurídico, etc.). Sin minimizar la trascendencia de los criterios enunciados desde la sociología de la profesiones como la posesión de un repositorio de conocimientos específicos para los enseñantes, advierte sobre su carácter poroso y dinámico, sobre la esterilidad de listados de atributos definidos desde las ciencias de la educación, la burocracia u otra instancia ajena al campo pedagógico. El trabajo docente y sus peculiaridades son, en la perspectiva del académico canadiense, el territorio desde el que han de nombrarse y también construirse la "tecnologías" que le son necesarias, de otra forma la tarea pedagógica se convierte en "el cometido de un técnico o un ejecutivo" y abunda: "La pedagogía no puede ser otra cosa que *la práctica de un profesional*, de una persona autónoma, guiada por una ética de trabajo, se enfrenta a diario con problemas para los que no existen recetas prefabricadas" (p. 112).

El trabajo profesional tiene como uno de sus atributos la capacidad de juicio y la posibilidad de quien lo realiza para discernir acerca de las cosas que son malas o buenas para la práctica, la facultad de elegir de entre varias opciones, la que es más adecuada para proceder frente a dilemas que se presentan en la tarea.

La libertad profesional, se entiende, está ligada a una base legitimada de saberes, al manejo de un conjunto de códigos de acción y pensamiento. El desempeño en la incertidumbre implica a su vez el reconocimiento personal, público y legal de un conjunto de capacidades y destrezas que son propias de los practicantes (Terigi, 2013; Elliott, 2000; Vezub, 2010).

Vistas las cosas así, las profesiones se definen desde criterios intelectuales, sociales, éticos y jurídicos. El *status* profesional no es una cuestión a definir en el plano retórico, es una construcción que se fragua largamente en la práctica de un oficio, con el esfuerzo reflexivo de quienes lo realizan y en la perspectiva de dar respuesta a una parte de las necesidades de las sociedades complejas. Las profesiones establecidas y reglamentadas cuentan entre sus prerrogativas "el control sobre el reclutamiento, la formación, los títulos y el monopolio de aquellos que la ejercerán" (Oliveira, 2010: 103). Reconocimiento legal, social, *corpus* propio de saberes, nivel de vida, formación, autonomía y organización son pilares sobre los que se estructura una profesión, en el oficio docente todo esto es difuso.

3.2. Entre profesión y oficio. Cara y cruz de las prácticas de enseñanza

Cuando uno se asoma a la literatura especializada sobre el trabajo docente podrá advertir que en ella perviven discursos diversos sobre el estatuto profesional de los educadores. Hay quienes sostienen que la la docencia es una profesión (Arnaut, 1994; Fernández Enguita, 2013; Ávalos, 2012); quienes la definen como oficio (Perrenoud, 2007; Dussel, 2005; Calvo, 2006) o como semiprofesión (Tenti, 2008; Etzioni, 1969).Esta diversidad conceptual sobre una actividad es evidencia de su carácter problemá-

tico, no existe consenso en las definciones, tampoco lo hay acerca de las peculiaridades prácticas.

Los juicios que se establecen sobre el trabajo docente construyen sus sentidos de acuerdo a la perspectiva desde la que se emiten, hay visiones sociológicas, epistemológicas, antropológicas, sociológicas o políticas. El océano de explicaciones deja la impresión de que para referirse a la actividad de los educadores entendida como profesión es preciso adherirle algún elemento lingüístico auxiliar, así encontramos expresiones como "semiprofesión", "profesión menor", "nueva profesionalidad" o "profesión democrática".

El carácter difuso de la expresiones, su polisemia, dan cuenta de que la definición del *status* profesional de los educadores tiene un estrecho vínculo con la dilucidación teórico-epistémica de la tarea y con temas relativos a su aprendizaje, condición laboral, ubicación social y regulación jurídica.

Aludir a la profesionalidad docente sin problematizar sus elementos definitorios y su concreción práctica es vivir la ilusión o proferir galimatías tras los que se invisibilizan o dejan en el olvido componentes de la profesionalidad. Tenti (2008), ha propuesto una definición de profesionalidad que puede resultar de utilidad para contrastarla con el trabajo docente, el sociólogo argentino ha escrito que el profesional:

> […] se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un periodo de formación más o menos prolongado, realizada en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional. Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. En otras palabras, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. Por eso se dice que el profesional vive del trabajo que realiza (p.10).

Los trabajadores de la educación podríamos vernos difusos, como un cuadro de bifrontismo ante el que quedamos perplejos, la imagen es dual y podemos componerla en la imaginación. Pero la reconfiguración de un

trabajo hacia la profesión indiscutida no es una abstracción, implica esfuerzos diversos, más en los tiempos que corren.

Porque en la actual coyuntura el trabajo docente se encuentra en un dilema: transitar hacia la profesionalización o hacia una proletarización cada vez más profunda. Perrenoud advierte sobre esta última posibilidad (en Charlier, 2010) y sostiene que "los maestros se han encontrado poco a poco desposeídos de su oficio, en beneficio de la noósfera de personas que conciben y realizan los programas, los enfoques didácticos, los recursos de enseñanza, de evaluación, las tecnologías educativas y que pretenden poner entre las manos de los maestros modelos eficaces de enseñanza" (p.142).

La prescripción del trabajo, el escaso margen para la elección de cursos de acción frente a los dilemas provenientes de la práctica proletariza la docencia, la desprofesionaliza. Los impedimentos a la participación del profesorado en la toma de decisiones en torno a su formación, el reconocimiento de sus saberes, la regulación de su trabajo, la configuración de su ética gremial, son vueltas de tuerca adicionales de una tendencia minusvalizadora del quehacer docente que tiene su basamento en un racionalismo objetivista extremo sobre el trabajo educativo. Los sistemas escolares han perfeccionado sutiles formas de control del trabajo docente a través de los horarios, los materiales, los textos y las tecnologías, son producto de una transferencia hacia el campo de la práctica educativa de los modelos de acción provenientes de la esfera de la organización del trabajo, la técnica y la producción industrial (Tardif, 2004).

En los documentos oficiales sobre el trabajo docente subyacen juicios de corte eficientista asociados al rendimento estandarizado del aprendizaje de los estudiantes.[7] La tarea docente se asocia a la posesión de un

7 La Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, fecha 30/11/2013)) hecha pública en septiembre de 2013 por el gobierno mexicano es un ejemplo de la visión reduccionista de la profesión docente. Vincula la profesionalidad a la posesión de saberes objetivables, estandarizados y medibles por sus impactos en el aprendizaje estudiantil, indicador que para los redactores de la ley depende casi únicamente de "la idoneidad de los conocimientos y las capacidades del personal docente", el salario, el empleo, el reconocimiento jurídico de derechos laborales, la identidad y el *status* social se supeditan a la eficiencia demostrada por los alumnos entendiendo que ésta es resultado casi único de lo que haga el profesor, quedan fuera trayectorias y condiciones sociales, culturales o de cualquier otra índole por las que los alumnos caminan y que inciden fuertemente en sus resultados.

conjunto de competencias que pueden transmitirse a través de trayectos de formación (Terigi, 2013).

A pesar de que la investigación especializada no dilucida todavía en profundidad los saberes presentes en las buenas prácticas educativas ni los procesos a través de los que esos saberes se configuran, se pone énfasis en el establecimiento de pautas y regulaciones de rituales que eliminan toda posibilidad creativa; la racionalidad técnica dicta la pauta y establece la valía indiscutible de un conjunto de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas (Contreras, 2010), pero dejando en el vacío la mayoría de los componentes de la profesionalidad.

El establecimiento mecánico y reduccionista de criterios reguladores y definitorios de la profesionalidad docente es propia de un empirismo positivista radical, una epistemología que concibe la práctica como producto directo de la aplicación de saberes prescritos, a tono con las visiones neoliberales de la política y las relaciones sociales que en su expresión educativa pretenden expulsar de la docencia los conocimientos que no den cuenta de competencias.

La negación del saber tácito, las técnicas tradicionales, los conocimientos colectivos, la cultura sedimentada, la ideología que los ubica en los márgenes de la profesión docente estandarizada forma parte de "una nueva tecnología de vigilancia y control de las prácticas de los profesores en las aulas y las escuelas. En este contexto, el rol del docente corre el riesgo de desprofesionalizarse y reducirse al de un operario técnico supervisado" (Day, 2000: 9).

La censura, la negación, el silenciamiento de los saberes artesanales no son los mejores procedimientos en la búsqueda del desarrollo profesional de los educadores. Donald Schön ha tomado distancia de esta tendencia y ha advertido su preocupación por lo que considera "una profesión cargada de rituales en la que la racionalidad técnica elimina por completo el sentido artístico […] organizada en torno a una ciencia que desprecia por completo la formación de los profesionales para el arte" (1992: 270).

Estas posturas han dejado su impronta en los dispositivos de formación de maestros. En esencia se ha partido de creer que a los profesores

debe enseñárseles lo que han de hacer, exponiendo o en el mejor de los casos investigando ejemplos de didáctica y pedagogía racionalmente probados para que los formandos los utilizaran en sus clases, en palabras de Perrenoud (2007) "Los formadores de enseñantes durante mucho tiempo han construido su identidad sobre unos conocimientos especializados concretos […] se han convertido en formadores para transmitir estos conocimientos o esas tecnologías, y si procede, su experiencia, y no para interesarse por las prácticas de sus colegas" (p. 22).

Los educadores, si aspiran a alcanzar de *jure* y de *facto* el *status* de profesionales requieren problematizar las posiciones que cosifican sus saberes; asumir que el trabajo educativo es una de esas actividades complejas en las que son perceptibles "zonas indeterminadas de la práctica". En esos intersticios para desarrollar cursos de acción correctos, inventiva, creatividad, improvisación y capacidad reflexiva, son recursos de los que quien participa el oficio para hacerlo bien ha de echar mano: la profesión no puede proyectarse sin recuperar su amplio bagaje artesanal; en palabras de Mills (citado por Sennett, 2010: 41) "El trabajador con sentido artesanal se compromete con el trabajo por el trabajo mismo […] el trabajador puede controlar sus acciones en el trabajo: la habilidad se desarrolla con el proceso de trabajo: el trabajo se relaciona con la libertad para experimentar".

Desde la anterior perspectiva el tránsito de la actividad docente hacia la conquista de su *status* profesional se juega en muchas pistas: el saber, el poder, la ley, la libertad, la responsabilidad, la representación social y en todas ellas quienes educan han de asumirse y ser asumidos como sujetos, actores dignos de apropiarse reflexivamente de la materia de trabajo, porque como lo ha establecido Labaree (1992), el curso final de la profesión docente no está claro, está en entredicho, dentro de la disputa entre diferentes tipos de saberes y formas de trabajo.

4. El aprendizaje desde el trabajo. Sus posibilidades en el desarrollo del saber docente

Desde hace cuatro décadas vienen emergiendo nuevos paradigmas en el terreno de la formación de profesores, estos referentes teóricos han cim-

brado el esquema tradicional, al que han cuestionado su teoricismo, su alejamiento de la práctica y su modelo de conocimiento pedagógico concebido como ciencia aplicada.[8]

En el mundo han surgido ideas, prácticas y estrategias que pretenden subsanar las necesidades del profesorado pensando en su desempeño competente para la mejora del trabajo escolar y de la calidad de la educación que reciben las nuevas generaciones. La formación inicial y continua de los maestros está en la agenda del debate educativo contemporáneo, hay coincidencia en la necesidad de construir perfiles profesionales aptos para un eficiente ejercicio, pero no hay consenso sobre los procesos que posibiliten la construcción de esos perfiles.

No parece ser suficiente, para mejorar el trabajo en las escuelas, como lo revela la investigación educativa actual (Latapí, 2003; Terigi, 2013; Perrenoud 2007; Domingo, 2013,) que los maestros asimilen contenidos académicos, comprendan conceptos disciplinarios o sean entrenados para la aplicación de técnicas de enseñanza, pues la posesión de este tipo de saberes no garantiza su materialización en el terreno de las aulas, por eso desde diferentes ámbitos se llama la atención acerca de la necesaria conexión entre lo que sabemos los educadores y lo que en realidad hacemos.

Rosa María Torres (1999) afirma que ante las múltiples demandas que se presentan en el trabajo docente la relación teoría-práctica significa una constante retroalimentación entre ambas, un proceso en el que se parte de las dificultades identificadas en el trabajo para reflexionarlas y superarlas arribando a una nueva práctica cualitativamente enriquecida. Linda Darling-Hamond y Milbrey W. McLaughlin (2003), estudiosas del cambio educativo y la formación de profesores en los Estados Unidos de América, sostienen que la implementación de los cambios escolares requiere que los maestros reflexionen sobre su trabajo y afirman además

8 John Elliott (2000) afirma que en el Reino Unido a inicios de la década de los sesentas del siglo xx que tuvo su origen el movimiento de profesores en torno a la reflexión de la práctica. La investigación-acción, investigación de la práctica o movimiento de profesionales reflexivos fue una iniciativa de maestros de educación básica, Elliott narra con pasión su experiencia en una escuela secundaria del País de Gales a partir de 1962; su trabajo y el de su colega L. Stenhouse (1991) marcan un hito importante en la teoría y práctica de la formación de maestros y el cambio del currículum.

que no puede pensarse en la formación mediante recetas transmisivas ni con los métodos tradicionales de capacitación. Para ambas autoras la formación "significa proporcionar la oportunidad para que los maestros reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes" (p. 7). Reivindican de esta manera una figura del profesorado cuya formación se sustenta en la indagación, la reflexión y la experimentación colaborativas derivadas del trabajo de los maestros con sus alumnos.

Para quienes se ubican en esta línea de pensamiento es evidente que el profesor competente para asumir reflexivamente su trabajo no es un técnico a quien se prescriben procedimientos para la implementación del currículum escolar, es por el contrario, un sujeto que participa activa y críticamente en la contextualización y desarrollo del conocimiento profesional desde su puesto de trabajo.

El aprendizaje en el puesto de trabajo se está configurando ya como un nuevo paradigma en la formación, ahora el lugar para aprender es el lugar para hacer; el medio de trabajo profesional se ha colocado como un medio educativo y como lo sostiene Carr (1989), "los profesores se forman haciendo desarrollo curricular, lo que implica necesariamente una labor investigadora". Todo apunta a que la formación de los profesores se debe hacer en contextos que faciliten aprendizajes grupales, activos y participativos, poniendo en el centro de la discusión las contradicciones, los problemas, las insuficiencias detectadas en la puesta en práctica del proyecto educativo en el que los maestros participan.

Como se podrá observar, en el ámbito de la formación de maestros hay un giro hacia la reflexión de la práctica y se pondera la indagación en torno a las problemáticas que de ella emergen. Este cambio de orientación forma parte de un profundo debate desarrollado entre diversos sectores de intelectuales imbricados en los procesos sociales, debate que va a los fundamentos de la ciencia social polemizando acerca de la neutralidad y asepsia de los procesos investigativos, de la sociología retórica y libresca, de la incorporación mecánica de metodologías de raigambre positivista, del secuestro de los procesos de generación y uso del saber por parte de un selecto grupo de expertos; acudimos entonces a un replanteamiento teórico, práctico y metodológico en la investigación social y educativa.

Estas miradas han incidido en la construcción de un marco referencial que define al saber en general y al conocimiento pedagógico en particular, como productos que no pertenecen exclusivamente a la mente experta, reconociendo que la acción consciente y reflexiva de quienes realizan tareas en la escuela es también fuente de conocimiento legítimo. Se interpreta también al saber sobre la escuela y los desarrollos educativos como proceso inacabados, en su despliegue participan de forma importante los practicantes de la profesión, en esta tarea aprenden, transforman, se desarrollan y humanizan, se forman.

Pensada así la formación de docentes, se abre la posibilidad para que los profesores se conviertan en entes creativos, constructores de conocimientos, capaces de apropiarse de su materia de trabajo y de confrontar la problemática que la vida escolar representa. A través de este procedimiento el sujeto de la formación también se constituye y se ubica dentro del contexto histórico-social al tiempo que dilucida y produce el nexo existente entre la práctica y la generación del saber, por eso el uso de metodologías problematizadoras implica la recuperación del espacio escolar como terreno propicio para la creación de conocimientos acerca de lo educativo a partir de la autorreflexión.

El trabajo se convierte en un ámbito privilegiado para pensar, actuar y transformar las limitaciones de la actividad educativa, todo ello bajo la condición de problematizarlo y convertirlo en campo de construcción de saber, esto implica que los profesores abandonan el mundo de las certezas y que en sus identidades se desvanece la idea de que son depositarios y custodios de saberes inmutables, para asumirse como profesionales en permanente desarrollo.

La reflexión y problematización de su realidad, la recuperación de la experiencia cotidiana, la interpelación del trabajo en las aulas, son ámbitos desde los cuales se pueden detonar procesos cognitivos que generen conocimientos pedagógicos, pero contienen enormes retos e interrogantes sobre los que hay que trabajar. "La autoridad profesional hace referencia a un profesionalismo concebido como como compromiso con la reflexión y la investigación sobre la enseñanza" (Jiménez y Perales, 2007: 15), pero lo que hasta ahora se ha dicho y hecho no es suficiente para concretar ese ideal tan cercano al desarrollo de la profesión docente.

La profesionalización docente no puede construir su legitimidad con explicaciones vicarias, construye su sentido, como dice Perrenoud (2007) "en el terreno, en contacto con los alumnos y alumnas y los enseñantes más experimentados" (p. 104). En el mundo del trabajo, recuperando e inventando procedimientos para realizarlo, construyendo significados, *habitus*, fundamentos éticos y objetivos para la educación.

Parece existir consenso en que los profesores aprenden, producen saber en su experiencia. Pero los saberes y aprendizajes están mediados por la actividad reflexiva. ¿Qué peculiaridades deben tener la práctica y la experiencia para convertirse en sustratos de la cognición y el aprendizaje? ¿Qué dispositivos internos se deben activar? ¿Cuáles arquitecturas de apoyo pueden desplegarse para mediar en el aprendizaje profesional docente? Estas y otras interrogantes subyacen recurrentemente en los trabajos de académicos insertos en el debate contemporáneo de la formación y profesionalización docente, para imbricarnos en él, en los apartados siguientes aventuramos algunas ideas sobre las conexiones entre el trabajo, el aprendizaje y la reflexión.

5. El trabajo y la reflexión. Sus vínculos con el desarrollo del pensamiento y las prácticas humanas

5.1. Trabajo, aprendizaje y desarrollo

El trabajo ha sido entendido en la historia humana de forma diversa y contradictoria. En la tradición judeo-cristiana es una maldición, el precio a pagar por la desobediencia: "Con el sudor de tu frente comerás el pan, hasta que vuelvas a la tierra de la que fuiste formado", dice la Biblia en Génesis: 3. 17. 19. Pero Jesús de Nazaret nació en el seno de una familia humilde y su padre fue artesano, este acontecimiento también bíblico puede entenderse como una reivindicación metafórica de la actividad manual.

En economía política marxista la categoría trabajo es el epicentro de todo un aparato teórico, haciendo uso de ella se desentraña el funcionamiento de la sociedad capitalista, su génesis, desarrollo y eventual transformación. El trabajo en Marx es antitético, tiene un doble carácter:

es origen de la alienación y al mismo tiempo constituye la posibilidad de liberación del hombre y la humanidad.

En tiempos más recientes ha afirmado Jacob (1992) que la palabra trabajo, se define con distintas rúbricas y que a lo largo de la historia se ha asociado con la fatiga, el tormento, la realización de tareas. Para la sociedad medieval el trabajo correspondía a los estratos sociales más bajos, actividades más sublimes como la oración o la guerra estaban preservados para quienes no tenían la necesidad de trabajar, los estamentos nobiliarios "contaminados de trabajo" corrían el riesgo de la pérdida del rango.

La connotación benévola del concepto es inherente al pensamiento moderno. La moral protestante consideró al trabajo como fuente de riqueza y a ésta como designio divino, trabajar en la perspectiva luterana y calvinista no era intrínsecamente malo.

Los intelectuales de la Enciclopedia decantaron el sentido categóricamente positivo del trabajo y lo consideraron "necesario para la salud, útil contra el aburrimiento […] El trabajo es el remedio de todos los males que produce la ociosidad" (Jacob, 1990: 9-10), salta a la vista una asociación de la laboriosidad humana con la ética.

Desde una perspectiva histórico-antropológica el trabajo se ha asociado a la aparición de la humanidad. Esta práctica humana emerge junto con los primeros hombres, quienes a diferencia del resto de los seres vivientes, únicamente mediante el trabajo podían dar respuesta a sus necesidades básicas; son las necesidades y las maneras de satisfacerlas, un elemento de central importancia en el proceso de diferenciación de los hombres con del resto de los animales, esto ha sido argumentado por eruditos como Darwin, Engels y Napier, cuyos escritos demuestran el influjo de la actividad manual en la evolución del cerebro y la configuración evolutiva del *homo sapiens*. Trabajo y hominización van de la mano, desarrollo biológico y cultura son procesos concomitantes.

La praxis social, dejó escrito Marx, es trabajo y su proceso de realización "desencadena una transformación en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa, es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo" (Dubar, citado por Tardif, 2004: 43), cuando los humanos actuamos sobre el mundo, también actuamos sobre nosotros mismos.

En la actividad manual entendida como trabajo se hicieron los hombres. El cambio en la estructura de la mano corrió aparejado con la modificación de la organización cerebral, de ahí su vínculo histórico en la configuaración de la base sobre la cual se constituyen el conocimiento y el saber. Desde el punto de vista biológico sin el trabajo, la reproducción de los humanos sería imposible, sobrevivir y preservar la especie, implica actuar sobre el medio ambiente y el *homo sapiens* no actúa instintivamente como lo hacen otros seres vivientes, hace las cosas con una intención dentro de un contexto sociohistórico que dota a los individuos de recursos, instrumentos, lenguaje, símbolos, documentos y criterios: la acción humana es trabajo.

En la actividad humana se funden procesos objetivos y subjetivos. El trabajo, afirma Dewey, no es una simple conducta externa, implica también actitudes mentales, "significa actividad dirigida por ciertos fines que el pensamiento propone a una persona como algo que se ha de conseguir; significa ingenio, inventiva, en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes" (2010: 212). La acción implica pensamiento y el pensamiento define formas de acción práctica.

Es mediante la acción que los individuos establecemos una relación con el mundo exterior y de ésta extraemos o construimos conocimientos, acción intencional y pensamiento son consustanciales a la especie humana. La ampliación y profundización de la experiencia en las prácticas agranda y profundiza el pensamiento y a la persona misma (Honoré, 1980: 36), en este sentido, la acción sobre la realidad es también una acción sobre el propio sujeto.

Lo dicho confirma que la actividad humana no es el simple despliegue de energía mecánica, esta peculiaridad es propia de las estrategias animales para la satisfacción de necesidades biológicas. Las destrezas de los animales no evolucionan como producto de la acumulación de experiencia, el trabajo humano tiende a perfeccionarse, se incorpora a la cultura, se enseña, se aprende y se acrecienta como repositorio de los grupos sociales.Por su forma y contenido, el mundo del trabajo, expresión sustantiva de la actividad humana contiene en su seno una gran vitalidad y valía, sobre él se estructura el desarrollo personal y se organiza la relación social. El trabajo es experiencia, práctica y cognición, el hombre; lo

ha dicho Honoré (1980) "es un ser biológico psiquizado, que vive en un entorno igualmente psiquizado. La materia viva, por su actividad reproductora y reactiva, cubre el mundo físico, lo vitaliza" (p. 127).

La práctica humana es una acción con sentido, la participación en ella incluye movimientos mecánicos, incluye cuerpos y también cerebros, la práctica "No se aborda simplemente la mecánica –los aspectos prácticos– de conseguir hacer algo, individualmente o en grupo; no es una perspectiva mecánica. No incluye solo cuerpos […] y no incluye sólo cerebros, sino lo que otorga significado a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento de los cerebros" (Wenger, 2001: 75). Todo trabajo implica la activación de diversas capacidades, la fuerza física, los sentidos, la atención, la concentración, etc.; la capacidad de raciocinio también se imbrica, de manera tal que al trabajar, los hombres ponen en acto su potencialidad somática, su pensamiento y también su voluntad. El trabajo posee una doble dimensión: mental y corporal y es mediante él que el hombre es un creador de objetos y artífice del mundo.

Existe un estrecho vínculo entre las actividades que los humanos realizamos para estructurar nuestra relación con el mundo material y el desarrollo del pensamiento. Sennett (2010) ha descrito la relación entre la mano y la cabeza. Citando a Kant, afirma que "la mano es la ventana de la mente", son las partes de las extremidades humanas que realizan los movimientos más variados y controlables a voluntad" (p. 185).

Antes que Sennett, Leontiev (en Rogoff, 1990) había escudriñado la interconexión entre la experiencia y los procesos psíquicos de los individuos; para el psicólogo soviético la mente se desarrolla en los procesos de la actividad social, es esa experiencia la que ha hecho posible la aparición de procesos psicológicos superiores exclusivos de los humanos. En esta perspectiva la práctica, el trabajo y la experiencia son sustratos desde los que se han estructurado la humanidad, el pensamiento y el saber.

