

LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

*THE HISTORICAL CONSTRUCTION OF THE TEACHER
PROFESSIONAL DEVELOPMENT MODEL OF THE MEXICAN
BASIC EDUCATION*

Dr. Jesús Javier Vizcarra Brito.

Director Académico del Sistema Educativo Valladolid y Director del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)

Doctorante Fidel Ibarra López.

Investigador Titular del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Sistema Educativo Valladolid (CIINSEV)

RESUMEN

En el presente artículo se presenta un análisis histórico del desarrollo profesional del docente de educación básica en México y, para tal efecto, se realiza una revisión del marco normativo y de los programas institucionales donde se materializa la política educativa en materia de formación, actualización y capacitación docente. El propósito fundamental es identificar el modelo de Desarrollo Profesional Docente que se ha construido en México desde 1992 hasta la fecha, así como las líneas centrales en que se sustentan.

Palabras claves: profesionalización, formación docente, capacitación docente, actualización docente, escuela, alumno, Nuevo Modelo Educativo, educación básica, Ley General de Educación.

ABSTRACT

In this article is presented an historical analysis of the professional teacher development of the Mexican basic education and, for such matter, there is a revision of the regulatory framework and institutional programs, where the educational politics about teacher formation, actualization and capacitation is materialized. The fundamental purpose is to identify the Teacher Professional Development model that has been constructed in Mexico since 1992, as well as the central lines in which it is supported.

Key Words: professionalization, teacher formation, teacher training, teacher update, school, student, Educational New Model, basic education, General Education Law.

INTRODUCCIÓN

En el artículo 3 constitucional se establece como principio en el párrafo tercero, que el “Estado garantizará” la impartición de una educación de *calidad en la educación* obligatoria a través de “*materiales, métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los maestros*” (DOF, 2017; p. 5). Este último aspecto - “Idoneidad de los maestros”- fue integrado en la Constitución Política como parte de los cambios constitucionales que se realizaron a propósito de la Reforma Educativa que se aprobó en México en el 2013. Y representa un factor clave para la consecución del propósito señalado, puesto que se enmarca que la educación será de calidad “*con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos*” (Ibid.). Y para tal efecto, la pieza central lo constituye la capacitación del Docente.

Una condición que no es propia de esta Reforma Educativa del 2013, en Educación Básica se viene señalando lo anterior desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992. Al igual que con la Ley General de Educación de 1993. De acuerdo con Ortiz (2014), en ambos marcos institucionales se “prescribe el avanzar hacia la regulación de un sistema de actualización, capacitación y formación profesional de los maestros de educación básica, y se estipula que la autoridad educativa federal regulará dicho sistema (p. 1). A través de estos marcos normativos, se estableció una política de formación docente a través del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en 1995, el cual funcionó hasta el 2008 y posteriormente fue sustituido con el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, con el cual se sigue instrumentalizando la política de formación docen-

te desde la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.

Siguiendo a Ortiz (2014), la política de Desarrollo Profesional Docente (PDP) se basó en “el reconocimiento del papel fundamental que juegan en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes”, en ese sentido desde el ANMEB (1992) se señala que “*los maestros requieren procesos formativos pertinentes a lo largo de su vida profesional que tengan un mayor impacto en la mejora de sus prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de sus estudiantes*” (Ibid.).

La política se instrumentalizó a través de cursos de actualización, diplomados, especialidades y posgrados “con el objetivo de transmitir un conocimiento (a los docentes) sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica” (ANMEB, 1992). En esa perspectiva, “la actividad más amplia para el desarrollo profesional de los maestros debía concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado a los tres niveles de educación básica” (CGF y CGE, 1996; citado por Ortiz, 2014; p. 2).

Ortiz (2014) señala que la “interpretación del DPD no ha cambiado sustancialmente” puesto que:

“*el programa nacional vigente de transformación continua y superación profesional, considera que ser un ‘docente formado y/o profesionalizado’ significa haber recibido algunos de los servicios de formación continua (cursos, diplomados, especialidades y posgrados) ofertados por la DGFCMS, por conducto del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*” (p. 2).

No obstante, hay un elemento sustantivo con el que no se contaba en el ANMEB, en la Ley General

de Educación de 1993 y en el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) de 1995, y que ahora está establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo 3 constitucional, en la Ley General de Educación y en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Nos referimos a la evaluación del docente, tanto para el ingreso como para la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SPD). Lo cual significa que el DPD está vinculado no sólo a los aprendizajes del alumno, sino a la permanencia del Docente en el SPD. Y para tal efecto, se deben cumplir una serie de estándares cualitativos para mantener la condición de idoneidad como Docente y con ello mantener su permanencia en el SPD.

