



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

“FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE
EN SERVICIO EN EL MARCO DE LA
REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009”

T E S I N A

RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIATURA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

GABRIELA MELCHOR MARTÍNEZ

ASESORA DE TESINA:

DRA. CATALINA GUTIÉRREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F. 2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
-------------------	---

CAPÍTULO I

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN SERVICIO: UN PROCESO NECESARIO EN EL SIGLO XXI

1.1. FORMACIÓN PERMANENTE: UNA MIRADA DESDE LO INDIVIDUAL.....	9
1.2. INGRESO AL MAGISTERIO ESTATAL.....	10
1.3. INDICIOS DE NUEVAS EXIGENCIAS Y REQUERIMIENTOS AL DOCENTE: IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB	14
1.4. IDENTIFICANDO CONTRADICCIONES: LA PROBLEMÁTICA DETECTADA.....	17

CAPÍTULO II

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN SERVICIO: UNA PROPUESTA PARA CONSIDERAR

2.1. EL RETO DEL SIGLO XXI: IMPLICACIONES PARA EL DOCENTE EN SERVICIO.....	24
2.2. CONCEPTUALIZACIÓN A MANERA GENERAL.....	27
2.3. FORMACIÓN DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LO TÉCNICO Y UN POCO MÁS PROFESIONAL.....	29
2.4. PARADIGMA PROGRESISTA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	33
2.5. ENRIQUECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES: EL TRABAJO COLABORATIVO.....	38
2.6. FORMACIÓN PERMANENTE DESDE Y PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	40
2.7. SISTEMA DE INTERVENCIÓN.....	43

CAPÍTULO III

FORMACIÓN PERMANENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA PROPUESTA A ANALIZAR

3.1. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (SEN).....	48
3.1.1. EDUCACIÓN BÁSICA.....	48
3.1.2. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.....	49
3.1.3. EDUCACIÓN SUPERIOR.....	49

3.2.	SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL SIGLO XXI.....	50
3.3.	REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009 (RIEB).....	52
3.4.	ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS DESDE LA RIEB.....	55
3.5.	FORMACIÓN PERMANENTE EN EL MARCO DE LA RIEB.....	56
3.6.	NUEVAS COMPETENCIAS REQUERIDAS AL DOCENTE: PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO.....	58
3.7.	TRABAJO INDIVIDUAL vs. TRABAJO COLABORATIVO.....	63

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN DOCENTE EN EL TERRENO DE LOS HECHOS: ANÁLISIS DE UNA REALIDAD

4.1.	CONTRASTANDO LA REALIDAD.....	69
4.2.	DOCENTE PARA EL SIGLO XXI: LA ILUSIÓN OFRECIDA.....	70
4.3.	REALIDAD: UN CONTRASTE PERMANENTE.....	72
4.4.	PRINCIPALES OBSTÁCULOS.....	81

CONSIDERACIONES FINALES.....	86
-------------------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
--	-----------

INTRODUCCIÓN

Educación en y para el siglo XXI ha representado, en general, un gran desafío al Sistema Educativo Mexicano (SEM) y, particularmente al maestro de educación primaria. Debido a los cambios suscitados a nivel social, cultural, económico y político, es imprescindible que la educación se adecue a los requerimientos actuales. En consecuencia, al docente se le demanda múltiples competencias profesionales que favorezcan su práctica docente, adaptando su labor a los retos que enfrenta en la llamada Sociedad del Conocimiento.

Se habla de la necesidad de un cambio de paradigma que permita al docente, comprender el papel que juega dentro del proceso educativo en la actualidad, abandonando la idea añeja de ser quien posee y transmite el conocimiento; para posicionarse y emprender acciones que lo conduzcan a ser un agente de cambio, promotor y guía en el proceso de aprendizaje de los alumnos considerando siempre el propósito central del enfoque educativo por competencias: educar para la vida.

Sin duda alguna, es fundamental la transformación de la práctica docente, transitando de una práctica tradicional centrada en la transmisión del conocimiento; a una práctica reflexiva, creativa y propositiva. Considerando que el centro de atención es el alumno y sus conocimientos. Ante esta situación se torna indispensable, reparar en la formación permanente del docente en servicio.

La formación permanente del docente en servicio, es considerada como la vía a través de la cual se preparara para enfrentar los retos que implica la sociedad actual, a partir de fortalecer y/o renovar sus habilidades, aptitudes y conocimientos. Al mismo tiempo, que impactará en el aprendizaje de los alumnos logrando de esta manera cumplir con uno de los propósitos fundamentales del Sistema Educativo: elevar la calidad de la educación.

Para esto se ha propuesto, al menos en el discurso, el ideal de un docente para el siglo XXI, que contribuya a la consecución de las metas establecidas desde la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), al mismo tiempo que desarrolle y fortalezca sus competencias docentes. Estableciendo así, una

serie de rasgos que se deben cumplir, siendo la formación permanente del docente en servicio, una estrategia de acción a través de la cual se propone apoyarlos.

Como docente de educación primaria viví la implementación de la RIEB 2009, llamando mi atención las implicaciones que esta tenía en mi práctica docente. Fue una experiencia llena de inquietudes y contrastes, ya que la formación docente la analizaba desde dos vertientes. La primera, como docente de educación primaria, adscrita al Subsistema Estatal de Educación Básica del Estado de México desde el año 2010.

Hablar de la RIEB implicaba acatarme a los cambios y cumplimiento de mi labor desde lo demandado por las Autoridades Educativas, al mismo tiempo, la formación permanente significaba una gran oportunidad para mejorar mi práctica dentro del aula, debido que mi formación profesional no era referente a la docencia. Entonces, acudía a los cursos y diplomados ofrecidos en el marco de la Reforma con la idea de que obtendría el conocimiento necesario que contribuyera a garantizar resultados favorables.

La segunda, desde mi formación en la Lic. Sociología de la Educación, cuestionando la importancia del docente en la consolidación de un proyecto educativo y, sí realmente las estrategias de formación permanente ofrecida al docente en servicio contribuían a desarrollar las competencias que lo forman como un docente activo y propositivo, capaz de incidir en el desarrollo de la misma.

En la presente tesina, modalidad de recuperación de la experiencia profesional, se pretende describir y analizar las estrategias de formación permanente como cursos y diplomados, que se ofrecieron a los docentes de educación primaria, durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. Con la intención de contrastar la realidad vivida en relación a lo dispuesto en el discurso oficial emitido desde la RIEB 2009.

Esta situación es analizada desde la perspectiva que nos ofrece Francisco Imbernón, abordando la formación desde una nueva cultura profesional. Ésta hace referencia al tipo de formación permanente que debe recibir el docente en servicio,

que contribuya no solo a lograr el impacto en su práctica, sino en su desarrollo como persona y sujeto activo en una sociedad.

Resulta por demás interesante, analizar lo propuesto desde el discurso de la RIEB, bajo la lupa de una idea de formación permanente a partir de una nueva cultura profesional, para concluir si efectivamente se está cumpliendo a cabalidad con lo establecido o simplemente se continua con la simulación de mejora y progreso de la educación en México.

Para lograr este objetivo, se ha organizado el presente trabajo en tres capítulos; en el primero se realiza una breve descripción de la realidad vivida como docente frente a grupo y desde la cual se presencié la implementación de la Reforma Educativa Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009, puntualizando la problemática que se identificó y que despertó el interés por desarrollarlo.

En el segundo capítulo, se desarrolla el trabajo teórico-conceptual desde la perspectiva de Francisco Imbernón. Quien establece que la formación del docente debe ser dirigida hacia el desarrollo de una nueva cultura de lo profesional. Donde los docentes ganen en democracia, autonomía y responsabilidad. Posteriormente, se hace hincapié en las características de la formación permanente propuesta por Francisco Imbernón (1998).

En el capítulo tres se aborda la formación permanente en el marco de la RIEB 2009, describiendo el enfoque educativo donde deriva el ideal del docente que se busca lograr a través del desarrollo de las nuevas competencias requeridas, como el pensamiento reflexivo y crítico y el trabajo colaborativo.

Esto con la finalidad de poder realizar, en el capítulo siguiente, el análisis de la situación realidad vs. discurso oficial emitido por la RIEB 2009. Permitiendo precisar si realmente las estrategias de acción que se llevaron a cabo en los primeros años de su implementación estaban cumpliendo con los objetivos planteados.

En el capítulo cuarto, se describen los cursos y diplomados que se brindaron a los docentes en servicio en el marco de la RIEB, como una estrategia de formación permanente; para posteriormente realizar el análisis de sus alcances

respecto al ideal propuesto. En este apartado también se establecen las posibles causas de la situación planteada y la potencial propuesta para su mejoramiento.

Como consideraciones finales, se hace referencia a la aportación sociológica que brindo mi formación y los beneficios de haber sido formada como Socióloga de la Educación; se comenta el cómo esta formación ha incidido de manera positiva en la detección y estudio de esta problemática, así como, de lo que he obtenido como fruto de este trabajo de investigación que contribuye al mejoramiento de mi labor como docente de educación primaria.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN SERVICIO: UN PROCESO NECESARIO EN EL SIGLO XXI

El presente trabajo con modalidad de recuperación de la experiencia profesional, tiene como objetivo primordial describir y analizar las propuestas sobre formación permanente que se ofrecen al docente en servicio de Educación Primaria, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009; así como, su consecución en el plano de la acción. Teniendo como referencia la experiencia vivida a través de los cursos y diplomados llevados a cabo durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2014-2015.

En este sentido, el presente capítulo tiene la finalidad de describir la actividad profesional que desempeño, dando a conocer el espacio y tiempo desde donde se vivió la implementación de la RIEB y las estrategias de formación que se brindaron a los docentes en servicio durante los primeros años de su implementación.

1.1. FORMACIÓN PERMANENTE: UNA MIRADA DESDE LO INDIVIDUAL

Mi labor como docente comenzó en el año 2001, cabe señalar, fue en instituciones de educación primaria privadas, en las cuales la formación permanente es un requerimiento fundamental para poder pertenecer a éstas, ya que como institución particular el servicio que se ofrece determina el éxito como empresa educativa.

La formación permanente del docente en servicio en estas instituciones significa un requisito obligatorio que garantiza el fortalecimiento de la práctica docente, buscando siempre estar a la vanguardia de todo lo que implica el proceso educativo, adquiriendo estrategias diversas que le permitan lograr el éxito en cada uno de los alumnos durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gama de ofertas para la formación permanente del docente en servicio es muy diferente; en éstas se incluyen las que ofrece el Sistema Educativo pero, también las de editoriales de libros de texto, asesores particulares y especialistas. En suma, las condiciones en que se vive la formación permanente del docente en

servicio, desde este tipo de instituciones dista mucho a la que se experimentan en una escuela oficial.

Por lo tanto, el enfoque desde el cual se mira la formación del docente en servicio fue otra al pertenecer al gremio del magisterio del Estado de México, donde precisamente ingrese a trabajar coincidiendo con la implementación de la RIEB 2009. Pude percibir que las condiciones eran diferentes a la experiencia anterior: los cursos o talleres no eran pagados, significaban una mejora económica, incluso tocaban otros temas de interés.

A partir de esta Reforma, y como en años anteriores (con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1993), se señalaba al docente como un actor de suma importancia, quien debía ser profesionalizado como una vía estratégica para el logro de los objetivos planteados. Al notar nuevamente el énfasis en la participación del docente y la puntualización que se hacía hacia la formación permanente o profesionalización como se le denominó con la RIEB, empezó llamar mi atención.

Cabe hacer mención que la mirada con la que abordaba esta situación también estaba siendo determinada por una perspectiva sociológica, desde la cual, dicho sea de paso he sido formada y la cual definitivamente me hacía dirigir mi atención hacia lo establecido por la RIEB desde un punto de vista analítico y un tanto crítico. Se podría decir que este fue un factor determinante que me orilló a centrar mi atención hacia lo que se establecía respecto al docente como actor fundamental en la implementación de esta Reforma Educativa.

1.2. INGRESO AL MAGISTERIO ESTATAL

En el año 2010 ingrese al Magisterio del Estado de México, desempeñando la función de docente frente a grupo; en la escuela primaria Manuel María Contreras, ubicada en la localidad de San Ildefonso, Nicolás Romero, Estado de México, como titular del grupo de 6° Grado. La escuela cuenta con el director y un subdirector, 18 docentes frente a grupo, y 4 docentes de apoyo para las asignaturas de inglés, música, computación, educación artística y educación física.

La comunidad a la que atiende es amplia, por consiguiente existen 3 grupos por grado y la cantidad de alumnos en cada aula oscila entre los 45 y 55 alumnos. De los cuales en su mayoría provienen de hogares en los que ambos padres laboran y/ o, es únicamente la madre de familia quien provee el sustento al hogar.

Se labora en un horario de 8:00 a.m. a 13:00 p.m. y durante este horario se lleva a cabo el trabajo en las diversas asignaturas que se establecen en el Plan y Programas de Estudio; en el caso de 6° grado se debe dosificar para Español 6 horas semanales; matemáticas, 5 horas; Ciencias Naturales, 3 horas; Geografía, 1.5 horas; Historia, 1.5, para Formación Cívica y Ética, 1 hora; al igual que para Educación Física y Artística; para la asignatura de Inglés se establecen 2.5 horas de trabajo a la semana.

El trabajo a realizar con el grupo se organiza semanalmente, ésta planeación incluye los temas y contenidos a trabajar durante el bimestre, los cuales han sido dosificados previamente con base al Programa de Estudios que emite la Secretaria de educación Pública, siendo éste y el Plan de Estudios, dicho sea de paso, los ejes rectores del trabajo que debe realizarse con los alumnos y el cual debe cumplirse en tiempo y forma.

Esta planeación debe ser elaborada con anticipación y entregada al directivo de la institución, el cual le da el visto bueno del trabajo a realizar. La entrega de la planeación es un requisito fundamental, debe cumplirse como parte de mi labor y da cuenta de un trabajo organizado y sistematizado; es un instrumento imprescindible que orienta la labor diaria que se realiza.

Un instrumento fundamental para la planeación es el Plan y Programa de Estudios de Educación Básica, contiene los ejes rectores del trabajo que debe cumplirse en los diferentes grados de educación primaria; establece y dosifica los temas y contenidos a trabajar por bimestre, instituyendo objetivos, propósitos y aprendizajes esperados.

Orienta el trabajo desde un determinado enfoque educativo; guiándolo hacia el cumplimiento de un objetivo: ofrecer aprendizajes de calidad que favorezcan el desarrollo integral de todos los alumnos a través de la adquisición de las competencias para la vida (competencias para el aprendizaje permanente,

para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y competencias para vivir en sociedad)

En suma, se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde la dimensión nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Mi práctica docente debe estar encaminada al desarrollo y consolidación de estas competencias, a alcanzar los aprendizajes esperados, cumplir con los estándares curriculares y consolidar el perfil de egreso.

El perfil de egreso define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la educación básica, plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que deseen continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas a las que se enfrenten.

Es importante señalar que a pesar de que las asignaturas que conforman el Programa de Estudios de la Educación Primaria derivan de la consideración de 4 campos formativos (los cuales consideran el desarrollo integral de los alumnos): Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración del mundo natural y social, Desarrollo Personal y para la Convivencia; son regularmente los dos primeros los que se consideran de suma relevancia.

Por consiguiente durante mi jornada laboral se privilegiaba el trabajo y cumplimiento de término de los contenidos de Español y Matemáticas, siendo estas materias las primeras en trabajar durante el día y anteponiéndolas a cualquier otra actividad (si era necesario); esto deriva en parte de la idea que prevalece respecto a la importancia de desarrollar en los alumnos estas habilidades debido a que son las necesarias para el aprendizaje permanente.

Desde el inicio de mi labor como docente escuchaba a los compañeros y autoridades mencionar la importancia de que el alumno sepa leer y resolver

problemas matemáticos como la base que facilitara cualquier otro aprendizaje, en cualquier otra asignatura y/o situación vivida.

El trabajo realizado se enfocaba principalmente en la adquisición y desarrollo de estas competencias, buscando echar mano de toda estrategia educativa que signifique la garantía de una mejor y mayor comprensión de los temas y contenidos que las conforman. Así lo confirman incluso, las acciones establecidas por el sistema educativo, el cual proporciona una cantidad de material considerable, en comparación con de las demás asignaturas, que apoyan el desarrollo del trabajo en el aula (se proporcionan ficheros de trabajo, bibliotecas del aula, cursos enfocados a la enseñanza de estas asignaturas, etc.)

Al término del trabajo de cada bimestre, debe realizarse la evaluación; principal herramienta que permite expedir un resultado a partir del cual sustentar el grado de los aprendizajes obtenidos frente a los esperados, así como identificar las áreas de oportunidad, para poder realizar las adecuaciones pertinentes para apoyar su avance y consolidación del objetivo, siendo éstas consideradas para el trabajo del siguiente bimestre.

Estas evaluaciones, previamente planeadas y calendarizadas, se deben dar a conocer a los padres de familia, durante las reuniones que se llevaban a cabo para la firma de boletas; durante éstas, se aprovecha para informar de manera general la situación del grupo en cuanto al nivel del logro educativo obtenido, señalando los principales obstáculos que se presentaron durante el bimestre que se trabajó y proponiendo diversas estrategias dirigidas a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En algunas ocasiones, dependiendo de la situación del alumno, se solicitan entrevistas particulares con determinados padres de familia, para tratar asuntos específicos que obstaculizan su desempeño escolar. Cabe mencionar, que el apoyo solicitado a los padres de familia, difícilmente podía lograrse, debido a que no asistían a las juntas o entrevistas que se les pedían.

Es importante señalar, que el trabajo en la institución no implica únicamente el trabajo de cada una de las asignaturas mencionadas, también se demanda como responsabilidad de un docente frente a grupo cumplir con actividades

administrativas, requisitando documentos como, reportes de evaluación, cuadros estadísticos, entre otros; así como, las actividades sociales, culturales, deportivas, artísticas, etc.; las cuales se realizan principalmente, en fechas significativas, como el inicio del ciclo escolar, fechas a conmemorar: 15 de septiembre, 20 de Noviembre, 2 de Marzo, 10 de mayo, 30 de abril, etc.

Durante estas actividades, y a pesar de que se cuenta con docentes que imparten las asignaturas de educación artística, física o inglés, somos los docentes titulares los responsables de la participación del grupo, y debido a que los docentes que las imparten solo están con ellos un día a la semana, entonces el trabajo lo culminamos los titulares de grupo; llevando a cabo los ensayos, o preparación del material que se requiere como, algún trabajo manual, periódicos murales, distintivos, invitaciones, adorno del patio, organización de rifas, etc.

