

## UN NUEVO MODELO DE FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UNA INSTITUCIÓN LABORATORIO: CASO PARA ESTUDIO EN MÉXICO

---

ETTY HAYDEÉ ESTÉVEZ NENNINGER  
Maestría en Innovación Educativa, UNISON

**RESUMEN:** Esta ponencia tiene el propósito de realizar una aportación teórica para fundamentar nuevos problemas de investigación. Contiene los elementos principales de un nuevo modelo de formación docente para educación básica, que es parte central del proyecto de creación de una institución pionera concebida como laboratorio para validación y ajuste de dicho modelo: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, con sede en Hermosillo, Sonora, México. El Centro fue creado en el año 2012 con impacto en cinco entidades federativas del noroeste con la

misión de innovar en la formación y actualización de profesores, probando un nuevo modelo formativo con apoyo sustancial en la investigación, otorgando al docente un estatus profesional universitario con alto nivel de calidad a fin de responder de manera satisfactoria a los retos y problemas que enfrenta actualmente el sistema educativo nacional.

**PALABRAS CLAVE:** formación docente, innovaciones pedagógicas, modelos educativos, enseñanza universitaria, política educativa.

### Introducción

Esta ponencia tiene el objetivo de describir y explicar un nuevo modelo de formación de profesores de educación básica, como una forma de aportación teórica que puede fundamentar nuevos problemas de investigación. La propuesta de formación es parte constitutiva del proyecto académico de creación del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, institución pionera fundada en 2012 con sede en Hermosillo, Sonora, e impacto en cinco estados del noroeste de México: Sinaloa, Chihuahua, Baja California y Baja California Sur (Gobierno del Estado de Sonora, 2012).

El Centro ha sido pensado como una universidad de alto nivel académico para maestros de educación básica y se plantea desarrollar procesos de formación docente

innovadores, diferentes a los que han sido realizados en las Escuelas Normales del país hasta ahora. Se ha concebido como una especie de laboratorio en el que podrán estudiarse los procesos de incubación de una vía alternativa para la educación magisterial en México. Los problemas de investigación a los que puede estar sujeto este modelo institucional de formación tienen tres vertientes, una teórica y dos vertientes prácticas.

La vertiente teórica del problema tiene su referente de estudio en el documento mismo de creación de la nueva institución (Estévez y cols., 2011), el cual puede ser analizado en sus componentes conceptuales de tipo curricular y pedagógico en tanto que “un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción” (Díaz Barriga, 2012, p. 28). La segunda vertiente del problema puede ser estudiada con base en la implementación del modelo; cada profesor formado en el Centro se convertiría en un estudio de caso que analice su desempeño y, en última instancia, considere los resultados de dicho modelo formativo en términos de su impacto en el aprendizaje de los niños. Un estudio de estas características (en lo práctico) sería posible en la medida en la que el proyecto del Centro fuera operado de manera óptima. Esto presenta otro problema sujeto a investigación, el cual puede ser estudiado desde la tercera perspectiva, que tiene que ver con gobierno, gestión y políticas educativas, con énfasis en la etapa de implementación de una política.

## Contexto y antecedentes del problema

Como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) pactada por el Gobierno Federal y el SNTE en 2008, se estableció un eje de profesionalización y actualización de docentes y se acordó la creación de cinco centros regionales “de excelencia” que contribuyeran con esta tarea, distribuidos en las regiones del país (SEP y SNTE, 2008). Una vez aprobado el subsidio federal por la Cámara de Diputados, la primera sede regional correspondió a Sonora, donde se diseñaría una institución para atender el problema de la formación de maestros de educación básica.

El Secretario de Educación y Cultura del Estado de Sonora en turno, nos solicitó formar un equipo de trabajo para diseñar el Centro del Noroeste. A pesar del evidente riesgo de que dicho proyecto pudiera estar sujeto a prácticas institucionales viciadas, y a pesar de la visible demagogia que podía implicar un acuerdo por la educación fraguado por la ex

lideresa del SNTE y el anterior Gobierno Federal, aceptamos con gusto la invitación por el interés de generar acciones institucionales que impulsen el progreso en la educación.