Este aspecto ha sido criticado por actores académicos en México -entre los que se encuentra el Dr. Manuel Gil Antón, catedrático e investigador del Colegio de México-, porque señala que la Reforma Educativa ha centrado todos los esfuerzos institucionales en la “evaluación docente” en lugar de hacer un proyecto de Profesionalización del Magisterio a través de la Ley del Servicio Profesional Docente” (Revista Multiversidad Management, 2017; p. 45).

En estas condiciones, el objetivo del presente artículo en un primer nivel es analizar en términos históricos, el modelo de DPD de 1992 al 2008 tomando como eje conductor, el ANMEB de 1992 y el PRONAP de 1995. En segundo lugar, analizar el modelo de DPD del 2008-2012, a través del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional. Y finalmente, describir las líneas en las que se sustenta el DPD con la reforma educativa del 2013. Los dos primeros niveles de análisis permitirán identificar las líneas centrales de la política educativa en materia de DPD en educación básica durante el periodo respectivo. Y la línea descriptiva de la última parte, permite poner en perspectiva los cambios cualitativos que se presentan en el DPD con la actual reforma educativa. Lo anterior permitirá situar en su real dimensión los alcances y límites de la reforma educativa en lo referente al DPD.

El Modelo de Desarrollo Profesional Docente con el PRONAP en la Educación Básica en México

ANTECEDENTES

La Secretaría de Educación Pública en México se creó en 1921 y el primer esfuerzo institucional de capacitación de los Docentes en México se constituyó a partir en 1944 con integración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Además de la formación, el IFCM tenía como propósito la preparación y certificación de los maestros. Esta labor pedagógico-institucional se desarrollaba a través de cursos por correspondencia en todo el país.

Los maestros estaban obligados a inscribirse en el IFCM. Y los maestros federalizados que no estaban titulados, tenían que estudiar en el IFCM “todos los grados hasta adquirir el título correspondiente (art. 4)” (DOF, 1944). Por su parte, los cursos por correspondencia eran complementados con “cursos orales” intensivos con una duración de seis semanas -en las llamadas escuelas orales- y al finalizar se aplicaba un examen (art. 7). Más de 60 mil profesores sin formación inicial se profesionalizaron de esta forma (Martínez-Alba, 2008; p. 3).





En 1971 (Juárez, 2013), el IFCM se convirtió en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), y para el año de 1975 -señala el autor- la SEP la decretó como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM). Y para 1984:

“...se incorporó al modelo de educación superior, dependiendo de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), convirtiéndose luego en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Hacia 1989, la Dirección General de Educación Normal y la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional se fusionaron en una sola: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Con ello se logra la unión de los dos vértices del normalismo en México: la formación de docentes y el mejoramiento profesional del magisterio en servicio y desde 1994 depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Producto de estas reformas, el IFCM actualmente se conoce como CAM” (Ibid.).

El modelo de formación docente afirma Juárez (2013), permitió ser ejemplo para las instituciones formadoras de maestras y contribuyó en el propósito de formar profesionales en la docencia. Para la década de los 80, la preocupación en la formación docente comenzó a ser distinta, señala Martínez-Alba (2008), porque los profesores improvisados habían disminuido sensiblemente:

“...aquéllos que todavía lo eran tenían un nivel de bachillerato o poseían licenciaturas no docentes, truncas o completas; las escuelas normales cubrían todo el país y se buscaba elevar su nivel formativo haciendo terciaria su la educación normal; es decir, convirtiendo los estudios del magisterio en licenciaturas no universitarias en educación preescolar, primaria o secundaria y ‘nivelando’ a los profesores en servicio para que obtuvieran el título de licenciado. Esta tarea se llevó a cabo durante los años 80 y se hizo mediante modalidades mixtas que combinaron actividades presenciales en épocas vacacionales o días libres con estudios basados en materiales de auto instrucción (sic)” (p. 3).

Al iniciar la década de los 90, Martínez-Alba (2008), la preocupación en el Sistema Educativo se orientó hacia “la calidad de los resultados obtenidos en las escuelas de nivel básico” y con ello hacia la idoneidad de la formación de los profesores en activo que habían recibido en las escuelas normales (Ibid.). A inicios de los 90, se lleva a cabo una reforma que, por una parte -afirma Martínez-Alba (2008):

“descentraliza los servicios educativos a los gobiernos de los estados y, por otra, renueva el currículo. Es en este marco complejo que se promueve una política dirigida a los docentes por medio de la cual se crea la Carrera Magisterial, un sistema de estímulos que buscaba arraigar a los mejores profesores; se transforma y fortalece la formación inicial y se crea el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) dirigido al conjunto de profesores del país” (p. 4).