1.3. INDICIOS DE NUEVAS EXIGENCIAS Y REQUERIMIENTOS AL DOCENTE: IMPLEMENTACIÓN DE LA RIEB

Durante el ciclo escolar, 2010-2011 y tomando como referencia lo establecido por la RIEB 2009, se determinó la necesidad de un cambio en la práctica docente, dirigiéndola hacia la atención del alumno como el centro del aprendizaje, dejando atrás la práctica de transmisión del conocimiento para llegar a ser un docente promotor, guía y gestor del conocimiento, que considera al alumno en el centro del aprendizaje; reflexionando en qué y cómo aprende, sin olvidar que al llegar con él posee conocimientos previos los cuales pondrá en práctica ante la resolución de problemas planteados y adquiriendo así nuevos conocimientos.

Por consiguiente, exigía a mi labor el saber plantear actividades específicas que despertasen el interés de los alumnos por aprender, que fueran lo suficientemente interesante y significativas para su experiencia de vida, que se tomarán como meta los aprendizajes esperados y que pudieran ser evaluarlos para apoyar el grado de avance o dificultad que muestren los alumnos en su realización.

Era menester llevar acabo toda estrategia que impulsara, en general, el desarrollo integral del alumno y, en particular, la consolidación de las competencias necesarias para la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Hablar de la transformación de la práctica docente y de la necesaria formación de éste para prepararlo ante los retos que enfrenta en el siglo XXI donde el acelerado avance de la ciencia y la tecnología marcan el devenir del mundo natural y social, hacía fuerte ruido en mi persona, empezando a despertar el interés por comprender la situación y buscando a través de los cursos y talleres de formación apoyo a mi labor.

Fue entonces, en el 2010, cuando se empezó a ejecutar la Reforma en la educación primaria, poniendo en práctica diversas estrategias: presentando una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos. Durante este ciclo escolar, 2010-2011 es cuando se empieza a enfatizar en la formación del docente en servicio, como un proceso necesario que coadyuvara en la concreción del objetivo primordial: elevar la calidad educativa que ofrece el Sistema Educativo Mexicano.

Se hacía mención acerca de la necesaria formación que le permita abandonar la práctica estática y mecánica que se venía realizando para desarrollar las competencias que le permitan realizar una práctica educativa dinámica, reflexiva crítica y propositiva, capaz de enfrentar la realidad y proponer situaciones alternas de solución. Como parte de las estrategias de acción, se empezaron a realizar una serie de cursos y diplomados dirigidos a 1° y 6° grados, ya que con ellos se comenzó a implementar los cambios propuestos por la RIEB. Se abordaron temas del qué, para qué, por qué una reforma educativa, lo que implicaba y lo que demandaba a los docentes en servicio la responsabilidad de llevarla a cabo.

Como tenía a cargo un grupo de Sexto grado, mi participación en los cursos y diplomados eran recurrentes. Me interesó, primeramente, comprender lo que implicaba la reforma educativa, el énfasis que se hacía respecto a la

participación docente para su ejecución y consolidación y si dichos cursos y diplomados apoyaban, mi práctica educativa.

Para el ciclo escolar 2011-2012, al renovar el contrato, debí trabajar en la Escuela Primaria Agustín Melgar, ubicada en la Localidad Minas de San Martín, en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México. Esta escuela cuenta con un directivo, 12 docentes titulares, 1 promotor de Salud y 1 de educación física. Durante mi estadía en ella estuve como responsable del grupo de 2° grado, el cual junto con el grado de 4° daban continuidad al trabajo de implementación de la RIEB que se venían suscitando en educación primaria, por lo tanto nuevamente acudía de manera regular a los cursos y diplomados.

Mi participación durante estos diplomados eran originados en parte, como requisito de la función desempeñada y por otra, a manera más personal, en busca del esclarecimiento a mis dudas e incertidumbres, ya que se hablaba de nuevos paradigmas y responsabilidades hacia el docente, así como, del cambio en la práctica docente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, en suma de todo lo que demandaba la implementación de un enfoque educativo basado en competencias.

Para el ciclo escolar 2012-2013 laboré en la Escuela Margarita Maza de Juárez, ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza, Estado de México; la escuela era pequeña en cuanto a sus instalaciones y la comunidad que atendía. Contaba con solo 6 docentes titulares de cada grado, un docente de educación física y un promotor de salud. Por ciertas circunstancias no había un director como responsable de la institución, por consiguiente era la docente de 6° Grado quien estaba como representante y responsable del despacho escolar.

Debido a esto, se acordó que los docentes de cada grupo debíamos ser rotados para asistir a los diversos cursos y asesorías que demandaba la supervisión escolar los cuales, dicho sea de paso, debían ser reproducidos posteriormente a los demás compañeros. Por consiguiente, debí asistir a estas asesorías de formación.

Para el ciclo escolar 2013-2014 deje de ser docente interino, consolidando mi plaza y al mismo tiempo logrando un cambio de adscripción a la Escuela Aquiles Serdán, ubicada en la comunidad El Tráfico, en el municipio de Nicolás Romero, Estado de México. La escuela es de Tiempo Completo, cuenta con 8 docentes frente a grupo, un docente de educación física, de computación e inglés respectivamente y debí atender el grupo de 1° grado.

En cada una de estas escuelas al desempeñar la función de docente frente a grupo, mi labor prácticamente se basaba en lo explicado anteriormente, con escasas variaciones debía cumplir con el mismo objetivo. Y por otro lado, seguía experimentando las implicaciones de la ejecución de una Reforma Educativa que se consolidaba como una propuesta encaminada a responder a las necesidades y exigencias de las nuevas generaciones; movilizandome de manera considerable la práctica docente, al redefinir los roles que tanto el profesorado como el alumnado cumplen en el proceso educativo, demandando la transformación necesaria de la práctica docente; la vía a través de la cual era posible conseguir esto sería la formación permanente del docente en servicio.

1.4. IDENTIFICANDO CONTRADICCIONES: LA PROBLEMÁTICA DETECTADA

El asistir a los diplomados y cursos que se ofrecían al docente, en primera instancia fue por ser un requisito fundamental, al estar al frente de los grados en los cuales se llevó a cabo el pilotaje de implementación de la RIEB, posteriormente como una necesidad considerada a partir de que mi formación profesional no era en pedagogía o docencia, sino el de Lic. en Sociología de la Educación; en consecuencia pensando en la necesidad de adquirir los conocimientos indispensables para desempeñar con éxito mi labor buscaba conseguir apoyo para desempeñarla; y por otro lado, se mostraba indispensable conocer y comprender las implicaciones de la Reforma Educativa en la educación Primaria.

Durante mi paso por cada una de las instituciones pude notar que estas inquietudes no eran propias de mi persona, ya que observaba que algunos

compañeros de igual manera mostraban preocupación por entender el cambio que se establecía a partir de la Reforma Educativa con respecto a la práctica docente, lo que implicaba y la necesidad de prepararse para enfrentar el nuevo rol que se avisaba, ya que era más que evidente la puntualización que se hacía sobre la importancia de la profesionalización de los docentes como un elemento fundamental para el éxito de la RIEB. Los cursos y diplomados aparecían, al menos en el discurso, como la vía a través de la cual se podía encontrar repuestas a las inquietudes o problemáticas enfrentadas durante nuestra labor.

Es importante señalar que, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica, surgieron estrategias de acción que apoyaban la formación continua de los docentes y por ende al fortalecimiento de su práctica; una de ellas, fue la creación de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) encargada de normar, organizar y definir diversos cursos, talleres, diplomados...; también surgieron los Centros de Maestros (CM), como instituciones donde se imparten dichos cursos.

También se creó el Programa de Carrera Magisterial, a través del cual los docentes podían acceder al aprobar una serie de condiciones como la acumulación de cierta cantidad de horas en capacitación, y la aprobación de un examen que evaluaba los conocimientos del docente, incentivando el aprovechamiento de éstos económicamente, y con esto lograr la motivación del gremio a prepararse para demostrar su potencial como docente, y ser reconocido. Con la RIEB estas acciones dieron continuidad y los docentes seguían acudiendo en busca de apoyo a su práctica docente, principalmente acudiendo a los CM y a los diplomados que se iban impartiendo en el marco de la Reforma.

Los cursos a los que asistí fueron los que se impartían en el CM ubicado en el Municipio de Atizapán de Zaragoza, donde se abordan temas o contenidos que eran considerados los de mayor dificultad para los niños, o simplemente se consideraban los temas centrales para el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, por ejemplo: La enseñanza del Español en la Educación Primaria, de la cual derivaba el tema Producción y Redacción de textos; Las matemáticas en la educación primaria con: Las fracciones; entre otros

La finalidad de estos cursos y/o talleres, era brindar estrategias de trabajo que fortalecieran la práctica docente, derivando en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, en la práctica resultaban ser poco viables de llevar a cabo, ya que debía cumplir con un programa de estudios y cubrir determinados contenidos en un tiempo establecido y las estrategias de trabajo que había adquirido implicaban mucho más tiempo en su realización, o en la elaboración del material necesario para trabajarlo.

Por otro lado, los alumnos llegaban a resolver el trabajo en un tiempo mayor al esperado y además, resultaba que seguían siendo los alumnos destacados quienes comprendían mejor el tema y dominaban dichas estrategias de trabajo, quedando nuevamente en rezago los alumnos que mostraban dificultades en el aprendizaje de los contenidos.

Durante el trabajo en aula, la realidad enfrentada distaba mucho de lograr el objetivo hacia donde se dirigía la profesionalización docente, los alumnos seguían mostrando deficiencias en su habilidad lectora, la redacción y el razonamiento matemático; los cuales eran los ejes primordiales que se trabajaban durante los talleres de actualización. Con la implementación de la reforma, esta dinámica de los cursos que impartía el CM no presento cambios importantes, los temas a trabajar siguieron prevaleciendo: lectura, escritura y razonamiento matemático, ahora denominados como las competencias fundamentales para lograr un aprendizaje permanente.

Por otro lado, asistir a los diplomados que se ofrecieron como atención a la Reforma Integral de la Educación Básica, donde se abordaron aspectos fundamentales que los docentes debíamos conocer y comprender, como lo referente a la transformación de la práctica docente, también dejaba mucho que desear, ya que en lugar de despejar dudas y esclarecer el camino que se debía andar, propiciaba más dudas e incertidumbre.

Debido a que el plan de trabajo no se cumplía, se dejaban de lado determinadas lecturas y actividades de reflexión y análisis que se establecían como fundamentales; se dedicaba el espacio y tiempo de trabajo para reclamos, compartir experiencias, señalar obstáculos y dificultades enfrentadas durante el

trabajo con los alumnos, padres de familia y hasta con los compañeros o autoridades. En consecuencia, el espacio y tiempo dedicado a la formación del docente en el marco de la RIEB se desviaba completamente de su objetivo primordial.

En lo personal, dar un giro a la práctica de mi labor demandaba un esfuerzo considerable por comprender con certeza lo que se demandaba al hablar de una transformación de la práctica docente, lo que implicaba y cómo repercutía en ella el cambio del proceso de aprendizaje en los alumnos en el cual el docente incidía ahora en dicho proceso no como transmisor del conocimiento sino, como guía y promotor del mismo.

Intentar que en la práctica ejecutaré el trabajo desde la perspectiva de una educación basada en competencias, donde el centro del proceso educativo es el alumno, con énfasis en su proceso de aprendizaje, suscitó más dificultades; ya que, llevar a cabo un trabajo en el aula con 40 alumnos a los cuales solo se les daba el planteamiento de una situación “x”, motivándolos a tener interés en resolverlo echando mano de los conocimientos que poseen, no traía resultados satisfactorios; por el contrario me enfrentaba a un salón de clases con desorden, donde nuevamente los alumnos destacados estaban atentos al trabajo esforzándose por culminarlo, mientras que los demás tan solo platicaban, observaban o jugaban con sus compañeros.

Los diplomados a los que estaba asistiendo me resultaban poco útiles para enfrentar esta situación y, a pesar de acudir a ellos y cumplir con el trabajo planteado seguía llevando a cabo la práctica docente basada en un proceso tradicional de memorización y repetición del conocimiento; identificando una vez más que las estrategias de formación del docente en servicio no estaban impactando en mi práctica y mucho menos dirigiéndose a lograr la consolidación de su objetivo principal, que es el impacto de esta formación en elevar la calidad educativa.

A través de conversaciones informales con los compañeros (durante los descansos, reuniones mensuales, pláticas de pasillo), constataba que no era la única docente a quien le estaba resultando difícil lograr la tan mencionada

transformación de la práctica docente. Llamaba particularmente mi atención, aquellos compañeros docentes que participaban en el Programa de Carrera Magisterial.

Eran esto compañeros en los que reparé porque, como mencionaba anteriormente, solo podían integrarse al programa aquellos docentes que mostraban un excelente desempeño en evaluaciones que se les aplicaban y por su vasta participación en los cursos de actualización a los que asistían. Pero a pesar de haber cumplido con ello y pertenecer a dicho programa, también externaban la dificultad de lograr elevar el aprovechamiento en los alumnos con rezago, mencionando que los temas de lectura, escritura y razonamiento matemático eran en donde mostraban mayores debilidades.

Además, seguían llevando prácticas educativas comunes como, evaluación a partir de exámenes que privilegian la memorización y repetición del conocimiento, salones de clase donde la voz que prevalece es la del docente, quien dirige y determina el trabajo, quien avala lo que es correcto de lo que no lo es. Hablar de una práctica docente que tuviera como centro del aprendizaje al niño, estaba muy lejos de cumplirse, ni que decir de la posibilidad que en el aula llevará a cabo una práctica reflexiva, analítica y formativa.

Ejecutar una práctica docente desde un enfoque educativo basado en competencias se tornó complejo ya que no existía claridad acerca del enfoque que regía al proceso educativo, existían dudas e incertidumbre respecto a lo que implicaba la RIEB. Desarrollar una práctica que involucrará la reflexión, análisis y evaluación de la misma, para poder incidir en ella y reestructurar el trabajo planeado en el día a día, mostraba que existían aún más carencias en mi propia formación para poder desarrollarla como se me demandaba, pues esto parecía ser más una carga de trabajo extra, que un apoyo para mejorar mi práctica.

Lo que quedaba claro era que los diplomados dirigidos a docentes en el marco de la reforma, poco apoyaban en la claridad de este proceso que se estaba viviendo y al salir de ellos se presentaban más dudas que certezas acerca de mi práctica docente. Terminando por llevar a cabo la práctica de una enseñanza

tradicional con la cual fui yo misma formada y posteriormente reproducida hacia mis alumnos.

Durante este proceso empezaba a cuestionar, la formación ofrecida al docente en servicio, la cual parecía que discrepaba en mucho aportar un apoyo de mejora en la práctica de los docentes. Quedando quizá, solamente en el discurso el reconocimiento del docente como actor fundamental del proceso educativo, así como, de las acciones a implementar para apoyar su formación en busca de la mejora de su práctica y de él como profesional de la educación; abriendo cada vez más la brecha entre la incertidumbre y la certeza, el desanimo y la credibilidad de un discurso oficial y la realidad que se vive en el día a día en el salón de clases y la institución educativa.

Al identificar que no era la única persona que estaba sufriendo por la contradicción de un discurso oficial referente a la formación permanente del docente en servicio respecto a la realidad que presenciaba en el aula; significo el mayor motivo para realizar el presente trabajo de investigación. Con la finalidad de apoyar al gremio al cual pertenezco y el cual considero es necesario despertarlo de un largo letargo en el cual ha sido sumido por años.

Para lograrlo, es preciso identificar la mirada teórico-conceptual desde la cual se observa el objeto de estudio, por consiguiente, en el siguiente capítulo se desarrolla el campo conceptual sobre el que nos apoyaremos para realizar el análisis de la realidad vivida.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE EN SERVICIO: UNA PROPUESTA PARA CONSIDERAR.

La intención del presente capítulo es desarrollar el trabajo teórico-conceptual desde la perspectiva de Francisco Imbernón. Quién establece que la formación del docente en servicio debe ser dirigida hacia el desarrollo de una nueva cultura de lo profesional, la cual permita al docente formarse como investigador-actor de su propia práctica. Abandonando la idea de antaño de ser solo reproductor de las propuestas e innovaciones de otros. Permitiéndole al mismo tiempo, ganar en democracia, autonomía y responsabilidad, al ser partícipe del proceso educativo proponiendo, innovando y evaluando sobre lo que hace y cómo lo hace.

Se analizan, por otro lado, las características del tipo de formación que plantea Imbernón, con la intención de abrir el panorama desde donde se estudiara las experiencias que se vivieron durante los diplomados y cursos a los que asistí, destacando hacia donde debe dirigirse la formación permanente que se ofrece a los docentes en servicio.

2.1 EL RETO DEL SIGLO XXI: IMPLICACIONES PARA EL DOCENTE EN SERVICIO

En tiempos recientes el estudio de la formación del docente, especialmente de la formación permanente de los docentes en servicio, ha cobrado mayor importancia. Abriendo mayores espacios de reflexión y generación de trabajos encaminados a comprender el cómo, de qué manera, bajo qué modelos y conocimientos se lleva a cabo la educación. Esto se debe, en parte, a los cambios en el ámbito social, político, económico y cultural que se vive en las sociedades actuales; y donde se observa el desfase que existe entre el tipo y forma de educación que se ofrece y las necesidades reales en el siglo XXI.

Estas transformaciones derivan de una serie de situaciones de la etapa industrial del siglo XX que le antecede y que por ende permiten que se vislumbre

la conformación de un tipo de sociedad inédita.¹ Surgida a partir de finales del siglo XX, se caracteriza por un incremento espectacular del ritmo de creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, así como, el desarrollo de las tecnologías que lo han hecho posible, entre ellas de manera importante las tecnologías de la información y de la comunicación que en buena medida han desplazado a las tecnologías manufactureras. (Olivé, 2007)

En este tipo de sociedades se considera que la base para los sistemas de producción económica es el conocimiento científico-tecnológico, como lo menciona Olivé (2007), la generación de la riqueza descansa sobre todo en el trabajo intelectual de muy alto nivel, el cual se basa en un aprovechamiento de conocimientos científico-tecnológicos, así como en habilidades y capacidades de personal altamente calificado, más que en el trabajo manual de baja calificación, típico de las sociedades industriales.