Se presentó la oportunidad de diseñar una nueva propuesta institucional y curricular que ofreciera una vía para un cambio significativo en el perfil formativo de los profesores de educación básica. Durante 2011 llevamos a cabo este proyecto con toda libertad, advirtiendo como primer punto que las viciadas dinámicas institucionales entre el sindicato y el gobierno federal eran el principal impedimento para el desarrollo de la profesión docente en México. Quedó claro en el documento de creación del Centro que, sin solucionar este punto, era imposible llevar a cabo un cambio de fondo en la educación nacional, mucho menos llevar a cabo un proyecto como este Centro. Dicha conclusión fue resultado de un análisis crítico sobre el desarrollo de la formación docente en México, realizado como parte de un trabajo de investigación documental asentado en dicho documento (Czarny, 2003; Ducoing, 2005; Guevara, 2010; Latapí, 2003; Mercado, 2010; Pérez, 2008).

## Planteamiento del problema

El proyecto de creación del Centro tomó en cuenta las aportaciones de la UNESCO sobre modelos innovadores de formación docente consolidados y exitosos (Finlandia, Chile, Alemania, Argentina, etc.), como insumo para identificar los elementos claves en la transformación de este ámbito educativo (UNESCO, 2006). También se consideró el debate, la investigación y la reflexión crítica acerca de los aciertos, retos y desafíos de la educación normal en México (Ducoing, 2005; Latapí, 2003; Mercado, 2010; Pérez, 2008).

La calidad de la educación básica en México ha estado mermada en gran medida por el bajo nivel de exigencia profesional de los profesores, propiciado a su vez por un sistema educativo disfuncional. Decisiones importantes han estado alejadas de la realidad de las aulas. Ejemplo de ello es que, a lo largo de los años, los cambios en la formación y actualización docente se han ido desvinculando cada vez más de la práctica social de la enseñanza; además, las diversas reformas en la educación básica se han realizado sin estar aparejadas con las reformas en las escuelas normales.

En este contexto, resulta alentadora la reciente reforma del artículo 3ero constitucional. En particular, porque abre la posibilidad de que el otorgamiento de plazas magisteriales dependa de criterios de logro académico; durante mucho tiempo han predominado los manejos políticos claramente patentados en la cultura sindical del SNTE

Se presentan dudas importantes sobre el destino de la formación docente: ¿Es suficiente con nuevos planes de estudio de las normales, como los del 2012, para lograr la calidad educativa que ahora exige la constitución mexicana? ¿Ha sido probada la pertinencia de estos currículos? Hasta ahora, la formación del magisterio ha sido deficiente, resultando en: perfiles estáticos que caducan rápidamente frente a nuevas realidades, con escasa posibilidad de ajuste y reestructura de enfoques didácticos pertinentes; y nula formación en investigación, de manera que tanto su capacidad de auto-reflexión como el efecto social de su labor educativa son limitados.

Existen varios factores que nos hacen pensar que un proyecto como el Centro podría quedar en letra muerta. Uno es que la ACE quede congelada por la actual administración federal. También se corre el riesgo de que una administración burocrática del Centro limite sus alcances, principalmente, por decisiones claves sobre la conformación de su planta docente y por la interpretación que se haga del modelo formativo contenido en el proyecto original.

### Modelo de formación abierto y a prueba

El Centro propone una forma diferente de conducir el proceso de formación docente, basado en una nueva manera de conectar la educación con otros rubros sociales, generando una cultura institucional integral que trabaje en conjunto para multiplicar los esfuerzos y las soluciones de los diferentes problemas educativos y sociales. Esta idea es consecuente con planteamientos básicos de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire y la Pedagogía Progresista de John Dewey, los cuáles buscan que el estudiante deje de ser un depositario de información, para convertirse en un ciudadano con capacidades críticas, dándole a la educación una tarea de cambio social. El sentido de estas propuestas ya estaba en las ideas de Rousseau en su Contrato Social, y se puede encontrar actualmente en el constructivismo educativo y en algunas corrientes de competencias. Dichos planteamientos son fundamento para la formación de un ciudadano participativo, para la formación integral de una democracia; no es menos importante la formación de sus maestros. Desde las ideas fundamentales de Freire, se busca un estudiante con la habilidad de pensar críticamente sobre su situación educativa, así como reflexionar sobre las conexiones entre sus problemas individuales y su contexto social.

Este enfoque debe de extenderse a la formación de los profesores, a la manera en la que enseñan y participan con su contexto social dentro del aula de clase y sus

comunidades, como lo plantea bell hooks. Ira Shor favorece un cambio de rol en el papel del estudiante, al pasar de objeto a sujeto activo y crítico. El Centro propone hacer lo mismo con los estudiantes de las normales. Esto viene a empatar con el objetivo principal de John Dewey sobre la educación como construcción social, como un proceso de la vida actual y no sólo como preparación para una vida futura, así como con la idea de que el profesor es parte de esto como miembro de la comunidad que asiste y guía al estudiante. Para lograrlo, es imperativo que los profesores tengan las herramientas científicas necesarias para manejar y canalizar la interacción con sus comunidades, no solo en el aspecto curricular y del aula, sino en su papel como actores sociales.