Con el establecimiento del PRONAP se inicia como política educativa en México, la constitución del Desarrollo Profesional Docente. Mismo que se analiza a continuación.

El modelo de Desarrollo Profesional Docente en la Educación Básica en México

El Desarrollo Profesional Docente (DPD) tiene como antecedente inmediato la Ley General de Educación (LGE) que dio paso al Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en 1995. No obstante, antes de la LGE en México se tenía la Ley Federal de Educación de 1973, donde se concebía al “educador” (Art. 21) como un “promotor”, “coordinador” y “agente directo del proceso educativo”. Al cual, “Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento” (LFE, 1992; p. 4). En términos estrictos del DPD, la LFE de 1973 no con-

tenía un marco claro respecto a la formación docente. Y ello queda manifiesto cuando se señala que al “educador” se le “deben de proporcionár los medios” para realizar “eficazmente su labor”, pero no se indica qué tipo de medios ni la forma como se le debe de proporcionar en todo el precepto normativo de la LFE.

La LFE fue derogada en 1993, y se instauró la Ley General de Educación (LGE) ese mismo año. Y con esta LGE se habla por primera vez en México de un Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación para maestros de educación básica (Art. 12, fracc. VI de la LGE, 1993; p. 44). Esta condición surge luego del establecimiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, con el cual se pretende modernizar la educación básica en México y para ello -se afirma- se requiere revalorar la función del maestro (DOF, 1992; p. 12). Por otro lado, la modernización de la educación básica se pretendía alcanzar a través de la descentralización educativa. Y para tal efecto, la Federación (SEP) traspasaba a los gobiernos estatales:

“los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo (...), los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación” (DOF, 1992; p. 7).

De acuerdo con el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1990-1994), con esta política de modernidad de la educación se pretendía: a) Responder a las demandas sociales del Sistema Educativo Mexicano; b) Corresponder a los propósitos del desarrollo nacional; y c) Promover la participación social y la de los distintos niveles de gobierno para contribuir con su potencial y sus recursos a la consecución de las metas de la educación nacional (DOF, 1990).

Y en el marco de la descentralización, la Federación se adjudicó como responsabilidad: 1) Vigilar en

toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional; y 2) Asegurar el carácter nacional de la educación. El segundo punto se aseguraba con la formulación de los planes y programas de estudio “para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal”. E igualmente, con la elaboración de los libros de texto gratuitos para la educación primaria y el establecimiento de procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional (DOF, 1992; p. 8). Y para tal efecto, se afirma, que se promoverá “los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento...” (Ibid.).

Estas atribuciones de la Federación en materia educativa son recogidas en la Ley General de Educación de 1993 en el artículo 12 (fracciones I, III, IV, V, VI, VII, XI.). En el caso de los estados, la prestación, actualización y superación profesional para los maestros se podía desarrollar de acuerdo con las disposiciones que la SEP establecía (Art. 13, frac. IV).

Por otra parte, en la LGE (1992) se establece en el artículo 20, los fines que se perseguían con el Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional. Mismos que se señalan a continuación:

- I.** La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;
- II.** La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;
- III.** La realización de programas de especialización, maestrías y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y;
- IV.** El desarrollo de investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa (DOF, 1993; p.45).

Se trataba, señala Martínez-Alba (2008) (...), que el programa permitiera atender a más de un millón de profesores dispersos por todo el país (...). Así mis-

mo, “el programa debía resolver con urgencia los principales problemas formativos detectados y promover el desarrollo intelectual de los profesores, su capacidad de aprender y transferir lo aprendido a su ejercicio docente” (p. 4).

Siguiendo con Martínez-Alba (2008), el PRONAP¹ integraba componentes diversos. Tales como: a) Programas de estudio; b) Centros de Maestros²; c) Mecanismos de Evaluación³; y d) Acervo bibliográfico⁴. Y se esperaba obtener con este programa académico, los siguientes objetivos:

- ▶ El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas que correspondan;
- ▶ La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y los programas de estudio que correspondan;
- ▶ El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos que correspondan;
- ▶ El conocimiento de los procesos del desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar que corresponda;
- ▶ El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente;
- ▶ El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente (p. 5).