Pero el trabajo para constituirse en catalizador del desarrollo y el pensamiento humanos ha de ser una actividad orientada a ciertos fines, una tarea avocada a la solución de situaciones problemáticas. El trabajo desde la perspectiva de "hacer lo que hay que hacer" es una connotacion limitada de la actividad humana, en palabras de Dewey (2010), el trabajo: "También puede observarse desde dentro […] Entonces el trabajo significa actividad dirigida por ciertos fines que el pensamiento propone a una persona como algo que ha de conseguir; significa ingenio e inventiva en la selección de los medios apropiados y el trazado de planes, y por ende, significa también que las ideas y las expectativas son verificados por los resultados reales" (p. 213). Puede deducirse, desde la perspectiva de Dewey, la posible existencia de actividades del hombre que no contribuyen a su humanización.

Es la acción intencional, un esfuerzo asociado con la cognición, el saber, el conocimiento. Los humanos cuando desplegamos nuestras capacidades con la mirada puesta en ciertos objetivos, en determinadas metas, nos obligamos a actuar pensando. La triada sujeto-mundo-desarrollo ha sido central en la epistemología piagetana. De acuerdo con el psicólogo ginebrino el desarrollo del pensamiento tiene lugar desde la interacción entre el individuo y su mundo exterior. La conflictividad y la variabilidad del contexto obligan a un proceso constante de cambio de estructuras y esquemas que posibilitan acomodaciones y reequilibraciones, así se explica la transformación de la mente y su acomodación a las exigencias de la realidad.

Las prácticas humanas, la acción en el trabajo comportan conocimiento y son actos inteligentes. Saber hacer las cosas implica la producción, construcción y desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de gran poder, contienen acciones inteligentes y racionales porque como lo ha dicho Schön: "Inteligente no puede definirse como en términos de 'intelectual', ni saber cómo en términos de saber qué. Pensar en lo que hago no implica 'pensar qué hacer y a la vez hacerlo'. Cuando yo hago algo de manera inteligente …estoy realizando una cosa y no dos". (1987: 33). El conocimiento está integrado en la acción, los misterios que pretenden establecer una distinción o una separación son artificiosos e innecesarios.

La relación pensamiento-acción es bidireccional. El aumento de las destrezas para resolver dilemas prácticos da cuenta de un determinado nivel de desarrollo de la capacidad de pensar y a la inversa implica nuevos desarrollos del pensamiento, esta relación establece conexiones múltiples entre desarrollo cognitivo y habilidad para la solución de problemas, todo ello dentro de contextos socioculturales que sirven de soporte al crecimiento del saber de los individuos (Rogoff ,1990).

Según Dewey: "El pensamiento surge de una situación directamente vivida, las personas no piensan en general; las ideas no surgen de la nada […] la naturaleza de la situación tal como se la vive en realidad formula interrogantes y desencadena la reflexión" (2010: 110), las maneras de insertarse en las situaciones reales no son solipsitas, son sociales e históricas.

La práctica humana no tiene lugar entre un individuo y la realidad. El hombre establece su relación con el mundo echando mano, además de sus propias facultades psíquicas y somáticas, de un conjunto de dispositivos y tecnologías (el lenguaje, los artefactos, las creencias, los hábitos) que forman parte del repositorio de saberes culturales sedimentados en el grupo en que el hombre se desenvuelve. La acción según Wenger:

> es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse en ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica (2001: 132).

Conocimiento, práctica y los intercambios sociales implícitos en ellos son inseparables. No hay conocimiento sin práctica ha escrito Yves Chevallard y hace extensiva la afirmación al conocimiento tácito, al profesional, al de sentido común; todos están vinculados con prácticas sociales. El "mito del conocimiento académico sin cuerpo" es una falacia, nosotros agregamos que otro mito es la práctica sin conocimiento.

Como he venido planteando, la relación estrecha entre trabajo, práctica, experiencia y pensamiento, es también una tradición intelectual de larga data. Ya en la Grecia Clásica, Aristóteles reconocía el valor cognitivo de la práctica y afirmaba: "somos testigos de que los que sólo tienen experiencia de las cosas, obtienen con más facilidad lo que pretenden, que los que faltos de ella se apoyan tan solo en la teoría" (citado por Domingo, 2013:120). La acción humana es intelectiva, el "saber hacer las cosas" refleja la existencia de saber y todo saber implica capacidad de juicio, percepción, memoria y otros atributos del pensamiento.

Los individuos siempre que resolvemos problemas prácticos espinosos, por pequeños que sean, hacemos algo original, formas nuevas de desarrollar, entender y asumir la tarea (Sennett, 2009: 103). El conocimiento está integrado a la acción humana, forma parte de la naturaleza del hombre y su necesidad de desarrollarse y aprender. Como lo sostiene Wenger (2001) "aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones […] Aprender es algo que podemos asumir; tanto si lo vemos como si no, tanto que si nos gusta la manera en que se produce como si no, tanto como si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si es deshacerse de él" (pp. 26-27).

El trabajo, la experiencia, las prácticas humanas son pilares en la construcción de la humanidad, de su saber y de su cultura. Asumido este potencial resulta conveniente pensarlo en el centro de las tareas de aprendizaje y los dispositivos pedagógicos que se ponen en marcha para desarrollar el saber. ¿Cómo hacerlo?

5.2. Reflexionar la experiencia

Ha escrito Donald Schön que en la topografía de la práctica pueden percibirse dos miradas: una que concibe la actividad como un espacio en el que los problemas se resuelven aplicando el saber establecido y otra, plagada de dilemas y situaciones complejas que son irresolubles con la simple aplicación de los cánones establecidos.

Esta visión dual tiene un trasfondo epistemológico que da cuenta de dos formas antitéticas de relación y apropiación de la realidad. Zemelman (1992) ha estudiado la cuestión y advierte sobre el riesgo de circunscribirse a lo establecido. En la perspectiva del filósofo sudamericano mirar, conocer y actuar en el mundo van de la mano con el desarrollo de formas de pensar y buscar nuevas miradas de la realidad que nos circunda lo cual "constituye una apuesta a la capacidad del hombre, pues pretende dar cuenta de la relación entre conocimiento y conciencia y entre conciencia y acción" (citado por Aylwyn, 2006: 9).

En las actividades humanas las personas comúnmente nos vemos obligadas a pensar; "los casos rara vez están en el recetario" y por ese motivo la capacidad de raciocinio se ve obligada a entrar en escena. La

necesaria resolución de problemas prácticos de forma adecuada orilla a "recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha" (Schön, 1997: 19). En esta habilidad espontánea para hacer frente a dilemas cotidianos de práctica se reflejan capacidades complejas de la inteligencia, juicios y decisiones; los movimientos corporales aparentemente rutinizados contienen fuertes dosis de conciencia, de reflexión.

Es así que en toda suerte de acciones que los humanos emprendemos para la resolución de dificultades o para la satisfacción de necesidades cohabita una actividad reflexiva. La reflexión de acuerdo con Abagnano (1986) "es el acto con el cual el hombre toma en consideración sus mismas operaciones" (p. 996). La reflexión connota conocimiento de sí, conciencia, abstracción; en la filosofía contemporánea se considera sinónimo de conocimiento, conciencia, introspección y sentido interior.

Los seres humanos, afirma Perrenoud (2007) pensamos igual que respiramos. Pero reconocida la presencia de la reflexión en las operaciones prácticas de los individuos conviene detenderse a desentrañar los mecanismos mediante los cuales el pensamiento se imbrica en la acción. Donald Schön ha realizado interesantes aportes al debate y ha establecido como condición primera para la reflexión que los sujetos "hagan las cosas", imbricarse en la realidad, sólo puede reflexionarse "haciendo".

Cuando lo individuos desarrollamos alguna actividad ponemos a funcionar lo que ya sabemos. Las acciones aparentemente mecanizadas[9] contienen fuertes dosis de y consciencia, como dejó dicho Dewey (2010),

9 Jorge Valdano (Diario La Jornada, 15 de feb, 2014), ilustra con una memorable anécdota futbolística el carácter consciente de las decisiones que deben tomarse a veces de forma vertiginosa. El exfutbolista argentino narra que cuando Diego Maradona anotó un gol inolvidable contra Inglaterra, en el que desde la media cancha esquivó a seis jugadores para vencer finalmente al guardameta Peter Shilton, ya estando frente a él, se acordó de su hermano, quien le había aconsejado que cuando enfrentara al portero lo driblara. Así lo hizo y Diego consiguió el gol de la historia. Conjetura Valdano: *"Así funciona de asombroso el cerebro de un genio en acción, es un recuerdo veloz en donde el pensamiento, la decisión y la ejecución operan en un mismo acto. Por eso son genios, ¿no?"* Y para destacar la capacidad de improvisación del "*pelusa*", recuerda sus palabras en el vestidor: *"Buscaba el momento de darte la pelota a vos en el segundo palo y siempre se me cruzaba un inglés que me hacía cambiar de idea"*, asombrado Jorge Valdano de *" la cantidad de ideas frustradas que puede tener un genio durante los 10 segundos que dura la jugada y cómo va resolviendo los problemas hasta que se encuentra ante el portero",* agradece a la fortuna que Maradona no le haya pasado el balón La improvisación vertiginosa, la decisión inmediata y el ingenio, son rasgos comunes a muchas buenas prácticas. Son el producto de saber tácito incorporado, creatividad, inteligencia y pensamiento.

no obstante que al desarrollar una práctica nos ajustemos a lo ya conocido. Emprender acciones siempre de forma idéntica, vuelve problemáticos a la práctica y al pensamiento integrado en ella, pensamos sin ser conscientes de que lo estamos haciendo, de acuerdo a nuestros *habitus*[10], sin deliberación, sin objetivar nuestra acción no obstante que la realidad no permanece estática, es dinámica y cambiante; esta variabilidad del mundo real obliga a dinamizar también los procesos de acción y pensamiento, psíquica y orgánicamente los humanos tenemos necesidad de modificarnos ante las exigencias del ambiente.

Los intersticios de la práctica llevan en su seno eventos no previstos, circunstancias en la que las formas habituales de actuación no contienen un repertorio suficiente de habilidades para responder adecuadamente a los retos y desafíos inéditos, sobreviene entonces un "relanzamiento de la actividad reflexiva que permitirá encontrar una nueva solución, ocasión de una toma de conciencia después de una inscripción en el registro de la exterioridad en la conciencia no reflexiva" (Honoré, 1980: 62). El dinamismo de la experiencia ocasiona perplejidad y asombrados tenemos la necesidad de mirarla.

Los desajustes de la realidad vuelven conflictivos los cursos de acción, las rutinas a las que estamos habituados suelen resultar inútiles para alcanzar fines trazados, eso obliga a la modificación del pensamiento y los actos más allá de lo habitual, a reflexionar las cosas de manera distinta, Schön (1992) ha establecido una distinción clara entre niveles de reflexión, entre la reflexión integrada en la acción y otro tipo posterior a la que denomina "reflexión sobre la acción", un acto reflexivo consciente e intencional que se detona por los conflictos del entorno y que deriva en el enriquecimiento de las producciones simbólicas y la actividad social.

La reflexión sobre la acción implica separarse de la acción misma para observarla con detenimiento. Esta toma de distancia conlleva al análisis retrospectivo; es una reconstrucción de los acontecimientos volviendo a

10 Bourdieu (1991) ha definido al *habitus* como las disposiciones duraderas que integran las experiencias de los individuos y que funcionan como fundamento de la percepción, apreciación y actuación en el mundo haciendo posible la realización de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo.

ponerlos en escena, es una reflexión intencional y consciente. Este proceso mental es cualitativamente distinto al que activamos dentro de una acción, reflexionar sobre la acción es otra cosa: "Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho" (Perrenoud, 2007: 30). Este nivel de reflexión implica evidentemente la activación de procesos mentales diferentes a los de la reflexión corriente porque induce a los individuos a insertarse de forma consciente en su realidad.

La reflexión sobre la experiencia conlleva a asumir la práctica como actividad propia, es una acción intelectual deliberada e intencional para pensar sobre la propia realidad social y cultural, sobre sus contradicciones, problemas y las maneras de enfrentarlos, es aprendizaje; es autocomprensión; la actividad reflexiva es un esfuerzo:

> de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percpeciones, suscita nuevas estructuraciones, a partir de los elementos ya conocidos, asociados en nuevas relaciones […] es necesariamente transformadora, es provocadora por lo que engendra, que constituye una fuente de desorden, de ruido para todo lo que ya está informado y organizado (Honoré, 1980: 133).

El pensamiento reflexivo es una manera de pensar vinculada a disposiciones y actitudes de los individuos. La apertura de pensamiento, el entusiasmo, la responsabilidad, la curiosidad, el espíritu de búsqueda, la capacidad de asombro, el impulso por la pregunta son esenciales en el impulso del pensamiento reflexivo.

Se entiende por lo anterior que la actividad reflexiva constituye la superación de todo automatismo y de la implementación de acciones pensadas por otros. El pensamiento reflexivo es praxeológico en el sentido aristotélico de la práxis, es propio del hombre libre, responsable y apto para acciones prudentes, es, en palabras de Dewey, "la mejor manera de pensar" y lo que lo constituye "es el examen persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen y las conclusiones a las que tiende" (2010: 24).

Las personas habituadas a la reflexión indagan, husmean, escudriñan, examinan, arriesgan explicaciones y actuaciones.

Pensar reflexivamente significa poner en cuestionamiento las rutinas flexibilizando las formas de ver la realidad y entendiendo que los significados con los que actuamos son falibles y de alcance parcial. La reflexión precisa "volver a andar el camino andado", revisar los pasos, analizar los tropiezos, establecer relaciones entre acontecimientos distintos, pensar en los avances y buscar rutas de acción alternativas. Dice Korthagen (2010: 92), la reflexión "fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su zona de bienestar: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo", pone al sujeto en crisis, en riesgo y obliga a buscar soluciones distintas a las ya integradas en la experiencia.

Un proceso reflexivo connota compromiso ante la realización de una práctica, con la búsqueda de maneras nuevas de realizarla para hacerla bien. Reflexiona una práctica quien se identifica con ella, quien participa de ella abriendo el curso al desarrollo de la ejecución y sobre todo, a los niveles de comprensión y conocimiento de los secretos de la empresa en la que se participa.

La experiencia reflexiva, decía Dewey (2010), no es algo rígido, es un proceso vital, dinámico, separado de la costumbre y la rutina. Relanza el deseo y la tradición hacia nuevas rutas de exploración sobre los medios y fines de la acción y la evaluación de las formas de proceder, es examinación persistente de lo que creemos, pensamos y hacemos; es reinvención, crítica de nuestras acciones y conductas y ante todo, no es un depósito de abstracciones almacenados en la mente, sino un repositorio de saberes que pueden usarse en la resolución de dilemas de la experiencia y que pueden compartirse intersubjetivamente.

Participar en acciones que comprometen, pensar en el sentido de las mismas, analizar sus resultados, modificar cursos de acción, dialogar con otros acerca de todos estos procesos son fragmentos de una totalidad en la que están imbricados el trabajo creativo, el desarrollo cognitivo, el perfeccionamiento continuo de la manera en que se enfrenta la realidad y el desarrollo de las personas.

6. Siete consideraciones finales

1. Una escuela renovada es necesaria, es además posible. Es preciso trastocar muchos de los fundamentos sobre los que ha girado la institución educativa desde que se configuró como institución de Estado y espacio de instrucción para capas paulatinamente más amplias de la población.

El papel jugado por la institución escolar como transmisora de saberes legitimados y como emisora de certificados que validan la posesión de esos saberes está hoy a debate, habida cuenta que en la sociedad contemporánea los individuos tienen la posibilidad de acceder a muchos conocimientos por fuera de la escuela y del currículum formal; el texto único, el maestro como depositario del conocimiento, como ejemplo en la construcción de identidades son ideas que la evolución sociocultural deja en la obsolescencia, ameritan de una crítica y reconstrucción profundas.

2. El hecho de que la escuela transmisiva sea arcaica y que el maestro como depositario del saber sea una figura negada por los hechos actuales no significa que ambos hayan perdido importancia. La escuela y los profesores siguen siendo importantes en esta sociedad para la que no terminamos de encontrar calificativos (posmoderna, de la información, neoliberal, de capitalismo informatizado, etc.). Importan porque frente a la abrumadora avalancha de información los individuos quedamos perplejos, importan también porque sociedades complejas como la nuestra, no han terminado de construir modelos de convivencia; la democracia sigue siendo imperfecta, la escuela y el trabajo de los maestros tienen pendiente un gran aporte en este terreno y aunque parezca arriesgado, aquí sostenemos que la democracia es la única posibilidad de que "podamos vivir juntos", sin escuela y sin profesores la viabilidad de la convivencia queda en duda.
3. Lo antes dicho no establece para los profesores y la institución en que trabajan funciones mesiánicas, intentan simplemente puntualizar su importancia para la construcción de la sociedad democrática. En este texto hemos suscrito una posición, reivindicado la escuela para vivir en democracia y esta especie de declaración de fe conlleva también a una definición con respecto a los educadores, su trabajo y su formación.
4. Si la escuela ha de contribuir a formar ciudadanos libres los profesores deben serlo también. Si la escuela debe formar mentes abiertas, espíritus comprometidos con la búsqueda, con la inventiva y la creación, estamos hablando de que en ella se estructura una nueva relación con el saber y el saber de los docentes no tiene porqué sustentarse en premisas distintas.

Democratizar la escuela y el saber implica trabajar nuevas formas de interacción entre los sujetos de la educación, trascender el memorismo, la transmisión y las relaciones de subordinación. La uniformidad y el autoritarismo han de abrir lugar a la colaboración, la búsqueda colectiva, el encuentro entre iguales para la construcción de significados sobre la experiencia individual y colectiva, ¿Es razonable pensar el aprendizaje de los docentes desde perspectivas contrarias a lo anterior y suscribirse al mismo tiempo a una retórica democrática?

5. En algunos países de Europa Occidental y Norteamérica desde los años ochenta del pasado siglo se fue configurando un discurso sobre la profesionalización docente de base tecnocrática y racionalizante. Bajo el argumento de que la investigación educativa había ya descubierto una base común de saberes, estos se tradujeron a "perfiles", "estándares" e "indicadores", a los que la práctica debe someterse y desde los que la profesionalidad ha de juzgarse, esta ola innovadora se impone con gran fuerza en México y la mayoría de los países de América Latina y trae dos grandes riesgos: la proletarización y consecuente desprofesionalización del trabajo educativo, junto con el empobrecimiento del aprendizaje escolar.
6. El avance del oficio de educar hacia la profesionalización es imposible desde listados de saberes verbalizados por fuera del trabajo. La tarea educativa implica el despliegue de infinidad de conocimientos, habilidades, actitudes incorporados en las acciones de

quienes educan; la heterogeneidad y complejidad hace difícil incluso el hecho de nombrarlos. Estandarizar el saber de una práctica problemática, además de un esfuerzo poco útil, es contrario a la profesionalización o para ser menos ambiciosos, al enriquecimiento del trabajo docente, expectativa por la que aquí nos hemos pronunciado.

7. El trabajo de los que educan se transforma, se enriquece, se mejora en la medida que se piensa. Los buenos maestros son aquéllos que se atreven a reflexionar lo que hacen, por ello en este texto hemos asumido que para la formatividad (Honoré, 1980) de los educadores, en lo relativo a sus prácticas de formación, el trabajo, la experiencia, la práctica y la reflexión deben ser el ciemiento sobre el que se estructure su aprendizaje, habida cuenta que el incremento de su saber se vincula a la posibilidad de trabajar mejor en las escuelas.

Bibliografía

Abagnano, N. (1986), *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.

Aylwyn, P. (2006), Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En: Zemelman y Gómez (Coords.), *La labor del maestro: Formar y formarse,* México, Ed. Pax.

Ávalos, B. (2012), Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, En: Vélez de Medrano y Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, Ed. Santillana.

Bauman, Z. (2003), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Ed. Taurus.

Calvo, G. (2006), La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente, en: Tenti, E. (Comp.), *El oficio docente, vocación y profesión en el Siglo xxi,* Argentina, Siglo xxi.

Carr, W. (1989), *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Ed Morata.

——(1990, marzo), *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Ponencia presentada a las vii Jornadas sobre la Investigación en la Escuela, Sevilla.Charlier, E. (2010), Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada a la práctica, en: Paquay, L., Altet, M. , Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* México, fce.

Chevallard, Y. (2013, noviembre), La enseñanza de la Matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional, conferencia dictada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en el marco de su distinción como Doctor Honoris Causa. Contreras, J. (2010), Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68.

Darling-Hammond, L y McLauglin M. (2003), El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo, *Cuadernos de discusión,* núm. 9, México, Secretaría de Educación Pública.

Day, C. (2000), Introducción, en: Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Ed. Morata.

Dewey, J. (2010), ¿Cómo pensamos?, Barcelona, Ed. Paidós.

Domingo, A. (2013), *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, Saarbrücken, Alemania, Ed. Pública.

Dussel, I. (2005, mayo), *Impactos de los cambios en el contexto social y organización del oficio docente*, ponencia presentada en el Seminario Internacional "La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi, Buenos Aires.,Elliott, J. (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Ed. Morata.

Etzioni, A. (1969), *The Semi-Professions and their organization: Teachers, Nurses, Social Workers,* Nueva York, Free Press.

Fernández, E., Rodríguez, H. y Rodríguez, M. (2010), La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del "capitalismo académico en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68.

Fernández, M. (2013), El profesorado en tiempos de cambio, en: *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires, Ed. Santillana.

Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Ed. Narcea.

Hargreaves, A. (1999), Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional, en: *B. Ávalos y ME Norden-fly cht (Coord.), la formación de profesores. Perspectiva y experiencias,* Santiago: Santillana.

—— (1999), Hacia una geografía de la formación docente, en: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Ed. Akal.

Jiménez, M. y Perales, F. (2007), *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Barcelona, Ed. Pomares.

Labaree, D. (1999), Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente, en: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Ed. Akal.

Latapí, P. (2003),¿ Cómo aprenden los maestros?, México, SEP.

Morín, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.

Observatorio Ciudadano de Educación (2008), *Participación Social en Educación: Del análisis a las propuestas,* México, OCE.

Oliveira, D. (2010), Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana, en: Vélez, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, Ed. Santillana.

Park, Peter (2006), Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológias, en: Salazar, M. (Coord.), *Investigación-acción participativa, inicios y desarrollos*, Madrid, Ed. Popular.

Perrenoud, P. (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Ed. Graó.

Popkewitz. T. (1990), *Sociología y política de las reformas educativas*, Madrid, Ed. Morata.

Rogoff, B. (1990), *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Ed. Paidós.

Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Ed. Paidós.

Sennett, R. (2009), *El artesano*, Barcelona, Ed. Anagrama.

Smith, J. (1999), Perspectivas internacionales sobre colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto "trabajo de los docentes", en: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Ed. Akal.

Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Ed. Morata.

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

Terigi, F. (2013), Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación, en: *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires, Ed. Santillana.

Torres, Rosa Ma. (1999), *Aprender para el futuro: nuevo marco para la tarea docente,* Madrid, Ed. Santillana.

Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad,* Barcelona, Ed. Paidós.

Yopo, Boris (1994), *Algunos supuestos teóricos en metodología de la investigación participativa*, Pátzcuaro, Michoacán, Ed. CREFAL.

Zeichner, K. (1999), Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas, en: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Ed. Akal

Zumwalt, K. (1999), Investigación en la enseñanza: implicaciones para los programas de formación del profesorado, en: Pérez, A. Barquín, J y Angulo, J. (Comps.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Barcelona, Ed. Akal.

Hemerografía

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (mayo de 2013), ¿Qué tipo de educación queremos?, en *Poder de Base. Órgano de Difusión de la Sección XVIII del SNTE*, núm. 288. De Moraes, D. (2007), Imaginario social, cultura y construcción de hegemonía, en: *Contratiempo. Revista de cultura y pensamiento / La cultura crítica en América Latina*, Otoño-Invierno 2007, núm. 2.

Diario Oficial de la Federación (30/ 11/2013), Ley Federal del Trabajo.

—— (11/09/2013), Ley General del Servicio Profesional Docente.

Gómez-Morín, Lorenzo (2005, mayo), Nueva Escuela Mexicana, en: Subsecretaría de Educación Básica, *Gaceta Educativa*, año1, núm. 0..

Labaree, D. (1992), Power, knowledge, and the rationalization of the teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching, *Harvard Educational Review*, vol. 62, núm. 2.

Perrenoud, P.(2001), *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en: *Revista Tecnología Educativa*, Santiago de Chile, núm. 3.

Valls, R. Mejores profesores: la asignatura pendiente en América Latina, Diario *El País*, 11/03/ 2014.