Se puede decir que existe un desplazamiento de los conocimientos hacia un lugar central como medios de producción y por tanto, una creciente importancia de las personas altamente calificadas en cuanto a sus habilidades y conocimientos como insumos en la producción de bienes y servicios. Se ha rebasado la premisa de la riqueza generada primordialmente por la producción industrial, hacia aquella en la que el conocimiento en sí mismo genera más conocimiento y por ende mayor riqueza para aquellos que lo poseen y controlan.

Ante esta situación respecto a la organización económica de las sociedades del siglo XXI, las tecnologías de la información y comunicación, que se han desarrollado aceleradamente en las últimas décadas, juegan un papel fundamental en la conformación de las sociedades del conocimiento; pues han dado lugar a formas y capacidades inéditas para generar, almacenar, transmitir y distribuir información, y han provocado cambios muy importantes en las relaciones sociales, en las formas de trabajo, en la economía y la política, en la cultura, en la vida cotidiana y por supuesto en la educación.

¹Existe gran debate en la denominación de este tipo de sociedad como sociedad del conocimiento o de la información, todo depende del enfoque desde el cual se aborde su estudio. Sin embargo para los fines de este trabajo se retoma la concepción por la cual propugna la UNESCO, considerándola como sociedad del conocimiento, entendido como uno de carácter pluralista que incluye preocupaciones acerca de los derechos de los individuos y de los pueblos, en vez del concepto "sociedad de la información", que se restringe solo a la tecnología, a la infraestructura material y el flujo de datos. Comprende un concepto de sociedad con dimensiones sociales y políticas mucho más vastas, previendo no caer en una sociedad única de sociedad posible, que genere desigualdad e inequidad.
Para mayor información revisar UNESCO. Informe Mundial Hacia las Sociedades del Conocimiento. 2005.

En este contexto la figura del docente como trabajador de la educación y participe de esta sociedad, juega un papel muy importante en el acomodo de un Sistema Educativo que enfrente los cambios y necesidades que se están generando. En consecuencia, la práctica misma que venía realizando debe ser modificada y fortalecida para que logre con éxito la tarea que se le asigna como ejecutor de todo proyecto educativo que se disponga.

Se vislumbra la necesidad de adecuar su labor para que ésta responda a los retos que implican las sociedades de éste siglo; se necesita un nuevo profesor y un concepto nuevo sobre el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto una nueva forma de atender la relación aprendizaje-enseñanza. Para hacer frente a esta situación la formación docente aparece como la estrategia que coadyuve al docente a prepararse, a actualizar los conocimientos y desarrollar las competencias necesarias para adecuar su práctica desde los requerimientos que la sociedad del siglo XXI le demanda.

Cabe hacer mención que hablar de formación implica pensar en ella como una serie de estadios y gradualidades, desde la formación inicial, que determina el actuar y pensar de un docente; hasta la formación permanente, que se lleva a cabo durante su trayecto laboral y permite actualizar y renovar los conocimientos propios, hasta llegar a la formación que accede a la especialidad de su ramo como las maestrías y los doctorados.

Para los fines del presente trabajo se considera importante puntualizar el concepto de formación permanente haciendo hincapié en la formación que recibe el docente en servicio a lo largo del trayecto laboral y de ésta como una estrategia derivada de la RIEB 2009, como acción que contribuirá a fortalecer la práctica docente y a su vez elevar la calidad educativa.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN A MANERA GENERAL

Hablar de formación docente nos puede remitir a múltiples conceptualizaciones, empezando porque el concepto puede ser abordado desde varias perspectivas, en diferentes espacios y tiempos. Por ello, se diferencian las diversas perspectivas que podemos encontrar sobre el concepto de formación y esclarecer el que rige el trabajo presentado, la formación permanente del docente en servicio desde una nueva cultura profesional.

Así encontramos que, la formación docente es para Ofelia Eusse (1994) el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológicos y teórico metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa, y de la educación de la práctica social.

Para Ferry (1997) la formación es un proceso de desarrollo o de estructuración de la persona, que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentro y de experiencias, también asegura que puede verse como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades.

Cordero (2003), cita a Díaz Barriga, indicando que el concepto de formación se utiliza en contra posición al de capacitación. Mientras que este último se considera más técnico, inmediato y anulante de la dimensión intelectual, el primero se conceptualiza como de mayor integración y de mayor profundidad, entonces, la formación de docentes debe conceptualizarse como una política de desarrollo profesional de docentes, no un mero entrenamiento para la adquisición de habilidades didácticas o cambios de conducta.

Es también muy importante cuando se habla de formación, considerar los diversos estadios en el proceso de formación de los docentes en servicio. Francisco Imbernón (1998), establece que para su estudio deben considerarse dos subgrupos, que por sus características propias demandan una atención específica. Se habla de los docentes noveles (profesores que inician su labor docente) y los docentes experimentados (profesores con más de 5 años de

servicio). Cabe mencionar que para los fines del presente trabajo se aborda el estudio de la formación dirigida a estos últimos.

Para profundizar en esta diferenciación del concepto y sus implicaciones, interpretaremos la propuesta teórica que nos brinda este autor, quien establece que la historia del profesorado es una historia de dependencia y subsidio. Currículum cerrado, poca autonomía, dependencia orgánica, desconfianza endémica, sometimiento jerárquico.

Donde la dinámica de la formación permanente del profesorado, siguió esta línea de organización y por años se desarrollo de esta manera, bajo la firme convicción de que unos pocos, eran quienes se dedicaban a estudiar y analizar la situación educativa de un país o sociedad para después proponer estrategias a desarrollar que contribuyeran a la mejora del sistema educativo, siendo los docentes, los principales actores para ejecutar lo establecido, para después evaluar y analizar los resultados.

En los años 2000, empieza a hablarse acerca de nuevas ideas, conceptos y alternativas a la formación del docente, que dieran opciones de recuperar su autonomía y control sobre su misma profesión. Es precisamente, en los inicios del Siglo XXI, donde se presentan con claridad la necesidad de adecuar los sistemas educativos a los requerimientos actuales. Por ejemplo, hacer frente a una sociedad multicultural y multilingüe, donde será fundamental vivir en la igualdad y convivir en la diversidad, sociedades en las que existen zonas de gran miseria y una población imbuida en el analfabetismo cívico, donde la educación es fundamental para superar la exclusión social.

Se reconoce y reflexiona sobre la formación del docente, reparando en cómo está determinada por una racionalidad técnica, al respecto nuestro teórico menciona que la formación docente se enmarcaba desde una visión determinista y uniforme de la tarea de los docentes, la cual potenció un modelo de formación parecido a un entrenamiento mediante cursos estándar, en los cuales poco o casi nunca reparaban en la importancia de un contexto propio de cada escuela; donde la reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente

técnicos y objetivos no existen y, donde se cuestiona la metodología de pura transmisión del conocimiento.

Para comprender mejor esta propuesta y advertir sobre la distancia que existe con el concepto técnico y estanco de antaño en relación a la formación permanente desde una nueva cultura de lo profesional; en los siguientes apartados se profundiza sobre el concepto ofrecido y sus características.

2.3. FORMACIÓN DOCENTE: MÁS ALLÁ DE LO TÉCNICO Y UN POCO MÁS PROFESIONAL.

La formación en el siglo XXI, desde la perspectiva de Francisco Imbernón (1998), hace referencia al concepto que significa dar forma a alguna cosa e implica, en contraposición a adiestrar, introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción.

Por lo tanto se entiende la formación:

Como un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos Impuesto desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un continuum progresivo (Imbernón, 1998, p. 11).

Abordar el estudio de la formación del profesorado desde esta perspectiva significa, comprenderla como un proceso que no culmina en el nivel de preparación donde se adquieren los conocimientos teórico-pedagógicos, sino que, la formación del docente en servicio, se lleva a cabo en un proceso que continua formando y deformándose a lo largo de su trayectoria laboral.

Es a través de esta trayectoria que lo lleva a enfrentar situaciones problemáticas específicas y únicas, que le hacen poner en juego su conocimiento teórico, validándolo y evaluando su pertinencia y eficacia, a partir de formular y

proponer diversas estrategias y metodologías que abran la posibilidad de dar una solución o innovación a su práctica.

Al enfrentarse ante diversas situaciones problemáticas, el docente se verá en la necesidad de analizar y reflexionar sobre su actuar y los resultados de esta. En este sentido, comenzará por evaluar sus fortalezas y debilidades, que le permitirán enfrentarlas; detectará sus propias necesidades y buscará las diversas vías para fortalecer su práctica, y tomará sus propias decisiones y alternativas de formación.

Cabe mencionar, que no es solo su conocimiento teórico-pedagógico el que determina la manera en abordar las problemáticas que enfrenta, pues, en esto también influyen factores como su contexto social, cultural, económico y político que marcan su vida tanto en la institución educativa como en la misma sociedad. Por todo lo anterior, Francisco Imbernón (1998) propone abordar el tema de formación como un proceso dinámico y continuo que empodera al docente, permitiéndole ganar en democracia, autonomía, control y responsabilidad.

Considerar la formación desde una perspectiva en movimiento, no estática y continua, significa acercarse al estudio de la formación docente desde una síntesis que engloba diversos componentes: culturales, contextuales, disciplinares, éticos..., que le permitirán al docente reconocerse como verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores del aprendizaje, que pueden y deben intervenir, en los complejos sistemas que conforman la estructura social, acercando el proceso de formación al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella.

La formación del profesorado en servicio debe dirigirse como un elemento que contribuye hacia la consecución de una nueva cultura profesional que desarrolla una visión del profesorado como elemento activo, agente social y profesional crítico que colabora y se afronta con otros profesionales.

(Imbernón, 1998:33)

Hacer referencia a una nueva cultura profesional significa, rebasar el concepto estanco y determinista de profesión o profesional, que se venía trabajando desde el modelo de rasgos el cual deriva de una visión neoliberalista, que establece de forma rígida y determinista las características de las profesiones.

Desde este modelo, el concepto de lo profesional significa cubrir con una serie de prerrequisitos o rasgos ideales que lo hacen pertenecer a un gremio, goza de ciertos privilegios o status. Pero, al considerarlo desde esta perspectiva, nos lleva a caer en riesgos de entender lo profesional como un proceso de paulatina tecnificación de la enseñanza y a la proletarización² del profesorado como símbolo de profesionalismo.

Si siguiéramos con el modelo de rasgos nos quedaríamos en una perspectiva estática y determinista de la profesión o profesionalización docente, que ha premiado por años en la orientación de formación de los docentes en servicio, concibiéndola como el proceso en el que se preparaba al docente para el conocimiento y puesta en práctica de las estrategias y/ o alternativas de solución a problemas generales que se presentaban en el sistema educativo.

En este proceso, el docente era totalmente excluido, olvidando considerar la importancia de su participación, como agente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que vive y sufre de manera directa la realidad en el aula, que aprende y se forma en el ir y venir de su cotidianeidad laboral, que enfrenta los principales obstáculos o debilidades del proyecto que le ha tocado ejecutar, siendo en el plano de lo particular el principal responsable del mismo.

Francisco Imbernón (1998), argumenta en este sentido que, una persona que se dedica a la profesión educativa no es solo un técnico, por el contrario, al ser la enseñanza una práctica social, de comunicación e intercambio, el aspecto madurativo de la persona también es muy importante para el desarrollo profesional, tanto individual como colectivo y en este proceso influyen sobre manera sus experiencias, el contexto o los contextos en los que se desenvuelve, etc.

² La proletarización del docente hace referencia a la adquisición de técnicas, estrategias y/o metodologías de intervención producidos externamente a la práctica. (Imbernón, 1998, p. 15)

El carácter profesional de la función docente debe entenderse como un proceso dinámico y permanente, que responde a las exigencias del contexto, que permite adaptarse a la situación de incertidumbre y cambios; un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento para el logro de una serie de objetivos en el que se pondrán en juego diversos tipos de trabajos.

Partir del concepto de formación permanente desde la perspectiva de una nueva cultura de lo profesional implica reparar en la necesidad de re conceptualizar el concepto de lo profesional, que permita entender que el docente no solo adquiere conocimientos teóricos y/o técnicos, sino que posee una capacidad de actuación y reflexión sobre su práctica, y que a través de esta y de su interacción con la comunidad escolar, es que también lleva a cabo su proceso de formación.

Son estas características las que abren la posibilidad de considerar lo profesional como un proceso, dinámico, socializador y colectivo considerando, entonces, aspectos que van más allá de lo intelectual o académico como, las características propias de los actores y sus contextos, ideologías, metodologías, etc. Desde esta perspectiva se propone considerar el concepto profesional como un proceso que engloba una serie de elementos, que son necesarios de tomar en cuenta.

Al respecto, encontramos en La Declaración Mundial sobre educación para todos (1990), aprobada en Jomtien, Tailandia donde se establece que, el progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador.

En palabras de Francisco Imbernón (1998), la práctica educativa es un proceso constante de estudio, de reflexión, de discusión, de confrontación, de experimentación conjunta y dialécticamente entre el contexto y el colectivo del profesorado, haciendo que esa se acerque más al interés emancipatorio y crítico, asumiendo un determinado grado de poder que repercute en el gobierno de sí mismos.

Dirigir la formación hacia la consecución de una nueva cultura profesional, significa reconocer que la profesionalidad o profesionalización de su función no está determinada (únicamente) por la adquisición de estrategias o técnicas de enseñanza, mucho menos por la cantidad de talleres, cursos, diplomados o estudios de posgrado que llegase a tomar.

Para que sea posible este cambio de modelos que posibilite un nuevo concepto, un nuevo proceso y una nueva mentalidad de la profesionalización del profesorado, es necesaria una nueva política educativa, que tome en cuenta las necesidades personales y colectivas del profesorado. La formación permanente puede contribuir a este cambio en el momento que genera procesos de análisis y solución en una verdadera autonomía y cuando es inherente al proceso profesional, estableciendo los mecanismos para que sea así.

2.4. PARADIGMA PROGRESISTA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación permanente dirigida a los docentes, debe considerar que su profesionalización o carácter profesional, no se logrará con el incremento de conocimientos teóricos o la obtención de técnicas y estrategias metodológicas que se ofrezcan; su profesionalización va más allá de lo meramente intelectual, de tal suerte que Francisco Imbernón (1998), se atreve a puntualizar que muchos de los problemas que sufren los centros educativos derivan más de los desajustes de maduración y equilibrio de los docentes y no tanto de la carencia de conocimientos pedagógicos o disciplinares, los cuales se empeñan en trabajar en la formación permanente.

La formación permanente hace referencia al proceso socializador de adquisición de las características de la profesión pero, aunadas a sus conocimientos previos, sus experiencias tanto en el aula como en el centro y su contexto. Por lo tanto, la formación permanente, debe ir dirigida a posibilitar el desarrollo de esa nueva cultura. Que contribuye a rebasar la idea de que a mayor conocimiento de su área o de las técnicas será más profesional o habrá logrado su profesionalización; porque entonces estará cayendo en una proletarización de su función más que lograr una profesionalización de la misma.

A la luz de ese nuevo concepto de profesión y de concepto práctico en una determinada cultura profesional, que intenta rebasar el concepto neoliberalista a un concepto más social, más dinámico, más complejo y multidimensional, en el que el proceso de profesionalización se forja en un contexto de democracia, de auge de valores contradictorios entre los individuos y de progreso social, es importante resaltar que la educación es una práctica social no neutral. Por lo tanto, el que ejerce la educación se adscribe, implícita o explícitamente, a una determinada concepción de esa práctica, de tal suerte que toda acción educativa es dirigida a partir de la orientación conceptual que lo enmarca.

Desde la perspectiva de Francisco Imbernón (1998), la orientación conceptual hace referencia a la concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética que determina la función docente, los sistemas de formación que enfatiza el desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde. El conocimiento de las orientaciones conceptuales, es importante, porque significa un elemento que da sentido a los procesos de formación.

La propuesta de este autor, es guiada desde la orientación conceptual, que deriva de una perspectiva denominada progresismo³, llamada práctica de análisis interpretativo. Hace referencia a la necesidad, cada vez más evidente, de brindar una formación al profesorado que desarrolle una cultura profesional que lo potencie como un agente de cambio, individual y colectivamente, que si bien le es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo.

Desde esta orientación conceptual, se cobra mayor importancia hacia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación, dando más relevancia en los procesos de investigación a la vertiente cualitativa que a la cuantitativa, que insiste en el estudio de vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado.

³ Hace referencia a ideas no estancadas en el pasado y que responden a la convicción de que la educación camina en su mejora de forma progresiva y constante. (Imbernón, 1998 p. 40)

Schön y Zeichner (citado en Imbernón 1998), proponen pensar al profesorado como un profesional práctico-reflexivo, que se encuentra en tiempos recientes en situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir hábilmente sobre ellas.

A partir de esta perspectiva se ha propuesto que el proceso de formación capacite al profesorado no solo en conocimientos sino, en destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores. En ellos se considera el desarrollo de las capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje clave del currículum de formación del profesorado, cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

Gimeno (1983), establece que los criterios para la formación del profesorado desde esta orientación debe visualizarse en dos direcciones: la primera en la que se le dota de los instrumentos intelectuales necesarios para el conocimiento e interpretación de las situaciones problemáticas complejas que vive; y la otra, implicando a los profesores en tareas de comunicación intersubjetiva y formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social, con la que tiene que mantener estrechas relaciones.

Al respecto encontramos en Vezub (2007), que la formación del juicio práctico de los docentes supone que estos se apropien de los métodos y las categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención, en función de los contextos. Al mismo tiempo que promueven alternativas diferentes cuando detectan aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos o el desarrollo y funcionamiento de las instituciones.

Esta orientación conceptual de formación orientada a la indagación en la práctica, como se ha mencionado anteriormente, hace referencia, a un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula.

Este modelo de connotaciones críticas, exige un nuevo planteamiento en la formación del profesorado que consiste tener en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las bases implícitas subyacentes, las decisiones y las actitudes del profesorado en un contexto específico: el centro y el aula. (Imbernón, 1998, p. 43)

La formación de un profesorado crítico e investigador ha de conducirnos a una re conceptualización en el ámbito de la formación del profesorado. Se abandona el concepto de profesor tradicional, académico, enciclopedista y del experto técnico, que se venía trabajando y cuya función primordial es la de transmitir conocimientos mediante la aplicación habitual de fórmulas y procedimientos de intervención diseñados por otros.

Apostando más hacia la formación de un docente activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención educativa y formación; propuestas por él mismo, a partir de llevar en práctica su conocimiento, conjugado con sus experiencias en el aula y el centro, sin dejar de lado el trabajo colaborativo con la comunidad escolar, el cual fortalecerá aún más su función y resultados.