Al mismo tiempo, partía de un principio “de cobertura y equidad” debido a que “antes de 1992, no existía una política explícitamente a la formación continua de los profesores en servicio” (SEP, 2007). En ese sentido, el PRONAP se implementó a través de cursos nacionales con una duración de 200 horas de trabajo y por medio de talleres con una duración de 12 horas anuales. Y los cursos podían acreditarse mediante exámenes nacionales (Ibid.). Los resultados obtenidos con este sistema de capacitación y formación docente permitían a los maestros obtener puntos y escalar en la

¹El antecedente del PRONAP, es el Programa Emergente de Actualización Magisterial, que se estableció en 1992; pero duró poco tiempo. Posteriormente se sustituyó con el Programa de Actualización Magisterial (PAM) en 1993. Ambos programas tuvieron una vida institucional corta, y el PRONAP terminó institucionalizarse como el programa para la formación docente en México.

²Los Centros de Maestros de acuerdo con Martínez-Alba (2008), alcanzaron los 547 en todo el país.

³Los exámenes eran estandarizados y el objetivo que se perseguía era el de medir cuánto se había aprendido en el proceso de actualización.

⁴Cada profesor podía acceder al acervo bibliográfico de manera gratuita y constituir su propia biblioteca.

Carrera Magisterial. Y por parte del gobierno federal y local, permitía tomar decisiones sobre el devenir de la formación docente (Ibid, p. 7).

Ahora bien, desde una lectura crítica, el modelo de DPD establecido con el PRONAP en la educación básica se enmarcó en los mismos principios que siguió la administración pública federal con la llegada al poder de Carlos Salinas de Gortari; esto es, en un modelo gerencial donde el docente, (Ortiz, 2014) es concebido como:

“...un profesional que cumple objetivos corporativos establecidos en otros lugares -que, para efecto de comprensión, esos lugares se sitúan en las oficinas del FMI y del BM⁵-, administra bien un rango de estudiantes y documenta sus logros y problemas para propósitos de rendición de cuentas” (p. 36).

El logro de los objetivos bajo este modelo de gestión del DPD, se plantea bajo la línea discursiva del éxito profesional. Que se traduce como un “trabajar eficiente y efectivamente en cumplimiento del conjunto de disposiciones estandarizadas de los procesos de cuentas formales de las escuelas (Ibid.).

Siguiendo a (Ortiz, 2014), el modelo gerencial del DPD se justifica con una tónica discursiva economicista, con la siguiente línea argumentativa:

- ▶ Vivimos en una sociedad globalizada con una economía del conocimiento que requieren estándares académicos de clase mundial y complejas habilidades cognitivas para la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- ▶ El fortalecimiento de la economía depende de logros educativos del país, que a su vez dependen de la calidad de los maestros y escuelas.
- ▶ Las comparaciones internacionales y evaluaciones nacionales indican que los maestros no están enseñando al nivel de los estándares de clase mundial y que grandes segmentos de la población escolar no están preparados para el trabajo o la educación superior, lo que le pega al país

en términos de productividad individual y crecimiento económico.

- ▶ Se necesitan cambios radicales, incluyendo nuevas y rigurosas normas para todos los estudiantes, una fuerza de enseñanza más talentosa y eficaz, y un sistema drásticamente renovado de formación continua docente basado en la evidencia. (p. 37).

Por ende, entre otras medidas para solventar la problemática del Sistema Educativo Nacional se plantean la evaluación nacional a los docentes y su formación explícita para la práctica efectiva (Cochran-Smith y Fraiss 2011; citado en Ortiz, 2014; p. 37). Por otra parte, la línea argumentativa planteada líneas arriba, se enmarca de igual forma en la línea discursiva de “Modernidad” que distinguió a la administración federal del gobierno de Salinas de Gortari. Un concepto (modernidad) que se asumía como la directriz central del gobierno puesto que “el desarrollo en el mundo moderno -se afirmaba- no puede ser resultado sólo de las acciones del Estado, sino también precisa la participación amplia de los particulares” (DOF, 1989; p. 39). Esa concepción vinculante con el mercado (iniciativa privada) va a tener impacto -como señalamos líneas arriba- en el ejercicio de la administración pública y los procesos que ahí se desarrollan -como el caso de la educación y la formación de los docentes-, porque los criterios que vendrán a imponerse son los criterios bajo los cuales opera una empresa privada. (Zabludovsky, 2007) lo refiere de la siguiente forma:

“En el ámbito gubernamental se ha introducido el término ‘public management’ que plantea la importancia de incorporar mecanismos de competitividad entre las oficinas gubernamentales mediante una noción de gestión que combina los papeles del empresario y del gerente” (Zabludovsky, 2007; citado en Ortiz, 2014; p. 32).

