

La profesionalización de los maestros de educación básica

Retos para las instituciones de educación superior

GRACIELA CORDERO ARROYO* | EDNA LUNA SERRANO**
NORMA XÓCHILTH PATIÑO ALONSO***

En 2008 se creó el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP). Este sistema pretende fortalecer la agenda educativa a partir de la formalización de la participación del sistema de educación superior en el sistema de educación básica. Este artículo plantea algunas ideas que dan respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué hacer para que las IES ofrezcan una formación profesional apropiada a los profesores de educación básica? El documento se organiza en tres secciones: en primer término se bosquejan las características del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio; en un segundo apartado se presentan algunos de los problemas a atender por las IES para cumplir adecuadamente este compromiso; y finalmente se hacen algunas reflexiones sobre la implementación de esta política.

Palabras clave

Instituciones de educación superior
Formación continua
Profesionalización
Educación básica
Política educativa

Recepción: 2 de mayo de 2011 | Aceptación: 25 de junio de 2011

* Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. CE: gcordero@uabc.edu.mx

** Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. CE: eluna@uabc.edu.mx

*** Coordinadora Estatal de Formación Continua y Superación Profesional del Estado de Baja California. CE: xofeb@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

La relación que existe entre las instituciones de educación superior (IES) y la formación continua de docentes de educación básica en servicio es un tema que no ha recibido suficiente atención desde la investigación educativa en México. Existen investigaciones que se hacen en las IES y que tienen como objeto de estudio la formación de docentes y de profesionales de la educación de educación básica (Ducoing, 2002); también es posible encontrar trabajos que analizan la relación entre la academia y los tomadores de decisiones en todos los niveles del sistema educativo desde la perspectiva de la política educativa (Moreles, 2010). Sin embargo, la relación que existe entre las IES y los procesos de formación continua de profesores de educación básica, campo también denominado “formación de profesores en servicio”, es una temática que no se ha configurado como un objeto de estudio en nuestro país.

En México, es una práctica común que los profesores universitarios sean invitados a impartir cursos, talleres, seminarios o conferencias a profesores de educación básica en todo tipo de eventos; sin embargo, cómo y por qué se hace esto, o de qué manera se impacta en la práctica de los profesores son preguntas que no se han planteado los investigadores educativos. Este argumento se fundamenta en la escasez de producción científica sobre este tema. Por ejemplo, los cinco congresos recientes del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009), y los últimos estados del conocimiento publicados por la misma organización (Ducoing, 2002), no reportan alguna referencia.

Los avances que se han registrado en el campo de la formación de profesores en servicio se han dado desde las políticas públicas en materia educativa y ante la presión nacional e internacional por mejorar la profesionalización docente como una vía para alcanzar la calidad educativa (OCDE, 2010).

En el presente sexenio, específicamente en 2008, se concretó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), cuyo propósito es fortalecer la agenda educativa a partir de la participación del sistema de educación superior en el de educación básica. El SNFCSP propone considerar a las IES, a los centros e institutos de investigación, además de las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional, como instituciones que juegan un papel estratégico en la consolidación de una política nacional de formación continua y formaliza la participación de dichas instituciones en la oferta de esta modalidad en el país.

En este nuevo contexto, y dada la complejidad de la tarea y de la responsabilidad que esta iniciativa confiere a las universidades públicas y privadas, se consideró pertinente hacer un análisis del reto que esto implica para las IES. Este artículo plantea algunas reflexiones que dan respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué hacer para que las IES ofrezcan una formación profesional apropiada a los profesores de educación básica?

Se trata de un tema que ha sido definido como prioritario por la Secretaría de Educación Pública, pero no ha sido visualizado como un reto para las IES de principios de este siglo; dado que es una práctica que demandará una respuesta profesional y comprometida de las IES, se considera importante analizar este objeto para clarificar en qué consiste este nuevo reto para las universidades.

El documento se organiza en tres secciones: en primer término se bosquejan las características del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio; en un segundo apartado se presentan algunos de los problemas a atender por las IES para cumplir adecuadamente este compromiso; y finalmente se hacen algunas reflexiones sobre la implementación de esta política.