Vázquez, J. Intelectuales dejaron solo al futbol: Valdano, Diario *La Jornada*, 15 de febrero de 2014.

Páginas de Internet:

Chirinos, María Pía, *Trabajo*, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*, URL: http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/trabajo/Trabajo.html

OECD (sf), Teachers for tomorrow`s schools (Chapter 2), en: http://www.oecd.org/edu/school/1840205.pdf

Jacob, A. (1992), La noción de trabajo. *Relato de una aventura socio-antropo-histórica,* en: http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/06/st4jacob.pdf.

Tenti, E. (2008), *Sociología de la profesión docente,* consultado en línea en: http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf,

La investigación de la experiencia: buscando vestigios en la formación

Hugo Ávila Gómez

Introducción

La educación es el proceso consciente de construcción del ser humano (Jaeger, 1962), a partir de reconocer las propias limitaciones, enfrentar la incertidumbre y la ambivalencia de los acontecimientos, preguntar por el sentido de lo que ocurre, indagar posibles explicaciones, dialogar con los otros, pensar juntos la realidad. El acto de curiosidad, la voluntad de saber, el hecho de educarse con actitud de hacerse preguntas constantemente lleva a la investigación educativa. Investigar es una oportunidad para asumirnos de manera reflexiva, haciendo consciente el hecho de salir, de abrirnos a la experiencia, de encontrarnos con lo extraño, de reconocer el sentido de la praxis en que participamos con nuestro trabajo de profesores. Indagar con otros; educarnos mutuamente. Crecer juntos.

En este ensayo planteo la cuestión de cómo, en el quehacer docente, se vinculan los procesos de educación, investigación, desarrollo profesional, valoración de la experiencia, libre aprendizaje y el reconocimiento del sentido de la praxis y los fenómenos que se viven en el trabajo escolar. Algunas preguntas pueden orientar esta reflexión: ¿Cómo repercuten los cambios socioculturales en el ambiente escolar y en la formación de profesores? ¿Qué hilos de experiencia puedo seguir para salir de mis certidumbres, para arribar al terreno donde están los otros, los acontecimientos escolares marcados por el sino de la incertidumbre, la ambivalencia y también por la posibilidad del descubrimiento y el aprendizaje que profesionaliza el quehacer docente? ¿A qué opciones dignas de desarrollo profesional podemos aspirar los profesores? ¿De

qué forma la experiencia de investigación es una actividad de formación docente y de desarrollo profesional?

La profesión docente se da en medio de un conjunto de circunstancias que la determinan y le imponen limitaciones, sujeciones y la moldean culturalmente. Los programas de desarrollo profesional son heteroformativos, obedecen a criterios e intereses que poco tienen que ver con las realidades y preocupaciones que se viven en los espacios escolares. Las propuestas formativas del sistema educativo son "una estructura disciplinar que restringe toda posiblidad de innovación, de transformación de la realidad y, por ende, obtura la disposición de entrar en un proceso autoformativo" (Navia, 2006: 208). Existen diversas iniciativas en los países de América Latina en el campo del desarrollo docente; sin embargo, aún se está lejos de políticas sistémicas y de planes de acción que las pongan en práctica (Ávalos, 2001).

Generalmente, las políticas de profesionalización que pretendidamente buscan el mejoramiento del prestigio, el reconocimiento a la labor docente y la posición social de los maestros, se presentan como antagónicas del profesionalismo del magisterio (Hargreaves, 1996). Es decir, que en los intentos de valorar y potenciar el oficio de los profesionales de la educación, se toman medidas que restan autonomía a su trabajo, por tratarse de prácticas desde las instancias de poder que buscan el control de la función docente.

El hecho de experimentar el desconcierto que provoca la complejidad del orden social produce malestar docente. Este malestar se manifiesta en cansancio, indiferencia, desesperanza, prácticas rutinarias, insatisfacción con el propio trabajo, pérdida de sentido y desestructuración de la identidad profesional. Pero también la conciencia humana y profesional es capaz de abrise paso en medio de condiciones adversas y buscar salidas para comprender lo que pasa y tratar de transformar el trabajo de enseñanza y aprendizaje.

El nuevo profesionalismo pasa por recuperar lo más cercano: la propia experiencia y la realidad que se vive en los centros educativos. La formación docente al alcance de la voluntad de los educadores puede partir de reconocer su experiencia y convertirla en materia de análisis, en conjunto con los colegas y demás personas interesadas en el fenómeno educativo.

El aprendizaje libre y productivo se produce cuando nace de la propia necesidad de desarrollar el potencial interno, de crear medios austeros al alcance de las posibilidades del docente de base, como la tertulia, el intercambio de saberes a través de la conversación, la publicación de sus reflexiones, la reflexión con otras personas y la prueba en la realidad de las ideas que se van desarrollando. Todos estos son vestigios de tradiciones culturales fundadas en el cuidado mutuo y el obrar movido por amistad y desinterés.

Es posible descubrir nuevas formas de profesionalismo, prácticas alternativas a la costumbre hegemónica que nos ha hecho creer que sólo son medios legítimos de formación aquellos que se acreditan a través de un título universitario y el diploma extendido en los cursos de formación continua promovidos por los administradores de la educación pública.

El nuevo profesionalismo puede llevar a buscar nuevas formar de investigar, de aprender, de compartir desinteresadamente, de enfrentar la incertidumbre y la complejidad de las realidades cotidianas, que pocas veces son ocasión de cuidado en los programas formales de formación docente.

1. Los cambios educativos en la época de desconcierto e incertidumbre

Es una situación cada vez más común: Los profesores se quejan de sus alumnos. Se dicen afirmaciones como éstas: "La reforma educativa de educación básica produce muchachos inservibles. Vienen sin hábitos de estudio y juguetones. No quieren estudiar. Están muy indisciplinados. Están muy inquietos. Sólo les interesa divertirse y estar platicando toda la hora que dura la clase. Nos están ganando el mandado. No vienen a aprender" (Reunión de profesores, Preparatoria "González Ortega", 30 de octubre de 2006).

El reclamo es en una sola dirección. La crítica que se hace únicamente enfoca a los jóvenes estudiantes. No cabe la autocrítica. La reflexión del profesorado se queda en el sentido común. Las reuniones de colegas consumen buena parte del tiempo en el intercambio de quejas y de reclamos. Pocas veces nos preguntamos: ¿Por qué son así los jóvenes estudiantes?

¿Por qué hemos llegado a esta situación? ¿Cuál es nuestra responsabilidad, como cuerpo académico y como profesionales en lo individual? ¿Qué circunstancias existen en distintos niveles de la realidad, que motivan los cambios en el ambiente escolar? ¿Cómo podemos prepararnos para enfrentar mejor esta realidad?

Los cambios en la sociedad y en los sistemas educativos plantean "problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de los nuevos retos que están apareciendo" (Esteve, 2010: 25). La cuestión esencial es preguntarnos cómo van a influir dichos cambios en el sistema educativo, en general, y en la profesión docente, en particular (Galvin, 2010).

Esta serie de cambios en la sociedad influye en las transformaciones del sistema educativo e interpelan el quehacer docente. Existe una buena distancia entre la imagen que el profesorado tiene de su vocación y de su responsabilidad, por un lado, y por otra parte, con la realidad de su práctica, tomando en cuenta la situación de la sociedad y de sus estudiantes. La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social en relación a la escuela y a los maestros y maestras, además de un pronunciado malestar docente, debido al razonamiento de que no se está a la altura de las circunstancias (Tenti, 2010).

En la escuela donde trabajo, por ejemplo, algunos profesores han comentado que no hemos dado los conocimientos y las habilidades que actualmente necesitan los estudiantes. En otros casos, existe el reconocimiento expreso de que "nuestros alumnos no salen bien preparados para enfrentar los retos de la vida. Los muchachos no están aprendiendo". Se percibe la paradoja de hacer todo el esfuerzo, pero no es suficiente: "estamos desfasados y no estoy satisfecho con mi trabajo" (Reunión de profesores, 24 y 25 de junio de 2010).

¿Cuáles son los principales cambios que experimenta el mundo contemporáneo? José María Esteve los clasifica en tres niveles: el macrosocial, el contexto político-administrativo y el contexto del aula (Esteve, 2010). Los párrafos siguientes se apoyan en la línea de reflexión de este autor.

En el nivel macro, han evolucionado los valores y las concepciones sociales acerca de la escuela, la enseñanza y el papel del profesorado. "En la mayoría de las sociedades contemporáneas tienden a desarrollarse políticas orientadas a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen el trabajo y el perfil profesional de los docentes" (Tenti, 2010: 129). La opinión pública considera que cada vez que hay un problema social o político importante, éste debe de abordarse en el interior de las escuelas para buscar soluciones educativas. Así, se pasa del concepto de enseñanza al de educación, y con ello el profesorado debe asumir nuevas responsabilidades, complementarias de su tarea tradicional en el ámbito del conocimiento.

Otra característica de las sociedades contemporáneas es el alejamiento de las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización como la familia, las iglesias, las comunidades de vecinos. Como resultado, se extiende la idea de que toda labor educativa debe hacerse en la escuela. Los profesores ven esta dificultad: "Algunos padres de familia maleducan a sus hijos y los consienten demasiado. No les exigen ni les crean la cultura de la responsabilidad. Estamos formando un perfil de alumnos dependientes. Cuando reprueban, el maestro los tiene que andar buscando. Quedamos de cambiar una manera cómoda de pensar. O apretamos o seguimos formando estudiantes conformistas y mediocres" (Reunión del Consejo Académico, 10 de enero 2011).

Los nuevos medios de comunicación han venido a cuestionar la labor del profesor como transmisor de conocimientos. "La proliferación de nuevas herramientas tecnológicas en diversos ámbitos de la producción y la vida social, produce una sensación de obsolescencia en muchos docentes…" (Tenti, 2010: 128). Las nuevas búsquedas de enseñanza tienen que explorar la relación que puede existir entre los ambientes audiovisuales en que se mueven los jóvenes estudiantes y la necesidad de producir el interés y la motivación por las actividades de aprendizaje en los salones. Esta realidad es reconocida explícitamente por algunos profesores cuando afirman que "estamos trabajando con generaciones audiovisuales. Si sólo trabajamos con conceptos y discursos, no nos comunicamos con ellos" (Reunión de profesores, 24 y 25 de junio de 2010).

La interculturalidad en la escuela preparatoria es una realidad. Se acabó el tiempo de que a los salones de clases sólo acudían estudiantes con aspiraciones de estudiar una carrera universitaria. Como tenían cierta

claridad acerca de para qué iban a la escuela, normalmente eran jóvenes disciplinados, atentos y cumplían con las actividades que les proponían los maestros y las maestras. Ahora, con las metas educativas de ampliar la cobertura del nivel medio superior y con la disposición constitucional de hacer obligatorio este nivel educativo, acuden a los espacios escolares muchachos con una amplia diversidad de intereses y experiencias formativas. Un profesor de nuestra escuela ve así el fenómeno: "El problema es que los estudiantes llegan ahora con una actitud de desinterés y desmotivación. La mayoría no quiere estudiar" (Reunión del Consejo Académico, 10 de enero de 2011).

En alguna ocasión me comentó un profesor, compañero de trabajo: "No entiendo qué quieren estos muchachos. Vienen a la escuela sin ganas de estudiar. En su casa no ayudan con el pretexto de estar en la escuela. Y en la escuela son unos auténticos haraganes. Y tal parece que ni les preocupa. Los veo medio dormidos, despreocupados de su futuro. ¿Cómo trabajar con esta gente tan indispuesta?" (T1ºB29nov13). En la escuela media superior aparecen marcadas diversas culturas juveniles cada vez más alejadas del canon cultural propio de las generaciones adultas… la cuestión juvenil es un nuevo problema que afecta profundamente el trabajo de los docentes. Estos, en tanto representantes del mundo adulto, en muchos casos no comprenden y no comparten los sistemas de valores que son propios de los jóvenes (y viceversa) (Tenti, 2010).

Cada vez son más los estudiantes que han sido formados "en procesos de socialización dispares, a veces marginales, y claramente divergentes" (Esteve, 2010: 39). Lo que motiva que el profesor realice una función educativa básica, para tratar de remediar las lagunas originadas en el medio de donde proviene. Ante la diversidad de sus alumnos y de tareas que tiene que realizar, el profesor tiene que ampliar sus funciones, hasta arribar a la frontera del trabajador social. Esto cuestiona el papel profesional del docente: ¿Qué tiene que hacer frente a la realidad que experimentan los estudiantes? ¿Cómo se define la identidad profesional y la misión del profesorado en las actuales circunstancias? ¿Qué es enseñar y qué es aprender en un mundo complejo, incierto, que deja a la deriva a muchas de las personas más indefensas: los niños, los jóvenes, los desempleados, los discapacitados, los enfermos, los ancianos?

El profesorado se mueve en medio de distintas paradojas y de diversos discursos contradictorios (Galvin, 2010): la diversidad de modelos educativos, contrapuestos entre sí; la necesidad de ser un acompañante cercano, afectivo y atento al proceso de desarrollo de los estudiantes, frente a la exigencia que recibe de realizar una labor selectiva y evaluadora; la paradoja entre formar estudiantes que forjen su autonomía personal, y que al mismo tiempo se integren a una sociedad que demanda actitudes y comportamientos en los cuales se precisa la renuncia a la libertad interior. El problema que enfrenta el profesorado, en este caso, es cómo elaborar propuestas de enseñanza y de aprendizaje que respondan a esta maraña de objetivos, de contradicciones y de paradojas.

En el nivel macro existen otras realidades que cuestionan la labor del profesorado: el menosprecio del valor social de la educación, la valoración negativa hacia los profesionales de la enseñanza y la crítica generalizada al sistema educativo, el escaso reconocimiento social a la labor de los profesores, hasta llegar a extremos de ir generando un cuerpo docente desmoralizado (Esteve, 2010).

En el contexto político y administrativo existen también distintas transformaciones que afectan el trabajo del profesorado: a) las reformas sucesivas en los sistemas educativos educativos, sin que se tomen medidas concretas para solucionar los nuevos problemas; b) la formación inicial y permanente del profesorado se realiza sin ayudar a los maestros y a las maestras a enfrentar las situaciones complejas que se viven en las escuelas.

Finalmente, en el contexto del aula se experimentan algunas transformaciones que constituyen retos para las prácticas educativas de los profesionales de la enseñanza: a) la necesidad de revisar los contenidos curriculares, con la amenaza de disminuir la presencia de las humanidades, para continuar con la tendencia de convertir al sistema de enseñanza en servidor de las demandas económicas y laborales del sistema empresarial; b) la incorporación masiva a las aulas de todos los alumnos reclama la necesidad de modificar las condiciones de trabajo en las escuelas y los planteamientos metodológicos dentro de los salones de clases; c) la violencia y el nihilismo que se vive en la sociedad también han llegado a las escuelas, haciendo más conflictivas las relaciones interpersonales en las instituciones educativas, con el resultado de que muchos centros escolares

y profesores no han sabido cómo crear nuevos modelos de convivencia y de orden; d) la fragmentación del rol del docente, sometido a una creciente demanda de distintas tareas, lo que sobrecarga su trabajo y lo obliga a atender diversos frentes de actividad (Esteve, 2010).

2. Transformaciones para la vida escolar y para la profesión docente

Las realidades de cambio rápido y constante transforman la dinámica y la esencia de la escuela y del trabajo profesional del magisterio. Entender la problemática compleja y ambivalente es indispensable para saber qué pasa en nuestras escuelas, explicarnos los fundamentos del actual malestar docente y emprender rutas de búsqueda de pensamiento y de acción que transformen esta realidad incómoda.

Las profundas evoluciones sociales producen dos tipos de consecuencias. Primero, llevan a modificar los sistemas educativos. Los gobiernos nacionales, en su intento de actualizar sus respectivos proyectos educativos, se ven envueltos en una vorágine de reformas continuas para colocarse a la altura de las exigencias de un mundo complejo, dinámico y cambiante. En segundo lugar, actualmente se lleva a cabo una crisis de la relación pedagógica, que provoca un desmoronamiento progresivo de las identidades profesionales del profesorado, heredadas de la segunda mitad del siglo xx (Lang, 2010).

Es cosa del pasado la identidad docente colectiva y homogénea, en ambientes culturales donde había cierta claridad social sobre el papel de la educación en la vida nacional y donde, además, se reconocía el trabajo del profesor. En esas circunstancias había relativos consensos acerca de lo que debía ser y hacer un maestro o una maestra.

En las instancias oficiales donde se deciden las políticas públicas en materia de educación existe desidida hacia el profesorado. Presenciamos una era de término de los consensos en el terreno educativo. Es muy marcada la tendencia de culpabilizar al maestro de los males de la educación. La profesión docente está en crisis, la identidad profesional del magisterio está fracturada. Se impone la realidad de la desprofesionalización del quehacer docente y la intensificación de tareas (Galvin, 2010).

El asunto se complica con las nuevas dinámicas sociales; existe confusión acerca de los fines, los medios, los contenidos y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Los administradores de la gestión pública toman decisiones que involucran a todo el sistema educativo, mediante la improvisación que pretende resolver lo urgente, con el propóstio de ponerse al ritmo de la moda y de las circunstancias, pero sin estudiar a fondo la problemática, sin comprometer en la deliberación y los acuerdos a los principales involucrados: los profesores y las profesoras, y sin aportar los medios concretos para que cada centro escolar pueda realizar las reformas.

El resultado de este desencuentro entre los niveles de diagnóstico, diseño, planeación y ejecución de políticas públicas en materia de educación, entre otros efectos, provoca desencanto, banalización del oficio, percepción en los docentes de no ser valorados y que su trabajo no está a la altura de los requerimientos sociales. El malestar docente es una realidad tangible. El principal motivo de desencanto son las condiciones laborales injustas e intensas. En esta realidad, se explica que en las escuelas se observen muchos profesores sin entusiasmo (Lang, 2010).

Este malestar del magisterio refleja el desconcierto ante el cambio social (Tenti, 2010). El conjunto del profesorado percibe efectos, síntomas y consecuencias. Vive las condiciones de trabajo precario y experimenta las tensiones y exigencias de la sociedad globalizada y del mundo regido por la ley del mercado. Pero desconoce las razones de por qué se ha llegado a esta situación. Una especie de visión fragmentaria le impide valorar el entramado de fenómenos que están en juego. Y en los casos donde existe juicio crítico y capacidad de contemplar la panorámica de forma más o menos completa las propias situaciones de trabajo aislado, individualista y competitivo de los centros escolares, hacen difícil una actitud de esperanza y una respuesta organizada frente a las circunstancias.

Es probable que, en el fondo, el malestar docente sea un síntoma de un problema mayor. La humanidad ha traspasado ciertos umbrales de equilibrio. Por arrogancia y pereza nos hemos vuelto dependientes en exceso de la tecnología, de las máquinas, de las instituciones y de los

sistemas. La modernidad tuvo el sueño de sustituir el trabajo esclavo mediante el uso de la máquina. Esto fue un fracaso. El uso desproporcionado de la tecnología nos llevó a una nueva esclavitud, el despotismo de las máquinas (Illich, 1978).

El señorío del hombre sobre la herramienta fue reemplazado por el señorío de la herramienta sobre el hombre. Es aquí donde es preciso saber reconocer el fracaso. Hace ya un centenar de años que tratamos de hacer trabajar a la máquina *para el hombre* y de educar al hombre para *servir a la máquina*. Ahora se descubre que la máquina no 'marcha', y que el hombre no podría conformarse a sus exigencias, convirtiéndose de por vida en su servidor. Durante un siglo, la humanidad se entregó a una experiencia fundada en la siguiente hipótesis: la herramienta puede sustituir al esclavo. Ahora bien, se ha puesto de manifiesto que, aplicada a estos propósitos, es la herramienta la que hace al hombre su esclavo (Illich, 1978).

Iván Illich pensó que el ser humano puede dar sentido al mundo mientras es señor de sus herramientas. "En cambio, cuando es dominado por ellas, es la forma de la herramienta la que determina su imagen de sí mismo" (Falbel, 2001: 61).

En el caso del profesorado y de la escuela, inicialmente, las herramientas educativas se crearon al servicio de la enseñanza y del aprendizaje. Durante la modernidad, "los actos genuinamente humanos han sido reemplazados cada vez más por la operación de máquinas, instituciones y sistemas" (Falbel, 2001: 62). Los medios se convirtieron en fines y el ser humano (en este caso, estudiantes, familias y los profesores y profesoras) fue sometido a prácticas de servidumbre de la tecnología que se utiliza en educación: currículum, planes de estudio, programas, evaluación, escuela, contenidos educativos, metodologías, técnicas de enseñanza. Y cuando la persona es dominada por las herramientas, son éstas las que determinan el concepto de sí mismo.

En condiciones de negación de la libertad, como es el caso del ser humano al servicio de las herramientas educativas, el profesorado experimenta la servidumbre de trabajar para fines extraños, sometido a la burocracia que exige resultados, culpabilizado por la opinión pública que hace responsables a los maestros del fracaso educativo. ¿En estas situaciones qué imagen pueden tener de sí mismos los profesionales de la educación?

"Esta arrogancia, que reemplaza lo ético por lo técnicamente factible, ha restado sentido tanto a la naturaleza como a la historia: hemos pedido confianza en la primera hasta negarla, y nos hemos vuelto incapaces de entender nuestra condición en el espejo de la historia" (Falbel, 2001: 62). Paulatinamente, el hecho educativo fundado en la ética y en las relaciones humanas construidas en la amistad, el servicio mutuo, la confianza, la hospitalidad, el amor y el desinterés, ceden su lugar a los actos compulsivos de las secuencias didácticas rígidas, las clases pensadas en el rendimiento, las evaluaciones para cuantificar conocimientos y habilidades valoradas en la sociedad industrial y posmoderna. La escuela se convierte en escenario al servicio de lo técnicamente factible, socavando lo ético, la libertad individual, la creatividad, la autonomía creadora, la espontaneidad del don, la participación en la creación de la vida social, la amistad, la alegría, la equidad, la justicia y las relaciones humanas siempre nuevas.

Esta desproporción entre fines y medios, ahoga lo humano, y las personas perdemos confianza en la naturaleza física y humana por seguir normas y principios de eficiencia, negamos lo que somos y damos la espalda a las necesidades humanas fundamentales. La otra consecuencia es que hemos perdido sensibilidad y poder para entender la condición humana y la identidad profesional docente en el espejo de la historia. En estas condiciones, ¿es raro ver a buena parte del profesorado como un cuerpo profesional desmotivado o un conjunto de educadores y educadoras sin entusiasmo?

Frente a la dinámica social e histórica que es signo de los tiempos contemporáneos, nos aparece una disyuntiva: estandarización o reestructuración (Torres y Serrano, 2007). El Estado y las instituciones aspiran a mantener el rol del profesor como técnico. Las políticas educativas promueven un mayor control sobre el contenido, los procesos y los resultados del trabajo docente. Con ello, se alientan posiciones conformistas y orientaciones técnicas hacia el rol del magisterio (Zeichner, K y Liston, D., 1998). Esta es la primera opción: el conformismo, la apatía, la indiferencia, el desencanto, la desesperanza, la desprofesionalización, seguir la carrera docente con una visión meramente trepadora en la escala de ascensos en el escalafón magisterial y la burocracia educativa y sindical.

La segunda alternativa es la autoconciencia, reconocerse como sujeto, reconocerse como portador de facultades múltiples, resistir a los intentos hegemónicos de limitar la multidimensionalidad del ser humano, examinarse a sí mismo como profesional y como ser humano, saber que de la fragmentación viene la falta de convicción y la falta de sentido, reconocer al otro como prójimo y reconocernos en él, dejarse de discursos abstractos y construir el discurso que nace de la relación con el otro concreto, leer las circunstancias, sentir la necesidad de ser sujeto, contribuir a que el otro sienta la necesidad de ser persona, reconocer los propios espacios de autonomía (Zemelman, 2006).

Esta alternativa puede buscar la austeridad convivial, es decir, poner los recursos, la tecnología, los bienes y servicios a favor de la humanización, y hacerlo con moderación. Encontrar ahí la alegría y el equilibrio (Illich, 1978). Regresar a la sencillez de hacer de las herramientas educativas medios al servicio del auténtico aprendizaje: "hacer pensar y sentir a nuestros alumnos hasta formar en ellos, desde ese patrimonio de ciencia y cultura, una base sólida para encontrar sus propias respuestas, coherentes, inteligentes y sensibles, ante las urgentes preguntas desconocidas" que les plantea la vida (Esteve, 2010: 66).

¿Qué tipo de formación profesional requiere esta tarea de reconstruir la identidad de este profesorado que desarrolla su trabajo en la incertidumbre, la intensificación de sus labores y la apertura a un nuevo profesionalismo convivial y austero?