Esa concepción “empresarial” y “gerencial” se instala como eje institucional y organizacional del DPD y va a tener efecto en dos aspectos centrales en

⁵La nota es nuestra.

la educación: la concepción de la enseñanza y la práctica docente a través del PRONAP. En el caso de la primera, la enseñanza pasa a ser concebida como una “actividad instrumental” enfocada al desarrollo de destrezas técnicas (Ortiz, 2014; p. 41). Así, señala (Carmona, 2008):

“...la enseñanza de habilidades y conocimientos para desempeñar un oficio se convierte en el fin fundamental de los procesos educativos escolares, y queda en segundo plano la función sustantiva que corresponde a la formación del ciudadano, a la configuración del ser social, más allá del ser productivo” (Carmona, 2008; citado en Ortiz 2014; p. 42).

Y en el caso del docente, siguiendo a (Carmona, 2008), su papel “tiende a reducirse al de un técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas para orientar la conducta de los alumnos y, de esta manera, permitir el proceso de aprendizaje”. Bajo estas condiciones, el modelo de DPD “gerencial” “separa el diseño curricular y la planificación, de los proce-

sos de aplicación y ejecución”, porque el docente es simplemente un “conducto”, un “intermediario” entre los estándares de los contenidos y los niños (Mirra & Morrel, 2011; citado en Ortiz, 2014; p. 42). Vista así, la educación puede ser “dirigida por datos duros de rendimiento sobre lo que funciona”. Y agrega: “se trata de entusiasmo, trabajo, talento y resultados medibles y puede ser reemplazada por instrucción en línea” (Ibid.). ¿Cambió en algo esta situación con el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional? Veámoslo en el siguiente apartado.

El DPD en el PRONAL y en el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP). ¿Cambio o continuidad?

El PRONAP como programa de formación continua en México, se mantuvo a lo largo de tres administraciones federales (Salinas, Zedillo y Fox), lo cual indica una política de continuidad que se puede explicar de acuerdo con Ortiz, 2014) debido al modelo en que se sustenta. Un modelo gerencial (...) “influido y sostenido no sólo en el proceso nacional de la política educativa, sino también con el proceso y difusión en el contexto global”. La cita anterior, refiere un proceso de DPD alineado a un marco de políticas educativas emanadas de organismos internacionales como el BM.

No obstante, más allá de este condicionamiento señalado por (Ortiz, 2014), el PRONAP llegó a institucionalizarse en términos de oferta de servicios, infraestructura y mecanismos de evaluación. En ese sentido:

“...se contaba con los Talleres de actualización de 12 horas obligatorias para todos los profesores al inicio del ciclo escolar; con los Cursos Nacionales de actualización de 200 horas de especialización en la enseñanza o dirección de la escuela, con los Cursos estatal de actualización de 40 horas presenciales y con servicios de formación a distancia” (Martínez, 2010; citado en Ortiz; 2014; 92).

El grado de maduración del programa -respecto a las variables referidas: oferta de servicios, infraes-



estructura y mecanismos de evaluación-, permitió que se transitará a través de este programa a un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) en el 2008 durante el gobierno del presidente Felipe Calderón.

De acuerdo con (Pérez, 2014), la práctica profesional del docente se orientó a un esquema de desempeño por resultados donde:

“Los alcances de su práctica cotidiana se someten a una medición de los aprendizajes reportados por los alumnos a través de pruebas estandarizadas sobre determinados campos del saber, lo cual supone orientar su quehacer docente hacia una ‘pedagogía por resultados’ como criterio de eficiencia educativa” (184).

Lo anterior se suma al requerimiento de dominio de nuevos enfoques curriculares, como el enfoque por competencias que sustituyó al aprendizaje por objetivos y al ingreso a periodos de prueba como elemento de certificación para los maestros recién contratados (Ibid, p. 185).

Todo lo anterior forma parte de una línea de modernización educativa que se viene estableciendo en México desde 1992 con la firma del AMEB. En ese sentido, lo que se tiene es una política educativa que ha mantenido una línea de continuidad institucional. Misma que se ha profundizado con la reforma educativa del 2013, donde se integra la evaluación de la docente vinculada al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Sistema Educativo Nacional. Lo cual se aborda en el siguiente punto.