Es preciso señalar que el análisis que aquí se hace está centrado básicamente en las universidades públicas y privadas, no así en las escuelas normales y la Universidad Pedagógica, ya que se reconoce que estas instituciones tienen un desarrollo distinto en esta materia por su larga trayectoria en la formación continua de maestros.

EL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO

A lo largo de la primera década del siglo XXI, el Sistema Educativo Mexicano se ha enfrentado a una serie de retos y presiones tanto internas como externas. Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales (ENLACE y EXCALE) e internacionales (PISA), los estudios recientes del sistema (OCDE, 2010; Nieto, 2009) y la propia reforma de la educación básica son algunas de las condiciones que han colocado el tema de la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro de la discusión de los políticos e investigadores educativos.

Evidentemente uno de los actores que ha sido considerado central para el logro de la tan deseada calidad educativa es el maestro. Su desarrollo profesional no se considera ya un tema periférico sino fundamental para la mejora de la escuela; de hecho, la OCDE plantea ocho recomendaciones a México centradas en la consolidación de una trayectoria profesional docente para la mejora de las escuelas (OCDE, 2010).

Sin embargo, mejorar el desarrollo profesional de los docentes es una tarea ardua, en principio por la escasa información que se tiene sobre los docentes: por ejemplo, el número de profesores de “carne y hueso” no se conoce con precisión. Si bien se dice que hay alrededor de 1 millón 200 mil maestros en México, este número no está confirmado ya que la estadística oficial se basa en el concepto de plazas docentes y numerosos profesores ocupan

dobles plazas, mientras que otros se encuentran comisionados al sindicato o a la administración educativa estatal correspondiente, por lo que no se encuentran desarrollando actividades frente a grupo (Nieto, 2009).

Otro aspecto importante es la falta de claridad conceptual y metodológica en lo que se refiere a la formación en servicio de los profesores y su desarrollo profesional. La formación de profesores en servicio es una práctica educativa que se ha dado en México en forma rutinaria desde mediados del siglo pasado, asociada al concepto de “capacitación”. A partir de 1992, esta práctica fue denominada “actualización”, y en el programa vigente se define como “formación continua y superación profesional”. Lo anterior se refleja en los nombres de los dos últimos programas mexicanos en esta materia: el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica (PRONAP) y el SNFCSP, ambos dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El PRONAP se creó en 1996 con la finalidad de definir y organizar el campo de la formación de profesores en servicio en el país. A lo largo de doce años tuvo una importante contribución en la integración de la infraestructura institucional necesaria para el funcionamiento de los servicios de formación continua: se crearon los centros de maestros y se perfilaron las instancias estatales de actualización. Entre algunos de los logros del PRONAP se pueden mencionar los siguientes:

Nuestro país ha construido en la última década bases fundamentales para el desarrollo y consolidación de una cultura de la formación continua entre los profesores del país. La inmensa mayoría de maestras y maestros de educación básica en servicio se actualizan año con año y cerca de la tercera parte del total ha certificado sus conocimientos a través de un examen nacional estandarizado. Se ha acumulado, además, una alta experiencia en

la gestión de los servicios de actualización, el diseño de programas de estudio, materiales e instrumentos de evaluación para docentes; se han instalado centros de maestros en todo el país y se han formado especialistas en actualización (SEP, 2006: 2).

Una de las aportaciones más importantes del PRONAP, concretada en sus últimos años de funcionamiento, fue definir las atribuciones de la federación y de los estados en esta materia y con esto avanzar en la posible federalización de la formación continua. En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se ampliaron las facultades de las autoridades estatales en la operación de los servicios de educación básica, sin embargo, no fue sino hasta el ciclo 2004-2005 cuando el PRONAP normó también el traspaso de competencias en materia de formación de profesores vía los programas rectores estatales, en los cuales las autoridades estatales desarrollaron su propio programa en esta materia para poder ejercer los recursos financieros que se rigen bajo las reglas de operación emitidas por la federación.