Al respecto señala Philippe Perrenoud (2007), que la practica reflexiva y la implicación crítica no deberían considerarse como diferentes niveles añadidos al edificio de las competencias del profesorado, sino como los hilos conductores del conjunto de la formación. Es decir, las competencias profesionales solo pueden construirse verdaderamente gracias a una práctica reflexiva y comprometida.

Stenhouse (1984), asegura que las características más destacadas de este profesorado serían: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, donde el docente identifica sus propias fortalezas y debilidades; el estudio de la labor de otros profesionales observando, analizando y reflexionando sobre su misma práctica y la de ellos y, la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación del aula.

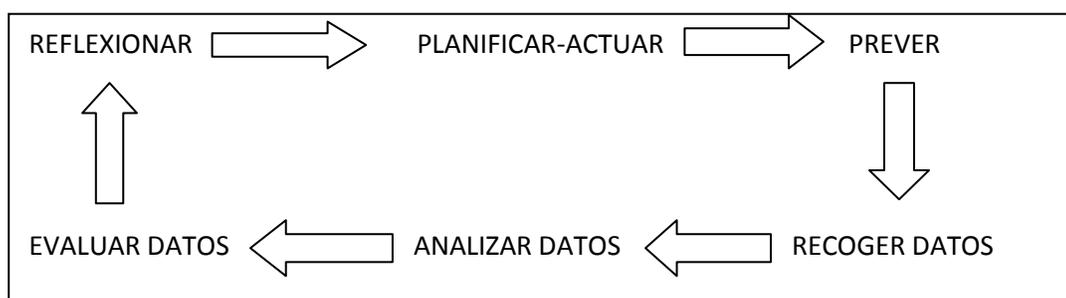
La finalidad, es formar profesores que sean capaces de evaluar individual y colectivamente la necesidad potencial y la calidad de la innovación, que posean

ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación curricular, del diagnóstico de necesidades y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumno y del contexto social.

Philippe Perrenoud (2007), menciona que la práctica reflexiva del docente, no se suscita solo al enfrentar situaciones problemáticas o de incertidumbre (esta es una práctica común en los sujetos al enfrentarse a una situación de incomodidad o sufrimiento), sino que también el profesorado reflexiona cuando se siente bien. Su reflexión también se alimenta de su deseo de hacer su trabajo a la vez eficazmente y lo más cerca posible de su ética, esto lo acerca a una práctica profesional de su función.

Siguiendo con este autor, una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una rutina. Pero no como una rutina somnífica sino como una rutina paradójica o un estado de alerta permanente. Para ello necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar a posteriori, comprender y escoger nuevas opciones.

A continuación se presenta el cuadro de Pollard y Tann (1987), el cual ejemplifica de manera concreta las etapas clave de este proceso de enseñanza reflexiva que los docentes deberían llevar a la práctica y que sustenta el cambio de paradigma en su formación, el cual contribuya a fortalecer sus acciones para conseguirlo.



CUADRO 1. Etapas clave en la enseñanza reflexiva. (Imbernón, 1998, p.42)

Desde esta orientación conceptual, la formación permanente del profesorado es considerada como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y función docente. Inherentemente deriva en un desarrollo profesional del profesorado dentro de una nueva cultura; al cambiar los paradigmas que se venían desarrollando con la perspectiva de la racionalidad técnica. Cuando se habla de desarrollo profesional del profesorado y de conocimientos profesionales en una nueva cultura, se hace referencia a una actitud de constante aprendizaje por parte del profesorado, sobre todo de los aprendizajes asociados a los centros educativos.

La formación para el desarrollo profesional del profesorado enmarcado en una nueva cultura, significa para los docentes la oportunidad de fortalecer su función, a partir de un continuo incremento en sus conocimientos teórico-metodológicos, que les permita a su vez, analizar y evaluar su práctica diaria en el aula y el centro, en individual y en colectivo y al mismo tiempo, incidiendo en la toma de decisiones sobre aquello que les afecta directamente en su labor, en la institución y hasta en la sociedad misma.

Como bien menciona Vezub (2007), cuando los docentes trabajan desde una posición indagadora, a veces empiezan, a cuestionar y después a desmantelas prácticas fundamentales como las funciones del docente, las políticas de promoción y retención, los exámenes, la evaluación, la selección de libros de texto, las relaciones entre la escuela, la comunidad y la familia. En fin el docente se estará formando para la reflexión, la crítica y la no sumisión.

2.5. ENRIQUECIMIENTO DEL CONOCIMIENTO Y DETECCIÓN DE NECESIDADES: EL TRABAJO COLABORATIVO

La formación permanente, que contribuya al desarrollo profesional del docente en servicio, debe considerar el trabajo colaborativo como otra característica que favorezca la nueva cultura de lo profesional. Se pretende formar un docente crítico, analítico y propositivo, para ello es necesario el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que demanda una predisposición a un planteamiento crítico

de su intervención y la de los demás, promoviendo, de esta manera una retroalimentación y fortalecimiento de su labor.

Al respecto, Philippe Perrenoud (2007) señala que, una práctica reflexiva profesional jamás es completamente solitaria, ya que esta se apoya en las conversaciones informales, en momentos organizados de profesionalización interactiva, lo que llama prácticas de feedback metódico, de análisis del trabajo, de intercambios sobre los problemas profesionales, de reflexión sobre la calidad y de la evaluación de lo que hace.

La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo.

(Perrenoud,2007, p. 35)

Stenhouse (1984) menciona, que el poder de un profesor aislado es limitado, sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados.

Si la propuesta es contar con profesionales crítico-reflexivos, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, comunicación, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, formulación y evaluación de procesos y proyectos. Donde el factor de la contextualización resulta fundamental en la formación del docente, ya que el desarrollo profesional siempre tiene lugar con unas personas en un contexto social e histórico determinado, el cual influye en su desarrollo.

La formación que se ofrezca al docente en servicio debe, entonces, considerar (a diferencia de la formación inicial) 3 ejes de actuación sobre los cuales incidir:

- La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención en ella.

- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. (Imbernón, 1998, p. 57)

La práctica docente debe dejar de ser aislada e individualista, para llevarse a través de un proceso en el cual se conjuguen conocimientos y se propongan innovaciones que permitan hacer frente a las problemáticas identificadas. Estas innovaciones se enriquecen y fortalecen a través del intercambio de conocimientos, experiencias, observaciones, reflexiones, evaluaciones entre pares; buscando siempre que estén impactando no solo en el trabajo dentro del aula sino en la institución en general, logrando la mejora tanto personal como en colectivo.

Anton Gil (2016), menciona que la profesionalización del docente deriva de los mismos profesionales, ya que son ellos quienes viven las situaciones reales en contextos determinados; son quienes experimentan las dificultades u obstáculos que se presentan en el proceso educativo; esto los conduce a buscar y proponer las posibles soluciones. Siendo los espacios colegiados el momento en que pueden ser escuchados y escuchar la opinión del otro, enriqueciendo y fortaleciendo su propia práctica docente.

A continuación profundizaremos acerca del impacto que tiene el centro el centro educativo en la formación del docente en servicio y cómo al mismo tiempo determina la mejora del mismo.

2.6. FORMACIÓN PERMANENTE DESDE Y PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

Una característica más de la formación permanente del docente desde una nueva cultura profesional es la formación que deriva del centro y para el centro educativo. Siendo la escuela en general y el aula en particular, el lugar donde los docentes llevan a la práctica sus conocimientos teórico-pedagógicos, donde adquiere la experiencia en un trabajo directo con los alumnos y donde se enfrenta

a situaciones problemáticas específicas, las cuales debe abordar desde un carácter crítico-reflexivo, para intentar dar una posible respuesta de solución. Es entonces, donde se identifican las debilidades y necesidades profesionales a desarrollar.

La formación de los docentes iniciada en la etapa normalista y/o universitaria, donde adquiere los conocimientos teórico- pedagógicos, es solo el inicio de un proceso de formación; en esta primer etapa es donde los docentes desarrollan sus capacidades de análisis, reflexión y crítica; los cuales al llegar a una institución, pondrán en juego para que les permita acceder a la realidad que enfrentan, continuando así con su proceso formativo, el cual ahora es básicamente a partir de la practica.

El proceso de formación, nos dice Francisco Imbernón (1998), es un proceso continuo, en el que se pasa de la teoría a la práctica; y donde todas las experiencias que vive en el aula y el centro le llevan a reafirmar o cuestionar ciertas ideologías o creencias acerca de su labor y el cómo ésta incide en la sociedad. Con la experiencia que adquiere en su práctica diaria el docente, valora los conocimientos que posee, evalúa e identifica sus fortalezas y debilidades en su práctica.

En consecuencia, pondrá sobre la mesa los temas o situaciones a trabajar, buscará ampliar o reforzar sus conocimientos, para lograr encontrar la solución. Estará proponiendo, innovando; es decir, trabajará desde y para el centro educativo al que pertenece. Podemos decir, entonces, que el docente se forma a partir de lo que vive y experimenta en el centro en que labora y este es un aspecto que el docente, ha de considerar si desea desarrollar una nueva cultura en lo profesional, que le posibilite ganar en autonomía y democracia.

El pensar en una nueva cultura de lo profesional significa abrir la mentalidad del profesorado hacia una forma de considerar su desarrollo profesional bajo un sentido amplio, la cual abarca todo lo que los docentes aportan a la profesión además de la experiencia acumulada a lo largo de su carrera. “Por tanto la profesión de enseñar comporta ser permanentemente un aprendiz” (Imbernón, 1998, p. 97)

El concebirse a sí mismo como un aprendiz inacabado, es lo que permitirá al docente en servicio, estar abierto a buscar la formación que necesita para enfrentar los retos en el grupo. Por lo tanto, la formación permanente del docente en el centro y desde el centro hace referencia a considerar que es ahí, donde los docentes identifican sus propias necesidades de formación, las cuales les permitan acceder a la problemáticas enfrentadas y entonces, deciden sobre su propio trayecto profesional.

El docente en servicio, es contemplado como un agente de cambio no solo en el aula, sino la institución en general y más aún, incidiendo en la misma sociedad. Siendo capaz de proponer estrategias y/o metodologías que contribuyan al mejoramiento de su labor impactando en el sistema educativo. Este proceso de formación, también implica la posibilidad de ganar en autonomía, al abrir la posibilidad de que los docentes sean capaces de analizar, reflexionar y proponer sus estrategias o soluciones a las problemáticas que enfrentan.

Abandonarán la dinámica de profesor técnico que se venía llevando a cabo, el cual simplemente ejecutaba las disposiciones o sugerencias de trabajo propuestos por otros. Considerando, que ellos mismos identifican sus debilidades y/o necesidades propondrán su propio trayecto de formación el cual les permita ser los gestores del curriculum a trabajar. “Significa realizar una formación desde dentro. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación” (Imbernón, 1998, p. 100)

Al respecto Paulo Freire (1998), menciona que los hombres son seres en “situación”, que se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que a su vez ellos marcan. La tendencia de ellos es reflexionar sobre su propia situación al sentirse desafiados por ella y, entonces, actúan sobre ella. En suma los hombres son y se conforman por la situación en la que están.

La propuesta de Francisco Imbernón (1998), de unir la formación del profesorado al desarrollo profesional, parece ser una vía óptima a través de la cual es posible lograr que el profesorado gane en democracia y control de su práctica educativa. En la cual durante muchos años ha permanecido ajeno y

limitado en su participación y consideración, siendo que paradójicamente, es el actor principal en la ejecución y consolidación de todo proyecto educativo que se proponga.

La formación desde una perspectiva profesional hacia una nueva cultura supone ciertos retos que enfrentar para su consolidación, sin embargo, esto no significa que no exista la posibilidad de poder lograrlo.

2.7. SISTEMA DE INTERVENCIÓN

Para distinguir el tipo de intervención que contribuya a lograr la formación del profesorado en una nueva cultura profesional es indispensable, como mencionábamos anteriormente, destacar la orientación que lo guía, y además, reparar en el análisis del sistema de formación que se proponga.

El sistema de intervención hace referencia al análisis de las prácticas y contenidos que se dan en los procesos de formación y los cuales derivan de los criterios y bases de un modelo de formación.

Francisco Imbernón (1998) señala, que el sistema de intervención que se proponga para lograr la formación permanente del profesorado en una nueva cultura de lo profesional, debe partir de considerar que en tiempos recientes la institución escolar se encuentra en condiciones de incertidumbre, complejidad y cambio continuo, por lo tanto, el profesorado debe asimilar e interiorizar esta situación que caracteriza su profesión y debe renunciar a cualquier forma de dogmatismo o de síntesis preestablecida, como motor de acción.

Por otro lado, resalta la importancia de que toda acción, modalidad y estrategia de intervención debe organizarse sobre la base del trabajo en grupo, de un trabajo colaborativo para la situación de situaciones problemáticas. Además, es imprescindible que para lograr el cambio en la cultura profesional del docente en servicio, éste asuma una predisposición a la revisión crítica de su práctica, esto como una exigencia de una relación educativa de constante renovación, que dirija su actuar hacia la búsqueda del significado y del comprender la importancia del conocimiento en un contexto determinado, en el cual se enseña y se obtiene el valor formativo.

El docente debe no solo brindar respuestas teóricas a las situaciones problemáticas, sino “debe ser capaz de resolver la enseñanza en términos de objetivos, de enmarcar y definir una situación docente particular y de abordarla según los métodos más adecuados, de aplicarlos y juzgar los resultados en relación a los objetivos iniciales y de reconsiderarlos” (Tom:1980). Además de ser capaz de definir principios y elaborar proyectos conjuntos que prevean el uso adecuado de las actividades.

Todo esto implica considerar que el sistema de intervención ofrecido debe inclinarse hacia la formación permanente del docente, en pro de favorecer un proceso de investigación inherente, al abordar situaciones problemáticas que no puede llevarse a cabo mediante un solo análisis teórico de la situación, sino que está debe ser abordada a la luz de la solución que se requiere, considerando la posibilidad de modificar una determinada realidad.

La formación permanente del profesorado en servicio, nos dice Francisco Imbernón (1998), es principalmente de carácter procesual y metodológico, si se quiere lograr el cambio de la cultura profesional del profesorado, haciendo hincapié en los procesos didácticos, metodologías de investigación, proyectos de observación y diagnóstico de los procesos educativos, estrategias contextualizadas de intervención didáctica, comunicación, toma de decisiones, análisis de la interacción humana en el proceso educativo y análisis de las instituciones educativas.

Es decir, la formación que se ofrece al docente en servicio va dirigida principalmente a lograr la formación de un investigador que es capaz de analizar y proponer sobre su propia acción, tanto en el aula como en la institución y, aún más, rompiendo barreras al poder incidir en otras estructuras sociales. Este tipo de formación posibilita, además, el poder de crear sus propios procesos de intervención, en vez de solo llevar a la práctica los sistemas de intervención estándar propuestos por otros.

El profesorado en servicio debe ser formado desde una perspectiva de la formación para los centros educativos; esto hace referencia a la necesidad de

formar profesores que sean capaces de incidir en su práctica misma a través de la investigación, la reflexión y crítica y autocrítica de su labor.

Debe ir dirigida, a fortalecer sus conocimientos teóricos, habilidades y actitudes que le permitan acceder a la realidad que vive en el aula y el centro en general. El profesorado, para asumir esa tradición o cultura reflexiva, deberá capacitarse para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que genera en los alumnos (autoevaluación) para realizar mejoras (reflexión e indagación) (Imbernón, 1998, p. 94)

Gómez (1990) establece que el profesor debe entenderse como un intelectual que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que utiliza el conocimiento científico para comprender los términos de la situación en el aula, de los grupos, los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas al contexto en el que se desenvuelve, cuyos resultados experimentará y evaluará.

El docente en servicio con una formación profesional debe incidir en la práctica misma, a través de la reflexión y análisis de las situaciones problemáticas que enfrente, esto conlleva pensar en que la formación del docente en servicio debe ser pensado como el desarrollo de capacidades de análisis, indagación, reflexión crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en, antes y durante la acción, superando el carácter individualista para compartir la reflexión con los compañeros.

La formación permanente es una vía a través de la cual será posible apoyar su labor en tanto permitirá como política educativa de formación renovar los conocimientos, incrementarlos y sobretodo re direccionar la manera en que estos estaban siendo proporcionados; dando un giro completo y abriendo la posibilidad de empoderar al docente, destinando su formación hacia la vía en la que sean ellos mismos quienes reflexionen, analicen propongan y evalúan las acciones emprendidas en el aula y el centro.

Es necesario que la formación ofrecida a los docentes en servicio considere que las sociedades han cambiado, que el sistema educativo debe cambiar y a la par el docente debe adecuar su práctica orientándola hacia el desarrollo no solo

de conocimientos, sino de habilidades y actitudes que le permitan incidir en su práctica misma, que sea capaz de desarrollar las competencias necesarias para ser observador, crítico y evaluador de lo que hace y cómo lo hace; todo con la finalidad de ofrecer una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral de los alumnos y en consecuencia al mejoramiento de su sociedad.

En suma, la propuesta de formación ofrecida al docente en servicio debe ir encaminada a considerar que es necesario cambiar paradigmas y prácticas docentes que se encuentran arraigadas por años y que impiden que se visualice como un actor que puede y debe intervenir en su propio trayecto laboral y profesional.

Para que pueda lograr esto, debe dotársele de las herramientas y conocimientos necesarios que lo formen como un investigador-actor de su propia práctica, que es capaz de reflexionar, analizar y evaluar las estrategias y metodologías implementadas, reconsiderando su pertinencia y/o la modificación de las mismas, con el fin último de lograr la eficacia en su labor.

Al mismo tiempo que se reconoce como un docente que tiene la posibilidad de hacerse escuchar, de que sea tomado en cuenta como un actor fundamental en la ejecución de todo proyecto educativo pero, no como el reproductor de las ideas de otros sino como el generador de las mismas, como un docente capaz de innovar, proponer y evaluar el currículo mismo.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN PERMANENTE EN EL MARCO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA PROPUESTA A ANALIZAR

En el presente capítulo se ha considerado precisar el contexto educativo desde el cual deriva la RIEB, así como, describir la propuesta que se establece. Esto con la intención de señalar cómo es que estas disposiciones impactan en la práctica del docente en servicio y puntualizar las competencias que requiere desarrollar para enfrentar los retos que enfrenta en la actualidad, considerando que esto determina las estrategias de formación permanente ofrecidas a los docentes en servicio.