Reforma Educativa y Desarrollo Profesional Docente en México.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, se diagnosticaba desde el inicio del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto, que en México se requería “robustecer el capital humano y formar hombres y mujeres comprometidos con una sociedad más justa y más próspera” (DOF, 2013). Y para tal efecto, se debía fortalecer el Sistema Educativo Mexicano “para estar a

la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda” (Ibid.). La falta de educación se afirmaba:

“...es una barrera para el desarrollo productivo del país ya que limita la capacidad de la población para comunicarse de una manera eficiente, trabajar en equipo, resolver problemas, usar efectivamente las tecnologías de la información para adoptar procesos y tecnologías superiores, así como para comprender el entorno en el que vivimos y podemos innovar” (Ibid.).

El planteamiento anterior fue asumido como una meta nacional dentro del PND, bajo el objetivo de “incrementar la calidad de la educación” promoviendo “políticas públicas que cierren la brecha entre lo que se enseña en la escuela y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida” (Ibid.). El propósito se vinculó al concepto de “Sociedad del Conocimiento” en el sentido del aprovechar la capacidad intelectual de los estudiantes y fortalecer con ello la formación de capital humano. Considerando para ello, la transformación de las habilidades que requiere el capital humano en el mercado laboral del siglo XXI. De ahí la necesidad de vincular la educación, la investigación y el sector productivo (Ibid.).

Para tal efecto, se promulgó una Reforma Educativa (2013) con el objetivo de “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad” a través de tres ejes de acción: En un primer nivel, se buscó impartir una educación a los estudiantes a través de los mejores maestros. Para ello se constituyó un marco jurídico que dio vida institucional al Servicio Profesional Docente para instrumentalizar un proceso de evaluación docente y con ello determinar el proceso de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Mexicano. En ese sentido, la evaluación docente se instituyó en la segunda vía de acción para la consecución de una educación de calidad. En tercer lugar, con la reforma educativa se modificó el modelo de gestión escolar. Y se planteó una “responsabilidad compartida”, que significa en los hechos dotar de “autonomía” a la escuela en el proceso de gestión de la escuela. En

esas condiciones, el rol institucional de directivos, maestros, alumnos y padres de familia se transforma tanto en el espacio áulico como en el espacio escolar.

El marco anterior quedó establecido como objetivo (Objetivo 3.1) y estrategia (Estrategia 3.1.1.) dentro del PND, a través de las siguientes líneas de acción:

- ▶ Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente;
- ▶ Robustecer los programas de formación para docentes y directivos;
- ▶ Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos;
- ▶ Fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos de educación básica y media superior, mediante concurso de selección;
- ▶ Incentivar a las instituciones de formación inicial docente que emprendan procesos de mejora;
- ▶ Estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación, incluyendo una perspectiva de las implicaciones del cambio demográfico;
- ▶ Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas;
- ▶ Mejorar la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes (DOF, Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

Estas líneas de acción son recogidas dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Y se reafirma que “Los maestros son los profesionistas clave para la transformación de México” Y con la Ley del Servicio Profesional Docente se señala que se “les brinda (...) reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional...” (DOF, 2013; p. 4). La Tabla I da cuenta de lo anterior:

Tabla 1.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018			Programa Sectorial de Educación
	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
Meta nacional	Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad	1.- Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Fuente: Elaboración propia con información del Programa Sectorial de Educación 2013-2018; p. 12

Al mismo tiempo, se articula como estrategia (1.4) el “Fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno”. Y se establecen las siguientes líneas de acción:

- ▶ Fortalecer la profesionalización docente en la educación básica mediante la ejecución de las acciones previstas en la Ley del Servicio Profesional Docente.
- ▶ Diseñar e impulsar esquemas de formación continua para maestros de formación básica según lo previsto en la Ley del Servicio Profesional Docente.
- ▶ Crear condiciones para que el trabajo en las escuelas sea un quehacer estimulante, un reto cotidiano de enseñanza y algo que disfrutar.
- ▶ Fortalecer el consejo técnico como espacio idóneo para el aprendizaje docente dentro de la escuela.
- ▶ Poner a disposición de las escuelas un conjunto de apoyos para que sus docentes constituyan y desarrollen comunidades de aprendizaje profesional.
- ▶ Impulsar las modalidades de formación fuera de la escuela que refuercen el desarrollo profesional docente.