3. Modelos de formación docente y apertura a nuevas posibilidades de desarrollo profesional

La estructura global de la sociedad condiciona las funciones didácticas que se desempeñan en la labor profesional del magisterio, en virtud de que la práctica docente experimenta una vigorosa interacción con las instituciones educativas y el contexto (De Lella, 2003). Es imposible eludir los efectos socioculturales que se producen en el salón de clases derivados de la dinámica del ambiente social y de las propias instituciones educativas. Igualmente, en las decisiones y actuaciones profesionales del

magisterio existen componentes que, leídos a la luz de la microfísica del poder y del potencial transformador de la práctica educativa, pueden influir potencialmente en la construcción de personas y de nuevas realidades sociales, portadoras de signos de humanidad y de valores que lleven la semilla de una nueva sociedad.

Estas cuestiones tienen relación directa con la identidad docente, la misión, el quehacer y la formación del profesorado. Se abren algunas preguntas al respecto: ¿Qué formación profesional subyace a un tipo de profesorado sujeto a dinámicas de control, reproductor de un modelo hegemónico de sociedad y cultura, que ignora la implicaciones políticas y éticas de su quehacer y que tiene fuera de su alcance la posibilidad de acceder a herramientas educativas que le permitan ser el autor de su profesionalismo durante su trayectoria laboral? ¿Qué opciones existen de desarrollo profesional autónomo, con conciencia ética y política, que ayuden a deliberar las propias convicciones acerca de para qué educar y cuáles medios son los más adecuados? ¿Cuál es el punto de partida de un proceso formativo docente que busque la madurez profesional y la construcción de alternativas que ayuden a hacer frente a la complejidad de la situación que envuelve al fenómeno educativo?

Lo más común en nuestras escuelas es ver profesores y profesoras con grupos amplios, dictando apuntes, conduciéndose con la técnica de hacer preguntas preconcebidas para esperar respuestas cuya solución ya conoce el profesor, insistencia en el orden, diálogo dirigido, se concibe a un estudiante colectivo, sin distinción de la diversidad que existe en cada aula, el propósito educativo es agotar el programa de estudios. A esta manera de enseñar corresponde una formación empírica del profesorado. En este caso, para ser docente, el aprendizaje es práctico, por el método de ensayo-error. Se aprende observando a otros y aplicando directrices dispuestas por la administración educativa (Hargreaves, 1996).

Según este criterio práctico y técnico, se entiende como profesional al maestro que es experto en la materia que enseña y se valora la experiencia práctica. Se considera al conocimiento científico como la base de la profesión. Generalmente, el individualismo priva en el desarrollo profesional (Eirín, R., *et al.*, 2009). Cayetano de Lella, para describir esta forma de ser y de formación docente, la agrupa en tres categorías: 1) práctico arte-

sanal (el oficio se aprende en la escuela y la formación docente consiste en generar buenos reproductores de modelos socialmente consagrados); 2) academicista (el maestro se concreta a reproducir el saber creado por otros; la autonomía es vista como riesgosa, motivo de posibles sesgos); 3) tecnicista-eficientista (el maestro es un técnico que sólo tiene que aprender a concretar en la práctica el currículum prescrito por especialistas; su profesionalismo se evalúa por objetivos de conducta y medición de rendimientos).

En el subsistema de Escuelas Preparatorias Estatales de Zacatecas se carece de un programa de formación docente. El profesionalismo del profesorado se intenta apoyar con uno o dos cursos que se improvisan en cada año escolar. Cursos que sólo obedecen a atender a alguna urgencia de cada coyuntura académica. En estos ejercicios es evidente la presencia de modelos desarrollo profesional como los descritos en el párrafo anterior. Se percibe al profesor y a la profesora como un funcionario cuya labor es aprender a realizar procedimientos administrativos, llenado de documentos y llevar a cabo de manera eficiente las directrices institucionales. Los actos de enseñar y aprender se entienden como el hecho de transmitir y asimilar, respectivamente, los contenidos de los programas de estudios correspondientes.

El profesorado mexicano participa en prácticas formales de educación permanente, instituidas desde las políticas públicas. Estas prácticas son incapaces de despertar el gusto por aprender, debido a que los contenidos, las metodologías y los enfoques formativos están lejos de responder a las inquietudes y problemáticas reales que vive el magisterio en sus centros de trabajo. Además de que este estilo de formación está hecho para limitar la autonomía del docente (Navia, 2006).

La formación docente se ubica en la periferia del sistema educativo y del sistema universitario. Los documentos oficiales respectivos abundan en conocimientos, pero son omisos en abordar otros elementos de la identidad profesional de los educadores. Asimismo, existen tendencias para desintitucionalizar la formación profesional hasta reducirla al desarrollo de habilidades útiles para resolver problemas prácticos, en donde se lleven a cabo las ideas y lineamientos sugeridos por los especialistas (Hargreaves, 1996).

Aun en los casos en que pretende impulsar cierta autonomía en el desarrollo profesional, se generan amplios vacíos de crecimiento y de aprendizaje, en virtud de que estos proyectos "se configuran como espacios de autoformación aparente" (Navia, 2006: 209). La aparente flexibilidad y empoderamiento guardan el riesgo de la desprofesionalización al intensificar el control central. Las escuelas de desarrollo profesional y las propuestas oficiales de formación inicial y permanente docente forman en nuevas maneras de enseñar, aprender, mejorar e indagar, pero no preparan para enfrentar la realidad de las escuelas (Hargreaves, 1996).

Existen políticas públicas de formación docente que "optan por el camino del control sobre la profesionalidad de la docencia y son juzgadas como factores de erosión de la profesión y su ejercicio" (Ávalos, 2010: 213). Las políticas de profesionalización reproducen la tensión entre autonomía y control. Al imponer determinado modelo de profesionalismo, los administradores de las políticas educativas ponen en tela de juicio la índole de la profesión, la elección y la naturaleza de las acciones profesionales y la actitud frente al oficio (Lang, 2010). A fin de cuentas, lo que "está en juego es la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente" (Tenti, 2010: 119); un intento cada vez más acentuado de controlar la práctica profesional de los docentes y su autonomía como sujetos, mediante herramientas heteroformativas y otros medios de sujeción de la voluntad magisterial (Navia, 2006). Las reformas educativas implican mecanismos de control inspirados en la racionalidad técnico-instrumental. Estos dispositivos, en los hechos, vienen a ser refuerzos a los controles externos sobre el trabajo de los docentes (Tenti, 2010).

De manera individual o en grupos de compañeros, algunos maestros se deciden a empujar un nuevo tipo de profesionalismo en las fronteras del sistema educativo, con el propósito de dar vida a un proceso de autoformación, a partir de su propia experiencia. Estos profesores se animan a hacerse cargo de su formación en la práctica, para salir del silenciamiento y la pasividad en que los tiene el sistema oficial de formación docente. Y así, en comunicación y apertura al otro, crean las posibilidades mínimas de construirse como sujetos a través de la reflexión de lo que sucede en los ámbitos profesionales cotidianos y tratar de impulsar una práctica docente más creativa, en donde tratan de encontrar sentido a lo que ha-

cen, se transforman y renacen con acciones de comprensión, innovación y transformación de la realidad (Navia, 2006).

Un proceso de este tipo se inició en la Escuela Preparatoria "González Ortega" en enero de 2010. En la coyuntura de llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, los profesores nos empezamos a reunir con más frecuencia, a hablar con libertad, a tratar de verbalizar lo que sucede, a compartir emociones, a discutir las problemáticas educativas con el propósito de ponernos de acuerdo acerca de los fines que perseguimos y las maneras de proceder para acercarnos al cumplimiento de dichas metas.

Sin esperar indicaciones oficiales, como estábamos acostumbrados, y como fruto de la reflexión grupal, creamos un reglamento escolar, un consejo académico, un plan de trabajo anual, un programa de tutorías, un programa de actividades artísticas y culturales, un programa de acercamiento a la comunidad. Cada mes nos reunimos para revisar avances, identificar errores y tratar de poner remedio a las situaciones problemáticas.

Este proceso camina con muchas dificultades y lentidud. Existe la cultura docente de la indiferencia, de la comodidad, de esperar la anuencia de los superiores jerárquicos que legitimen y autoricen las acciones que se emprenden en los centros educativos. Igualmente, es nueva la práctica de dialogar, de poner en común las dudas, las diferencias de opinión, la necesidad de conciliar intereses a través del diálogo y del acuerdo. También nos falta orden para dar seguimiento y sistematización a este proceso. Otro gran vacío que tenemos es que no hemos llegado al momento de acudir a la teoría para entender y orientar mejor lo que pasa en la escuela. Nuestro diálogo local no ha trascendido a encontrarse con otros autores o, por lo menos, con otros colegas. El profesorado de las escuelas preparatorias estatales se ha conformado con hacer un trabajo sujeto al horario escolar y reducido al ámbito territorial del centro educativo. No existen iniciativas para intentar acercar las inquietudes y las voces de los compañeros que trabajan en distintas escuelas y en las diferentes zonas escolares.

Con todo y las anteriores limitaciones, hemos emprendido un proceso que tiene como punto de partida la práctica personal, grupal, institucional y sociopolítica de la realidad escolar. La experiencia personal y

grupal es nuestro centro de arranque y nuestro camino de análisis y de acción. Nuestro propósito es describir e interpretar dicha experiencia, por nosotros mismos y en diálogo con los compañeros con quienes compartimos el quehacer docente en la escuela. Aunque germinal, hemos echado a andar un proceso formativo que algo tiene de creatividad, ayuda mutua y sentido común, que se anclan en lo cotidiano, para tratar de comprender y transformar la experiencia profesional de docentes del nivel medio superior. Con ello, el profesorado de nuestro centro educativo empieza a tomar sus propias opciones éticas y políticas. A esta experiencia de profesionalismo y de formación docente, Cayetano de Lella (1999, 2003) lo denomina hermenéutico-reflexivo.

Andy Hergreaves considera que frente a las aceleradas reformas educativas, la incertidumbre que generan las condiciones sociales del mundo contemporáneo, la complejidad del mundo escolar y al hecho de que se ha vuelto insostenible el individualismo que priva en las escuelas, el profesorado va descubriendo que los colegas son fuente de aprendizaje profesional, de orientación y apoyo. La identidad docente se reorienta en medios de prácticas de aprendizaje cooperativo. Esta emergencia de las culturas colaborativas, él las denomina como la edad del profesional colegiado, como categoría del profesionalismo y el desarrollo profesional docente (Hargreaves, 1996).

La profesión docente no es individual, es colectiva (Pogré, 2012). Aunque "la formación humana es un proceso que ocurre en la intimidad de cada individuo […] al mismo tiempo, la vida del hombre no es, *stricto sensu*, humana sin la coexistencia con otros seres humanos iguales a mí" (Navia, 2006: 29). Bien lo hizo notar hace tiempo Paulo Freire: "Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (1983: 86).

Una opción interesante de formación docente es indagar cómo se van generando las comunidades de aprendizaje profesional y cómo se forma parte de ellas. En dichas comunidades profesionales se estructuran dispositivos de formación profesional, que se enriquecen con diferentes aportes teórico-prácticos y se abren a la cooperación y al intercambio interinstitucional con otros centros del mismo nivel y con universidades y centros profesionales de formación magisterial (Pogré, 2012).

Asimismo, la oportunidad de autoformación se produce cuando la experiencia se transforma en ocasión de aprendizaje y conduce a la subjetivación,[1] cuando el profesorado reconoce su experiencia y se abre a la posibilidad de la novedad, buscando la interrelación con sus colegas, tomando en cuenta el momento en que se encuentran en su trayectoria laboral. En estas condiciones el maestro se entiende como persona reflexiva, receptivo a la crítica y la autocrítica. A partir de la conciencia del inacabamiento de la naturaleza humana (Freire, 1998) reconoce que la formación profesional es un proceso permanente, ilimitado y con la oportunidad cotidiana siempre actualizada de realizar aprendizajes que expandan la experiencia vital. También es importante el reconocimiento de la dimensión afectiva de los procesos formativos. Se va aprendiendo a identificar y manejar los diversos sentimientos que se presentan en la complejidad de la práctica profesional. Asimismo, se va aprendiendo a tejer una red de apoyo mutuo, en la cual el maestro se enriquece con el trato con otros, con pares, familiares y amigos (Navia, 2006).

4. Formación y subjetividad

La formación puede ser definida como el hecho de hacer salir a luz los talentos y predisposiciones, de aprender a realizar en sí mismo lo que se tiene potencialmente, de adquirir saberes, de extraer y cultivar el caudal interior y de acompañar para que otros lo hagan (Liedman, 1996). Cayetano de Lella expresa que formación es "el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente" (de Lella, 1999, 2003: 21).

La formación es el proceso conforme al cual los seres humanos "… nos vamos constituyendo en personas, en la interacción con los otros, en la práctica social en la que cada uno participa" (Freire, 1996: 98). A través de la formación, el sujeto se transforma al adquirir y cambiar capacidades, formas de sentir, de pensar, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender (Ferry, 1990). El hecho de crecer y transformarse como profesional tiene su origen en la subjetividad, y la subjetividad es el horizonte abierto al fenómeno de la subjetivación. En ese sentido, la formación es un proceso de subjetivación en el que el sujeto da nuevos significados a su pasado o imagina lo que puede ser, en las actividades profesionales en que participa (Anzaldúa, 2009).

Los procesos de formación van configurando una identidad, que es el punto de encuentro entre la vida interior o el mundo de la psique y lo histórico-social. Los componentes del imaginario radical y el imaginario social se interiorizan en cada sujeto y van conformando la identidad personal, es decir, las significaciones sobre sí mismo, en donde coexisten las visiones del mundo, los saberes y los discursos impuestos por las instituciones sociales, con los deseos y la estructura subjetiva de cada sujeto (Anzaldúa, 2009).

La parte que sigue en este escrito es un intento de subjetivación, es decir, de búsqueda de sentido a la propia experiencia de formación y de crecimientro profesional. Ahí trato de hacer explícitas mis opciones e incertidumbres que me llevan a la búsqueda del desarrollo profesional.

5. Formación y experiencia

Para finalizar el semestre, pedí a los estudiantes que me ayudaran a evaluar mi trabajo. Les propuse un cuestionario con siete preguntas, como base para su reflexión. Una idea recurrente, quizás en la que coincidieron buena parte de los alumnos de los dos grupos de ética, fue en su deseo de que haga más juegos didácticos, que la clase tenga más dinámicas y que varíe las técnicas de trabajo. Uno de los estudiantes escribió:

> Sugiero que debería de buscar la manera de interesar más a los alumnos en el tema, lo cual podría hacer con videos graciosos, canciones populares y cosas como esas que les interesan más, como los dibujos o los ritmos, y así,

1 La subjetivación es el proceso de búsqueda de sentido, en base a los propios sueños, deseos, necesidades, objetivos en la vida (imaginario radical) y también bajo la influencia de normas, valores, principios, modos de pensar y de hacer que se concentran en las instituciones sociales (Anzaldúa, 2009).

sin darse cuenta, lo que vean o escuchen se les va a quedar en la mente… (1º a 28 nov 2013).

De manera implícita, los jóvenes estudiantes afirman que el pensamiento lógico, abstracto, que es el eje para abordar el programa de estudios, nos aleja de la vida. Ellos piden que las clases se abran a su horizonte de experiencia, que el profesor vea más las inquietudes de los alumnos que los contenidos del currículum: "Síganos contando historias, pero historias reales". Demandan que el adulto profesor se dé cuenta que cae en la monotonía y que ellos necesitan un salón de clases con mayor dinamismo, vitalidad, sentido de apertura a la novedad y a la búsqueda creativa.

Los estudiantes educan al profesor. Sólo se requiere hacer una pausa a nuestras certezas y dirigir la mirada y la capacidad de escucha al otro, al niño, al joven o al adulto que está a nuestro lado.

Todos nos educamos a todos, a todas horas y en todas partes. También nos educan los animales, las cosas y las circunstancias: los gatos, la ciudad, las nubes, las herramientas, los libros, los museos, la música, la televisión. Y, desde luego, la experiencia, la curiosidad, el fracaso, que ayudan a entender la realidad. El apetito de observar y aprender mueve el desarrollo personal (Zaid, 2011).

Los otros y las cosas del mundo entero, así como la experiencia, la curiosidad, el fracaso nos ayudan a entender la realidad. Sólo es necesaria la actitud y el gusto de observar y de aprender. Eso moviliza los recursos interiores y nos pone en camino de crecimiento personal, como una tarea inacabable, porque el desarrollo humano y el aprendizaje son infinitos, lo mismo la realidad de incompletitud del ser humano. Aprender, formarse y educarse son tareas que duran toda la vida.

Por su naturaleza, la vida humana es continuidad y cambio, y cuando se conjugan ambos factores garantizan la maduración y desarrollo de la persona. La formación permanente capacita para vivir la fidelidad creativa; es decir, la adhesión a los valores perennes y su apropiación en la vida. Y también ayuda a la construcción de un proceso de crecimiento cualitativo, como perfeccionamiento que supone inventiva y creatividad (Kolvenvach, 2002).

La formación permanente no es sólo un perfeccionamiento teórico, académico o práctico o modo de reciclaje intelectual o profesional. La formación permanente radica en lo más hondo del espíritu que desea adaptarse lo más posible a las circunstancias presente y a prever, en cuanto cabe, el porvenir. Implica una dedicación y esfuerzo constantes de renovación espiritual, intelectual, práctica y operacional que nos permite captar y responder a las nuevas realidades de un mundo en continua mutación. Es una dimensión integrante del proceso de continua conversión (Kolvenvach, 2002).

¿En qué consiste la formación profesional continua del profesorado si no es aprender a acercarse al conocimiento profundo, a la creatividad, a la flexibilidad, con apertura a lo nuevo, mejorando la capacidad de trabajar con otros; una formación que ayude a responder a la diversidad que se presenta en cada centro escolar y una formación que facilite el aprendizaje de responder educativamente a los conflictos sociales que penetran a las escuelas? (Ávalos, 2010).

La verdadera función del título universitario no es certificar el conocimiento, sino abrir la oportunidad de aprender. Gracias al título se tiene el privilegio de ejercer una profesión. Y en el ejercicio profesional es como se aprende. Con todo, nadie está libre del error y la ineptitud. La ineptitud es normal, frecuente, cotidiana (Zaid, 2004). Enfrentar el error, la inexperiencia, la ineptitud son tareas de la educación permanente y del desarrollo profesional, pero sobre todo, aprovechar la oportunidad de aprender en el ejercicio de las tareas profesionales.

El mayor progreso de un profesional es reconocer sus limitaciones, sostener su propia autonomía, no aspirar al poder, ni hacerse ilusiones platónicas de salvar al mundo como filósofo que reúne el supremo saber y el supremo poder. Es mejor mantenerse como un poder aparte, aunque parezca impotencia (Zaid, 2004).

¿Cuál es el poder de un profesional de la educación que asume con libertad su necesidad de aprender, de escuchar a los otros, de observar con cuidado la realidad, de enfrentar su inacabamiento existencial y de reunirse con otras personas interesadas en su florecimiento humano y en hacer de la escuela un espacio más adecuado para humanizar la experiencia de los jóvenes estudiantes?

La autonomía de un profesor que pone la confianza en la médula de su oficio, la pregunta por la enseñanza y el aprendizaje (Calvo, 2010), se despierta cuando va tomando conciencia de que lo esencial, tanto en la escuela y en la universidad, así como en la formación profesional, no son los títulos, certificados, diplomas, reconocimientos, ascensos y prestigio en el mercado académico, y empieza a concentrarse en lo importante: la biblioteca, la tertulia, las conversaciones con personas que permiten desvelar la realidad, alimentar el apetito intelectual, "en conjugación con la experiencia práctica, a lo largo de la vida" (Zaid, 2004: 257).

Las instituciones de cultura libre nacieron al margen del control del emperador, de la Iglesia, del Estado o de las universidades. La cultura libre nace en la tradición, es decir, en la memoria que preserva las creencias, los saberes y las prácticas de la cultura popular. También se origina en la conversación y en la lectura, como fue la costumbre de Erasmo, Descartes y Baruch Espinoza, que se negaron a dar clases, porque su intención en la vida era ser contertulios y autores. Las tertulias surgen como conversaciones libres entre aficionados a leer, que luego ven la necesidad de publicar para llegar a otros contertulios de diversos lugares (Zaid, 2013). En la libertad de indagar, de aprender, de compartir lo aprendido, se desarrolla la creatividad y el placer de estudiar, el placer de formarse y de experimentar el florecimiento de lo humano.

Una persona aprende cuando se implica fuertemente en el proceso de su formación, cuando cambia sus hábitos en relación con el aprendizaje. Cuando el ser humano se hace cargo de su formación permanente y cultiva, en una síntesis intelecutal y emocional, las distintas partes de sí mismo. La autoformación del profesorado se da cuando cuando el docente pone en acento en la independencia de espíritu, en la curiosidad, en cultivar su desarrollo y realización, en prepararse para su vida profesional y para el enriquecimiento de su vida social y cultural (Navia, 2006).

Y todo comienza por la vida, por poner cuidado en las realidades cotidianas donde se desarrolla la vida. Cuando se recupera la experiencia (Navia, 2006), cuando se coloca la experiencia como objeto de análisis se despierta el proceso de formación docente desde el sujeto mediante el uso de la capacidad reflexiva y la acción hacia sí mismo y la realidad.

Frente a discursos homegenizantes y dispositivos oficiales de promoción del profesionalismo, la investigación de la experiencia es una estrategia de formación mediante el estudio de las acciones que realizamos y de las acciones que nos realizan. El diálogo con uno mismo y con los otros, en medio de la reflexión y transformación de la experiencia, van llevando a la construcción del sentido de sí mismo, el sentido del otro y el sentido del mundo. Es un modo de enfrentar la tendencia del pensamiento único y sus consecuencias de control y regulación de prácticas y sujeción de personas (Jiménez, 2012).

Hacer de la experiencia objeto de estudio es hablar de la propia vida en diálogo con la realidad social y con la experiencia de los otros con quienes se comparte destino. Esto posibilita la construcción del sujeto, en ejercicios de aprendizaje libre a través de la comprensión, la reconstrucción analítica, la transgresión de los límites del control externo y la transformación de la realidad. Se prefigura de esta manera un proceso de creación de sentido, donde el hecho de encontrar significado a lo vivido permite dar dirección a la acción y buscar nuevos modos de ser, de aprender, de convivir y de hacer (Jiménez, 2012).

Investigar desde la experiencia es posible cuando se crea un espacio donde se puede aprender. Y sólo se puede investigar cuando intentamos aprender de esa búsqueda, que mucho se parece al oficio artesanal: un hacer libre, hecho de una repetición con ritmo, donde se cultiva el placer y el arte de la conversación, movido por el deseo de hacer las cosas bien y con la disposición de hacer de la equivocación una oportunidad de aprendizaje (Caramés, 2010).

El involucramiento en la experiencia educativa hace de la investigación una conversión, una práctica de reconocimiento de errores y de transformación, en la relación consigo mismo, con el otro, con el saber, como una experiencia de formación y de creación de una nueva profesionalidad docente (Mesina, 2011).

Como experiencia de autoformación, la investigación desde la experiencia, puede ser una alternativa de desarrollo profesional, mediante la cual el profesor o la profesora perciben que van creciendo en su oficio y en su proceso personal, como resultado de su experiencia, del reconocimiento de ésta y de la búsqueda del sentido de los acontecimientos esco-

lares que ocurren en la cotidianidad, además del análisis sistemático de su quehacer docente (Eirín, *et al.*, 2009).

Investigar desde la experiencia y desde la descripción y el sentido de la propia realidad se presenta como un camino reflexivo, una toma de posición frente a todo lo externo, una ocasión para relatar desde dentro con el propósito de pensar la propia experiencia, con lo que se da la ocasión de unir educación y compromiso ético, asumirnos como sujetos cuya legitimidad proviene de la propia práctica. El profesorado empieza a entenderse como sujeto que se construye a sí mismo transformando el mundo (Messina, 2012).

En este mundo regido por la ley del mercado se imponen mecanismos que impiden ver la realidad real y nos alucinan con la realidad virtual. Sin embargo, aún quedan vestigios del mundo vernáculo (como la conversación, ayuda mutua, actuar con desinterés, aprender por sí mismo, respeto, confiar en la lectura y los libros, tertulias de lectores, ensayos en comunidades de aprendizaje, publicación de las propias experiencias para ampliar el círculo de contertulios, servicio al otro por fe en la humanidad y en sí mismo), que son señales de la riqueza de la tradición. Gestos y actos que son herencia de "formas casi olvidadas que la gente aprendió para cuidarse mutuamente". Viejas tradiciones de hospitalidad, de ayuda mutua, de hacer las cosas con desinterés, por amistad, por amor. Estos vestigios son testimonio del antiguo ideal griego del florecimiento de lo humano dentro de una relación, en el encuentro yo-tú. No es la tecnología la que cura, la que educa, la que cuida del otro, la que sirve a los demás; todo esto lo hace la mano, la voluntad y el rostro del otro (Schwartz, 2000).