3.1. SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL (SEN)

El SEN lo norma un marco jurídico nacional, que está asentado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3° y 4°) y en la Ley General de educación (LGE).

LGE establece que el SEN está compuesto por alumnos, profesores, autoridades educativas, planes, programas, métodos y materiales educativos, así como por las instituciones educativas del Estado. Se conforma por tres tipos de educación: básica, media superior y superior.

3.1.1 EDUCACIÓN BÁSICA

La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En la educación preescolar tiene tres grado y se atiende a niños de 3 a 5 años. El nivel primaria tiene seis grados, donde estudian niños de 6 a 12 años. La educación secundaria se imparte en tres grados e incorpora a jóvenes de 13 a 15 años. De acuerdo con el artículo 3° Constitucional y con la Ley general de educación los tres niveles de educación básica son obligatorios.

El SEN atiende actualmente a 35.2 millones de niños y jóvenes, en la modalidad escolarizada. La educación básica representa el 73.4% de la matrícula del Sistema Educativo, que registra 25.9 millones de alumnos que se encuentran en los siguientes niveles: 4.8 millones en educación preescolar, 14.8 millones en

primaria y 6.3 millones en educación secundaria. Trabajan alrededor de 1.2 millones de docentes en casi 228 mil escuelas. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018)

La educación básica ofrece tres niveles educativos, cada uno con tipos de servicio específicos, a través de los cuales se busca que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. (Plan de Estudios 2009)

De acuerdo con las atribuciones que le confiere la Ley General de Educación, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación primaria; su observancia es de carácter nacional y general para todos los establecimientos escolares, públicos y privados.

3.1.2 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La educación media superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica. El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y de cuatro años. En la educación profesional técnica existen programas de dos hasta cinco años, aunque la mayoría son de tres años. Es obligatorio a partir del 9 de febrero de 2012.

En la educación media superior se atienden a 4.4 millones de jóvenes, correspondiendo el 91.3% a los bachilleratos y 8.7% a la educación profesional técnica (CONALEP). (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018)

3.1.3 EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. El técnico superior se orienta a la formación de profesionales capacitados para el trabajo en un área específica. Los programas son de dos años, son de carácter terminal. El tipo de licenciatura forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más. Se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y de formación de maestros y es de carácter terminal.

El posgrado incluye estudios de especialidad, maestría y doctorado. Se orienta a la formación de investigadores y profesionista con alto grado de especialización. La matrícula de la educación superior es de 3.3 millones de alumnos, lo que representa una cobertura del 29.2%. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018)

3.2 SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO EN EL SIGLO XXI

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural en el mundo en los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI han dejado en evidencia la debilitación de un modelo educativo que dejó de responder a las condiciones presentes y futuras de las sociedades globalizadas.

Con la llegada del siglo XXI al Sistema Educativo Mexicano se le presentan nuevos retos que enfrentar. Se están rebasando límites que cobran un precio muy alto a la sociedad, como es el calentamiento global en el planeta y los desastres naturales que conlleva; la violencia extrema, el narcotráfico en expansión, la explotación sexual en niños y mujeres, la desigualdad e injusticia con los más necesitados, también se hace latente un incremento en las posibilidades de acceso y manejo de la información y el acceso y control del conocimiento cobra importancia como el motor de desarrollo de las naciones.

La renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, así como el tránsito de una economía centrada en la producción a otra donde los servicios cobran preferencia, hasta llegar a la economía centrada en el conocimiento, ha detonado en la constante preocupación por analizar, repensar y replantear las propuestas educativas que hasta el momento se habían llevado a cabo en México.

Cabe resaltar que, desde la promulgación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y hasta la segunda mitad del siglo XX, la educación se había dedicado principalmente a enfrentar el reto de atender una demanda creciente; en ese tiempo la preocupación principal consistía en lograr hacer llegar

a todos los mexicanos la posibilidad de acceder a uno de los principales derechos que posee como mexicano.

A lo largo de ese período la expansión y adecuación del servicio público educativo ha sido constante. La cobertura como prioridad, impuso un conjunto de programas, prácticas, instituciones y relaciones que dieron forma y rumbo al Sistema Educativo mexicano.

Ciertamente, esto derivó en lograr importantes avances en materia educativa, como lograr una cobertura casi al 100% en educación primaria, y una tasa importante de expansión en secundaria, media superior y superior. (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: 175). Entre 1990 y 2005 tanto la tasa neta de matriculación en primaria como la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años son prácticamente universales (99.4 y 97.3 respectivamente)

Estas cifras hablan de los logros que se alcanzaron en materia educativa, sin embargo, es necesario resaltar que las demandas y debilidades en la actualidad son distintas y que el alto nivel de cobertura que se logró no garantizaba que la educación que se ofrece sea del todo igualitaria, inclusiva y de calidad.

Así quedó establecido en el balance figurado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 donde se menciona que a pesar de los logros obtenidos, aún persisten rezagos de consideración en el Sistema Educativo Nacional los cuales no deberían dejar pasarse por alto y que además figuraban como prioridades que debían ser atendidas como: la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad y a los avances en materia de tecnología e información.

La formación escolar prevaleciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral.

En este sentido, el Sistema Educativo Mexicano se enfrenta a un mundo cada vez más competitivo, en el cual el conocimiento se ha transformado en el factor más importante para incrementar la competitividad en México. Considerando como una prioridad la implementación de una Reforma Educativa que coadyuve a solventar los retos educativos.

3.3 REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2009 (RIEB)

La educación en México es vista como la institución que puede y debe formar sujetos capaces de producir, acumular, distribuir y controlar el conocimiento, es considerada “un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación, los métodos educativos deben reflejar el ritmo acelerado del desarrollo científico y tecnológico y los contenidos de enseñanza requieren ser capaces de incorporar el conocimiento que se genera constantemente gracias a las nuevas tecnologías de información.” (SEP, 2011, p. 2).

Esta preocupación se ha hecho latente, considerando los referentes internacionales que apuntan hacia una sociedad del conocimiento, en la cual la competitividad de los países depende, en buena medida, de la fortaleza de sus sistemas educativos y de su capacidad de generar y aplicar nuevos conocimientos. México debe hacer de la educación, la ciencia y la tecnología los puntales de su desarrollo. En ellas está la solución de los más acuciantes problemas nacionales; de ellas depende el incremento de la calidad de vida de la población. (SEP, 2007)

A partir de la realidad que enfrenta la sociedad mexicana en el siglo XXI y tomando como referente el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación; la Secretaría de Educación Pública propuso como una de las principales estrategias para la consecución de este objetivo en educación básica: “realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en Competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.” (SEP, 2007, p. 23).

Quedando establecido en documentos como el de la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma de enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica. Así mismo estableció los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas y evaluar para mejorar. (SEP, 2011, p. 22)

En el Compromiso Social por la Educación, suscrito por las Autoridades Federales y Locales el 8 de agosto de 2008, quedo asentado como propósito fundamental la transformación del Sistema Educativo Nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI el cual plantea retos sin precedentes. Haciendo referencia a señalar que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico integral del individuo y de la comunidad es contar con un Sistema Educativo de Calidad, que permita a los estudiantes mexicanos lograr los estándares más altos de aprendizaje. (SEP, 2007, p. 17)

Es decir, resulta prioritario que se articulen los esfuerzos y logros referentes al incremento en la cobertura y niveles de escolaridad de los mexicanos en edad de cursar la educación básica a una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, así como de las sociedad en su conjunto.

En este contexto, el Sistema Educativo nacional movilizó recursos e iniciativas del sector público y de la sociedad en general para dar a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la educación básica, e instala sinergias que favorecen las oportunidades de desarrollo individual y social para el presente y el futuro del país.

Por lo tanto, quedó establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, que junto con el logro de la cobertura es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños

y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida. (PND, 2007-2012).

Para lograrlo se requiere una renovación profunda del Sistema Nacional de Educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y que al mismo tiempo contribuyan a lograr con éxito un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano.

Desde este panorama fue que se consideró llevar a cabo la RIEB 2009. Es una política pública propuesta para impulsar la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

Las reformas a la educación preescolar (2004) y a la educación secundaria (2006), el perfil de egreso de la educación básica elaborado en 2006 y las competencias para la vida; así como el Plan y los Programas de Estudio del nivel de primaria, vigentes desde 1993, sirvieron de base el diseño de la reforma curricular de la educación primaria.

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo curriculum de la Educación Básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del curriculum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un solo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEP, 2011)

Con el logro de estos requerimientos se estaría construyendo una escuela mexicana que responda a las demandas del siglo XXI, caracterizada por un espacio de oportunidades para los alumnos, cualquiera que sea su condición personal, socioeconómica o cultural; de inclusión, respeto y libertad con responsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad escolar.

Donde se reconozca la capacidad de todos para aportar al aprendizaje de los demás, mediante redes colaborativas de conocimiento que generen las condiciones para lograrlo; una escuela de la comunidad donde todos crezcan individual y colectivamente: estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, comprometiéndose íntegramente en el logro de la calidad y la mejora continua. (SEP, 2011)

El enfoque educativo que guía la RIEB, es el basado en competencias, que contribuya al desarrollo integral del alumno, dotándole de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para la vida. A continuación se aborda con mayor precisión sus características e implicaciones.

3.4 ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN COMPETENCIAS DESDE LA RIEB

El enfoque por competencias en la educación básica ofrece una formación centrada en el desarrollo integral de los alumnos, para ejercer su libertad con responsabilidad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana, que le permitan desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento. Este enfoque ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años, y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO.

Algunas ideas centrales de éste se resumen en cuestiones como, el considerar que el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; son consideradas, las competencias básicas para la vida. Jaque Delors (1994) las denomina como los cuatro pilares de la educación, cuatro competencias indispensables para el desarrollo integral de los sujetos.

El enfoque por competencia es un concepto holístico de la educación, que abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral.

Para la educación básica, dicho sea de paso, esta orientación educativa no es completamente nueva, desde la década de los noventa, el constructivismo adoptado en los programas de estudio de 1993 en México, apuntaba ya en esta dirección. Pero, lo interesante de este enfoque por competencias, es que retoma diversos aspectos de la filosofía, la economía, las ciencias, la lingüística, la pedagogía, la antropología, la sociología y la psicología educativa, para lograr una formación integral y holística de las personas.

El concepto de competencias incluye la adquisición de conocimientos, la ejecución de habilidades y destrezas, el desarrollo de actitudes y valores que se expresan en el saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber convivir, lo que en su conjunto, constituyen la base de la personalidad.

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDUC) 2007-2012, es uno de los documentos centrales que orientan la política educativa, enmarcando la adopción de un modelo educativo basado en competencias, como una de las estrategias centrales para elevar la calidad de la educación en nuestro país.

El direccionar el proceso educativo desde este enfoque implica considerar que de manera directa impacta en la práctica docente y en consecuencia se muestra necesario considerar la formación permanente del docente en servicio que le brinde la oportunidad de adecuar su labor a las exigencias derivadas de estos cambios.

3.5 FORMACIÓN PERMANENTE EN EL MARCO DE LA RIEB

Desde la Política Educativa que dirige la RIEB 2009, se mira a los docentes como actores importantes dentro del Sistema Educativo y, en quien recae con firmeza la gran responsabilidad de ejecutar toda acción que se ha planteado, para lograr la consolidación de los objetivos propuestos.

Es claro que la implementación de los objetivos de un currículo basados en las competencias para la vida no es compatible con las técnicas del aprendizaje mecánico, basado en la memorización por repetición que se venía desarrollando en antaño. Esto implica la renovación de los métodos de enseñanza, lo que también tiene repercusiones importantes en la formación de los profesores. (SEP, 2011)

En el marco de la RIEB, la idea de un docente poseedor del conocimiento ha sido rebasada, su función de transmisor ha dado un giro, ahora es necesario pensar en un docente guía, promotor de la búsqueda insaciable del conocimiento, mediador de las herramientas tecnológicas y su empleo en el proceso educativo. En general su función y práctica docente necesita ser re conceptualizada.

En el Plan Sectorial de Educación quedó establecido en el objetivo 1, la importancia de elevar la calidad de la educación, que los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de los profesores, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. (SEP, 2007). En consecuencia, se plasma como una prioridad revisar y fortalecer los sistemas de formación permanente y superación profesional de docentes en servicio de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.

La formación permanente del docente en servicio es un factor a considerar, a través del cual, se pretende apoyarlo para desarrollar las competencias que le demanda su labor en tiempos actuales. Con la implementación de la RIEB 2009, se establecen las características que perfilan el papel del docente, que se muestran como necesarias para contribuir al logro de los objetivos planteados, principalmente el de elevar la calidad de la educación.

En este sentido, la formación docente se ha convertido en uno de los principales objetivos de la RIEB, con la intención que al mejorar su práctica profesional esté se vea reflejado en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, la formación permanente, ha sido una prioridad a fin de perfeccionar la práctica en el aula; se espera que, a través de la profesionalización

de los docentes se le brinde las competencias que les permitan enfrentar el reto educativo del siglo XXI.

Por todo lo anterior se plasmó en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 que era necesario llevar a cabo líneas de acción como: establecer los niveles de desempeño de los maestros en servicio, de tal suerte, que se impulsará su formación continua hacia la adquisición de las competencias profesionales necesarias para responder a los retos de la sociedad actual; revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio.

Por otra parte, se identificaron las necesidades de formación continua y superación profesional de los docentes con la finalidad de generar una oferta metódica, pertinente, integral y equitativa orientada a la mejora de la calidad de la educación básica y poner en marcha un programa de capacitación de docentes para la atención adecuada de las innovaciones curriculares, de gestión y especialmente, del uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación. (SEP, 2007)

Es así como quedo establecido la necesidad de considerar la formación permanente dirigida al docente en servicio como estrategia de acción que le brinde apoyo, para que este informado y capacitado y pueda afrontar los cambios que se suceden en el ámbito educativo. Este tipo de formación debe ir dirigida (entre otros aspectos) a partir de identificar las principales competencias que debe adquirir el docente del siglo XXI, de las cuales hablaremos a continuación.

3.6 NUEVAS COMPETENCIAS REQUERIDAS AL DOCENTE: PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO

A partir de la RIEB, se ha establecido que los docentes deben incidir en la propuesta curricular, es necesario que contribuya a enfrentar los principales obstáculos que se viven en el proceso educativo. Para ello, el docente debe ser capaz de llevar a cabo un proceso de análisis y evaluación de lo qué se hace, por qué se hace, cómo se hace y para qué se hace. Es prioritario que los docentes reflexionen acerca de su práctica, implica una consideración activa, persistente,

evitar actuar sobre la rutina, reflexionar no en una secuencia de ideas sino en consecuencia de estas, donde cada una de ellas determine la siguiente.

La sociedad actual demanda que el docente desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo sobre sus propias acciones educativas, con una visión multidimensional y desde una perspectiva no fragmentada sino holística.

Que le permita actuar en congruencia cuando se espera que los alumnos en su aprendizaje integren diversos enfoques disciplinares, constituyendo la base para la formación del pensamiento crítico entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad. (SEP, 2012, p. 20)

En el marco de iniciativas de acompañamiento a la RIEB, surgen los Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación en México, documento elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica en el 2010, en el cual se hace referencia a la necesidad de configurar la práctica educativa desde el aula, ya que a través de este espacio es que los maestros pueden dar cuenta clara y objetiva de los retos, obstáculos y fortalezas con las que cuentan para lograr todo objetivo que se plantee a la educación, esto a través de la reflexión crítica que se lleve a cabo, de evaluar y autoevaluarse en su labor.

Los maestros saben que el aula es un lugar poco conocido por el sistema y otros actores, lo que pasa allí está, hoy día, puesto como en una “caja negra” que ocupa un lugar entre las entradas (alumnos, maestros materiales infraestructura, entre otros) y salidas (aprobación, reprobación, abandono escolar, certificación, entre otros de los procesos que se llevan a cabo en la escuela sin que se alcancen a apreciar los complejos fenómenos que tienen lugar dentro de ella. (SEP, 2010, p.16)

Es de suma importancia abrir esa caja negra, porque significa la posibilidad de que a partir de su conocimiento se pueda entender la complejidad de lo que allí se suscita, puesto que representa la parte esencial de la práctica docente y quizá de esta forma, sea posible llevar a cabo un proceso de transformación de mejora, que aún no está claro cómo llevarlo a cabo, pero que con la participación del docente pudiera ir proponiendo el camino a seguir para impactar en los aprendizajes de los alumnos..

Es apremiante, la elaboración de mecanismos que permitan entrar al aula y leer esa complejidad, y una de las formas de hacerlos es a través de la práctica reflexiva del trabajo en el aula que lleven a cabo los propios maestros. Es a partir de la reflexión constante que los maestros identificarán una serie de datos que facilite autoevaluar su desempeño, focalizar y subsanar sus carencias y limitaciones profesionales, construir estrategias eficaces de enseñanza, contar con un referente para medir con certeza el grado de sus avances y desafíos dentro del aula y encauzar su trabajo hacia el cumplimiento de las metas que le han sido fijadas.

La reflexión es una tarea que busca identificar los problemas significativos de la práctica concreta de la que, a su vez cuando se identifican estos asuntos significativos y se comparten, pueden emerger estrategias comunes para superarlos. Desde esta perspectiva se entiende que la práctica reflexiva y crítica del docente es indispensable para conocer y saber qué estrategias didácticas implementar en su grupo, en qué momento y bajo qué intención y/o propósito; podrán evaluar los resultados que se obtienen, permitirá analizar y replantear su trabajo sin perder el objetivo que lo guía.

Al respecto Philippe Perrenoud (2007) determina que la práctica reflexiva se entiende como aquella práctica que rebasa toda reflexión espontánea que se suscita en el ser humano al enfrentarse a un problema, sentimiento de fracaso, impotencia o incomodidad.

*La diferencia radica principalmente, en una reflexión que se lleva a cabo
Aun en situaciones de bienestar, puesto que salir de las situaciones
incómodas no es su único motor; su reflexión se alimenta también de su
deseo de hacer su trabajo eficazmente y lo más cerca posible de su
ética. (Perrenoud, 2007, p. 191)*

Otra diferencia considerable es la que hace referencia a un practicante reflexivo que acepta formar parte del problema, reflexiona sobre su propia relación con el saber, las personas, el poder, las instituciones, las tecnologías, el tiempo que pasa y la cooperación tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer sus gestos técnicos más eficaces.