- ▶ Alentar la creación y fortalecimiento de redes de escuelas y docentes para su desarrollo profesional.
- ▶ Formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas.
- ▶ Asegurar la calidad en la educación que imparten las normales y la competencia académica de sus egresados.
- ▶ Fortalecer los mecanismos para seleccionar a los mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes. (DOF, 2013; p. 15).

La profesionalización docente, en el marco de la Reforma Educativa del 2013 y la Ley General del Servicio Profesional Docente, se circunscribe a tres conceptos: a) Actualización; b) Capacitación; y c) Formación. Lo primero se refiere a “la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica” (Art. 4, fracc. I). Y con respecto a lo segundo, se refiere “al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio” (Art. 4, fracc. V). Ambos conceptos son integrados dentro de uno más extenso, que es el concepto de Formación que, para el caso de la norma citada, tiene que ver con el “conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al Personal de Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación” (Art. 4, fracc. XI).

De acuerdo con este marco normativo, quienes desempeñen una función docente “deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de los educandos” (Art. 12). Y para ello, además de la formación, actualización y capacitación, se integra el concepto de la evaluación del desempeño profesional del docente para “asegurar un nivel de desempeño en quienes realizan funciones de docencia” (Art. 12, fracc. V). Y la función docente se define a partir de los siguientes aspectos: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambien-



te en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor (Art. 14, fracc. II).

Ahora bien, la mejora de la práctica profesional se concibe desde este marco normativo, como una tarea que se debe realizar desde cada centro educativo bajo el liderazgo del Director de la escuela. Y la mejora residiría en la evaluación interna (permanente), para lo cual, “las autoridades educativas y los organismos descentralizados deberán ofrecer: programas de desarrollo de capacidades para la evaluación (tendientes a) generar las competencias para el buen ejercicio de la función evaluadora” (Art. 16, fracc. I). Y para tal efecto, cada escuela debe “organizar los espacios y de tiempo para intercambiar experiencias, compartir proyectos, problemas y soluciones con la comunidad de docentes y trabajo en conjunto entre las escuelas de cada zona escolar” (Art. 16, fracc. II). Labor que es acompañada por parte del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, mismo que es brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas (Art. 18).

Un agregado: en caso de insuficiencia en la evaluación del desempeño del docente, se incorporará “a los programas de regularización que la autoridad educativa (...) determine” bajo un esquema de tutoría con el docente (Art. 53).

En suma, la formación de los docentes en México se enmarca en tres conceptos: formación, actualización y capacitación del docente, tendiente a profesionalizar la función que este realiza en el espacio áulico. Y que se define en razón de los siguientes aspectos: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambiente en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor.

A partir del 2013 con el establecimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente -como parte del cambio regulativo que implicó la Reforma Educativa-, la función docente se evalúa y a partir de ello se determina tanto la permanencia como la promoción del docente. Tendiente lo anterior -se señala- a mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, de acuerdo al artículo 4 de los Lineamientos para llevar a cabo *la Evaluación del Desempeño del personal docente, técnico docente y de quienes ejerzan funciones de dirección y supervisión en Educación Básica y Media Superior en el ci-*

clo escolar 2016-2017, establece que: “La evaluación del Desempeño de Docentes (...) tiene como finalidad medir la calidad y los resultados de la función que se desempeña, así como asegurar que se cumple con el perfil y el compromiso profesional que requiere un sistema escolar” (INEE, 2016). En ese sentido, los propósitos que se persiguen con la evaluación son los siguientes: a) Garantizar el nivel de suficiencia del docente en el desempeño de la función docente; b) Identificar las necesidades de formación de los docentes en lo referente a su práctica docente; y c) Regular la función del docente.

Perfil del docente en la educación primaria

De acuerdo con el documento “*Perfil, parámetro e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Ciclo escolar 2017-2018*”, de la Secretaría de Educación Pública (2017), el perfil del maestro en educación primaria se define en cinco dimensiones:

Dimensión I: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.



- ▶ Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles.
 - ▶ Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Primaria.
 - ▶ Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente.
- En suma:** se centra en lo que el maestro conoce y sabe hacer para que los alumnos aprendan (SEP, 2016).

Dimensión II: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.

- ▶ Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.
 - ▶ Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.
 - ▶ Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.
 - ▶ Construye ambientes favorables para el aprendizaje.
- En suma:** se refiere a la aplicación de lo que el maestro sabe y aprende con el fin de mejorar en su quehacer cotidiano (SEP, 2017).

Dimensión III: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

- ▶ Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.
 - ▶ Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.
 - ▶ Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.
- En suma:** alude a la formación y actualización permanente del profesor, orientadas hacia el trabajo cotidiano con los alumnos (SEP, 2016).