"La percepción y el reconocimiento de lo que permanece pequeño y desconocido, puede abrir la puerta para percibir nuestro propio tiempo en forma nueva y poderosa" (Schwartz, 2000: 77). Si en la profesión docente buscáramos vestigios de tradiciones culturales fundadas en la autonomía, la experiencia y el amor, tendríamos un área que abre nuevas investigaciones encaminadas a buscar ejemplos de lo que fue y que merece ser preservado. Estos vestigios podrían ayudar a despertar el coraje y la imaginación de construir sobre un pasado distante y casi olvidado, pero valioso.

Bibliografía

Anzaldúa, R. (2009), *La formación: una mirada desde el sujeto*, ponencia presentada en el IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa, México: COMIE, recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf

Ávalos, B. (2001), *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro.* ponencia presentada en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. Recuperado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf

Ávalos, B. (2010), El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua, en Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.

Calvo, G. (2010), La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente, en Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, México, Siglo XXI.

Caramés, M. (2010), Investigar en educación: un espacio posible y sobre todo imposible, en Contreras, J. y Pérez, N., *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.

De Lella, C. (1999), Modelos y tendencias de la formación docente, *en Ier Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, Perú: OEI.

De Lella, C. (2003), El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional, en *Decisio, núm. 5*, otoño, México, CREFAL, recueperado en: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf

Eirín, R., *et al.* (2009), Desarrollo profesional y profesionalización docente, Perspectivas y problemas, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* vol. 13, núm. 2, España, Universidad de Granada, recuperado en: http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf

Esteve, J. (2010), Identidad y desafíos de la condición docente, en Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, México, Siglo XXI.

Falbel, A. (2001), Nuestro predicamento o cómo Iván Illich me reveló que el sueño americano es en realidad una pesadilla, en *Ixtus, núm. 33*, Año VIII, México, Arnión.Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación,* México, Paidós.

Freire, P. (1983), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1996), *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1998), *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.

Galvin, I. (2010), La profesión docente en España: retos de futuro, Una perspectiva sindical, en: Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*, México: iipe-unesco-Siglo xxi.

Hargreaves, A. (1996), Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Ponencia presentada en *Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente,* Santiago de Chile, recuperado de: http://es.scribd.com/doc/168150632/Hargreaves-A-Cuatro-Edades-Del-Profesionalismo-y-Del-Aprendizaje-Profesional

Illich, I. (1978), *La convivencialidad*, México, Posada.

Jaeger, W. (1962), *Paideia*, México, fce.

Jiménez, M. (2012), Formar-se en investigación, en: Calderón, J. *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*, México, Taberna Libraria Editores-upn.

Kolvenvach, P. (2002), *La formación permanente como fidelidad creativa*. Carta del Padre General a la Compañía de Jesús, recuperado en: http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2013/03/la-formacion-permanente-como-fidelidad-creativa.pdf

Lang, V. (2010), La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos, en Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*, México, iipe-unesco-Siglo xxi.

Liedman, S. E. (1996), A la búsqueda de Isis: la educación general en Alemania y Suecia, en Rothblatt, S. y Wittrock (comp.) *La universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Messina, G. (2011), Investigación y experiencia, en *Praxis & Saber, vol. 2,* núm 4, Boyacá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, recuperado en: http://virtual.uptc.edu.co/revistas2013f/index.php/praxis_saber/article/view/1126/1125

Messina, G. (2012), ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina?, en Calderón, J. *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*, México, Taberna Libraria Editores-upn.

Navia, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*, México-Barcelona, Pomares-upn-Secretaría de Educación de Durango.

Pogré, P. (2012), Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes?, en *Perspectiva Educacional, vol. 51*, núm 1, Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Schwartz, D. (2000), El concepto de vestigios. Imágenes de un mundo pasado. En *Ixtus, núm. 28*, Año vii, México, Arnión.

Tenti, E. (2010), Profesionalización docente: consideraciones sociológicas, en Tenti, E., *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi*, México, iipe-unesco-Siglo xxi.

Torres, R. y Serrano, J. (2007), Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12,* núm. 33, abril-junio, México, comie.

Zeichner, K. y Liston, D. (1998), Formando 'maestros reflexivos', en Alliaud, A. y Duschatzky (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Argentina, Miñoa y Dávila-Universidad de Buenos Aires.

Zaid, G. (2004), *Antología general*, México:,Océano.

Zaid, G. (2011), Illich el removedor, en *Letras Libres, núm. 152*, agosto, México, Vuelta, recuperado en:

http://www.letraslibres.com/revista/convivio/illich-el-removedor

Zaid, G. (2013), Instituciones de la cultura libre, en *Letras Libres, núm. 173*, mayo, México, Vuelta: http://www.letraslibres.com/revista/dossier/instituciones-de-la-cultura-libre.

Zemelman, H. (2006), El magisterio ante los desafíos del presente, en Gómez, M. y Zemelman, H., *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Pax.

Voces divergentes: la construcción de identidades en los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad San Luis Potosí

José Javier Martínez Ramos

Introducción

Este artículo pretende ser un primer acercamiento a la idea que subyace al ser docente en la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de cuatro entrevistas a igual número de docentes, se intenta construir una visión sobre el cómo se piensa la universidad desde perspectivas diferentes y la posible existencia de una identidad propia del docente que labora en la Unidad.

Se decidió entrevistar a cuatro docentes en base a las características que en ese momento se consideraron definitorias: un docente de tiempo completo, con más de 20 años de servicio, de extracción universitaria y ex seminarista. Un docente de medio tiempo, con 15 años de antigüedad, carrera universitaria y estudios de posgrado en la propia Unidad. Un docente de asignatura, de origen normalista y con estudios de maestría en la Unidad y cinco años en la institución. Por último, un docente de origen normalista, pero formado en el posgrado de la Unidad y cinco años en la institución. Todos ellos con nombramiento de base dictaminados.

El artículo forma parte de un proyecto de investigación encaminado a profundizar en el análisis de la relación que existe entre la propuesta curricular del proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional y la forma en que el docente de la Unidad 241 lo interpreta y le da sentido; es decir, interesa conocer si el académico se identifica con los planteamientos teóricos e ideológicos que permean el currículum de sus programas académicos. Además, interesa conocer cómo se han ido apropiando de nuevas propuestas diametralmente opuestas a la que en su origen dio

identidad a la institución lo cual, considero, pone en situación de crisis su identidad como docente de la UPN.

En el proyecto se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo han asumido los docentes el planteamiento teórico e ideológico del currículum en su quehacer académico? ¿Cómo se han apropiado los docentes de los cambios curriculares y modelos pedagógicos impuestos desde un modelo neoliberal? ¿En qué medida la apropiación de nuevas propuestas pone en crisis su identidad como docente de UPN?

Es por esta razón que en el presente artículo se abordan temas que guardan una relación estrecha con los objetivos del proyecto. Entre otros, el conocer los procesos colectivos, la configuración de espacios, los movimientos sociales, culturales, políticos y económicos que han construido los docentes y que identifican a la Unidad 241 de la UPN. ¿Cuáles son los procesos colectivos que identifican al docente de la Unidad 241? ¿Cómo han configurado los docentes espacios y movimientos sociales, políticos, económicos y culturales? ¿Cuáles son los procesos identitarios que los docentes han construido? A estas y otras interrogantes se pretende dar respuesta.

1. Conceptualización de la Universidad Pedagógica Nacional

La historia de México muestra una larga lucha de las corrientes revolucionarias y progresistas por dotar de bases sólidas a la formación de maestros y elevar su capacitación. Las escuelas normales lancasterianas constituyen un primer intento por la formación sistematizada de los maestros. En 1887, con la fundación de la Escuela Nacional de Maestros, los gobiernos liberales expresaban su deseo por extender la educación y elevar la formación de los maestros, desde una orientación positivista, bajo el modelo educativo francés.

En el transcurso del movimiento revolucionario la escuela zapatista constituye un esfuerzo más por dotar de educación a población que hasta ese momento permanecía marginada de su derecho a la educación, a pesar de que ésta se había declarado obligatoria desde 1857. Después de la Revolución, con la expansión del desarrollo capitalista, se da la necesidad

de incorporar a sectores campesinos a este nuevo modelo, de ahí surge la escuela rural y las Escuelas Regionales Campesinas, todavía con el interés de proporcionar a las nuevas generaciones una educación que respondiera a las ideas genuinamente revolucionarias.

Este impulso educativo posrevolucionario permite la introducción de orientaciones pedagógicas de avanzada. La educación socialista permite la difusión del marxismo, sustento y apoyo a la lucha de clases que por momentos se radicaliza, pero que resulta tan necesaria para los cambios que se impulsan en este periodo histórico. Se da entonces un incipiente impulso a la gestión escolar con rasgos democráticos y en las escuelas normales se experimenta un sistema de gobierno regido por consejos de maestros, alumnos y trabajadores para-docentes.

Sin embargo, con el fortalecimiento de la burguesía mexicana se impulsan cambios en la educación del país y en la formación de maestros que representan un viraje radical. Las escuelas normales son hostilizadas, se les reduce el presupuesto y se interrumpe su crecimiento; los contenidos son subvertidos, para establecer una formación conservadora; y el modelo francés es sustituido por fórmulas pragmáticas. La formación de maestros en las normales se ve influida por concepciones pedagógicas norteamericanas.

La historia del magisterio mexicano es la historia de los cambios sociales, pero no su vanguardia. Desde los inicios del México independiente, la demanda de educación ha superado a la capacidad del Estado para formar a los maestros que estarán a cargo de cumplir con este precepto constitucional. De esta situación se deriva la vieja demanda de los maestros por la creación de alternativas para superar su nivel profesional y crear expectativas de movilidad social. Esta demanda ha llevado al Estado a emprender acciones en busca de profesionalizar al magisterio.

En las últimas décadas los esfuerzos se han concentrado en la creación de instituciones o en la transformación de las ya existentes. Algunas de estas acciones se ven concretadas en nuevos programas de formación docente.

En 1971 se transforma el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el objeto de ofrecer a los maestros en servicio una asesoría permanente y procurar su actualización.

En 1975 se formula la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria canalizada a profesores en servicio, primero a través de la Dirección General de Educación Normal y desde 1976 a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

En 1978, a partir de un diagnóstico, se elabora el documento: "Programas y Metas del Sector Educativo". En él se plantean por primera vez las prioridades, objetivos e instrumentos de la acción educativa para el periodo 1978-1982. Entre otros puntos, se establecen prioridades para equilibrar la oferta y la demanda de maestros de educación básica; se propone descentralizar los recursos humanos y financieros; pero sobre todo, se establece un concepto claro de formación magisterial, mediante el cual se busca propiciar un acuerdo sobre planes y programas de las escuelas normales, con el fin de elevar el nivel profesional del maestro.

Es así que en 1979 se crea el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, con el objeto de iniciar una reforma sistemática al sistema de formación de maestros. En este mismo marco, se reestructura el plan de estudios de 1975 de las normales de educación básica y se reformulan dos programas de educación normal y primaria. En 1981 se empieza a elaborar un nuevo plan de estudios para la normal en primaria en el que se plantea el bachillerato pedagógico como requisito para la formación de los docentes.

Ya desde 1977, a través de diferentes programas el Estado pone énfasis en la actualización, capacitación y mejoramiento profesional de los maestros de preescolar, primaria secundaria y normal. Uno de ellos es el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio, encaminado a la atención de maestros de educación primaria no titulados y en servicio.

Sin embargo, diversos autores coinciden en señalar que el proyecto más importante, es la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, concebida con la pretensión de convertirla en la institución rectora del sistema nacional de formación de maestros.

En enero de 1977, tras un año de discusiones sobre el proyecto, se da a conocer la resolución definitiva de fundar la Universidad Pedagógica Nacional. Lo anterior, después de concretar las características jurídico-administrativas y académicas de la nueva institución. Finalmente el 18 de agosto de 1978 autoridades de la SEP y del SNTE anuncian, en forma conjunta, la publicación del decreto de creación. Sin embargo, la UPN iniciará sus funciones hasta nueve meses después.

A través de sus áreas sustantivas la Universidad pretende realizar actividades encaminadas a la formación y superación profesional del magisterio, a partir de tres áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión de conocimientos relacionados con la educación.

Resulta de interés señalar que además del sistema escolarizado que se imparte en la Unidad Central, la Universidad ofrece estudios a través del sistema a distancia (SEUD), con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no puede acudir regularmente a las aulas.

En sus inicios el sistema SEUD quedó integrado por 64 Unidades ubicadas en las ciudades más importantes de la república, a través de dos subsistemas: el SEUD 75, que atiende las licenciaturas de mejoramiento que estuvieron a cargo de otras instancias que pasaron a formar parte de UPN; y el SEUD 79, que forma parte de los sistemas abiertos que se comienzan a impartir como parte del proyecto académico de UPN y en el que se concentra prácticamente el 96 por ciento de la población atendida.

Para los propósitos de este trabajo, existe otra realidad que interesa abordar y que se esconde tras las formalidades y el discurso de la SEP y el SNTE. Es innegable que la creación de la Universidad está inmersa en un contexto político y económico, lo que convierte este hecho en un problema de poder. En él afloran contradicciones no sólo entre la dirigencia formal del SNTE, en manos del grupo denominado Vanguardia Revolucionaria, y la Secretaría de Educación Pública, que en todo caso representa la contradicción principal. En el escenario también se manifiestan contradicciones al interior de la SEP con la presencia de maestros de formación normalista, incrustados en su estructura a partir de la presión sindical. Pero también afloran las contradicciones entre los grupos democráticos del SNTE que se oponen a la creación de UPN, agrupados en torno al Movimiento Revolucionario del Magisterio.

De esta manera, la demanda legítima de profesionalización por parte de los maestros se traduce en un acontecimiento político. A partir de la petición que la dirigencia del SNTE hace al candidato a la presidencia de la República se abre la caja de Pandora. Con ello, se desarrolla un enfrentamiento en torno a varios proyectos políticos, defendidos por grupos

organizados de sindicalistas y por diversas facciones al interior de la SEP. Un año después, en el XI Congreso Nacional del SNTE, la presidencia de la república se compromete a crear una institución para la formación profesional del magisterio, en medio de una serie de pugnas y transacciones políticas que persisten aún después de iniciadas las actividades.

En este enfrentamiento se identifican al menos tres posiciones: la que sostiene el carácter masivo de la formación que debe impartir la Universidad, otra que defiende un proyecto de excelencia académica, y una tercera que la concibe como una amenaza al normalismo, porque la formación magisterial se hará elitista y considera un desatino al inventar "universidades exclusivas para maestros". La pugna suscitada por este proyecto denota que la profesionalización del magisterio implica la reestructuración, no sólo de un sistema de formación profesional, sino fundamentalmente de una estructura de poder.

En todo caso, las reacciones tienen sustento, con la creación de UPN. El Estado se juega la posibilidad de ampliar en control estatal sobre el SNTE, utilizando "el mejoramiento profesional del magisterio" como señuelo. Por su parte, el SNTE ve la posibilidad de instrumentar el control nacional del sector educativo a través de la satisfacción de las aspiraciones del magisterio y del ascenso económico y social de sus miembros. Pero tanto al gobierno como a los grupos democráticos les preocupa que la UPN caiga en manos de Vanguardia Revolucionaria y se convierta en un instrumento de control político y una amenaza al corporativismo presidencialista del Estado mexicano.

En el aspecto interno, la negociación de los proyectos SEP-SNTE, -"elitista y tecnocrático" el uno, "masificador y populista", el otro-, arroja como resultado dos proyectos diferentes: el primero destinado a la formación de profesionales de la educación que se ofrecerá en forma escolarizada en la Unidad Central; y el segundo, dedicado a "la nivelación y certificación masiva del magisterio", que se impartirá en la modalidad a distancia con el apoyo de las Unidades del interior del país. El resultado, dos tipos de contenidos programáticos, dos tipos de personal docente y dos tipos de egresados.

Otro aspecto que resulta también de importancia y que sirve para intentar un acercamiento a la formación de la identidad del docente de UPN está relacionado con los procesos de organización sindical, que se

caracteriza por la presión que ejercen la Corriente Democrática para lograr el reconocimiento de una sección nacional integrada exclusivamente por trabajadores de esta institución. Producto de un proyecto académico y político distinto, el intento unificador pierde vigencia y poco a poco las unidades van quedando fuera del organismo sindical. Por un tiempo, algunas Unidades se deciden por una organización laboral independiente del SNTE. Sin embargo, poco a poco la burocracia sindical en los Estados las va absorbiendo, como en el caso de San Luis Potosí.

2. Teorización del concepto de Identidad

Aunque el concepto de identidad se incorpora al discurso de las ciencias sociales en los años ochenta, en realidad ha estado presente desde tiempo atrás. En su teoría de "conciencia de clase", Marx se refiere a ella bajo los conceptos de "clase en sí" y "clase para sí". Durkheim, también la utilizó en la "Teoría de la conciencia colectiva", por citar solo dos de los teóricos más conocidos (Giménez, 2004).

De unos años a la fecha se habla de la teoría posmoderna de la identidad, Bauman por ejemplo, recurre a la metáfora de la "modernidad líquida" para expresar que en estos tiempos de rápido cambio global, donde las fronteras nacionales se pierden, y lo efímero ha logrado carta de residencia, nuestras identidades se encuentran en estado de continuo flujo. Afirma que:

En las sociedades posmodernas los cambios se dan con tal rapidez, que no hay certeza de que ciertas profesiones existan todavía dentro de diez, veinte o treinta años. Incluso se llegará al punto en que la demanda de habilidades para ejercer determinadas profesiones raras veces durará más allá del tiempo requerido para adquirirlas (Bauman, 2002).

A pesar de las afirmaciones que se hacen desde las posturas posmodernas, en el sentido de que las identidades se han desgastado, fragmentado como producto de la extrema precariedad y volatilidad de la llamada sociedad posmoderna; considero que la identidad profesional y la propia profesionalización del docente va de la mano en la búsqueda y consolidación de su identidad.

Es por esta razón que, para efectos del presente ensayo, retomo la definición que Gilberto Giménez (2002), sostiene cuando afirma que la identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente construido.

Esta definición permite ubicar la relación de correspondencia que existe entre cultura e identidad. En principio asume la práctica social como el campo donde se crean determinadas formas culturales que de manera selectiva se van interiorizando y que en última instancia vienen a conformar la identidad de los actores sociales.

Existe consenso entre los diferentes enfoques en el sentido de que las identidades van de la mano con la cultura y se van construyendo a partir de la interacción con los otros. Uriz (1993), señala que:

La identidad implica verse desde los otros, de integrar las perspectivas de los otros en un objeto para sí mismo. Lo que creemos que somos es fruto de la reflexión sobre lo que creemos que los demás piensan sobre nosotros, aunque esto a veces no sea lo que los demás efectivamente piensan.

Las identidades suponen la construcción y reconstrucción permanente de sí mismas en el marco de lo social. Por esta razón, cuando se investiga sobre identidad:

La tarea no es detectar cual es la verdadera identidad, sino explicar los procesos de identificación sin juzgarlos, es decir, dilucidar las lógicas sociales que impulsan a los individuos o grupos a identificarse, a etiquetar, a categorizar y a clasificar (Giménez, 2002).

La pertenencia social es un factor importante en la definición de la identidad individual. Existe un sentido de pertenencia primeramente hacia la familia paterna, luego a la propia, es decir la que forma con la pareja y después a la profesión. También existe un estrato social al que se pertenece y las relaciones sociales que se dan en torno a éste. Algunos sociólogos sostienen que los grupos de pertenencia más importantes son: la clase social, la etnicidad y las relacionadas con el territorio, como el lugar de residencia, la región y la nación. El sentido de pertenencia también

está presente en cuestiones de género, raza, etnia, aunque se acepta que estas pertenencias son importantes, pueden tener en ciertos momentos unas más valor que otras.

Dentro de las diversas teorías de la identidad, sobresalen dos. Desde el interaccionismo simbólico se aborda la identidad casi exclusivamente desde el punto de vista de los sujetos individuales. En cambio, la postura de Durkheim y Alain Touraine postulan las identidades colectivas. Sin caer en el determinismo se analiza desde una visión de interacción dialéctica. Es decir, se puede hablar de "identidades colectivas" sólo por analogía con las "identidades individuales". Esto significa que ambas formas de identidad son a la vez diferentes y semejantes.

En esta lógica, la identidad profesional del docente es producto de un proceso de construcción individual y colectiva, que se produce durante toda la vida profesional del docente, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas acerca del ser docente. Es individual en el sentido de que cada profesor organiza cognitivamente su experiencia laboral; es colectiva porque requiere de razonamientos y análisis sobre las experiencias para descubrir entre todos lo que es común y aquello que los hace diferentes.

La determinación de clase es otra de las categorías que se pretende incorporar al análisis de la identidad del docente. Sin estar excluida de los planteamientos anteriores, resulta necesario hacer énfasis en ella, aunque su pertenencia a alguna es todavía objeto de debate, pues se considera que los docentes conforman grupos intermedios entre dos clases antagónicas, por no estar directamente ligados a la producción. Sino más bien como agentes sociales relacionados al funcionamiento de la superestructura.

El docente es visto como empleado de los aparatos políticos e ideológicos de Estado, no está ligado directamente a la producción, por lo que se le ubica como parte de la superestructura y su acción incide de manera directa en las relaciones sociales de control. Desde esta perspectiva, al no formar una clase social, la identidad individual genera una gran diversidad de intereses.

3. Cuatro visiones sobre la identidad de los docentes

3.1. Primera visión

Uno de los elementos que conforman la identidad de los docentes en la Unidad es el que se refiere a la institución de procedencia. Mucho se ha hablado del conflicto suscitado con el ingreso de docentes de origen universitario, a la "Universidad del Magisterio". A la fecha se sigue concediendo un papel destacado a la formación de origen. Los docentes entrevistados de una o de otra forma no lo pierden de vista. Aquí se presenta un problema en cuanto a formación para intentar ver cuál es la identidad del docente de UPN.

> Aquí tenemos profesores de distintas procedencias académicas, de distintas actividades profesionales, encontraríamos por una parte universitarios y por otra normalistas, en cuanto a los normalistas tenemos que incluso algunos de ellos trabajan en las aulas de educación básica, otros en posiciones de mando como directores o Asesor Técnico Pedagógico. En cuanto a los universitarios su formación es también muy diversa, tenemos, psicólogos, antropólogos, historiadores, entonces digamos que en el campo de la formación universitaria su diversidad le hace al mismo tiempo tener una identidad distinta […] quizá quienes tienen una mayor identidad por su formación y su acción profesional, sean los normalistas.

Otro de los elementos identitarios se construye a partir de su relación con el trabajo. Ahí parecería que existe mayor homogeneidad. Sin embargo, la situación laboral presenta también algunas diferencias que plantean la imposibilidad de presentar rasgos comunes que proporcionen indicios que pudieran aportar mayores elementos a la identidad docente. Al respecto, esta primera visión considera lo siguiente:

> Todos o en su mayoría han sido contratados a través de un proceso de competencia o de concurso por oposición, tuvieron que pasar por un examen del cual obtuvo un dictamen que le otorgó una plaza para desempeñarse, entonces, todos los profesores de UPN se identifican porque obtuvieron su plaza por un concurso de oposición y un dictamen". "Existen diferenciaciones, por ejemplo, los profesores dictaminados de tiempo completo y medio tiempo con respecto a los profesores dictaminados de horas, son mayores las prestaciones y las prerrogativas de los profesores de tiempo completo en relación a los de horas, por ejemplo quienes ocupan los puestos de decisión son los profesores dictaminados de tiempos completos y medios tiempos, los de horas como que son relegados, entonces ahí habría también una distinción respecto de los profesores que tienen tiempo completo respecto a los que solo tienen horas.

Otro rasgo característico es que los profesores en su mayoría son de procedencia urbana. No encontramos profesores de origen campesino o de formación en normales rurales. Su identidad como procedentes de una cultura urbana los hace ser en alguna medida conservadores e individualistas. Casi todos tienen una manera de significar su existencia a partir de la vida urbana y no con la vida campesina.

> Los problemas campesinos casi no los conocen. No pertenecen a esas culturas y en relación a la vida urbana tienden a ser muy individualistas, promotores o portadores de una cultura o de una forma de simbolización urbana, y seguramente esta maneras de estar en el mundo se las transmiten aunque no sea de manera intencionada, que los propios estudiantes que lo miran como un prototipo o un cuadro intelectual en el cual se identifican.

Existen otras características que nos podrían ayudar a caracterizar la identidad, de los docentes, como su pertenencia a un grupo de edad. Sin embargo, la cuestión generacional crea tensiones entre los profesores. En la Unidad se pueden distinguir tres grupos de profesores: los mayores de sesenta años, que son una minoría; los de entre cuarenta y sesenta, que integran la mayoría de los docentes; y los menores de cuarenta años, todos ellos de reciente ingreso y que constituyen un estrato intermedio.