El PRONAP fue un programa sometido a diversas evaluaciones internas y externas a nivel nacional e internacional. Fue revisado desde su creación, y los resultados de estas evaluaciones sirvieron de base para el programa que lo sustituiría en el presente sexenio (2006-2012) (Nieto, 2009).

En la evaluación final del PRONAP se reconocieron problemáticas como una oferta limitada para cierto tipo de contenidos, niveles y modalidades; la alta movilidad del personal que trabaja en este campo; el carácter endogámico de la formación continua; y el hecho de que las agendas estatales han dado atención y prioridad desigual al tema. El documento también establece que el PRONAP se vio rebasado en cuanto a su capacidad de respuesta para garantizar el acceso a una oferta formativa de calidad, por lo cual fue muy difícil atender a todos los actores educativos del país (SEP, 2008a).

En el presente sexenio, a lo largo de 2008, la política en la materia se definió en un nuevo programa nacional: el SNFCSP. La idea de contar con un sistema nacional no es una innovación mexicana; esta estrategia forma parte de la política educativa latinoamericana. Colombia, Ecuador, Brasil y Perú cuentan con un sistema nacional; Bolivia, Guatemala, Honduras y Paraguay discuten la creación de sus sistemas nacionales. Dichos sistemas implican, en términos generales, la reestructuración de coordinaciones centrales y la organización descentralizada de la oferta (Ávalos, 2007).

Los antecedentes de este programa se encuentran en el Plan Sectorial de Educación (2007-2012) del gobierno de Felipe Calderón, cuyo primer objetivo es: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007: 11). Este objetivo define dos estrategias relacionadas con la formación de profesores en servicio:

1. Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.
2. Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007: 11).

De la primera estrategia merece destacar, para los fines de este documento, la siguiente línea de acción:

Establecer acuerdos y convenios con autoridades educativas, instituciones formadoras de docentes de educación superior, así como con organismos e instituciones que coadyuvan en el diseño, desarrollo e implantación de programas para la formación continua y

la superación de los profesionales de la educación (SEP, 2007: 11).

De la segunda estrategia, se subraya la siguiente línea de acción:

Asegurar en todo el país una oferta de programas de formación continua, pertinente, relevante y de calidad, que incluya opciones diversas, adecuadas a las necesidades específicas de los profesores y escuelas, con el fin de que docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos mejoren sus prácticas educativas y sigan aprendiendo a lo largo de su carrera profesional (SEP, 2007: 11).

En mayo de 2008, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE). En este documento se acuerda, en el apartado de profesionalización de los profesores, la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Asimismo, la Alianza también plantea que, a partir del ciclo escolar 2008-2009, se contaría con un catálogo de cursos y una convocatoria abierta a las IES para la impartición de dichos cursos (SEP-SNTE, 2008). Las Reglas de Operación del Sistema Nacional se publicaron en diciembre de 2008 en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF, 2008).

El SNFCSP se define como:

Un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados y regulados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica bajo la dirección de las autoridades educativas estatales con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales, que impulsa la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de educación básica en el país (SEP, 2008a: 37).

Su objetivo es:

...desarrollar las competencias de los profesionales de la educación básica del siglo XXI, garantizando su acceso oportuno y suficiente a servicios académicos de calidad, pertinencia y relevancia, que contribuyan a la mejora sistemática y sostenida de las competencias de los estudiantes (SEP, 2008b: 10).

De las estrategias planteadas para el logro de este objetivo destacan cuatro:

- Una gestión ordenada, regulada, articulada y efectiva de la formación continua y la superación profesional.
- Programas de excelencia académica impartidos por instituciones de educación superior nacionales e internacionales.
- La construcción de una oferta plasmada en un Catálogo Nacional, basada en estándares de desempeño profesional, en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales de profesores y estudiantes, y orientada por las prioridades educativas nacionales.
- El impulso y la regulación de programas de especialización, maestría y doctorado adecuados a las prioridades educativas nacionales (SEP, 2008b: 10-11).