Dimensión IV: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.

- ▶ Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.
 - ▶ Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.
 - ▶ Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela.
 - ▶ Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos.
- En suma:** está vinculada a los ámbitos legales, normativos y éticos del quehacer docente (SEP, 2016).

Dimensión V: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

- ▶ Realiza acciones de la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.
 - ▶ Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.
 - ▶ Considera las características culturales y lingüísticas en el trabajo de la escuela. (SEP, 2017; Pp. 19-21).
- En suma:** corresponde al trabajo escolar que realiza el docente más allá del salón de clase (...). Está vinculado al trabajo que se realiza con las familias de los alumnos y la comunidad donde se ubica la escuela (SEP, 2016).

Las cinco dimensiones que definen el perfil del maestro de primaria, se corresponden con la función del docente que se establece en el artículo 14, fracción II de la Ley General del Servicio Profesional Docente en cuanto a: a) Planeación, b) Dominio de los Contenidos; c) Ambiente en el aula; d) Prácticas didácticas; e) Evaluación de los alumnos; f) El logro de aprendizaje de los alumnos; g) Colaboración con la escuela; y h) Diálogo con los padres de familia o tutor.

CONCLUSIONES

El modelo de Desarrollo Profesional Docente en México se constituyó desde 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Y a partir de ahí se empieza a hablar por vez primera en México de un sistema de formación docente a través de la Ley General de Educación de 1993. El fortalecimiento de la formación docente se enmarca como una prioridad en México, porque en el país se desarrolla un proceso de reforma estructural de la economía, luego de que se tiene un contexto donde las políticas de libre mercado determinan el mercado internacional y las economías nacionales tienen que generar las condiciones necesarias para alcanzar mejores niveles de competitividad. Uno de esos factores es la formación y cualificación del capital humano, de ahí que la educación haya sido identificada como un sector fundamental para el país. Y la formación, actualización y capacitación del docente como un elemento clave para ese propósito.

Desde esa perspectiva, el modelo de Desarrollo Profesional Docente ha seguido una trayectoria de carácter gerencista en cuanto a la profesionalización de los docentes, porque está centrada en la eficacia a partir de las recomendaciones de la OCDE. El logro de los objetivos bajo este modelo de gestión del DPD, como se plantea líneas arriba, bajo la línea discursiva del éxito profesional. Que se traduce como un “trabajar eficiente y efectivamente en cumplimiento del conjunto de disposiciones estandarizadas de los procesos de cuentas formales de las escuelas” (Infra, p. 9).

Todo lo anterior forma parte de una línea de modernización educativa que se viene estableciendo en México desde 1992 con la firma del AMEB. En ese sentido, lo que se tiene es una

política educativa que ha mantenido una línea de continuidad institucional. Misma que se ha profundizado con la reforma educativa del 2013, donde se integra la evaluación de la docente vinculada al ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Sistema Educativo Nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Juárez Beltrán, Teresa de Jesús (2013); “68 años de la Inauguración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”, *La Voz del Norte*, periódico cultural de Sinaloa. Recuperado de: <http://www.lavozdelnorte.com.mx/2013/03/24/68-anos-de-la-inauguracion-del-instituto-federal-de-capacitacion-del-magisterio-ifcm/>, fecha de revisión: 14 de junio del 2018.

Martínez-Olivé, Alba (2008); “Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006”, dentro del Seminario Internacional “Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar”, 2-6 de junio.

Ortiz Macías, Catalina Guadalupe; (2014), La política de profesionalización de los maestros de Educación Básica en Baja California: trayectoria, significaciones e implicaciones 1992-2012, Tijuana, B.C., pp. 1-253.

Pérez Ruiz, Abel; (2014), “La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales”, *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, El Cotidiano*, núm. 184, marzo-abril, pp. 113-120.

Revista Multiversidad Management; 2017, núm. 34, octubre-noviembre, Zapopan, Jalisco, Pp. 42-49.

Documentos Oficiales

- ▶ Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica 1992
- ▶ Ley Federal de Educación de 1973
- ▶ Diario Oficial de la Federación 1944
- ▶ Diario Oficial de la Federación 2017
- ▶ Ley General de Educación de 1993
- ▶ Ley General de Educación del 2013
- ▶ Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994
- ▶ Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018
- ▶ Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (1995).
- ▶ Secretaría de Educación Pública, Lineamientos Generales para de los Programas de Regularización para el Personal Educativo en Servicio de Educación Básica.
- ▶ Secretaría de Educación Pública, Estrategia Nacional de Formación Continua (2018).