> Hay profesores que tienen una identidad por su generación, porque han participado desde su fundación de la Unidad y se sienten como propietarios de ésta y hay profesores que recién contratados que han ingresado a la

> Unidad y que no se identifican con esta generación, digamos de personas mayores y que este nuevo grupo, de profesionistas académicos menores de cuarenta años están formando una nueva identidad un nuevo grupo, entonces encontraríamos generacionalmente cuando menos a dos o tres grupos de académicos dentro de la Unidad.

En la composición de la planta docente encontramos otro elemento que aporta al conocimiento de su identidad. En la Unidad predominan los maestros con estudios de Licenciatura en Educación Básica, seguidos por los egresados de la Facultad de Psicología de la UASLP. El resto son grupos minoritarios de diferentes carreras universitarias.

> La Benemérita y Centenaria Normal del Estado data del siglo XIX, y se ha cuestionado mucho la manera en que se da la formación de licenciado en Educación Normal, en esa institución, casi todos son muy conservadores, muy disciplinados al régimen, casi todos desean o aspiran a escalar socialmente en las condiciones en que se produce la economía capitalista y las formas de control político y social. En la normal todos se forman pensando en que el estado los va a contratar, así se ha dado esa relación, entre el estado y los educadores que contrata, entonces cuando van pasando por la normal creen que la disciplina y el sometimiento es la manera de estar frente al estado y el poder es una manera de sobrevivir, y entonces reproducen esta forma disciplina y este sometimiento en sí mismos y sobre los demás, por eso luego hay muchos conflictos de comunicación, conflictos de conceptualización, de comprensión de la existencia entre el profesor universitario y el profesor normalista, tienen como dos mapas de razón o dos constelaciones de simbolización totalmente distintas por su propia profesión.

Por su parte:

> Los profesores universitarios van adquiriendo sus conocimientos en escuelas de la UASLP que también es conservadora. Sin embargo, por su carácter de universidad, se dan ciertos ambientes liberales en el sentido de la forma de ser, en la relación con el mundo de la simbolización, de la relación con los demás. Ahí hay, digamos, más liberalidad en cuanto a la relación de las personas con respecto al mundo y la sociedad. Un universitario es un profesionista liberal porque se forma en las aulas para poder desempeñarse en su campo de trabajo, en su campo de conocimiento, como pueda hacerlo, sin tener en su mapa de referencia la idea de que va a ser contratado por el Estado, ese profesor tiene que formarse a sí mismo como un intelectual autodidacta, que puede ser un licenciado, un psicólogo, un sociólogo, un físico, un administrador, un pedagogo, pero su formación de profesor es libre, porque sabe que no lo va a contratar el Estado, ni una organización preestablecida, sino que es su propio saber el que le va a ir dando un campo de trabajo o un campo profesional, entonces ahí hay una mayor liberalidad en cuanto a su relación del profesor con el mundo.

3.2. Segunda Visión

La identidad parte de la caracterización, pero también de su pertenencia a una institución y de la cotidianidad de ésta; y, por lo tanto, del carácter habitual de su manera de ser y actuar.

> Existe una realidad que tiene que ver con el cumplir con un trabajo y estar aquí porque se tiene la necesidad, y su dedicación se circunscribe preponderantemente a una de las funciones, que es la docencia misma, que no ha sido integrada de manera plena, de forma colaborativa, de tal forma que esa identidad que deriva de sus actos, de su quehacer, de su disposición por estar activo y actuante en esta institución, poco se refleja en el trabajo grupal y se queda como actividades individualizadas y aisladas de los desempeños de los docentes.

Es evidente que esto tiene que ver con el actuar, con su manera de ser, con un trabajo, con las intenciones, con la percepción del lugar donde se está, con el espacio y el tiempo, con el sentido de comunidad.

> Nuestra identidad es de ser trabajadores escolares y no sé hasta qué grado esté dentro del imaginario, de la concepción de sí mismo, el considerarse como un profesionista autónomo, como un servidor público y como un profesional de la educación que es capaz de ahondar en el conocimiento

de su área, de su disciplina y hacer propuestas críticas en el ámbito de su desempeño, no lo sé, no sé hasta qué grado; pero lo que sí sé, es que somos docentes con una etiqueta de asalariados, y el cumplimiento se limita a estar aquí y hacer poquito de lo que justifique mi estancia o la estancia de los que están aquí, no sé, en qué momento se hayan dispersado los esfuerzos comunales compartidos.

Ser profesionistas o profesionales de la educación en uno de los espacios donde el tema de lo didáctico y lo pedagógico está presente de manera necesaria y fatal, por el simple hecho de ser una universidad pedagógica, viene a ser un factor que no necesariamente aporta ese cuerpo de conocimientos comunes que caracterizan la profesión docente.

Veo faltantes muy graves en cuanto a la formación profesional docente, como profesionales de la educación en una institución donde todos deberíamos estar al tanto de los cambios, de las reformas, innovaciones, propuestas y aportaciones teóricas o metodológicas que surgen y están surgiendo constantemente, es decir, que seguimos siendo reiterativos recurrentes poco innovadores, o más bien no muy innovadores.

Los saberes de los profesores tienen que ver con el perfil de cada uno, pero la pertenencia a la institución implica estar en un programa, generalmente en el programa de docencia, algunos que han tenido una formación inicial profesional diferente, han abandonado de tal manera su campo, que entonces el saber como docente tendría que ser más dinamizado, actualizado, más creativo, diverso y propositivo.

Nuestro saber es un saber de datos a partir de la información y de lo que está en el momento dentro de pláticas, de las noticias y algunos esporádicamente revisan sus libros, pero hasta un límite digamos muy pobre, entonces estos saberes son como cíclicos, recurrentes y no salimos de ahí, son saberes de discursos trillados, son saberes no confrontados ni discutidos, ni argumentados ni polemizados como para generar nuevos conocimientos, es decir, son saberes que se han quedado como residuales y que con ciertos elementos de información esporádicos y contingentes que recoges de aquí y allá, quizá del periódico, de una revista, ocasionalmente de un libro y se van actualizando, pero los saberes se quedan únicamente en lo que la propia rutina ha demandado y se queda ahí, tan es así que gran parte de la práctica docente se singulariza por simplemente dejar un programa a que lo ejecuten los estudiantes, el docente no se inquieta por nada más, y en esa medida, en cuanto que no hay exigencia para él ni para los estudiantes, entonces salga como salga, pidiendo trabajos, el intercambio de saberes, la aportación de argumentaciones y razonamientos que generen conflictos y crisis para crear y para producir más saberes no se da.

Las antologías dan una visión global de lo que es la Universidad, del tipo de docente que se pretende formar, del currículum que se tiene, del compromiso con ciertas posturas pedagógicas, didácticas, políticas e ideológicas, que pueden constituir un elemento de identidad del docente de la UPN.

Hay una falta fundamental, que es la incoherencia epistémica, esa incoherencia epistémica hace que un currículum se vuelva esquizofrénico e inoperante y esto ahí está, y eso porque no hubo talento ni capacidad para hacer un diseño que con todo y que sean antologías correspondan, se integren y tengan esa coherencia epistémica. Por otro, todo se reduce a un hacer, exponer, discutir y decir las historias, pero no nos sometemos al análisis, es cierto, es necesario estar en condiciones de agradabilidad, de bondad, de buen intercambio, a veces relajadamente, por qué no, pero de eso a que haya una sistemática consistente gradual y secuenciada forma de abordar contenidos, aun y con todo a que tengan estas deficiencias, no se da, lo que se ve y lo que se puede analizar para relacionar consecutivamente esos contenidos no está funcionando, entonces, lo que se hace es algo así como forzar incluso en ocasiones textos y contenidos mal interpretados, por supuesto para que embonen con lo que se pretende más o menos correlacionar, pero no se ahonda.

3.3. Tercera Visión

La identidad del docente es vista también en función de los diferentes tipos de carácter sociocultural, donde se perciben dos corrientes impor-

tantes, los docentes con un perfil que se remonta al origen de la Unidad, que miran o miraron con simpatía las corrientes ideológicas de izquierda, y los de nuevo ingreso más identificados con las ideas tecnócratas.

> Tendríamos que definir si realmente esa identidad existe, digo. Yo dividiría la identidad en ciertos tipos de identidad, por ejemplo, estaría una identidad de carácter más sociocultural y una identidad más académica, más pedagógica. En cuanto a la identidad sociocultural, yo por mucho tiempo la vi muy arraigada en los maestros de UPN, como que hay características muy específicas de sociabilidad, de compañerismo, de trabajo de colaboración y también pues de ciertas tensiones que existen entre los mismos compañeros y es algo muy característico de UPN.

La Unidad está viviendo nuevas etapas con el personal de nuevo ingreso se ha trastocado la idea que se tenía de la Universidad, nuevas corrientes y nuevas visiones del mundo están haciendo mella en la estructuración ideológica de la Unidad.

> Siento que la identidad en un aspecto sociocultural estaba orientada mucho por en personas cultivadas en una tradición un tanto crítica, un tanto pensamiento de izquierda, un tanto esa reflexión y ese análisis de la búsqueda de la trasformación, como que siguiendo mucho esa orientación del lema de UPN, de "Educar para Transformar" y siento que eso ya es más diverso, ahorita ya hay gente un poquito más con un enfoque institucional, hay personas con un enfoque más académico pero con un punto de vista distinto al que tenían los muchos de maestros que son de la base de UPN.

El trabajo de investigación que se ha impulsado a últimas fechas es considerado en esta visión como un factor que puede dotar de un sentido de identidad a los docentes de la Universidad.

> Y en cuanto a una identidad pedagógica con un sentido más académico, creo que si empata un poquito más en la idea que ha permeado incluso en las nuevas adquisiciones de UPN, este sentido del trabajo investigativo a partir del sentido de la reflexión de la evaluación y de la trasformación de la práctica educativa creo que eso es algo que ya está muy consolidado en la UPN, y creo que en esto sí muchos empatamos, en esta idea de los procesos dialécticos, en esta búsqueda de la negociación de significados y del sentido de la realidad, o de las manifestaciones de la realidad educativa, creo que ahí sí estamos como que al parejo; pero en el aspecto más de carácter sociocultural veo mucha dispersión y eso hace que no tengamos una construcción identitaria unificada.

La introducción de programas académicos con orientaciones pedagógicas centradas en modelos educativos que se identifican con las propuestas de corte neoliberal, propuestas por organismos internacionales, al parecer tienen un impacto importante en la construcción o deconstrucción de la identidad del docente de la Unidad.

> Creo que tiene mucho que ver con eso, los que tenemos una identidad incluso un poquito anquilosada, en el sentido del maestro como sujeto emancipado, libre de dogmas, pues ya no corresponde a los nuevos programas; los nuevos programas están orientados por esos pilares del saber ser, saber hacer, saber aprender, más que orientados por ese espíritu libre del ser y del convivir que están dejando de lado[…] yo veo maestros en la MEB, en la LIE o LIEP, que a partir del referente del trabajo por competencias o del trabajo especializado todavía buscan incorporar ese sentido de crítica, de reflexión de la búsqueda de la transformación, yo creo que todavía permea ese espíritu y creo que es muy favorable porque amplía el panorama y no permite a los alumnos quedarse con esta idea nueva del trabajo por competencias, del trabajo especializado, o de los trayectos formativos, pienso que nos ayuda a ampliar el panorama aunque claro que tendremos que reconsiderar y reevaluar y resignificar nuestra identidad ante este avasallante cúmulo de información y de nuevas ideas que están tratando de plantear un nuevo, perfil de dominación".

La división entre universitarios y normalistas puede ser un elemento importante en la identidad del docente, pero no es determinante. Esta visión sostiene que existen otros elementos que pueden atemperar esa contradicción, a diferencia de las anteriores visiones donde se plantea como irresoluble.

> Fíjate que a lo mejor no tanto, más que esto, yo noto tres bloques, tres grandes esferas, la primera que tiene que ver con los maestros que no estaban perfilados desde la docencia, por ejemplo la educación básica, que son especialistas en su área, psicología, antropología e incluso economía. Luego de repente hay un segundo bloque que es más cercano a los maestros, pero sin tanta inculturación como los primeros, es un bloque más de los formados en la educación básica, un poquito más con baño de realidad con más orientación en este sentido, pero también con un poquito manejo de ciertas condiciones que los otros tenían, esta mezcolanza no había sido tan desfavorable. Hay un tercer bloque donde nuevamente gente no tan empapada del contexto pedagógico se incorpora a la UPN y plantea un nuevo sentido de la identidad y yo veo que sí son identidades distintas, pero pueden ser complementarias, la verdad considero que tiene que ver más, como te decía con ese asunto, "no de dónde venimos" sino "hacia dónde vamos".

3.4. Cuarta visión

En esta cuarta visión nuevamente se hace a un lado la postura bipolar, entre universitarios y normalistas. Surgen otras identidades en torno más bien al compromiso y su identificación con los fines de la universidad, la educación.

> Yo en la universidad identifico tres grandes grupos: primero el de los históricos ellos provienen de la universidad producto de la lucha sindical. El otro grupo es el de los universitarios y ellos han visto más la UPN como un empleo extra, más que realmente convencidos o realmente con deuda hacia la educación, hacia el maestro, ellos presentan una gran desensibilización, o sea, al maestro lo tienen como un ignorante un tonto, a los estudiantes siempre los tachan como los que no pueden. Y está el otro grupo, es un grupo formado dentro de la práctica docente, o sea que ha estado en contacto con la práctica docente, que ha estado en las aulas viviendo los problemas, pero por ciertas situaciones pudieron salir del aula y poder documentar esto que está sucediendo en la realidad, entonces es una mezcla entre una postura académica, pero también una postura crítica sobre la realidad que está ocurriendo a cada uno de los maestros de educación básica.

Se incorpora entonces un nuevo concepto a la discusión sobre la identidad del docente de UPN, "la identidad emergente", que es aquella que se manifiesta sólo cuando existe la tarea común que actúa como pegamento para lograr una identidad que resulta efímera. Sin embargo, aparece un nuevo elemento que se ubica sobre todos los anteriores y que nos confiere la identidad que hemos estado buscando. El sentirse menos en relación al resto de los docentes de educación superior.

> Entonces cuando hablamos de las identidades, estamos hablando que la universidad no tiene por sí una identidad, sino que es una identidad emergente, yo así lo quiero hablar, y esa identidad emerge en el momento en que sale un programa, un movimiento, en el momento en que hay algo en común entre los grupos que les permite convivir […] Sí tenemos rasgos afines sobre el concepto de UPN pero carecemos de esta ideología en común, pero hay un rasgo que sí nos identifica a todos, ya sea al grupo uno, dos o tres; el maestro de la universidad se siente discriminado y menos que un maestro de la UASLP, de la UCEM, o del COLSAN, como que siempre la percepción que hay sobre el académico de UPN, es como inferior o menos que el otro.

La identificación o preocupación por los problemas sociales no representa un factor de cohesión, lo que pudiera ser un elemento que nos diera una identidad propia, se queda en el discurso, en mero "activismo académico".

> No creo que haya un compromiso realmente con los problemas de la sociedad porque en la universidad solo se vive un activismo, un activismo muy académico, que es muy criticado por grupos de la sociedad. […] algo tenemos que hacer, como que nos falta comprometernos con los problemas sociales, estamos preocupados por cumplir institucionalmente lo que nos piden, pero aparte de ese compromiso institucional no se ve la necesidad que tiene el maestro de todos los días, la necesidad que tienen los niños, y simplemente la universidad no está abierta a la sociedad.

La conclusión al parecer es que no existe una identidad propia del docente de la Unidad 241 de UPN. Y su construcción no se ve como algo que pudiera darse al menos en un plazo corto. Se hacen necesarios cambios en cuanto a la definición de la propia universidad.

> Yo siento que la universidad nunca va a tener una identidad en común, va a ser un proceso muy difícil, o nos percibimos todos como maestros que venimos del pizarrón, o nos percibimos todos como los históricos de la UPN o nos percibimos como los universitarios. Esto incluso se ha visto cuando han habido cambios de directores, se ve bien marcado eso que son tres proyectos en la universidad, pero esos tres proyectos nunca se han reunido ni platicado para buscar las cosas que tienen en común.

4. Entre dos aguas: el dilema del docente de UPN

A manera de conclusión se pueden aventurar una serie de afirmaciones producto de las cuatro visiones que se presentan en el texto. El docente de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional se mueve entre dos aguas: La del paradigma de la posmodernidad que dicta una serie de características con las que debe contar el docente del siglo XXI, donde la calidad es vista como eficiencia, eficacia y productividad, donde la adquisición de saberes se da desde una visión de consumo, individualista, bajo una visión reducida, fragmentada y mitificada de la realidad, donde la trivialidad en las relaciones sociales están marcadas por la hipocresía y el egoísmo.

En el otro extremo está la apuesta por una pedagogía de la liberación, antiautoritaria, que se finca sobre el principio de la horizontalidad entre educadores y educandos, que se pronuncia en contra de toda relación de dominación y que plantea la coeducación como una forma de lograr la concienciación de los educandos. La educación entonces se constituye en un motor de apoyo a las utopías propuestas inicialmente por los movimientos alternativos o contestatarios frente a los agentes de la ideología dominante; es decir, se identifica más con los enfoques educativos progresistas que luchan contra los proyectos educativos hegemónicos y dominantes.

Este corte, que en ningún momento es novedoso, determina a su vez dos discursos antagónicos sobre el mundo, la sociedad y la naturaleza: Uno de ellos tiene su concreción en el discurso de los fundadores de la Unidad, más dados al enfoque crítico; y la adopción de posturas radicales, al menos en el discurso académico. En el otro extremo está la postura de los jóvenes de reciente ingreso, principalmente universitarios, con un discurso eficientista y evaluador, que pone en entredicho la calidad educativa de la Unidad, pero que en su pragmatismo, buscan aprovechar cualquier posibilidad de sacar provecho de su condición docente.

El problema no es reciente. Su carácter histórico fue abordado en los antecedentes, según Aurora Elizondo (2000), con la creación de UPN.

Se esperaba una síntesis entre los dos saberes, la generación de una nueva cultura académica dentro del sector magisterial. La síntesis se refiere a la transmisión de la cultura universitaria a la cultura magisterial, donde el discurso universitario puede mantenerse al margen del discurso magisterial, pero lleva en sus entrañas la formación de una nueva identidad que tiene que ver con una comprensión transdisciplinar de lo educativo, desde donde se organizan los procesos de transmisión, producción y recreación del conocimiento.

En la práctica se confirma lo dicho por la autora citada, resulta que para el discurso que aquí llamamos "universitario" la Universidad Pedagógica es la peor institución; y, al contrario, para el discurso magisterial resulta ser "la mejor universidad del mundo". La utopía hecha realidad.

En función a las cuatro visiones presentadas en el apartado anterior, se confirman algunos de los supuestos básicos de este trabajo; es decir, los docentes de la Unidad 241 de UPN presentan profundas diferencias, no sólo en las valoraciones, actitudes y expectativas, sino también y fundamentalmente en el lugar que ocupan en la estructura social. Las desigualdades que se observan tienen su origen en la historia propia de la Universidad y en cierta medida reproducen y son reflejo de las desigualdades que se presentan en la sociedad.

La heterogeneidad que se advierte al tratar de identificar los rasgos que pudieran ser elementos constitutivos de la identidad del docente de la Unidad 241 de UPN, tiene que ver también con la manera en que se ve el mundo social y la educación en particular. Pasaron los tiempos en

que la educación jugaba un papel decisivo en la búsqueda de la unidad nacional. La visión posmoderna niega toda posibilidad de encontrar un discurso unificador permanente.

En este sentido, se tiene que señalar que en una de las entrevistas se dice que los docentes no son profesionales liberales en el sentido clásico de la expresión ni son propietarios de los medios que utilizan para desarrollar su trabajo, sino que generan una relación de dependencia con el Estado, lo que trae como consecuencia la idea de obediencia ciega a él, pues lo identifican con el gobierno que les paga.

Bibliografía

Bauman Z. (2000), *Modernidad Líquida*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Delgado Reynoso J. M. (2002), *La apropiación intelectual de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus académicos,* México, UPN-Ajusco [fecha de consulta: 22 de enero de 2014.] http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/82.pdf

Elizondo, A. (2000), *La Universidad Pedagógica Nacional, ¿un nuevo discurso magisterial?,* Colección Educación, núm. 11, México, UPN.

Giménez, G. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM [fecha de consulta, febrero 12 de 2014.] http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

Giménez, G. *Cultura e Identidad* [fecha de consulta: 2 de febrero de 2014.] http://perio.unlp.edu.ar/historiadelasideas/pdf/CULTURA%20E%20IDENTIDADES%20Gilberto%20Gimenez.doc

Kovacs, K. (1983), Planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En *Estudios Sociológicos,* México, UAM [fecha de consulta: 16 de enero de 2014.] http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf

Lyotard, J. (1987), *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*, Traducción de Mariano Antolín Rato, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.

Latapí, P. (1978), Indefiniciones de la Universidad Pedagógica, en *Revista Proceso*, 28 de septiembre, México [citado por Karen Kovacs en: Planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *Estudios Sociológicos*, México, UAM.]

Prieto Parra, M., *La construcción de la Identidad profesional del Docente: Un desafío permanente*, Universidad de Valparaíso [fecha de consulta: 2 de marzo de 2014.] http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

Uriz Pemán, M. (1993), Personalidad, socialización y comunicación. El pensamiento de George Herbert Mead, Madrid, Libertarias.

Los saberes y conocimientos del profesor: Una mirada a la reforma curricular del nivel de secundaria

Raymundo Gerardo Elizondo Ríos

Introducción

Los sistemas educativos de hoy promueven reformas curriculares que pretenden responder a las nuevas necesidades de formación de los individuos, en este contexto, los profesores deberían tener un papel protagónico en tanto profesionales de la educación y poseedores de saberes y conocimientos surgidos de su formación, su experiencia y su práctica. Sin embargo, las diversas opiniones se orientan a pensar que a la fecha sólo han desempeñado un papel receptivo y operativo de los cambios que se proponen desde la oficialidad.

Por la razón anterior, en este trabajo se pretende reflexionar sobre la importancia que esos saberes y conocimientos tienen para generar el cambio en educación, para ello se presentan tres apartados, en el primero se analizan algunas características comunes que han tenido las reformas curriculares en los diferentes sistemas educativos y se enfatiza la importancia de los saberes y conocimientos del profesor para lograr que las reformas trasciendan al discurso y se instalen en la práctica cotidiana de las escuelas.

El segundo apartado tiene la finalidad de analizar el concepto de competencia como eje estructurador de la reforma, desde dos perspectivas: la de los teóricos que han introducido el concepto en el ámbito educativo como Perrenoud (1998, 1999 y 2012) y la posición crítica de investigadores españoles como Gimeno, Pérez y Torres (2011), quienes postulan una reforma desde el interior del sistema con la participación activa de los profesores.

Las características de la formación de los profesores de educación secundaria en México, es el tema del tercer apartado, en él se hace un

análisis del plan de estudios de la licenciatura para profesores de educación secundaria considerando los paradigmas y modelos de formación en que se inserta y la necesidad de vincular la formación inicial con los niveles de la educación básica a las que va dirigido. De igual forma, en este tercer apartado se establecen y analizan las estrategias de formación continua que se han utilizado en nuestro país, así como la necesidad de fortalecer estos procesos para promover el aprendizaje permanente de los profesores.

Por último, se presentan algunas consideraciones finales sobre el tema a manera de reflexiones acerca de la importancia de considerar al profesor como un agente de cambio en los procesos de mejora de la enseñanza y las fuentes que sirvieron de apoyo para la elaboración del texto.

1. Reforma curricular y práctica profesional del profesor de secundaria

1.1 Retos de la reforma curricular para la práctica del profesor

Los procesos de reforma curricular de la educación básica en México, como en otros países, se originan por los acelerados cambios que la era de la información ha impuesto en las formas de ser y de vivir, tanto de los individuos como de la sociedad en general. Para tener una idea del alcance de estas transformaciones Pérez (2011) refiere que:

> En los últimos 20 años se ha producido más información que en los 5,000 años anteriores. La información se duplica cada 4 años y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida cotidiana permanecía básicamente la misma por varias generaciones (p. 61).

Este crecimiento exponencial de la información y de su influencia en las formas de vida, plantea nuevas necesidades de atención y formación que las instituciones sociales, entre ellas la escuela, deben de satisfacer mediante la revisión de la pertinencia de sus fines, sus propósitos, sus

funciones, sus procesos y sus estrategias, puesto que entre sus retos está formar individuos que desde hoy viven en una sociedad caracterizada por la complejidad y la incertidumbre, una sociedad desprovista de la estabilidad de otras épocas:

> Más que nunca anteriormente, los seres humanos contemporáneos se enfrentan inevitablemente a un panorama abierto y cambiante, de abundancia y desigualdad, de posibilidades y riesgos, de contrastes y turbulencias pero en todo caso incierto, complejo y fluido (Pérez, 2011: 62).