En palabras de Philippe Perrenoud (2007) una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una rutina. Pero no como una rutina somnífica sino como una rutina paradójica o un estado de alerta permanente. Para ello dice el autor, se necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar a posteriori, comprender y escoger nuevas opciones.

Por su parte, Matthew Lipman (1998), diferencia la práctica académica normal de la práctica académica reflexiva refiriéndose a la primera como aquello que hacemos metódicamente y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión, considera que los espacios para la creatividad en el interior de las prácticas académicas normales son insuficientes como para provocar cambios a gran escala en la conducta del docente, ya que la práctica de la enseñanza es institucionalizada y limitada por la tradición; que desde la formación inicial de éstos es determinada, y sus roles marcados desde estas escuelas de formación son difíciles de reconstruir, sin embargo la práctica reflexiva puede contribuir a el cambio que se necesita.

En algún momento todos nos cuestionamos lo que hacemos, sin por ello convertirnos en un practicante reflexivo; para serlo es necesario que este ejercicio de reflexión se convierta en algo permanente que aporte alternativas y se inscriba dentro de una relación analítica con la realidad. El propósito es que el personal

docente asuma la práctica reflexiva como una forma de identidad que considere su contexto, como el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el quehacer cotidiano.

Lo fundamental al asumir una práctica reflexiva es lograr que el docente cuestione lo que realiza en su cotidianeidad, que plantee preguntas que le permitan reconocer aquello que caracteriza su actuar diario, se trata de lograr una implicación crítica en el debate social sobre las finalidades de la escuela y de su papel en la sociedad. Es decir, el docente reflexivo propicia su incidencia en aspectos de qué, para qué, cómo, cuándo, con qué enseñar.

Un practicante reflexivo gana autonomía en su propia práctica autoevaluarse, distinguir sus principales retos y obstáculos, al tomar la decisión necesaria para lograr sus objetivos, al compartir experiencias y evaluar el trabajo de otros. “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. (SEP, 2011, p. 154)

El pensamiento reflexivo y crítico permite adquirir un criterio autónomo e independiente frente a los contextos históricos, considerando las injusticias, prejuicios, estereotipos y formas de dominación y dando lugar a la reflexión permanente sobre las convenciones sociales y formas de ser contemporáneas. En este sentido la Secretaría de Educación Pública 2012 (SEP), menciona que trabajar en la complejidad es un elemento clave en la auto construcción de la práctica docente, esto le otorga independencia intelectual y genera el autoconocimiento y la autoevaluación; contribuyendo a la formación de la libertad de conciencia, pensamiento y acción autónoma.

Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que

utiliza, serán el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras, repercutiendo con ello en la mejora no solo profesional, sino como individuo y sujeto social.

3.7 TRABAJO INDIVIDUAL vs. TRABAJO COLABORATIVO

Son diversas las reflexiones que se necesitan hacer para transitar hacia una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de competencias en los alumnos, y tantas las posibilidades que, se requiere hacerlo en colegiado para lograr su comprensión. Por ello se ha considerado que la profesión docente no es un acto que deba suceder en solitario, se necesita abrir la comunicación y el trabajo colaborativo para la construcción de aprendizajes. El maestro necesita compartir sus reflexiones con sus pares, intercambiar experiencias y miradas.

Así ha quedado establecido en el documento de Estándares de Desempeño Docente en el aula 2010, al respecto menciona que el trabajo reflexivo de los docentes puede dar cuenta de los posibles caminos a seguir para cumplir con los objetivos que se plantean, pero estos por sí solos no servirían de mucho si se quedasen en una realidad vivida dentro de la misma aula. Por el contrario el actuar con ellos mostrando las evidencias de logro o retrocesos, ponerlos sobre la mesa de análisis y debate con los pares u otros actores educativos como los directivos, asesores técnico pedagógicos, abren la posibilidad de mayores logros.

El trabajo colaborativo, como se denomina en la RIEB, hace referencia a la necesidad de cambiar el trabajo solitario y aislado de los docentes frente a grupo hacia un trabajo que considere la constante participación de cada uno de los actores educativos, pasando por el trabajo con sus pares, la autoridad de la institución y los padres de familia. En el Plan de Estudios 2011, se hace mención que la efectiva aplicación de la RIEB, requiere que los colectivos escolares desarrollen nuevas formas de relación, colaboración y organización, ya que cada escuela representa en sí misma un espacio para el aprendizaje y, al mismo tiempo, forma parte de una red de gestión de aprendizajes de docentes, alumnos y padres de familia, entre otros actores de la comunidad.

En el Marco de la RIEB, se instituye la necesidad de dar un giro a la gestión educativa que se estaba llevando hasta el momento, donde las autoridades o directivos de las instituciones determinaban las acciones y estrategias a seguir para dar respuesta a los posibles problemas presentados en la escuela. Ahora bajo una nueva visión se busca lograr la mejora del logro educativo, a partir de centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos; dónde los resultados de evaluación de los niños y niñas son un referente para la toma de decisiones, es necesario compartir el liderazgo y que todos y cada uno de los actores participen en el análisis de los logros educativos, que reflexionen y propongan líneas de acción para salir adelante.

Es imprescindible la alineación de actores, visiones y propósitos, a partir de Un liderazgo directivo que coordine la acción cotidiana de la escuela, el Desarrollo de equipos de trabajo colaborativo, la participación activa de los padres de familia y otros actores sociales, así como el diseño y la ejecución de una planeación estratégica escolar que deriva en la planeación pedagógica, y la presencia permanente de ejercicios de evaluación que permitan asegurar los propósitos educativos de la RIEB. (SEP, 2011, p. 73)

En el documento Estándares de Desempeño Docente en el Aula (2010), se establece que los maestros reconocen que muchos ajustes a su práctica pueden llevarse a cabo dentro de la comunidad escolar, con sus pares y directivos, con los materiales y otros recursos que tienen a su alcance; y que las conversaciones referidas a la práctica, así como los compromisos de transformación que de ellas emanen; les pueden resultar significativos.

Lo anterior significa que los maestros deben dar sentido a espacios de relación con los otros, como el consejo técnico y las conversaciones con los directores de las escuelas, los asesores técnico-pedagógicos, los supervisores, pues se presenta la necesidad de identificar asuntos que están en sus manos modificar y mejorar continuamente, y al hacerlo en conjunto con los demás actores involucrados aseguran en mayor medida su éxito.

Una nueva gestión implica una comunicación eficaz y una reorganización del colectivo escolar. Cada comunidad organizada en el espacio de la escuela favorece la visión compartida, el cumplimiento de la misión de la escuela pública, el diseño de objetivos, estrategias y metas, así como el compromiso para su ejecución y logro.

En el Plan de Estudios (2011) se hace referencia a la necesidad de transitar hacia una gestión que propicie prácticas flexibles y relaciones de colaboración para dejar atrás el aislamiento profesional, las visiones divergentes, la escasa comunicación, la ausencia de liderazgo directivo y la limitada participación de los padres de familia, además de la desarticulación de iniciativas y acciones porque de lo contrario, la práctica reflexiva que el docente lleve a cabo quedaría coartada si se mantuviera en un plano de reflexión individual, sin dar a conocer los resultados o posibles soluciones.

Una práctica crítica y reflexiva depende en qué medida algunos de estos factores se ponga en marcha: por un lado debe existir la crítica a los mismos colegas, la autocrítica; la corrección de la práctica de otros y la autocorrección (Lipman, 1998) Como podemos comprobar el resultado del análisis y reflexión de la práctica docente va más allá de un simple trabajo individual. La práctica reflexiva puede ser solitaria, pero también pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo.

Se pretende que cuando se reflexione en un ambiente escolar, se persiga una acción holística para atender y responder a los problemas que se presenten en el quehacer cotidiano con la participación sustantiva de las personas involucradas en un proceso racional y lógico. Es decir, la práctica docente no debe seguir concibiéndose de manera personal, que atañe únicamente al docente y el problema que enfrenta, sino una práctica en la cual todos los agentes educativos, están inmersos e involucrados en ella. Y ante cualquier situación o problemática educativa requiere de la participación de cada uno de ellos.

A modo de conclusión, referimos que la práctica docente debe ser adecuada a los requerimientos actuales y esto implica considerar que debe desarrollar determinadas competencias que lo posibiliten. Entre estas competencias resaltan las que hacen referencia al desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo y al trabajo colaborativo. Competencias que le brindan la posibilidad de cambio y adecuación a su práctica, pero que al mismo tiempo potencian su desarrollo individual y como actor social que puede y debe incidir en la mejora de la sociedad a la que pertenece.

Un aspecto que merece ser resaltado, por su importancia para llevar a cabo el análisis de la realidad respecto a lo dispuesto en el discurso, es el hecho de haber encontrado coincidencias importantes entre la perspectiva teórica que nos ofrece Francisco Imbernón (1998) y lo que se establece desde la RIEB, acerca de la formación permanente que debe ofrecerse a los docentes en servicio.

Ambas aportaciones hacen referencia a las competencias que debe desarrollar el docente, considerando el trabajo colaborativo y el pensamiento reflexivo como las principales. Por otro lado, se enfatiza que al desarrollarlas y ponerlas en práctica el docente gana en cuanto su autonomía, permitiéndole ser participe dentro del proceso educativo, abandonando la vieja práctica de ser solo replicador de las ideas de otros. Gana en democracia, al abrir la posibilidad de que en el centro o institución educativa sean todos los actores los que se involucren y tomen en cuenta para la toma de decisiones que conlleven a la mejora de la educación que ofrecen.

Ambas aportaciones dirigen la mirada hacia una formación que no solo brinde conocimientos sino, herramientas necesarias que lo fortalezcan como actor y constructor de lo que enseña, cómo y de qué manera, una formación que deriva en la innovación, en ejecutar responsabilidades compartidas. Una formación que considera sus propias necesidades y fortalezas, las cuales derivan del mismo centro, que es el espacio donde se desempeña y sobre la cual tendrá repercusiones todo lo que se decida y cómo se decida realizar.

Las coincidencias encontradas en ambas aportaciones, conducen a considerar que la formación permanente que se ofrece al docente en servicio,

significa una oportunidad favorable que posibilite hacerle ganar en el terreno de lo individual, revalorizando su papel, social y profesionalmente hablando; haciendo que su voz sea escuchada y tomada en cuenta, mostrándolo como agente de cambio e impulsor del desarrollo de su nación. En conclusión reconociendo el valor de su participación y haciéndola realmente efectiva.

No resta más que analizar si en el terreno de la realidad verdaderamente se llevó a cabo, cumpliendo con lo establecido o, simplemente, esta situación se queda como la ilusión prometida que está muy lejos de cumplirse. En el capítulo siguiente se profundizará sobre esto.

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN DOCENTE EN EL TERRENO DE LOS HECHOS: ANÁLISIS DE UNA REALIDAD

Durante el desarrollo del presente trabajo ha quedado claro que la participación del docente en la ejecución y éxito de cualquier proyecto educativo es de suma relevancia, como también lo es el hecho de que su práctica no puede ni debe quedarse en el rezago, desfasada en relación a los cambios que se van presentando en las sociedades.

Considerando estos planteamientos es que la formación del docente en servicio sobresale como un elemento que debe ser atendido para apoyarlo y así garantizar el éxito en su labor. Sin embargo, esta es la realidad que se plantea desde un discurso oficial pero, es menester que se gire la mirada hacia la realidad y se corrobore si en la práctica se va cumpliendo con lo establecido o sencillamente ha quedado todo en un discurso que aunque prometedor se queda en una simple ilusión.

En el presente capítulo se realiza el análisis de la realidad vivida durante los cursos y diplomados que se llevaron a cabo como estrategias de formación permanente ofrecidas al docente en servicio; en relación a lo dispuesto desde el discurso oficial emitido en el marco de la RIEB. Para llevar a cabo este ejercicio de reflexión y análisis también se consideró la propuesta teórica de Francisco Imbernón.

4.1. CONTRASTANDO LA REALIDAD

El siglo XXI ha traído consigo una serie de retos en diversos aspectos y formas de la vida en sociedad y la relación con nuestro entorno natural. La evolución constante y rápida que presenta la ciencia y la tecnología es solo una pequeña muestra de esto y de la forma en que impacta la organización, relación y mantenimiento de la vida en las llamadas sociedades del conocimiento.

Estamos presenciando, en tiempos recientes, un momento de evolución no solo en los aspectos económicos, políticos y sociales, sino también en lo fisiológico, físico, neurológico y emocional de los seres humanos (Paymal, 2003),

los niños del siglo XXI muestran características tan particulares y diferentes a los de antaño⁴ que nos hacen reafirmar la necesidad de adecuar todas las esferas de organización y mantenimiento de las sociedades, pues el tiempo avanza, los cambios se suscitan muy a pesar de nosotros mismos, la humanidad evoluciona e inevitablemente uno debe evolucionar a la par, con compromiso y responsabilidad.

El sistema educativo como institución preponderante en toda sociedad no es la excepción y en consecuencia, el docente como uno de los actores principales de éste debe adecuar su labor para dar cumplimiento con la responsabilidad que la sociedad le demanda. Quedando claro que una educación tradicionalista, basada en la memorización y repetición del conocimiento ha quedado rebasada y, ahora se muestra necesario que se abandonen y/o modifiquen estas prácticas para dar paso a un docente que responda las necesidades de la sociedad que evoluciona.

Para lograrlo se ha considerado que una de las principales acciones a repasar es la revisión y fortalecimiento del tipo de formación que deben recibir los docentes en servicio, que contribuya a apoyarlo e impulse la mejora de su práctica, en su fortalecimiento individual y social.

En el terreno de lo práctico se llevaron a cabo estrategias de formación que darían consecución a lo dispuesto anteriormente, las cuales brindan la oportunidad de dar cuenta si se estaba cumpliendo con el objetivo por el cual fueron dispuestas.

4.2. DOCENTE PARA EL SIGLO XXI: LA ILUSIÓN OFRECIDA

Se ha manifestado, la necesidad de formar un docente que facilita el conocimiento, que es capaz de despertar el interés de aprender, que involucra a todo su alumnado y reconoce la diversidad entre ellos mismos. Un docente

⁴Noemy Paymal (2003) a través de su propuesta pedagógica denominada Pedagogía 3000, establece como necesario adecuar la educación dirigida a los niños del siglo XXI, basándose en estudios científicos, sociales, antropológicos, psicológicos, neurofisiológicos, entre otros; los cuales dan cuenta de las diferencias notorias de éstos niños a los de generaciones anteriores, pone sobre la mesa la necesidad de cuestionar al sistema educativo y la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

formado desde y para la investigación-acción, que puede ser observador de su práctica, reflexivo, analítico y propositivo de la misma.

Un docente, que sabe trabajar en conjunto con los demás actores educativos, que escucha y propone temas de relevancia para ser trabajados, no solo en su aula sino en la institución en general, que abandona la práctica de un técnico de la educación para convertirse en un profesional que identifica problemáticas, y trabaja en posibles soluciones de las mismas.

Hacer frente a este cambio no es nada sencillo se requiere, entre otras cosas, que los docentes asuman esta condición como necesaria, que la acepten y tengan disposición de realizarlo, que estén dispuestos a cambiar ideas y paradigmas establecidos que por años han validado y ejecutado. En suma, se requiere que el docente desarrolle las competencias necesarias para desempeñar su práctica en el siglo XXI, que pueda formarse como un investigador-actor de su propia práctica.

La formación permanente del docente, juega un papel fundamental en este proceso, ofreciendo espacios que renueven e incrementen su saber teórico y metodológico, así como, que contribuya a desarrollar las competencias necesarias que demanda el enfoque educativo propuesto.

La formación permanente del docente en servicio, entendida como la vía que solventa su actualización en tiempo y espacio; como un proceso que permite la revisión y renovación y/o innovación de conocimientos, actitudes y habilidades que se adquirieron a priori y que incluso llegan a convertirse en vicios que impiden el éxito en la práctica; significa apoyar al docente en su práctica diaria, incidiendo en la mejora personal y profesional del docente.

Vista desde una nueva cultura de lo profesional implica lograr un proceso integral de la profesión, un continuum que la enriquece y abre la posibilidad de elevar su calidad y eficacia. Significa adquirir las bases para poder desarrollar las competencias necesarias que demanda su labor en el siglo XXI: pensamiento reflexivo y crítico, propositivo, un trabajo colegiado; que sepa llevar a cabo un trabajo desde el centro y para el centro educativo.

Por otro lado, pensar la formación permanente del docente desde una nueva cultura de lo profesional contribuirá a revalorar la función y el papel del docente y al mismo tiempo ganar en autonomía, democracia y responsabilidad, al lograr rebasar la idea técnica y estanca de un profesor que ejecuta las ideas de otros, convirtiéndose en un investigador de su propia práctica, desarrollando la capacidad y habilidad de reflexión, crítica e innovación.

Entendiendo que es a partir de sus experiencias en el aula y la institución donde se conjugan la teoría y la práctica, es decir, a partir del centro es donde el docente podrá dar sentido a sus conocimientos y validez a sus propuestas e iniciativas pedagógicas.

Desarrollar una formación permanente desde una nueva cultura de lo profesional, permitirá al docente estar en constante vigilia de su labor, abandonando la idea de que ser solo técnico de la profesión docente para dar paso a un docente propositivo, que es escuchado y considerado para la toma de decisiones.

Esto se irá logrando si se es capaz de trabajar en colegiado, haciendo escuchar las voces de los que están en las instituciones y quienes sufren los obstáculos o debilidades de un proyecto educativo implementado desde arriba, desde las esferas en las cuales la realidad es muy ajena a las escuelas, aulas y alumnos. Significaría poseer el conocimiento que permita respaldar la opinión y decisiones, uniendo trabajo, esfuerzos e ideas para fortalecer al gremio.

En teoría esta debiera ser la orientación que guiara la formación que el docente del siglo XXI debiera recibir, la que necesita para adecuar su labor a las necesidades propias de nuestro tiempo y que al unisonó le valiera fortalecerlo como individuo. Esta es la ilusión que se ofrece pero, que es necesario contrastar para verificar su cumplimiento.

4.3. REALIDAD: UN CONTRASTE PERMANENTE

Leer e interpretar la palabra de otro, escuchando su pensar y analizando sus ideas nos conduce a ampliar nuestra mirada y abrir los horizontes de la inquietud y los cuestionamientos, llevándonos mirar hacia la realidad con otros ojos descubriendo

que ésta sin prudencia ni tacto nos hace notar que la consolidación de la propuesta de formación al docente en servicio que le posibilite desarrollar una nueva cultura profesional, dista mucho de ser real (aunque no imposible). Debido a que existen condicionantes sociales, laborales, ideológicos, administrativos, etc. que han impedido que las estrategias de acción propuestas para lograr dicha profesionalización estén impactando en los docentes.