En el documento fundador del Centro se establece una filosofía y principios que sostienen la propuesta en cinco aspectos: a) cultura institucional proclive al cambio, mediante un proceso de validación de un modelo de formación docente que adquiere pertinencia social, b) contextualización en su entorno social y geográfico, c) enfoque de abajo hacia arriba y del interior al exterior con protagonismo de los actores académicos, d) marco teórico como una reflexión colectiva permanente y e) estructuras organizativas ajustables al desarrollo académico en tanto institución que auto-aprende.

Se proponen criterios académicos que buscan el desarrollo de un “ethos universitario” caracterizado por su carácter intelectual, esteticista, reflexivo, crítico y contemporáneo. La identidad universitaria es considerada el horizonte académico desde el cual deberán formularse los programas académicos (Martin, 1999; Perrenoud, 2007).

La misión institucional, más allá de cubrir un requisito formal, expresa de modo sintético la clave de la propuesta formativa: “Mejorar la calidad de la educación mediante la innovación en la formación y actualización de docentes, con sustento en un modelo de investigación y desarrollo que les permita modificar sus prácticas de enseñanza en contextos cambiantes y contribuir a solucionar problemas sociales en sus comunidades” (Estévez y cols., 2011, p. 31). No se trata de una IES más para formar profesores, sino de una institución creada para innovar en la formación de docentes ¿Cómo lograrlo? Mediante la puesta a prueba de un modelo que tiene una mira alta: formar docentes con capacidad de enseñar a aprender de modo permanente, capaces de reconocer qué es lo que hace falta enseñar y cambiar en sus métodos en base a los nuevos retos que el aula imponga, es decir, un profesor capaz de innovar sus prácticas de enseñanza (Torre, 1994).

El modelo formativo está definido en sus contornos generales, es de carácter abierto y flexible con el fin de admitir ajustes y modificaciones durante el proceso de su aplicación; es experimental en un contexto diseñado a manera de laboratorio institucional (Viau, 2007).

### Equilibrio entre teoría, investigación y práctica

En respuesta a las deficiencias en la formación de docentes producto, en cierto grado, de desequilibrios en la relación teoría-práctica, uno de los rasgos más importantes del modelo de formación del Centro es que combina con equilibrio: práctica reflexiva (Perrenoud, 2007), teoría e investigación social (Aguerrondo, 2002; Mercado, 2010) en un circuito de retroalimentación. Formar profesores para enseñar de manera eficaz al mismo tiempo que pueden levantar información esencial para generar investigación.

Un docente que haya sido formado en el Centro deberá tener las herramientas de investigación necesarias para detectar problemáticas sociales en las comunidades donde da clases y también para reflexionar auto-críticamente sobre su propia práctica de enseñanza (Avalos y Nordenflycht, 1999; Perrenoud, 2007).

### Académicos: pivotes del modelo

El Centro fue diseñado en función de contar con profesores-investigadores de alto nivel, mexicanos y extranjeros, los cuales serán autoridades reconocidas en sus áreas como investigadores y docentes con saber experto en las áreas de conocimiento específico. Se busca tener profesores de planta que forjen una tradición académica a largo plazo, así como profesores con plaza de visitante procedentes de universidades de alto rendimiento, con el fin de nutrir la planta académica con profesionales consolidados alrededor del mundo. La selección del personal académico se realizará mediante concurso de oposición y recaerá en un comité de expertos externos a la institución que considerará únicamente criterios académicos.

### Participación de docentes en servicio

Los profesores que ya están activos podrán actualizar sus conocimientos y competencias por medio del posgrado del Centro y, al mismo tiempo, serán formados para ejercer una labor de intermediarios entre la sociedad y las instituciones por medio de las herramientas de investigación social; la experiencia que tienen los profesores es una de las claves para

que el Centro funcione, gracias a su colaboración directa con los académicos y los estudiantes de licenciatura en la reflexión crítica sobre las prácticas docentes.