Este panorama, en el que la información se ha instalado como motor de desarrollo individual y social, impone nuevas exigencias formativas y por tanto, la redefinición de funciones a la educación y a la escuela.

Es pertinente precisar cómo es que estas instituciones transitan de la estabilidad en la que por mucho tiempo se les concibió, como reproductoras y transmisoras del conocimiento, a la complejidad e incertidumbre de la sociedad actual en la que no sólo se trata de acceder y poseer la mayor cantidad de información, sino de "…desarrollar en todos los ciudadanos la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla y transformarla en conocimiento". (Pérez, 2011: 62). La estrategia más utilizada en los sistemas educativos para lograr el cambio ha sido la reforma curricular en los diferentes niveles y modalidades; una estrategia que adviene de presiones sociales, económicas y políticas hacia el sistema (Gimeno, 2011: 18) y que cuestiona los resultados educativos con base en diagnósticos y evaluaciones externas. La reforma como estrategia de cambio, muy pronto se instala en el discurso oficial, la mayoría de las veces lejos de la realidad escolar, y afecta las concepciones y las prácticas de sus principales operadores: los docentes.

Instalada en el discurso oficial, toda reforma curricular trae consigo un nuevo lenguaje, que es portador de nuevas filosofías, concepciones y prácticas que pretenden transformar la vida en las escuelas y en las aulas:

> Se piensa que basta con introducir en las legislaciones determinados conceptos, ofreciéndolos como más actuales y relevantes, para que el colectivo docente se sienta estimulado a hacerlos suyos; que modifique todas sus

> prácticas y rutinas, hasta sus conocimientos adquiridos y reconstruidos durante sus años de ejercicio en las aulas, por el influjo de esas nuevas filosofías" (Torres, 2011:143).

Si bien, las reformas curriculares tienen como finalidad mejorar la calidad educativa a través de nuevas concepciones, métodos, estrategias y medios para la enseñanza, es necesario considerar que los docentes poseen una formación que se ha fraguado desde su propia vida como estudiantes, su carrera académica, su práctica y su experiencia profesional y que le ha permitido construir determinadas concepciones, saberes y prácticas. Ahora bien, una nueva propuesta curricular no puede cortar de raíz la información con la que cuentan los profesores, siguiendo a Torres (2011), en las reformas debe existir una verdadera implicación del profesorado o de lo contrario, toda intención reformista estará condenada al fracaso.

No se trata de asumir una posición negativa hacia el cambio encarnado en las reformas educativas, pues esto sería cerrarse a las nuevas exigencias de la sociedad actual. De lo que se trata es de tener claro qué es lo que funciona o no en dichas reformas, qué debe conservarse y qué cambiar y lo que se requiere es analizar y proponer las modificaciones desde la realidad y no desde el discurso; crear las condiciones para el cambio desde el interior de las escuelas, desde la reflexión y cuestionamiento de los propios profesores acerca de sus práctica, de sus funciones, sus aciertos y detección de necesidades para responder a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y de la información.

1.2 Los saberes y conocimientos del profesor en la puesta en práctica del currículum

Los profesores construyen sus saberes y conocimientos desde diferentes fuentes: sus historias de vida personal, su formación inicial y continua, sus experiencias, sus relaciones interpersonales con la comunidad y del contexto en el que se desenvuelven (Shulman, 2005). Desde esta perspectiva, sus saberes les permiten significar su vida profesional e interiorizar visiones y representaciones de la realidad en la que se desenvuelven. Cuando

se enfrentan a una nueva situación, como es el caso de trabajar un nuevo currículum, esos esquemas referenciales y referenciados se enfrentan a nuevas ideas, conceptos y visiones acerca de lo que debe ser el proceso educativo y de las acciones necesarias para cumplir los fines y metas establecidos.

En una situación como la anteriormente descrita, ¿qué sucede con los saberes y conocimientos que sustentan la identidad del profesor? Para poder responder a esta pregunta, es conveniente partir de la precisión de estos dos conceptos, contrastarlos con diferentes posiciones teóricas que los explican y ubicarlos en la práctica de los profesores.

1.2.1. Saber y conocimiento: dos conceptos que estructuran la identidad profesional del docente

Estos dos conceptos suelen utilizarse indistintamente en el lenguaje cotidiano como si tuvieran un significado equivalente, sin embargo, aunque están estrechamente relacionados es conveniente precisarlos, Villoro (2013) hace esta diferenciación:

> Conocer no es una suma de saberes sino una fuente de ellos. Conocer supone tener una clave para saber muchas cosas sobre algo, tener un modo de relacionar cualquier saber de algo con los demás. El saber es necesariamente parcial, el conocer aspira a captar una totalidad (p. 205).

El conocer, entonces, nos remite a un acto individual del sujeto en su relación con un objeto de conocimiento. Así, el profesor incorpora desde sus experiencias formativas, académicas y prácticas, conocimientos sobre fines, contenidos, además de didáctica y medios para realizar su trabajo, en tanto el saber profesional se constituye con base en estos conocimientos y se socializa en sus acciones, intenciones y actitudes en su práctica profesional. Se entiende la sabiduría como "…el arte de saber navegar y manejarse en situaciones e incertidumbre, conscientes de las posibilidades y limitaciones, del contexto y de nosotros mismos, en virtud de los propios valores y propósitos debatidos y cuestionados" (Pérez, 2011: 64).

Un ejemplo que puede ilustrar la situación anterior es que el profesor tiene conocimientos del contenido de su asignatura, de la didáctica para enseñarla y de los alumnos con quienes trabaja y estos elementos le proporcionan un saber qué y un saber cómo hacerlo.[1] Pero qué sucede cuando el profesor conoce que para enseñar matemáticas la explicación es la estrategia más efectiva y una nueva propuesta le dice que debe cambiarla por la de resolución de problemas; el conocimiento se cuestiona, pero el saber puede o no modificarse de acuerdo con las razones y actitudes que se asuman ante esta situación.

1.2.2. El saber y el conocimiento en la escuela: perspectivas conceptuales

Uno de los cambios conceptuales más importantes en la reforma curricular de la educación básica en México es el papel que juegan el saber y el conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ante la presencia e importancia de la información en la vida social, las concepciones de la escuela como formadora de saberes y conocimientos para su acumulación y del profesor como su transmisor es totalmente inoperante, estos agentes educativos enfrentan en el mundo actual nuevas funciones y tareas con relación al conocimiento:

> El reto de la formación del sujeto contemporáneo se sitúa en la dificultad de transformar las informaciones en conocimientos, es decir, en cuerpos organizados de proposiciones que ayuden a comprender mejor la realidad, así como para transformar ese conocimiento en pensamiento y sabiduría (Pérez, 2011: 64).

Un de los retos de la formación del profesor es la de desplazar el saber proposicional –representado por la teoría– para sustituirlo por el saber hacer, esto es, por el saber útil que se relaciona más con la práctica, este tipo de saber y que en los documentos curriculares ha recibido el nombre

1 Saber qué (proposicional), más ligado al conocimiento; saber cómo, dirigido específicamente a cualidades de la acción. (Villoro, 2013: 126)

de competencia.[2] El enfoque por competencias cuestiona la formación que privilegia el conocimiento, y en lugar de considerar lo que debe conocer un maestro, se inclina por el qué debe poder hacer, en otros términos, se intenta transitar del paradigma del maestro experto al del maestro técnico" (ver Paquay y Wagner, 2012).

Otra postura en torno al saber en general y del profesor en particular es la que defienden Tardif y Gauthier (2012), estos autores insisten en el carácter racional del saber, en su decir, en éste confluyen tres concepciones en la cultura actual: la primera tiene que ver con la certeza subjetiva, el saber del sujeto y sus representaciones; la segunda con el juicio verdadero que afirma algo con razones y la tercera con la argumentación como dimensión intersubjetiva del saber. Para estos autores el saber es una construcción colectiva, y con relación al saber hacer expresan: "…para hablar de 'saber hacer' no basta con hacer bien una cosa; también es necesario que el actor sepa por qué hace las cosas de cierta manera" (p. 328).

Como es de apreciarse, es evidente que no hay una postura consensuada acerca del papel que juegan el conocimiento y los saberes del profesor en su procesos formativos tanto personales como profesionales, lo que sí es cierto es que su involucramiento racional, reflexivo e informado debe ser considerado en los procesos de reforma curricular, como también debe considerarse la transformación de los modelos de formación inicial y continua para alejarlos de la idea de la transmisión y operación de conocimientos y saberes para ajustarlos a una perspectiva reflexiva y participativa.

1.3. El saber del profesor como base de la reforma curricular

Al principio de este trabajo se ha expresado que una reforma curricular por sí misma no puede pretender partir de cero; es decir, ignorar que el profesor posee conocimientos y saberes que van determinando su práctica, ni que existe una cultura escolar fuertemente arraigada en las tradiciones, creencias y concepciones de los miembros de una comunidad:

2 Este concepto se tratará con más detalle en el apartado siguiente de este trabajo.

> Si deseamos crear escuelas donde las reformas serán perdurables y no evanescentes, necesitamos preguntar: ¿Es esta una escuela en la que los maestros pueden aprender? A menos que creemos las condiciones para el aprendizaje de la enseñanza, cada reforma que iniciemos, incluso si parece que está funcionando al inicio, eventualmente se erosionará y desaparecerá. Una reforma escolar efectiva es un marco que es educativo para sus maestros (Shulman, 1997, p. 38).

Para Shulman, la experiencia es una fuente sustantiva para lograr transformaciones importantes y perdurables, es el lugar donde el saber se construye con base en el aprendizaje de los profesores y los alumnos. Sustentado en Bruner, Shulman (1997) propone cinco condiciones para el aprendizaje efectivo y la construcción de esos saberes: actividad, reflexión, colaboración, pasión y comunidad o cultura.

La actividad tiene que ver con la exploración e indagación en la enseñanza; la reflexión con el análisis de logros y dificultades enfrentadas; la colaboración con la reciprocidad entre pares para aprender ya que el aprendizaje es un proceso de socialización; la pasión constituye el elemento afectivo y emocional de los actores para realizar los proyectos o tareas, el compromiso consigo y con los otros en el logro de una meta y la comunidad o cultura que evalúa las experiencias y crea oportunidades para la mejora.

Las condiciones anteriores están enmarcadas en la significatividad puesto que al aprender se construyen y reconstruyen significados, entendidos como "representaciones mentales subjetivas, de la realidad en todas sus manifestaciones" (Pérez, 2011, p. 65). Para este autor aprender es adquirir significados y adquirir conocimiento es ir relacionando diferentes significados en torno a ejes de sentido que agrupan y organizan los significados en modelos interpretativos.

Así, mientras que Shulman establece cinco condiciones para el aprendizaje efectivo, Pérez se refiere a las cinco vías para la construcción de significados y progresivamente, de adquisición del conocimiento y consolidación de saberes: imitación, experimentación, comunicación, reflexión y movilización inconsciente de saberes. En la formación de profesores es importante revisar cómo se desarrollan estas vías, por ejemplo:

la imitación, que surge de la observación y la reproducción de las acciones de otros, es una vía que corresponde a actividades como las de observación hacia los otros en la formación inicial de los profesores. Por otra parte, la experimentación permite poner a prueba, cuestionar, indagar e innovar en la construcción del conocimiento. También es preciso que las prácticas que realice tengan este sentido, pero al contrario de esto, generalmente se hacen reproduciendo modelos impuestos por la misma institución o por los formadores.

La comunicación es la tercera vía, y se entiende como la ampliación de perspectivas, el desarrollo de la capacidad crítica y la reformulación de saberes y conocimientos. Para los procesos de formación docente, el intercambio sobre las experiencias de las prácticas permite esa capacidad crítica, los informes que se presentan de estas actividades deben tener valor educativo, no sólo cubrir un requisito, de esta manera esta estrategia puede ser explotada en la formación inicial y continua. La cuarta vía es la reflexión, que se refiere a la movilización de los significados de manera consciente, desde la introspección de lo realizado y la movilización inconsciente de significados que influye en los pensamientos sentimientos y acciones.

Ambas propuestas, la de Shulman (1997) y la de Pérez (2011), establecen la importancia del aprendizaje en la apropiación de conocimientos y saberes; la primera, se refiere a ciertos criterios básicos para que el trabajo docente sea reflexivo y fuente de saberes, incluye factores cognitivos, emotivos y culturales que intervienen en el aprendizaje tanto de profesores como de alumnos; en tanto la segunda, se inclina por las acciones que se ponen en juego en el proceso de aprender significativamente a través de representaciones mentales que el sujeto va construyendo para explicarse la realidad y guiar su actuar en ella. Las dos propuestas podrían conjugarse para diseñar los programas de formación inicial y continua desde una perspectiva en la que se incluyeran los saberes, la experiencia y el desarrollo de actitudes de reflexión y autocrítica por parte de los profesores.

2. Las competencias como eje estructural del currículum formal de educación secundaria

2.1. Competencias en la educación: origen, conceptualización e inserción en los procesos de reforma

A partir de las reformas curriculares de sus diferentes niveles[3] el concepto de competencia se ha convertido en el eje central que estructura los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación básica. Desde el enfoque por competencias se pretende generar cambios que mejoren la calidad de la educación en atención a las necesidades sociales y a los diagnósticos educativos internacionales que revelan deficiencias en la formación de los estudiantes (Gimeno, 2008).

Para Torres (2011), el concepto de competencia se inserta en el ámbito educativo desde dos teorías, desde la psicología conductista y desde la teoría del capital humano que proviene de diversos perspectivas ligadas a la economía. Ambas se insertan en el campo educativo durante los años sesenta en los Estados Unidos. La perspectiva conductista representada por Frederick Winslow Taylor, que había orientado ciertos cambios en las empresas pugna por una gestión científica de la conducta, en tanto que, en la teoría del capital humano de Gary Becker, afirma Torres (2011), "…la educación pasa a contemplarse como un conjunto de inversiones que realizan las personas con el fin de incrementar su eficiencia productiva" (p.150).

El origen del concepto competencia permite afirmar que, aunque se pretende la realización del ser humano a través de su inserción en la vida productiva con criterios de eficacia, eficiencia y competitividad, corre el riesgo de no cumplir con su propósito si el factor económico determina las reglas, metas y fines educativos, por encima de los ideales humanistas sobre los que se han construido los sistemas educativos.

Por su polisemia, el concepto de competencia puede analizarse desde la posición de varios autores y organismos que han marcado directrices teóricas y metodológicas en las reformas curriculares de los

3 2004, en preescolar; 2006, en secundaria; 2009, en primaria y 2011 en el pan de estudios que articula la Educación Básica en México.

diferentes sistemas educativos, en el siguiente cuadro se presentan estas concepciones:

Cuadro No. 1. Elaborado con información tomada de Arreola (2011)

AUTOR/ ORGANISMO	CONCEPTO DE COMPETENCIA
unesco (1999) y Argudín (2005)	Una competencia se define como el conjunto de comportamientos socioafectivos [sic] y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.
Perrenoud (2002)	Define las competencias como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos.
Tobón (2006)	Define las competencias como procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.
Garagorri (2007)	Las competencias implican saber y saber hacer; el saber al servicio y aplicación a una situación de la vida real y pretende reducir la brecha teoría-práctica y conocimiento y acción.
Frade (2008)	Una competencia se define como una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual y específica que se despliega para responder a la demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico [sic] y cultural.
Zabala y Arnau	Una competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada componentes actitudinales..

En las definiciones del cuadro se pueden distinguir ciertos elementos comunes: comportamiento, capacidad de actuar, desempeño, capacidad adaptativa, intervención mediante acciones, saber hacer. Todos estos elementos tienen que ver con la actuación de los sujetos, lo que Chomsky (citado por Torres, 2011:149) llamaba *performance* para distinguirlo de las competencias porque en su opinión, las competencias son potencialidades del sujeto, en tanto que la actuación se refiere a la realización. Estas consideraciones complican el concepto para ser el eje que oriente

la enseñanza y el aprendizaje y también para ser asimilado por los profesores en su práctica, ya que su formación está ajena a este marco teórico-conceptual. Por ejemplo, en el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica se establece que "una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)" (p. 33).

Por otra parte, además de complicado, el concepto de competencias es confuso porque se adapta a diferentes concepciones teóricas y epistemológicas vigentes en la educación, lo que genera confusión entre la vinculación teoría y práctica; para ilustrar esta confusión puede observarse que el mismo Tobón (2010:9) habla de diferentes enfoques en la aplicación de las competencias, a saber:

a) *El enfoque funcionalista*, enfatiza actividades y tareas del contexto externo, el currículum responde a requerimientos externos y se trabaja por módulos; epistemológicamente se ubica en el funcionalismo.
b) *El enfoque conductual-organizacional*, establece competencias clave en torno a los procesos organizacionales, curricularmente responde a competencias clave, se organiza por asignaturas "y a veces por módulos de autoformación" (p.140). Epistemológicamente se fundamenta en la corriente empírico-analista.
c) *El enfoque constructivista,* considera la dinámica de los procesos de relación y evolución, así como las disfuncionalidades del contexto; en el aspecto curricular se basa en el aprendizaje por situaciones significativas, su base epistemológica es el constructivismo y socialconstructivismo [sic].
d) *El enfoque socioformativo* [sic], conceptualiza las competencias desde la interpretación, la argumentación, la resolución de problemas del contexto externo y el compromiso ético; el currículum se organiza por proyectos formativos, su epistemología es el pensamiento sistémico y complejo.

Si se observan los aspectos centrales de cada uno de estos enfoques, se puede encontrar una situación ecléctica en el ámbito educativo; así el

Plan de Estudios 2011 presenta características del enfoque funcionalista desde el momento en que se diseña e implementa para responder a requerimientos internacionales ante las debilidades de los resultados educativos; es conductual-organizacional si se atiende a que el currículum se organiza por asignaturas y campos formativos; y también se incluyen elementos del enfoque socio-formativo en torno a las metodologías para la enseñanza como los proyectos formativos, la resolución de problemas y la formación ética en los campos y asignaturas de la educación básica.

Tobón (2010) se pronuncia por el enfoque socio-formativo en educación, sin embargo ante esta miscelánea de concepciones y teorías es posible cuestionarse: ¿en el trabajo por competencias cabe lo mejor de todas estas orientaciones teóricas? o ¿cada sistema educativo seleccionará desde la política y la administración el enfoque más adecuado? y ¿cuáles son las repercusiones que esta situación conlleva al trabajo del profesor y a la función formativa de la escuela?

El concepto de competencia se ha insertado en las reformas curriculares estableciendo una serie de modificaciones que "…reaccionan contra los aprendizajes academicistas frecuentes de las prácticas educativas tradicionales que no tengan valor de aportar capacitación alguna al sujeto…" (Gimeno, 2011: 15). Bajo esta lógica algunos de los principios de la educación fundamentada en competencias incluidos en el Plan de Estudios para la educación básica son: centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos, más que en los contenidos; reconocer que el aprendizaje es permanente en la vida de los estudiantes, establecer aprendizajes esperados en cada asignatura y bloque; la colaboración como parte sustancial para construir el aprendizaje y; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en la enseñanza (SEP, 2011).

Empero, la reforma curricular atiende sólo al discurso oficial, al currículum prescrito, pero no se han creado las condiciones para que pueda lograr su concreción en el currículum real, por ejemplo, no se ha implementado un programa de formación inicial y continua de los profesores con orientación al desarrollo de competencias, la cultura informática está lejos de los planteles escolares, la transversalidad es difícil de lograr en un nivel educativo caracterizado por la organización curricular en asignaturas.

Por estas razones se considera importante indagar la manera en cómo la prescripción curricular, plagada de nuevos conceptos y buenas intenciones, es asumida por los profesores al ponerla en práctica en el aula, puesto que debe asumirse que el currículum prescrito es una selección de contenidos de las disciplinas científicas y culturales llevada a cabo por especialistas, quienes realizan lo que Chevallard (citado por Perrenoud,1998) llama transposición didáctica externa, es decir, el profesor sólo recibe el documento prescriptivo sin saber quién, por qué y cómo llego a determinar esos contenidos; es entonces en el currículum real que se lleva a cabo la transposición didáctica interna, aquella que cada escuela y cada profesor en particular realizan en la práctica, ahí donde los nuevos conceptos y propuestas metodológicas se enfrentan con los saberes del profesor y con la cultura de la comunidad escolar.

2.2. El papel del conocimiento en el desarrollo de las competencias en la escuela

Se pueden distinguir dos posturas en torno al conocimiento en el marco de las competencias, la que las concibe como una de las vías de solución a los problemas educativos y que sostiene que el conocimiento debe ser útil y aplicable a situaciones concretas (representada por Perrenoud, 1999) y la postura crítica, que aduce que en este marco se privilegia sólo la eficiencia del conocimiento y se deja de lado el factor cultural que estructura la identidad y la vida de los sujetos (Gimeno, 2011; Torres, 2011 y Tardif, 2012).

En el texto *Diez nuevas competencias para enseñar*, Perrenoud (1999) deja claro que la competencia "representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos "…que no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos" (p.11). De esta forma, el autor precisa que las competencias son capacidades potenciales de las personas para solucionar situacionalmente una tarea o problema, la competencia se integra con recursos como los conocimientos y las habilidades, se moviliza en una situación, se ejerce por operaciones mentales, esquemas de pensamiento y se crea en la formación y a lo largo de la vida de los sujetos.

Desde la perspectiva anterior, la competencia se relaciona más con el saber hacer, con el saber cómo resolver una situación; en tanto que el conocimiento se reafirma como una fuente del saber cuyo valor educativo radica en su utilidad y su relación con las habilidades y actitudes. Trasponer esta postura como medio para transformar y mejorar la enseñanza, así como integrarla a los conocimientos y saberes del profesor para que este a su vez modifique su práctica, representa una tarea de primer orden en la formación inicial y continua de los docentes.

Por su parte, la postura crítica reconoce la necesidad de transformar la educación para responder a las necesidades sociales, pero cuestiona la imposición del concepto de competencia desde diagnósticos externos que se sustentan en factores ideológicos y económicos que determinan los conocimientos que se deben aprender en la escuela, Torres (2011) argumenta en este sentido:

> …es función del profesorado tener claro qué nuevos conocimientos son los que la sociedad ha decidido que debe trabajar con el alumnado, en la etapa que se encuentra y, en consecuencia, organizar el espacio, los recursos informativos y didácticos y las tareas escolares… (p. 148)

Según Torres, el conocimiento y los contenidos culturales han quedado fuera del debate sobre las reformas porque sólo se han concretado en un listado de contenidos obligatorios sin que el profesor pueda tener referentes teóricos sólidos para analizarlos, lo que podemos interpretar como una señal de que en las escuelas se busca sólo el conocimiento práctico que pueda evaluarse en función de resultados. En el mismo sentido, Gimeno (2011) concluye que en las reformas sólo hay un nuevo lenguaje, una técnica convertida en ideología que difícilmente podrá mejorar la calidad educativa si no se consideran una serie de factores desde el interior del sistema educativo, como mejorar la cultura mediante la revisión y ampliación del sentido de lo que son contenidos relevantes y disponer de una formación inicial y permanente que genere las innovaciones en la enseñanza, de acuerdo con las necesidades individuales y sociales.

Sin embargo, lo común es que ambas posturas representen un fuerte problema para el éxito de las reformas curriculares, la primera porque no

se han sentado las bases para la concreción teórica, conceptual y metodológica en los procesos de formación docente, y la segunda porque el sistema no ha generado las acciones pertinentes para el diagnóstico real y contextual de la problemática educativa desde la participación crítica y reflexiva de los profesores para que tomen conciencia de su papel en la sociedad compleja del mundo actual.

2.3. Las competencias y su impacto en las concepciones y prácticas del profesor de secundaria

Ha quedado claro, en puntos anteriores, que una reforma curricular no puede ignorar los saberes y prácticas del profesor y, en este caso, del que se desempeña en el nivel de secundaria, acostumbrado a tratar con parcelas del conocimiento (su disciplina o especialidad) para hacerlas accesibles a sus alumnos. La nueva propuesta curricular enfrenta al profesor de secundaria con una serie de cambios en los conceptos estructurales, en la función de los contenidos de las asignaturas, en los enfoques de enseñanza, en las estrategias de enseñanza innovadoras: todos estos cambios representan un reto para la práctica profesional del docente.

En el aspecto conceptual, habrá que indagar cómo incorpora el profesor de secundaria nuevas ideas acerca de la educación como factor para promover competencias en los alumnos; de la enseñanza como medio para desarrollar los aprendizajes desde la construcción de significados y no sólo de transmisión de conocimientos y lo qué para él representan los principios pedagógicos que prescribe el plan de estudios, además de indagar las maneras en que esos principios se concretizan o no en su práctica cotidiana.