Por consiguiente, no deben dejarse pasar por alto, es prioritario distinguirlos y puntualizar la importancia de que sean considerados como un factor que incide en el éxito o fracaso de todo proyecto educativo, donde no siempre es el docente el responsable pues, como se mencionaba anteriormente, existen situaciones externas a él que también lo determinan.

Analizando el discurso oficial se encontró que era una prioridad atender la formación del docente en servicio como una oferta metódica, pertinente integral y equitativa; se habló de la importancia de revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional del docente en servicio de modo que adquirieran las competencias necesarias para hacer frente a los retos que implica su labor en el presente siglo. Sin embargo, la realidad que se vivió respecto a las estrategias de formación ofrecidas en el marco de la Reforma 2009, distan considerablemente del objetivo que se esbozó en el argumento emitido a partir de su implementación.

Esto es sustentado a partir de analizar las estrategias de formación que se ofrecieron a los docentes en servicio durante los ciclos escolares 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014, en el nivel de Educación Primaria, desde donde se proponía impulsar su formación y las cuales llevaban como principal objetivo apoyarlo en esta transición de cambio y adecuación a su labor; orientándolo hacia el conocimiento y comprensión de las implicaciones de la RIEB, así como, de las competencias requeridas para desempeñar su práctica docente en el siglo XXI.

Para lograrlo se llevaron a cabo Diplomados que abordaron diversos temas y contenidos como: Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (marco internacional y nacional), RIEB (Articulación de la Educación Básica),

Fundamentos de la Articulación Básica, Transformación de la práctica docente, Planificación y evaluación para los campos de formación (lenguaje y comunicación, desarrollo personal y de convivencia), Planificación y evaluación para los campos de formación (pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social) entre otros.

El primer diplomado impartido y al que tuve la oportunidad de asistir por ser docente de 6° Grado, fue titulado Diplomado para Maestros de Primaria: Reforma Integral de la Educación Básica 2009 Modulo 1 Elementos Básicos; en el cual se estableció el objetivo de brindar a los docentes “las herramientas necesarias para la comprensión del nuevo enfoque, contenidos y materiales de enseñanza de la reforma de la educación primaria, con el propósito de que se aplicará el nuevo plan de estudios, los programas y materiales educativos en el aula” (SEP, 2009, p. 5)

Durante este diplomado, se hizo hincapié en la importancia de reconocer la necesidad de una Reforma Educativa, sus implicaciones y objetivos. Se estableció como prioridad llevar a cabo la reflexión acerca de un breve recuento en la historia del Sistema Educativo comparando lo establecido en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, con la actual Reforma y sus implicaciones.

Se propuso la revisión de los libros de texto, con las modificaciones sufridas, así como los planes y programas de estudio; el desarrollo del tema de la evaluación “cómo y para qué evaluar las competencias”; por otro lado se abordó la planeación y los aspectos básicos a considerar cuando se realizaba una planeación, todo esto teniendo como referente el enfoque educativo basado en competencias.

Como continuidad a este primer módulo se llevó a cabo el Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009. Tuvo como principal objetivo abrir un panorama de este enfoque educativo que se estaba abordando con la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (RIEB), introduciendo al maestro en una serie de lecturas

que daban razón de ser a la RIEB, clarificando conceptos como el de Competencias y Formación Integral de los alumnos para la vida y el trabajo.

La metodología y la introducción a la transformación de las prácticas del docente bajo el enfoque por competencias fueron otros temas que se abordaron, con la intención de que comprendiera los orígenes e implicaciones de este enfoque en su práctica. El Diplomado tuvo una duración de 120 horas, las cuales eran presenciales, además había trabajos que se dejaban para realizar en casa, que consistían en resaltar aspectos básicos de la lectura, como los aportes de un autor; cuadros comparativos entre las aportaciones de varios autores, ventajas y desventajas, similitudes y diferencias de sus aportaciones.

Como productos finales del diplomado se establecieron ejercicios de desarrollo de conceptos clave (competencias, diferencias entre objetivos, propósitos y competencia, entre otras.), cuadro comparativos de definiciones de competencias, desarrollo de competencias docentes, redacción de una competencia, planeación mensual desde la perspectiva del enfoque por competencias.

Bajo esta modalidad se llevaron a cabo otros diplomados dirigidos a los maestros en servicio, tocando temas como: Fundamentos de la Articulación Básica, donde el objetivo principal radicaba en proporcionar a los docentes elementos académicos, pedagógicos y prácticos para contribuir a que los alumnos desarrollarán sus competencias como seres humanos plenos en todas sus dimensiones. Se hizo hincapié en señalar puntualmente los elementos que caracterizaban el nuevo Plan de Estudios, el papel del docente en la RIEB, la transdisciplinariedad, el pensamiento complejo y pensamiento crítico.

Planificación y evaluación para los campos de formación: Lenguaje y comunicación, y Desarrollo personal y para la Convivencia, fue un diplomado en el cual se tocaban temas como: Formación humana desde el ámbito educativo actual, Campo de formación Lenguaje y Comunicación. Teniendo como propósito central ofrecerles herramientas teóricas y prácticas de planificación y evaluación que permitieran llevar a cabo una adecuada implementación en el aula de los

fundamentos de la reforma en los campos de formación “lenguaje y Comunicación” y “Desarrollo personal y para la convivencia”.

En el Diplomado “Planificación y evaluación para los campos de formación: Pensamiento Matemático, y Exploración y Comprensión del mundo natural y social”, se enfatizó principalmente en destacar la importancia del trabajo con los alumnos propiciando el desarrollo de un pensamiento complejo, crítico y reflexivo, y la importancia de llevar a las acciones que permitieran pasar de una formación lineal y memorística, de la enseñanza de los conocimientos (la mayoría de las veces descontextualizados y ajenos a la realidad), al fomento de una actitud participativa, activa, crítica y reflexiva que permitiera a los alumnos, la movilización de sus saberes, mediante su articulación, integración y experimentación.

Durante el desarrollo de estos diplomados y cursos, se mostró la importancia de dotar a los docentes de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de su práctica en el marco de la Reforma Educativa que se estaba viviendo; apoyarlo y prepararlo para su inserción en el proceso educativo. La dinámica de trabajo para cada uno de los diplomados fue prácticamente la misma: eran coordinados por compañeros docentes convidados para apoyar en el desarrollo de los diplomados, la mayoría de ellos con formación normalista (Lic. en educación primaria o secundaria), quienes previamente habían sido capacitados por alguien más.

El trabajo planteado al inicio de cada uno, consistía en revisar lecturas que argumentaban y validaban las acciones implementadas por la RIEB, y aterrizar estas ideas en el conocimiento de los nuevos materiales de apoyo, como son los libros de texto; además de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos a partir de desarrollar trabajos que se nos exigía como: planeaciones, el cómo, con qué y en qué momento evaluar, destacar las características del nuevo plan de estudio, hacer un cuadro comparativo con el anterior y desatacar sus semejanzas y diferencias, dominar conceptos como la transversalidad y como planear logrando ésta entre los contenidos que se trabajarían.

Durante el desarrollo de estos diplomados, se debía cumplir con proyectos de trabajo, los cuales eran considerados como parte de la evaluación de los

participantes, y a través de los cuales se pretendía que plasmáramos de manera concreta los conocimientos o metodologías aprendidas.

Sin embargo, al platicar con los compañeros me percataba que los trabajos requeridos no cumplían con los indicadores de desarrollo de los mismos, externaban que solo se realizaban por cumplir, pero que no les era de su importancia. Se pensaba que en realidad solo era una manera coercitiva de hacerlos asistir y comprobar su participación.

Los Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio, seguían la misma línea de ejecución de los Diplomados. En ellos abordaban temas clave en el dominio y puesta en práctica de un enfoque educativo basado en competencias. Se trabajaron temas como: El desarrollo de la competencia lectora, Temas transversales y/o de relevancia social (aplicando las estrategias adquiridas para aterrizarlos en nuestra planeación), el uso de las TIC'S, etc.

Se desarrollaba el trabajo por equipos formados por docentes que impartían el mismo grado de educación primaria, compañeros del nivel de preescolar y de secundaria. Me interesó, especialmente, la temática "Transformación de la práctica docente", porque se plantearon temas a trabajar respecto a la práctica del docente y la importancia de que ésta debía cambiar para poder responder a las necesidades actuales.

Se hablaba acerca de la competencia a desarrollar en el docente que le permitiera desarrollar un pensamiento complejo y reflexivo de su práctica, y cómo esto lo llevaría, inherentemente, a considerar la formación permanente como una acción necesaria para fortalecer su labor, quedando bajo su facultad la decisión, hacia dónde dirigir su trayecto formativo (entendiendo éste como los cursos, diplomados y/o especialidades que se decidieran cursar).

El curso resultaba por demás interesante, sin embargo, debí trabajarlo por cuenta propia para aterrizar las implicaciones de la RIEB, en mi práctica docente, ya que, durante el curso, los temas no fueron abordados en sí. No se desarrollaron lecturas que eran básicas para la comprensión del tema, debido a que el tiempo resultaba ser insuficiente, además era decisión del coordinador si se ocupaban o no ciertas lecturas, si eran importantes de analizar o no. La mayoría de las

sesiones se prestaban para que los docentes expusieran sus experiencias, donde predominaban las quejas hacia la incomprensión del docente por parte del padre de familia, la cantidad de alumnos, la infraestructura, la no pertinencia de los cambios planteados, etc.

Los cursos y diplomados a los que había asistido daban cuenta de un objetivo primordial, el que reconociera la importancia de nuestra labor en toda propuesta educativa, propiciar el análisis del quehacer docente y el intercambio de experiencias, apropiarnos de los procesos de evaluación como herramientas de retroalimentación hacia una orientación formativa y transformadora de la práctica docente pero, a pesar de ello, no lograba aterrizar en mi trabajo los aspectos desarrollados. Continuaba apoyando mi labor, con las estrategias de trabajo que adquiría en los talleres de los Centros de Maestros y/o con diversas estrategias obtenidas de los libros de apoyo que se adquirían.

Me exigía un esfuerzo considerable, el trabajar contenidos del programa de estudios desde la metodología de un proyecto propuesto; poco entendía esta forma de llevar a cabo el trabajo de los contenidos o, partir de los conocimientos previos de los alumnos para iniciar una clase. En consecuencia, terminaba por continuar con una práctica tradicional en la que yo era la transmisora del saber y los alumnos los depositarios del mismo.

Esta situación era una constante en la mayoría de los docentes, quienes de igual manera continuaban con las prácticas tradicionales en el proceso de enseñanza- aprendizaje, llevando a la práctica una educación tradicional, realizando una práctica de enseñanza basada en la memorización y repetición de conceptos y métodos, evaluando con instrumentos y mecanismos de antaño, y sin desarrollar un pensamiento complejo y reflexivo que nos permita incidir en nuestra propia práctica.

Por otra parte, estaban los cursos impartidos por el Centro de Maestros (CM), la cual es una institución que se creó a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en 1993; con la finalidad de apoyar a la formación y actualización del docente en servicio, a través de cursos y talleres que abordan estrategias de enseñanza acerca de temas o contenidos que son considerados

como prioridades a atender o por las dificultades que muestran los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aun después de la implementación de la RIEB 2009, los CM continúan con esta función como una de las instituciones de apoyo a la profesionalización docente. Los maestros en servicio pueden asistir a los cursos sabatinos, en un horario de de 9:00 a 15:00 horas, y/o durante el receso de clases, en el mes de julio, en igual horario pero de lunes a viernes.

Los facilitadores que imparten los cursos y talleres, son maestros frente a grupo, directores o supervisores, pertenecientes a la misma Subdirección Regional de Educación Básica Naucalpan, los cuales previamente reciben una capacitación, de las diferentes temáticas a trabajar durante las sesiones, por otros docentes generalmente pertenecientes a la misma zona o región, los cuales son del mismo nivel y preparación profesional.

Produciendo con esto una transmisión de la información en forma de cascada; a través de la cual por obvias razones la información se va desgastando y tergiversando conforme se difunde (hago hincapié en el término difundir la información, ya que básicamente este es el ritmo en que se llevan a cabo, reproduciendo la información)

Estos cursos impartidos en los CM se llevan a cabo de una forma más práctica que teórica. Durante la realización de cada uno de los ejercicios prevalece la importancia de brindar técnicas de trabajo, con la finalidad de que sean reproducidas posteriormente en el salón de clases, por ejemplo, estrategias didácticas para abordar el tema de “la enseñanza de las fracciones en 5° y 6° Grado, o simplemente, brindar un compilado de lecturas y textos diversos que promueven la redacción y la lectura en los alumnos, son ejemplos de las prácticas que se desarrollan en los cursos para apoyar la labor docente.

Para mí era de suma importancia asistir a estos talleres, primero, porque que no tengo una formación normalista y segundo, quería fortalecer mi práctica docente. Acudía con mayor interés y deseos de que a través de los cursos y talleres, principalmente los ofrecidos en los Centros de Maestros, encontrará las herramientas y bases para poder desempeñar mejor mi práctica educativa.

Lo aprendido en estos talleres lo implementaba en el salón de clases, a partir de las estrategias didácticas sugeridas, sin embargo, notaba que el ponerlas en práctica demandaba un tiempo mayor con el que se contaba para cada asignatura; por otro lado, realizar material didáctico para cada tema que se trabajaba resultaba extenuante y costoso. Además verificaba que los alumnos destacados eran los que llegaban a dominar la realización de las actividades, quedando nuevamente en rezago los alumnos con mayores dificultades en su aprendizaje.

Lo que quedaba muy claro, era que lo adquirido en los cursos no estaban dando los resultados esperados, o al menos no encontraba un apoyo real en mi práctica docente, y esto derivaba en una desilusión e impotencia por poder apoyar a los alumnos con deficiencias en su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, comprobaba que a pesar del discurso emitido desde la RIEB 2009, respecto a fortalecer y renovar los procesos de formación del docente en servicio no presentaba cambio alguno ya que, la dinámica de llevarla a cabo seguía siendo la misma.

Su desarrollo y práctica sigue basándose, en lo Francisco Imebernón (1998) denomina la tecnificación del docente, entendiendo esto como la reproducción de ideas o propuestas metodológicas que son planteadas por alguien más, considerando los temas o problemáticas que se viven en el aula a manera general, y dando respuestas o soluciones igualmente generales.

Se siguen llevando a la práctica métodos de formación en los docentes en servicio que siguen tecnificando su práctica, adquiriendo estrategias, herramientas y metodologías que son diseñadas por alguien más arriba, que se supone está capacitado para identificar problemáticas y brindar soluciones a lo que se vive en el aula, sin siquiera estar presente en una de ellas.

En ningún momento, durante el desarrollo de los cursos y/o diplomados, se establecieron formas de trabajo que permitieran a los docentes desarrollar la competencia de reflexión y análisis de su praxis, que se abriera el espacio para dialogar y repensar la situación de la educación desde lo particular; no se avivaba el interés por proponer de forma personal estrategias de solución o de trabajo que

permitieran enfrentar los retos que viven en el día a día en cada una de sus aulas, con cada uno de los alumnos.

Si bien es cierto que los docentes son quienes de manera directa constatan las fortalezas y debilidades de un proyecto educativo, quienes viven la realidad en el aula y la institución, quienes se enfrentan a las carencias materiales y/o de apoyo económico, social, político para lograr los objetivos que se le plantean, también lo es que no se les brindan los elementos necesarios que le permitan ser analíticos, críticos y propositivos de las posibles soluciones.

Los docentes acuden con la visión de que se les brindaran las estrategias didácticas que les permitan solucionar sus problemáticas dentro del aula. Entre más material y o sugerencias didácticas se les brinde será como evalúen la pertinencia de los cursos o diplomados a los que asisten.

Con respecto a los diplomados se puede concluir que no hubo un momento en el cual se impulsara el pensamiento crítico y analítico del docente respecto a la Reforma Integral de la Educación Básica, sus implicaciones e incidencias en su práctica, mucho menos se profundizó acerca de la importancia de considerar las diversas posturas teóricas que avalaban la propuesta del proyecto educativo.

No obstante que en el discurso se manifiesta la necesidad de que los docentes incidan en la construcción misma del currículo, metodología y estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje, la realidad denota que en la oferta de su formación permanente esta oportunidad no les está siendo brindada pues, no se orienta la formación hacia el logro de los conocimientos básicos que lo formen como un investigador-actor de su propia práctica.

4.4. PRINCIPALES OBSTÁCULOS

La realidad muestra que a pesar de establecer líneas de acción que promuevan la profesionalización del docente en servicio éstas no están impactando. Existen varios factores que han sido identificados.

En primera instancia, señalo la falta de profesionales especializados en la formación de docentes en servicio, quienes dicho sea de paso, presentan como una característica importante de considerar el que ya poseen conocimientos

teórico-prácticos que abren un panorama del proceso educativo diferente, que muestran expectativas superiores e incrementan sus dudas y abren mayor posibilidad de brindar soluciones diferentes y enriquecedoras que favorecerían su labor, pero que no son aprovechados, ni tomados en cuenta.

Por esta peculiaridad es que se considera indispensable contar con especialistas en la formación de docentes. Al ser designados entre los mismos compañeros docentes, los encargados de desarrollar los temas y contenidos propuestos para trabajarse en los cursos, talleres o diplomados, se presenta la falta de experiencia y habilidad para dirigir un verdadero trabajo de análisis y reflexión sobre los temas tratados.

Quedando al margen de su experiencia, preparación profesional y grado del conocimiento de los temas; los aspectos a trabajar, la forma de hacerlo, el grado de profundización del mismo, en suma, el qué, cómo, cuándo y de qué manera desarrollar el trabajo. Habiendo dejado de lado ciertos contenidos, lecturas de teóricos base, trabajos a desarrollar, y hasta la forma de evaluar con base a quienes son camaradas y quienes no lo son.

Por otro lado, la falta de habilidad para dirigir las aportaciones de los participantes en el grupo da como resultado el que las participaciones se desvíen del objetivo del curso, considerando este espacio como la oportunidad de desahogar las situaciones que les incomodan o molestan, derivando en que el tiempo y espacio destinado a la formación del docente, se diluya en otras prácticas que están muy alejadas del objetivo para el cual son pensados.