Estos sistemas deberán contribuir a que los maestros adquieran nuevas competencias profesionales como:

...atender la diversidad cognitiva, cultural y social de los grupos de estudiantes; trabajar en colaboración; usar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras en el aprendizaje; realizar innovaciones educativas; organizar la propia formación continua; manejar una segunda lengua; comunicarse con el entorno social y con la estructura educativa; desarrollar la inteligencia emocional y la

capacidad de resolver conflictos institucionales de manera dialogada, entre otras (SEP, 2008a: s/p).

El programa comprende la conformación de un consejo nacional y 32 consejos estatales que ponen en operación el SNFCSP y los respectivos 32 sistemas estatales. En dichos consejos participan IES, institutos de investigación educativa, UPN y escuelas normales. Incorporar a las IES se considera como una acción estratégica para definir procesos virtuosos que permitan que:

- Se ponga al servicio de la formación continua y la superación profesional de los maestros de educación básica el conocimiento científico generado en las IES.
- Se favorezca una mejor comprensión de los problemas educativos y de las estrategias para su resolución a través de la colaboración entre los investigadores y los maestros de educación básica.
- Se rompa con el carácter endogámico de los programas de formación continua y superación profesional de los maestros.
- Se garantice el acceso de todos los maestros de educación básica a programas de formación continua y superación profesional pertinentes, académicamente sólidos, sistemáticos, innovadores y de calidad.
- Se articulen e integren procesos de formación continua a través de cursos, diplomados y programas de superación profesional —especialización, maestrías y doctorados— (SEP, 2008b: 27-28).

Los ámbitos en los que se espera que participen las IES son diversos, pues se considera importante que participen en el diseño y desarrollo de programas de formación continua (desde cursos hasta posgrados). En los lineamientos de participación de las IES se

establece que estas instituciones presentarán sus propuestas de programas, las cuales serán dictaminadas por evaluadores externos. Las propuestas aprobadas se incorporan a un Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional a partir del cual las entidades federativas integran su respectivo catálogo estatal (SEP, 2008b).

Se espera también que las IES faciliten su infraestructura física y tecnológica para la impartición de estos programas, realicen actividades de acompañamiento a las entidades federativas en la implementación de programas, diseño y desarrollo de proyectos de investigación e innovación en el campo de la formación continua, y participen en la evaluación de programas y procesos, y certificación de las competencias profesionales de los maestros de educación básica (SEP, 2008b).

Las IES forman parte del Consejo Nacional y de los 31 consejos estatales de formación continua y superación profesional de maestros en servicio y opinan en la toma de decisiones sobre políticas locales, programas, competencias profesionales y trayectos formativos.

Otra acción que recientemente se ha solicitado a las IES en esta materia es la denominada “profesionalización” del magisterio, lo cual significa que estas instituciones deberán ofrecer programas de maestría y doctorado a los docentes mediante créditos académicos acumulables (diplomados y especializaciones) que pudieran ser módulos que permitan la obtención de un posgrado. Esta es la estrategia que propuso la SEP a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la profesionalización de alrededor de 960 mil maestros que no cuentan con posgrado. A la fecha de la redacción de este artículo está siendo estudiada por dicha Asociación (*La Jornada*, 7 de junio de 2011).

De esta manera, el sistema mexicano de educación básica identifica a las IES como aliadas estratégicas que le permitirán multiplicar las capacidades de planeación de recursos

y de servicios para la atención del maestro y que garantizarán la calidad y pertinencia de la oferta y apoyarán la profesionalización del docente de educación básica.

A dos años de operación del Consejo Nacional y de los consejos estatales, los documentos oficiales reportan la operación de 31 sistemas estatales¹ y un sistema nacional (DOF, 2010). El Catálogo 2009-2010 integra 713 programas académicos de 229 instituciones, de las cuales 165 corresponden a educación superior (Gobierno de México, 2010). Se registra también el Catálogo Nacional 2010-2011 en términos similares y la publicación de la convocatoria para el Catálogo 2011-2012. Los informes señalan que se han desarrollado 1 mil 867 diplomados, han participado 43 mil 110 docentes y esto ha impactado a 602 mil 597 alumnos y a 8 mil 710 escuelas (SEP, 2010).