En lo que se refiere a los contenidos que prescribe el programa, debe de considerarse que éstos se configuran y reconfiguran en el proceso de transposición didáctica de la que hablan Chevallard y Perrenoud (1998), esta reconfiguración parte de la selección de contenidos que hacen los diseñadores de los programas, y continúa cuando el profesor los interpreta y los lleva a su aula. Esta interpretación que hace el maestro y el ulterior tratamiento en el aula está determinado por las concepciones sobre conocimiento que tiene el profesor y por las estrategias didácticas que él considera efectivas. Así las cosas, el cambio que plantea la reforma en este aspecto es significativo, puesto que los contenidos no constituyen la tarea central de la docencia, sólo son la plataforma que permite desarrollar nuevos aprendizajes, es decir nuevas competencias.

Por otra parte, los enfoques para la enseñanza de cada una de las asignaturas del plan de estudios también representan un cambio importante para la práctica docente; por ejemplo: cómo significa el profesor la enseñanza del español desde las prácticas sociales del lenguaje; de las matemáticas, desde la resolución de problemas; de la historia, desde la formación del Pensamiento histórico, de una segunda lengua, para incorporarla en las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y, en general, de las nuevas formas de entender la finalidad de todas las asignaturas en la educación secundaria para el desarrollo de competencias, en lugar de adquisición de conocimientos.

Y qué decir de la enseñanza por proyectos, por estudios de caso, el uso de las TIC's para buscar, seleccionar y procesar información, los debates, la elaboración de mapas conceptuales. Estas son sólo algunas de las propuestas de cambio en la práctica del profesor y al igual que los otros elementos descritos requieren de dispositivos que se pongan en práctica desde la formación inicial y continua de los docentes.

3. Modelos y paradigmas en la formación inicial y continua de los profesores de secundaria

3.1. La formación inicial de los profesores de secundaria

Las instituciones encargadas de la formación inicial de los profesores de secundaria son las Escuelas Normales Superiores del país, aunque en algunos casos pueden encontrarse profesores que proceden de otras instituciones universitarias, es decir que no tienen formación docente. Un ejemplo de esta composición es el estado de Nuevo León, de acuerdo con los datos del informe del Censo Nacional de Maestros de Secunda-

ria realizado en el año 2003,[4] el 94% de los profesores que trabajan en secundaria tienen una formación docente recibida en la Escuela Normal Superior del Estado.

El plan de estudios de la licenciatura que ofrece la Normal Superior data del año de 1999, y se inscribe en el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales,* a cargo de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación. Esta referencia pone de manifiesto la desvinculación entre los procesos de reforma de la escuela formadora y del nivel de enseñanza, pues en secundaria la reforma se empieza a gestar en el año 2002 por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP y en todo el proceso, hasta 2011, no participaron las escuelas formadoras de docentes.

El contenido del plan de estudios comprende los siguientes documentos básicos: los rasgos deseables del nuevo maestro; perfil de egreso; criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas; mapa curricular y descripción de las asignaturas (SEP, 1999). El primer documento está compuesto por un conjunto de rasgos que se clasifican en habilidades conocimientos y actitudes, de manera separada; aunque en el primer párrafo se dice que:

> Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (p.9).

Como se puede apreciar, el concepto competencia se utiliza como si ésta fuese el resultado de la suma de conocimientos, habilidades y actitudes, lo cual dista mucho del concepto de competencia que ya se ha comentado anteriormente.

Ahora bien, en el perfil de egreso del licenciado en educación secundaria se pueden observar dos paradigmas de la formación docente que define Paquay (2012), el primero es el del *maestro experto* hábil

4 Ver Diagnóstico de la Educación Secundaria en Nuevo León 2005, o el Informe Nacional publicado en la página http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria.

intelectualmente y poseedor del dominio y conocimiento: "Tiene dominio del campo disciplinario de su especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio y reconoce la secuencia de contenidos en los tres grados de educación secundaria" (p. 10). El segundo paradigma es el del *practicante reflexivo* que se distingue por la identidad profesional y ética y por su capacidad de respuesta a situaciones sociales, este profesor:

> Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad (p.12).

En el segundo documento, referido a los criterios y orientaciones para organizar las actividades académicas, se destaca a las escuelas normales como responsables de la formación inicial y establece que:

> El plan de estudios parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación secundaria, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso, cuya satisfacción les permita desempeñar su función con la calidad necesaria (p. 19).

Sin embargo, en ninguna parte del documento se señala de dónde se tomaron los rasgos del perfil de egreso, ni quiénes participaron en esta selección, sólo se alude a las necesidades de transformar la educación normal y se enlista el conjunto de rasgos, lo que ejemplifica que tal vez esta sea una decisión sustentada en factores político-administrativos y no en diagnósticos reales de necesidades de formación. El tercer criterio de este apartado (p. 29) se refiere al dominio de la disciplina de la especialidad y su vinculación con la enseñanza para adolescentes, se pone de manifiesto así, que el conocimiento de la disciplina es importante, el maestro experto, o ilustrado y el técnico que diseña son los que se observan en este criterio.

El mapa curricular de esta licenciatura se estructura en tres tipos de actividades: actividades escolarizadas (37 cursos durante ocho los semestres de la carrera); actividades de acercamiento a la práctica escolar (seis horas semanales durante seis semestres) como observaciones y prácticas en aulas de educación secundaria con el apoyo de los docentes "expertos" y actividades de práctica intensiva en los últimos dos semestres de la carrera. Esta estructura curricular, que finalmente es la que se concreta en las acciones, se identifica con los paradigmas que Paquay (2012) denomina del *profesor técnico* y el del *practicante artesano*.

Sobre el *profesor técnico* Paquay (2012) señala que se distingue por: "Una formación técnica progresiva culmina en cursillos sobre el terreno al final de la formación" (p. 242). En el documento de la licenciatura se establece que los futuros profesores realizarán en los últimos dos semestres de la carrera, prácticas intensivas frente a grupo con carga de 10 horas semanales. Con respecto al *profesor experimentado* como compañero o tutor de las prácticas intensivas, en el documento de la licenciatura se afirma que:

> La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las secundarias […] Se espera que los profesores de secundaria como expertos cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en el aula, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas (p. 22).

Lo que se puede decir es que el Plan de Estudios de la licenciatura comprende, al menos en sus intenciones discursivas, una "síntesis integradora" de paradigmas tal como lo establece Paquay, sin embargo se puede afirmar que en el plan de estudios y el mapa se observa el dominio claro del paradigma del profesor técnico y el del practicante artesano, la relación entre cursos, las prácticas de acercamiento e intensivas bajo la supervisión de otros maestros expertos así parecen indicarlo.

3.2. La formación continua de los profesores una condición para el aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente es una condición indispensable para responder a las necesidades de una sociedad compleja que se desarrolla con base a la información y con la incertidumbre que propician los cambios científicos y tecnológicos. La formación continua de los maestros en servicio es una política educativa utilizada para responder a esas necesidades de aprendizaje. En México la formación continua ha evolucionado tanto en sus contenidos como en sus formas de operación desde la década de los noventa. En lo que sigue se describen las características de tres estrategias que ha utilizado la Dirección de Formación Continua para Maestros en Servicio en los últimos dos años: los cursos básicos de formación, los consejos técnicos escolares y los trayectos formativos para el aprendizaje permanente.

Los cursos básicos de formación se desarrollaron hasta el ciclo escolar 2012-2013, su finalidad era dar a conocer los cambios más significativos en las reformas curriculares tanto en la parte conceptual como metodológica e informar sobre los nuevos lineamientos y necesidades de la educación básica actual, a continuación se describen algunas características de estos cursos:

- Se desarrollaban al interior de cada zona escolar, el supervisor se encargaba de la organización y logística del evento.
- La conducción del curso estaba a cargo de un asesor designado por la instancia estatal de formación continua.
- Tenían un carácter obligatorio.
- Su duración era de 40 horas y se realizaban en el mes de agosto, la semana previa al inicio de las actividades docentes.
- Se otorgaba constancia de asistencia y participación.
- El contenido de los cursos se refería a los cambios propuestos en la reforma curricular y a las nuevas políticas en materia educativa.

Estos cursos presentaban algunas dificultades para el logro de sus propósitos, pues se pretendía abarcar temas amplios y relevantes, pero el

tiempo disponible para ello no era suficiente, así en el último Curso Básico (2012) se trató de incluir temas como: *Retos para una nueva práctica educativa*, *La RIEB, un proceso hacia la mejora educativa, Formación continua frente al reto de la profesionalización docente, La evaluación formativa y Temas de relevancia social*.

Como se puede observar los temas son importantes para la formación, sin embargo la limitante de tiempo y la amplitud de los contenidos impedía el logro de los propósitos planteados, además, no se disponía de una estrategia para dar seguimiento del impacto que estos contenidos tenían en la práctica del profesor. Fundamentalmente la estrategia didáctica que se ponía en operación era que el coordinador del grupo abordaba los contenidos mediante la lectura de los materiales y distribuía las actividades para obtener los productos como evidencia de que se había cumplido con la agenda. Al término del curso lo más que se realizaba era una encuesta con carácter evaluativo de los participantes sobre contenidos, materiales y conducción, que sólo servía para los informes oficiales.

A partir del presente año escolar (2013-2014) la estrategia de la nueva administración fue establecer oficialmente la realización de los Consejos Técnicos Escolares que se reunirían antes del inicio del ciclo escolar y en ocho sesiones más distribuidas entre los meses de septiembre a junio. La la finalidad es que sean los propios docentes quienes analicen la problemática de sus centros esolares y propongan y realicen acciones para solucionar los problemas tanto en el logro de los aprendizajes como en el funcionamiento de la escuela.

Las actividades de las reuniones se realizan mediante una guía general elaborada desde la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, en la que a partir de los "rasgos básicos de la normalidad" para el funcionamiento de la escuela y el logro de los propósitos educativos, los profesores y directivos analizan la situación de sus centros, identifican problemas y proponen acciones para su solución. De esta forma se pretende que se vayan realizando la evaluación y el seguimiento de las acciones para lograr la "normalidad mínima".

Entre los Cursos Básicos de Formación y los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se pueden observar algunas diferencias, los primeros atendían a la necesidad de difundir los fundamentos filosóficos, pedagógicos

y didácticos del Plan 2011, abarcaban gran cantidad de contenidos y se realizaban con el criterio de generalidad para todos los profesores. La estrategia venía del exterior y se relacionaba poco con la situación real de la escuela, en cambio los CTE parten del colectivo escolar bajo una directriz general para atender a los problemas técnico-pedagógicos que se presentan en la escuela mediante la participación de los profesores organizados como colectivo. Además en los CTE se rescata la función técnico-pedagógica de supervisores y directivos escolares, pues son, o mejor dicho, deben ser ellos quienes se hagan cargo de la planeación, conducción y seguimiento de los compromisos establecidos. Los CTE representan una buena oportunidad para mejorar los procesos educativos desde el interior de la escuela con la participación responsable e informada de los docentes y directivos.

Los trayectos formativos de los profesores en servicio es otra de las estrategias que actualmente se ponen en práctica, en el documento del Curso Básico 2012 esta estrategia se conceptualiza de la siguiente manera:

> La integración de programas de estudio para la formación continua realizada por las autoridades educativas estatales, las instituciones de educación superior o los propios colectivos docentes, con el fin de que los maestros puedan organizar su desarrollo profesional sobre una temática o un conjunto de problemas educativos y llevarlo a cabo durante el lapso que se considere necesario (p. 84).

Hasta ahora, los trayectos formativos se determinan desde la instancia responsable de la formación continua a pesar de que se dice que pueden partir de los propios colectivos docentes, para desarrollar esta estrategia se necesita generar la reflexión y a autocrítica, para que los propios docentes detecten cuáles son sus necesidades de formación. La oferta actual de trayectos formativos se organiza en los siguientes ámbitos de atención: los cambios en la formación de la educación básica, las condiciones de la práctica docente y temas de relevancia social. Cada uno cuenta con un abanico de trayectos formativos (Ver Anexo 1).[5]Las formas operativas pueden ser desde la realización de tres cursos

5 Tomado del Curso Básico 2012, pp. 85 y 86.

(de 40 horas cada uno) modulares durante un ciclo escolar bajo la conducción de un profesor que sea miembro de la instancia de formación continua de los estados o bien con la realización de diplomados o posgrados en coordinación con las instituciones que integren al catálogo de formación continua (ver Anexo 2).[6]La formación continua es una necesidad de la profesionalización docente, hasta ahora los pasos que se han dado pretenden atender a esta necesidad, es importante que sea desde el interior de los mismos centros en los que se analice y detecte hacia donde deben de encaminarse las acciones de formación continua; asimismo que los contenidos y estrategias tengan un impacto favorable hacia la práctica del profesor, los aprendizajes de los estudiantes y el funcionamiento de la escuela.

Consideraciones finales

Se reconoce que las reformas curriculares surgen de las nuevas necesidades sociales impuestas por los cambios científicos, tecnológicos y el crecimiento exponencial de la información; sin embargo no pueden ser establecidas de manera unidireccional desde la oficialidad, es necesaria la concientización del profesorado acerca de los nuevos retos de la escuela y de su participación en los cambios educativos.

En un proceso de reforma es imprescindible que se parta de diagnósticos internos del sistema y de la situación de las escuelas para detectar cuáles son los aspectos que deben de conservarse y cuáles de cambiar; en este sentido, puede orientarse la participación del profesorado, tomando en cuenta que posee conocimientos y saberes surgidos de su formación, su práctica y experiencia.

Los saberes del profesor derivan de la reflexión de su práctica, son extraídos de su experiencia y, por tanto, sirven de base para el desarrollo de su profesionalidad desde una concepción holística que trasciende la mera transmisión de saberes y se orienta hacia una formación profesional crítica, reflexiva y de compromiso ético con los estudiantes y la comunidad escolar.

6 Curso básico 2012, p. 87

La inclusión del concepto competencias como eje estructural del plan de estudios ha ocasionado una confusión teórica y metodológica, que corre el riesgo de ser asimilada como un "saber" declarativo y perderse entre las prácticas docentes al no "saber cómo" puedan desarrollarse en los estudiantes.

Una posición crítica hacia los cambios en las reformas curriculares no implica una negación o resistencia, sino una actitud propositiva desde el involucramiento de quienes tienen la responsabilidad de trabajar en las aulas; sus saberes profesionales pueden ser el punto de partida para realizar el diagnóstico de necesidades y proponer estrategias de solución.

La formación inicial de los profesores debe estar vinculada directamente con los cambios curriculares que se proponen en los niveles donde ejercerán su profesión, hasta ahora, las escuelas formadoras han estado ausentes en las nuevas currícula de educación básica y por ello sus procesos formativos corren el riesgo de estar desfasados teórica y conceptualmente.

Las estrategias de formación continua tienen que revisarse, estrategias como el Consejo Técnico Escolar y los trayectos formativos representan una oportunidad para estos procesos de mejora si se consideran la participación y actuación de los profesores.

Bibliografía

Arreola Rico, R. L. (2013), El modelo por competencias y su aplicación en la RIEB, en: J.C. Guzmán (Coord.), *Del curriculm al aula. Orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB* (pp. 79-95), México, Graó-Colofón.

Gimeno Sacristán, J. (2011), Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación, en: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58), Madrid, Morata.

Paquay L. y Wagner, M. C. (2012), Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar, En L. Paquay, M. Altet, E. Chaerlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* (pp. 222-264), México, Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, A. I. (2011), ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de

los significados de representación y de acción, en: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-102), Madrid, Morata.

Perrenoud, P. (1998), La transposición didáctica a partir de la práctica: de los saberes a las competencias (trad. libre de *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, núm. 3, 1998, pp. 487-514.) Recuperado 5 de febrero de 2014 en: http://www.erudit.org/

—— (2012), *Diez nuevas competencias para enseñar,* México, SEP- Graó.

Shulman, L. S. (1997), *La sabiduría de la práctica* (trad. libre del texto The Wisdom of te practice), recuperado el 23 de enero de 2014 de: rayger07@yahoo.com Tardif, M. y Gauthier, C. (2012), El maestro como actor racional: racionalidad, conocimiento y juicio, en: L. Paquay, M. Altet, E. Chaerlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* (pp. 309-337), México, Fondo de Cultura Económica.

Tobón Tobón, S.; Pimienta Rico, J. H.; García Fraile, J. A. (2010), *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias,* México, Pearson.

Torres Santomé, J. (2011), Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos en: J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educar por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.143-175), Madrid, Morata.

Villoro, L. (20013/1989), *Creer, saber y conocer,* México, Siglo XXI.

SEP (2010), *Plan de estudios 1999, Licenciatura en Educación Secundaria.* México, Autor.

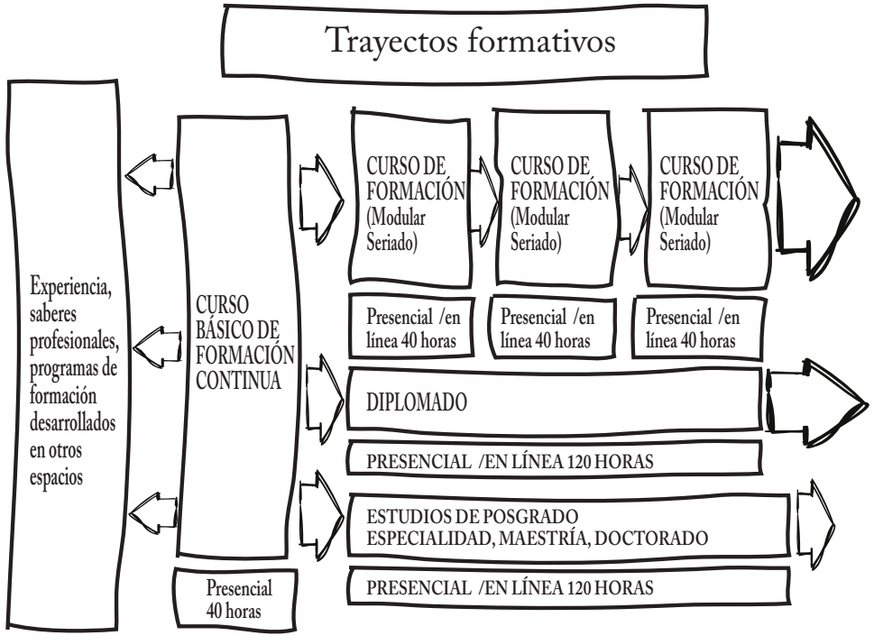
—— (2011), *Plan de estudios 2011, Educación Básica*, México, Autor.

—— (2012), *Curso Básico de Formación 2012,* México, Autor.

Anexo 1

Ámbito	Nombre del trayecto formativo
I. Atención a los Campos de Formación de la Educación Básica	1. La enseñanza del español en la educación primaria 2. Fortalecimiento del español en la educación secundaria 3. Competencias comunicativas en la segunda lengua: inglés 4. La enseñanza del español y la historia en educación primaria 5. Las Matemáticas en la educación primaria 6. La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria 7. La enseñanza de las ciencias naturales en la educación primaria 8. Las enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria 9. El trabajo experimental en la enseñanza de la Ciencias Naturales en la educación Preescolar 10. El trabajo experimental en la enseñanza de la Ciencias Naturales en la educación primaria 11. El trabajo experimental en la enseñanza de las Ciencias en la educación secundaria 12. El aprendizaje de la historia 13. La formación cívica y ética en educación básica 14. La educación física en la Reforma Integral de la Educación Básica 15. La educación artística en el contexto escolar
II. Atención las condiciones de la práctica docente	16. Estrategias didácticas para el desarrollo personal y social en preescolar 17. Las competencias en telesecundaria 18. Los parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena 19. Gestión y desarrollo educativo 20. Asesoría académica a la escuela
III. Atención a temas de relevancia social	21. La educación inclusiva 22. La educación ambiental en la práctica docente 23. Las competencias para la atención a la diversidad 24. Economía sustentable y cultura financiera
Atención a la Reforma Integral de la Educación Básica (DIPLOMADOS)	1. Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 1º y 6º grados 2. Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados 3. Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 3º y 4º grados

Anexo 2



Sobre los autores

Elizabeth Aguilar Cruz. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 de Zacatecas, México, egresada de la Escuela Nacional de Maestros, es asesora del programa de la Maestría en Educación Básica. Es Maestra en Educación por la UPN con campo en formación docente por la UPN, actualmente se encuentra estudiando el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN. Ha contribuido al surgimiento y consolidación del campo de la asesoría a colectivos escolares en el estado de Zacatecas. Puso en marcha iniciativas en este campo a nivel estatal a través de la asesoría y acompañamiento a escuelas de educación básica. Actualmente desarrolla un proyecto de formación de profesores en la lectura y escritura.
Contacto: agualiz7@gmail.com

Hugo Ávila Gómez. Maestro en Educación con campo en Formación Docente por la Unidad Zacatecas de la UPN. Profesor en la Escuela Preparatoria "González Ortega" del Teúl, Zacatecas. Profesor invitado en el curso Seminario de Investigación, al igual que en la Maestría en Educación de la UPN, Unidad 321, subsede Trinidad García de la Cadena. Ponente en diversos foros regionales y nacionales sobre derechos humanos y educación. Autor del libro *Casa de jóvenes. Una reflexión desde la acción*. Los jóvenes son su principal área de experiencia profesional y de investigación. Actualmente es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN.
Contacto: hugoagomez@gmail.com

Enrique De la Torre Camacho. Egresado de la UNAM como Lic. en Historia, con la tesis (1987) *La huelga de los trabajadores petroleros de El Águila, 1925. Una contribución al estudio del movimiento obrero*. Como profesor empezó a trabajar en secundaria desde 1974; en el bachillerato de la ENP-UNAM, fue profesor de historia por más de 18 años. Profesor de la UPN desde 1981: se ha desempeñado como tal en la Unidad 094-D.F; Unidad Central Ajusco, y en la Unidad UPN-321, Zacatecas. Estudió la Maestría en

Psicoterapia Psicoanalítica en la UAZ, de la cual obtuvo el grado en 2010. Desde 2013 es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN.
Contacto: enridelatorre52@yahoo.com.mx

Raymundo Gerardo Elizondo Ríos. Egresado de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" y de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, es Maestro en Educación por la Escuela de Graduados de Nuevo León. Ha sido profesor de primaria y secundaria y responsable de la reforma curricular de educación secundaria de 2002 a 2013. Ha desarrollado proyectos de investigación como el *Diagnóstico de la Educación Secundaria en Nuevo León* (2003). *Gestión Pedagógica: un Proyecto para los supervisores de Educación Básica* y el *Diagnóstico de la Reforma de Secundaria* (2009). Algunas de sus publicaciones son: *La formación de directivos: una necesidad impostergable* (2004) y *Actividades contextualizadas en la enseñanza del español* (2006). Actualmente es coordinador de la Maestría en Educación Básica (MEB) en la Unidad UPN 19 B, y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores en la UPN.
Contacto: rayger07@yahoo.com.mx

Víctor Manuel Fernández Andrade. Egresado de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas. Durante quince años ha trabajado en escuelas primarias de la entidad y por más de dos décadas se ha desempeñado como profesor de la Unidad 321 de la UPN, institución en la que cursó estudios de licenciatura y maestría. En la actualidad es Coordinador Académico de dicha Unidad y estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN.
Contacto: linorodarte@hotmail.com

Juan David González Fraga. Egresado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Maestro en Educación con campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional en la Unidad 241 de la UPN. Ha sido profesor de educación primaria y Asesor Técnico Pedagógico. Realizó el diseño curricular del diplomado "Formación de Asesores para la atención a grupos multigrado", además de coordinar y colaborar con la UPN 241 en diversos programas de extensión educativa. En la actualidad

es responsable estatal del Programa Atención a Escuelas Multigrado en la Secretaría de Educación y Estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la UPN.
Contacto: atpdavid_82@hotmail.com

José Javier Martínez Ramos. Maestro en Educación con Campo en Formación Docente por la Unidad 241, San Luis Potosí de la upn. Cursó la Especialidad en Formación de Educadores de Adultos en esta misma institución. Ha participado en los proyectos de investigación: *El federalismo y la descentralización de la educación*; "*Los factores sociodemográficos como determinantes de la identificación electoral de los potosinos* y *Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, Línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Actualmente es estudiante del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la upn.
Contacto: jamusgo@hotmail.com

Víctor Manuel León Rodríguez. Profesor de educación primaria y Maestro en Educación con Campo en Formación Docente por la Unidad 241, San Luis Potosí de la UPN ha participado en diversas investigaciones relacionadas con el acompañamiento y la tutoría a maestros. Actualmente es profesor de la Unidad UPN de San Luis Potosí y alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en la Formación de Profesores de la misma Unidad UPN donde labora.
Contacto: vitoche0@yahoo.com.mx

Taberna Libraria
Editores

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA ENCRUCIJADA
ENTRE EL OFICIO Y LA PROFESIÓN
de Luis Manuel Aguayo Rendón (Coordinador),
se terminó de imprimiren el mes de noviembre de 2014,
en los talleres gráficos de Signo Imagen.
Teléfono (449) 922 78 06
Correo: simagendigital@hotmail.com
Cuidado de edición a cargo de los autores y el coordinador.
500 ejemplares