## Investigación del Centro y papel del profesor

Las líneas de investigación de los académicos del Centro están orientadas al estudio de las realidades de las escuelas de educación básica y sus contextos en la región noroeste de México; han sido clasificadas en dos áreas principales: la línea educativa y la línea extra - educativa. La línea educativa se refiere a temas de índole escolar, así como factores externos que repercuten en lo escolar. El Centro tiene el encargo de investigar formalmente dichos temas con el propósito de comprenderlos y encontrar soluciones que se puedan traducir en políticas educativas eficaces. La línea extra – educativa se refiere a problemas de índole social que se originan fuera del espacio educativo pero que se ven reflejados dentro del aula de clase, entendiendo a la escuela como el núcleo comunitario donde se exponen y manifiestan las diferentes problemáticas de la sociedad; su función principal es la identificación, diagnóstico y canalización institucional de problemas con efecto e impacto en otras áreas sociales, fuera de lo educativo. En ambas líneas de trabajo, el papel del profesor en el aula es muy importante. Será gracias a su trabajo de recopilación de datos cualitativos en su labor diaria frente a los estudiantes, que las diferentes líneas de investigación serán nutridas para su desarrollo formal por parte de los académicos del Centro.

## Conclusión

Estas son las características principales de una institución pensada para la innovación de la formación docente. Diseñada con el objetivo de generar un avance importante en la educación de nuestro país. Creemos que la clave para lograr este objetivo es darle un lugar central al profesor dentro de esta ecuación social. El modelo de formación implica un espacio adecuado para la experimentación, la investigación y una formación de docentes ligada al contexto escolar, donde el desafío permanente de que no se mimetice con dicho contexto, renunciando o perdiendo su condición universitaria basada en la reflexión auto-crítica. El aula, además de ser el pivote de la formación de nuestros niños, es también el núcleo de la sociedad, es el lugar donde nuestra sociedad se nutre y se refleja. Esto ha sido así desde la fundación de la misma SEP en 1920, sin embargo, creemos que no se han creado las políticas públicas pertinentes en la actualidad; no se han logrado conjugar los elementos sociales de manera óptima para cultivar y generar la calidad educativa. Como dijimos, el contexto político actual es alentador. Las dudas que surgen a partir de la reciente



reforma educativa pueden ser resueltas en gran parte con un proyecto de formación docente innovador. Presentamos esta alternativa, esperamos tenga repercusión y se genere interés por estudiar el caso, discutirlo, considerarlo; que este proyecto de innovación no muera en el ciclo institucional de la discontinuidad. Hace falta someterlo al estudio crítico de los investigadores, así como al dinamismo y accionar institucional. Es momento para el debate nacional en torno a nuestro futuro en política educativa.

## Bibliografía

- Aguerrondo, Inés (2002). "Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente". México: SEP, Serie Cuadernos de Discusión núm. 8.
- Avalos, Beatrice y María Eugenia Nordenflycht (1999). La formación de profesores. Perspectiva y experiencias, Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana.
- Czarny, G, (2003) Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. México: SEP, Cuadernos de discusión núm. 16.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2012). "Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación", Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 7. Consultado el 17 de marzo del 2013 en: [http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/html\\_20](http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/229/html_20)
- Ducoin, P., coord. (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Estévez, E., Martínez Stack, J., Coronado, M., Cota, C. y Martínez, B. (2011). "Centro de Innovación, Investigación y Formación Docente del Noroeste. Proyecto de Creación". Hermosillo: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Sonora. Septiembre del 2011, 101 págs.
- Gobierno del Estado de Sonora (2012). Decreto que crea el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Boletín Oficial. Tomo CLXXXIX. Edición Especial número 5. Miércoles 15 de febrero de 2012. Hermosillo, Sonora.
- Guevara Niebla, Gilberto (2010). Orígenes de la crisis educativa. Revista Educación 2001, núm. 183, Agosto.
- Latapí, S. P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? México: SEP, Cuaderno de Discusión núm. 6.
- Martin, Michaela (1999). The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement", en IIEP Contributions, núm. 32, París, UNESCO.
- Mercado Maldonado, Ruth (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar y Educacional, SP. Volume 14, Núm. 1, Janeiro/Junho de 2010: 149-157.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó/Colofón.
- Pérez F.M. (2008). Estado del conocimiento reciente en Educación Normal. Ethos Educativo, No. 48. Mayo-Agosto.
- SEP y SNTE (2008). Alianza por la calidad de la educación. México: SEP-SNTE.



Torre, S. de la (1994). Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación. Madrid: Dykinson.

UNESCO (2006). Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Una apuesta por el cambio. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO

para América Latina y el Caribe, OREALC, 484 págs.

Viau, M. L. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia: la emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. XII, núm. 33.