Las manifestaciones de desgano, poco interés y opiniones de desencanto, molestia y desanimo por parte de los docentes dan cuenta de que lo ofrecido al docente en servicio como apoyo para lograr su profesionalización, no armoniza con la realidad que viven, no se sienten identificados con los planteamientos ofrecidos, los temas a tratar, la forma de llevarlos a cabo; en fin no existe un impacto de las estrategias de profesionalización dirigidas al docente en servicio y sus necesidades de formación, propiciando que se suscite únicamente una simulación de cumplir con la formación permanente.

A pesar de reconocer la importancia de adecuar la práctica docente a las necesidades que enfrentamos en el siglo XXI y que ha quedado establecido las competencias que le demanda la situación actual, podemos constatar que en los cursos impartidos nada de esto se lleva a la práctica.

Desde el inicio de la Reforma Integral de la Educación Básica, se siguen llevando a cabo cursos que solo se destinan a la reproducción del trabajo realizado por otros, donde los temas a tratar no han cambiado, y no despiertan el interés de los docentes.

Es necesario y urgente, que al hablar de la formación permanente del docente en servicio y la forma en que será posible lograrlo; se trabaje en los diversos factores que le atañen, como el cumplir con los recursos humanos necesarios y, destinarlos exclusivamente a la formación del docente en servicio sin echar mano de la misma base magisterial para cumplir con el objetivo.

Por otro lado, es indispensable pensar en abrir espacios destinados específicamente para la formación del docente en servicio, ya que considero que esto tiene relación con la formalidad e importancia que se le dé a la misma; así como, oportunidades y recursos que permitan a los docentes en servicio buscar ellos mismos su formación, visualizándola como una necesidad propia a su labor y no una obligación.

Un aspecto más a considerar es el reconocer la importancia de revalorizar la práctica docente, tanto en lo relacionado a la perspectiva que de él tenga la sociedad, como de la estimulación económica que se le ofrezca; ya que buscar, proponer o incidir en la formación que identifiquen como necesaria en cada uno, depende en un grado considerable de los recursos económicos con los que se cuenten, de los tiempos y espacios que se les brinden para poder conseguirlo, de la situación que vive en el aula y la escuela en general, es decir, del contexto total en el que se desenvuelve.

Es necesaria la participación, apoyo y compromiso del Gobierno Federal, Estatal y municipal, incidiendo en cada ámbito y aspecto que refiera la práctica del docente. Estableciendo en teoría y práctica, el apoyo para facilitar instituciones

especializadas en la formación continua del docente, con personal capacitado, abriendo espacios de reflexión y análisis.

Formar para lograr un desarrollo profesional en los docentes en servicio, pareciera ser la clave de solución a muchos males que aquejan a la labor docente. Abre la posibilidad de revalorar su función, incluso si lo vemos desde un concepto determinista del concepto profesional, la formación docente orientada hacia un modelo de desarrollo/mejora, permite visualizar la función docente, eslabones más arriba.

Esto será posible si los docentes son capaces de desarrollar la competencia de reflexión y análisis de su práctica, apoyados de un conocimiento teórico que le permita observar y abordar su labor, buscando siempre la mejora y progreso de la misma. Siendo capaces de innovar, ejecutar y evaluar toda acción propuesta, llevando a cabo un proceso cíclico de estas acciones, las cuales significarán un progreso en su práctica y visualizando siempre una mejora en el aula, institución y en su sociedad misma.

Pero, esto será posible en la medida en que se cuente con espacios y personas especializadas, que lo guíen, orienten, cuestionen, en suma que los apoyen a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes diferentes, al mismo tiempo de explotar las que ya posee.

La propuesta de formación que deriva desde el discurso de la RIEB 2009, significa una oportunidad considerable para los docentes de educación primaria. Nos brinda la oportunidad de reivindicar la práctica docente, al abrir la posibilidad de desarrollarse como un investigador-actor de la misma. Haciendo valer sus opiniones y sugerencias, incidiendo en un proyecto educativo. Aun a pesar de los obstáculos y carencias a las que se enfrente, encontrando posibles vías de solución donde sean ellos mismos quienes vayan ganando terreno y fortaleza.

Sin embargo, y a pesar de los obstáculos que se enfrenta para poder conseguir una formación docente desde una nueva cultura de lo profesional, encuentro una posibilidad de ir avanzando, esto a partir de desarrollar un trabajo autónomo a través del cual el docente pueda ir incrementando sus conocimientos, que le permitan visualizar su realidad desde determinadas miradas y posturas

teórico-metodológicas, que les fortalezca los argumentos emitidos para defender su función y práctica docente; ante todo lo que dispongan o determinen las instancias o autoridades educativas.

Se puede dar un buen comienzo al tener la iniciativa de estudiar, investigar, analizar todo lo que se plantee en cuanto a la labor docente, no esperando que alguien más explique o comparta el conocimiento sino, adquiriéndolo uno mismo a través de la lectura y análisis de todo documento que se emita.

Realizar un trabajo autónomo, con disposición y responsabilidad, brinda la oportunidad de que por sí mismo se logre una formación que contribuyan a fortalecer la práctica. Sin duda, el trabajo autónomo podría ser un buen inicio, informándonos, leyendo, investigando y a la par de ello compartiendo con los colegas lo que se aprende, lo que se pone en práctica, lo que se vive, abriéndonos a la posibilidad de la crítica y la coevaluación de los otros.

Despertando del letargo que por años nos ha mantenido la idea de una formación permanente encaminada más hacia la capacitación que a la formación misma, sumidos en hábitos y costumbres respecto a que las soluciones o innovaciones en nuestra labor debe ser diseñada por otros, “los especialistas”. Asumir nuestro papel como profesionales de la educación, con responsabilidad y compromiso puede ser una contribución pequeña pero que significaría un buen inicio del cambio.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde el inicio de mi vida laboral como docente de educación primaria en el Sistema Educativo del Estado de México, he percibido una gran distancia entre los compañeros y mi persona, considero que esto se debe, en primera instancia, que no fui formada para la docencia, mucho menos egresada de una escuela normal como la mayoría de los compañeros docentes; por consiguiente, no me parecía cumplir con características propias como, ser una docente tierna o creativa, que cada mes cambia el adorno de su puerta y crea diferentes manualidades adecuadas a cada fecha conmemorativa.

Mis prácticas de enseñanza se dirigían como agua de río buscando su cauce, hacia la formación de sujetos capaces de reflexionar y cuestionar lo que se les enseñaba, incluso pretendía hacer notar que los y las niñas eran capaces de hacer escuchar sus opiniones y sus desacuerdos hacia las disposiciones que los docentes (y/o cualquier adulto) establecían sin reparar en ellos o siquiera preguntarse si estaban de acuerdo o no.

Prácticas como autorizar una salida al baño o poder tomar agua durante la clase, me parecían ir en contra de una educación que libera al sujeto, que lo forma para ser libre de espíritu y pensamiento, más por el contrario, contribuye a formar sujetos que acatan ordenes y son sumisos a las disposiciones de la autoridad.

Definitivamente mi formación como Socióloga de la Educación era ese cauce hacia donde se dirigía el agua del río que conducía mi labor; la cual, estaba siendo marcada considerablemente por mis conocimientos y pensamientos generados a partir de mi formación profesional en la Universidad Pedagógica Nacional.

Mi perspectiva sociológica ha determinado la mirada desde la cual se han observado las prácticas educativas en el aula, la institución en general, las relaciones entre compañeros, con las autoridades educativas, etc. Especialmente me ha permitido observar y cuestionar todo lo que ha implicado al docente en servicio la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica; lo que le exige por considerarlo uno de los actores fundamentales en el logro de los

objetivos para los cuales fue planteada esta Reforma y en la importancia de su formación como estrategia de acción que deriva en una mejora de su práctica y del impacto de ésta hacia la calidad educativa.

Indudablemente, mi formación profesional ha permitido abrir un panorama distinto hacia esta situación, analizando los cambios que se han suscitado en nuestra práctica docente, y más aún en lo que respecta a la situación laboral y social, ámbitos en los cuales también ha incidido. Ha significado abrir mi mente e incrementar mis inquietudes por cuestionar lo dispuesto en un discurso y la realidad que se vive, donde el apoyar al docente en la transformación de su práctica para que pueda responder a los retos del mundo moderno e impulsar la mejora educativa ha quedado solo en una ilusión, porque en la realidad, como se ha analizado y concluido anteriormente, lo propuesto está muy lejos de ser cumplido.

Al intentar encontrar respuesta a esta situación es lo que me conduce a analizar con mayor detenimiento los cursos y diplomados que se ofrecían como estrategia de acción hacia la formación del docente en servicio, encontrando una vez más que mi formación profesional me brinda la oportunidad de observar y analizar la situación a la que se enfrenta, desde un punto de vista más crítico. Durante este proceso, verifico que existe una distancia considerable entre mi forma de vivir y analizar los diplomados y lo que implicaban, respecto a los compañeros que derivan de una formación normalista.

Por citar algunos ejemplos mencionare, que al abordar las lecturas que se consideraban un referente primordial del origen y justificación de la RIEB, para la mayoría de los compañeros, resultaban temas lejanos o difíciles de comprender, llegando a externar que no tenía importancia hablar de las sociedades del conocimiento o de un pensamiento crítico y reflexivo, de la globalización y el neoliberalismo. Para mí fueron temas que atraparon mi interés y me motivaron a seguir con mayor precisión el curso de estas estrategias de formación, intentando encontrar respuestas a planteamientos que se venían gestando en mi mente.

Esto me permitió, abrir los ojos ante una realidad en la cual estaba siendo absorbida, en mi afán de subsanar el vacío que creía tener por no haber sido

formada para la docencia. Llegando a la conclusión que estas estrategias de formación lejos de apoyar mi labor estaban proletarizándola, con el fin de mantener y reproducir un Sistema Educativo, donde los docentes somos únicamente reproductores de las ideas de otros, donde a pesar de reconocernos como actores fundamentales en el proceso educativo no se nos toma en cuenta y mucho menos se repara en nuestras verdaderas necesidades y obstáculos a los que nos enfrentamos.

Por otro lado, el abordar el estudio de la formación del docente en servicio, desde las propuestas emitidas por teóricos como Perrenoud (2007), Delors (1997), Lipman (2014), Morín (2006), Tobón (2006), etc., a partir de una perspectiva sociológica, me permitió obtener el mayor logro de este trabajo, me refiero a que, llegue a concluir que no todo lo que dispone el Gobierno puede ser empleado en contra de la sociedad, ni garantiza que siga sometiendo a los individuos; ya que si nosotros mismos, en este caso los docentes, tuviéramos la disposición de escudriñar cada documento cada lectura, cada argumento emitido por él, encontraríamos elementos fundamentales que nos permitirían reclamar, exigir, defender nuestros derechos.

La propuesta de formación que ofrece desde el discurso, analizada con detenimiento, nos está ofreciendo la oportunidad de hacer escuchar nuestras voces, la oportunidad de salir de un estado de letargo en el que no se nos permitía proponer, innovar, sugerir, solo ejecutar lo dispuesto por alguien más. Al hablar de una formación que busca lograr un docente: observador, analítico, crítico y propositivo de su labor, estamos entonces, como dice Imbernón a un paso de lograr la autonomía, la democracia dentro del magisterio. Al darnos a la tarea de conocer y analizar esta propuesta, nos permitiría incluso reclamar con argumentos sólidos que no se nos está apoyando, que la formación ofrecida al docente no corresponde a los hechos.

Pero, me parece importante subrayar que el hecho de que las autoridades no cumplan con lo que se estableció, no nos resta responsabilidad de buscar por nuestros propios medios, apoyo a nuestra labor, a nuestra formación para no quedarnos estancados y sí seguir formándonos para aprovechar lo que desde el

discurso nos están ofreciendo: dejar de ser técnicos para ser verdaderos profesionales de la educación.

En resumen, llevar a cabo el análisis de un discurso emitido por la RIEB y las acciones llevadas a cabo respecto a la formación ofrecida al docente en servicio ha derivado en concluir que una vez más la educación es vista como una institución que tiene como principal función la reproducción y mantenimiento de una sociedad que permanece callada y sumisa ante los deseos y propósitos de unos pocos, quienes poseen el control, el poder y la riqueza. Quienes determinan hacia dónde dirigir la educación y diseñar la manera en que es presentada para que los docentes, como parte de los actores que en ella influyen de manera considerable, sean callados y sometidos nuevamente ante un proyecto educativo que podría ser beneficioso para la sociedad en general y los docentes como gremio en particular.

Analizando discurso y realidad desde una mirada sociológica pude constatar que al seguir llevando a cabo prácticas comunes de capacitación más que formación se sigue manteniendo a los docentes en un letargo que favorece al sistema predominante.

El estado de somnolencia en el que se encuentra el gremio magisterial sigue siendo promovido por el mismo Gobierno Federal y Estatal al no cambiar la dinámica de formación que se ofrece a los docentes en servicio, ya que lo que menos les conviene es formar docentes que piensan, analizan y opinan, docentes activos y productivos, por el contrario el lograr formar docentes con estas competencias implicaría enfrentarse a un grupo de sujetos capaces de cuestionar lo que se implementa o impone, sujetos con la capacidad de rebelarse y con el suficiente poder de dirigir el proceso educativo hacia el logro de la formación de una sociedad igualmente pensante y propositiva, que exige y demandaría igualdad, justicia, libertad...

El gremio magisterial es uno de los grupos sociales con mayor posibilidad de incidencia en una sociedad, para el logro de cualquier propósito y objetivo que se plantee desarrollar en ella; esto es bien sabido y por ello es que se controla y se vigila hacia donde se dirige su camino. Ahora bien, no se puede generalizar en

el gremio que todos los docentes están en un estado de aletargamiento y somnolencia.

Existen docentes que cuestionan lo impuesto en el Sistema Educativo, principalmente lo impuesto a partir de una Reforma como la vivida en el 2009, sin embargo, no se cuenta con las herramientas necesarias para lograr hacer notar estas inconformidades, cuestionamientos o quejas hacia lo que se vive, en parte, considero se debe a la carencia de conocimientos que nos permita analizar el proceso educativo desde la rebelión y la justicia, desde una postura teórica que avale los argumentos.

La formación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional, como Lic. En Sociología de la Educación, ha hecho en mí la diferencia; ha determinado el lente con el cual se observa una realidad y se aborda. Ha permitido despertar en mi persona la duda, el cuestionamiento de lo establecido, permitiendo salir desde la esfera de lo que día a día se vive para cuestionarlo y dejar marcado en el pensamiento y alma la incertidumbre de lo que es o debería ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coll, César. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En revista Aula de innovación educativa, núm 161.

DGFCMS. (2009a). Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio: El enfoque por competencias. México: SEP.

DGFCMS. (2009b). Diplomado para Maestros de Primaria: Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Módulo 1. México: SEP.

DGFCMS. Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. México: SEP.

Delors, Jaques. Los cuatro pilares de la educación, en la Educación encierra un tesoro. México: UNESCO, 1997.

Eusse Zuloaga, Ofelia (1994). Proceso de construcción del conocimiento y su vinculación con la formación docente. Pefiles educativos. No. 63, México.

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, no. 21, pp. 403-424.

Fernández, M. (2001). Educar en tiempos inciertos. Morata, Madrid.

Ferry Gilles (1997). El trayecto de la formación. Paidós, México.

Freire Paulo. (1998). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, México.

Fuguet, Lidmi. (2007) La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. Revista de Investigación, vol. 31, n. 62, pp. 107-124

Garagorri, Xavier. Currículo basado en Competencias: aproximación al estado de la cuestión. En revista Aula de innovación educativa, núm. 161.

Imbernón, Francisco. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó, Barcelona.

Imbernón, Francisco. (2004) Claves para una nueva formación del profesorado.

Lipman, Mathew. (2014) Pensamiento complejo y educación. Ediciones de la Torre

OCDE. (2006). La definición y Selección de Competencias clave, resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Paymal, Noemi. (2014). Pedagoogia 3000. Una pedagogía para el tercer milenio. Tomo I. Editorial Ox La-Hun. La paz Bolivia.

Perrenoud, Philippe. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP.

Perrenoud, Philippe. (2007),Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Barcelona, Graó/Colofón

SEP. Ley General de Educación

SEP. Perfil de egreso de la educación básica. Plan de estudios 2009

SEP. (1993). Programa Alianza para la Calidad de la Educación. México: SEP.

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México: SEP.

SEP. (2011) Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, secretaría de Educación Pública.

Sep. (2011), Plan de Estudios 2011. Educación Básica, México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2011), Programa de Estudios 2011, Guía para la educadora, México, Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2011), Reforma Integrañ de la Educación Básica. Diplomado para maestros de Primaria: 2° y 5° grados. Modulo 4: Evaluación para el aprendizaje en el aula, México, Secretaría de Educación Pública.

Tobón, Sergio. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias, Documento de trabajo, 2006.

UNESCO. (2005) ¿Qué clases de sociedades del conocimiento? Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento.

UNESCO. (2008). Estándares de Competencias en TIC para docentes, Londres.

Zabala y Arnau. La enseñanza de las competencias, en revista Aula de Innovación Educativa, núm. 161

RECURSOS ELECTRONICOS

Galvis, Rosa Victoria (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Acción Pedagógica, NO. 16/Octubre 2013, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>.

Gil, Anton (2013). La Reforma Educativa. Colegio de México. <https://www.youtube.com/watch?v=jH6izKYGgNY>

Gil, Anton (2016). Todo con Educación: Reflexiones sobre la Reforma Educativa. Tv.UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=_2Jftt1eMdE

Morín, Edgar (2006). Introducción al pensamiento complejo, en Biblioteca del pensamienyo Complejo, [en línea] http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introducción-al.pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Olivé, León y Pérez R. Ana Rosa. Las sociedades Humanas en el Siglo XXI: Complejidad, incertidumbre y desafíos. <http://www.villaeducación.mx/descargar.php?idtema...las-sociedades-humanas-en-el-siglo-xxi>.

ONU. (2011). X. La competencia docente, en: Módulo sobre Enfoques Curriculares basados en competencias. Seminario sobre Currículo y Cambio Educativo. Recuperado el 19 de Noviembre de 2013 de <http://www.slideshare.net/...GOZA12/enfoquescurriculares>.

ONU 81990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En Declaración Mundial sobre educación para todos Jomtien, Tailandia, [en línea], <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Imbernón Francisco, Claves para una nueva formación del profesorado. www.ub.edu/obipd/docs/claves_para_una_nueva_formación_del...
http://www.formaciondocenteonline.com/CBF_materiales/anexos/Anexo6_CompeticionesEducacionEscolar_COLL.pdf