Sin embargo, los reportes oficiales no dan cuenta de los procesos de integración de dichos consejos o de los resultados de la participación de las IES en ellos, ni de los resultados de los programas que se aprobaron en el Catálogo Nacional y en los catálogos estatales.

EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA, ¿BASTA CON CONOCER LA ASIGNATURA?

El SFCSP y la Alianza formalizaron una práctica que se ha venido dando en la mayoría de las IES del país. Como ejemplo tenemos el programa diseñado y aplicado por la Academia Mexicana de Matemáticas para impartir un diplomado a 9 mil maestros que trabajan en escuelas multigrado y que presentaron bajos resultados en ENLACE (*El Informador*, 26 de abril de 2008). En el mismo sentido, en el periodo 2009-2010, 128 mil 718 maestros se profesionalizaron en matemáticas y se encuentra en desarrollo un programa de especialización en matemáticas de secundaria en el CINVESTAV (Gobierno de México, 2010).

Las instituciones de educación superior cuentan, por supuesto, con recursos humanos cada vez más especializados en el contenido programático de los planes y programas de estudio de nivel básico. Las políticas federales establecidas por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) han permitido un incremento en el número de profesores con posgrado a nivel nacional. En 1998 existían 18 mil 093 profesores de tiempo completo adscritos a universidades públicas estatales, de los cuales 41 por ciento tenía posgrado y de ellos 9 por ciento contaba con doctorado. Para 2010, esta situación cambió: de 30 mil 129 profesores de tiempo completo, 85.2 por ciento tenía posgrado y, de ellos, 33.81 por ciento contaba ya con doctorado (SEP, 2010).

La expectativa de la SEP de involucrar a las IES como actores que aseguren el acceso suficiente a servicios académicos de calidad puede cumplirse. Dado el perfil especializado en el conocimiento disciplinario del profesorado universitario, el eje de la formación sería, sin duda, la actualización en los conocimientos disciplinarios y la modalidad formativa más común podrían ser los cursos. Ante la demanda del sistema de educación básica, es posible que esta modalidad transmisiva sea la más rentable para hacer llegar información en poco tiempo a un número elevado de profesores.

En este contexto, el cuestionamiento central es ¿cómo están cumpliendo la tarea las universidades y qué se espera de ellas? Se espera que las IES respondan integrando las aportaciones de las ciencias humanas y sociales con los complejos procesos educativos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de lograr el perfil del profesorado impulsado por el documento del SFCSP y que demanda la habilitación de los profesores en nuevas competencias para enseñar y para desarrollarse profesionalmente.

1 A inicios de 2011, Oaxaca era el único estado que no había instalado su Consejo Estatal de Formación Continua.

Los argumentos alrededor de la profesionalización de la enseñanza parten de la convicción de que existe un conocimiento base para la enseñanza, es decir, un conjunto metódico y sistemático de conocimientos, destrezas, tecnología, ética y disposición, y responsabilidad colectiva; así como un medio para representarlo y comunicarlo (Shulman, 2005). Las reformas educativas en otros países, por ejemplo Estados Unidos, sostienen que este conocimiento base debería encuadrar la formación del profesorado e informar de manera directa a la práctica docente (*v. gr.* Carnegie Task Force, 1986).

Un acuerdo generalizado en la literatura es que el proceso de enseñanza se inicia en principio en una circunstancia donde el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se debe enseñar (*v. gr.* Fenstermacher, 1989). Sin embargo, una dificultad que presenta el corpus teórico y la retórica sobre el conocimiento base es que por lo general no se hacen explícitos los componentes del mismo. Al reconocer esta situación, Shulman (2005) sintetiza las categorías de conocimiento implícitas en la comprensión que debe tener el profesor para que los alumnos puedan a su vez entender:

- conocimiento del contenido;
- conocimiento didáctico general;
- conocimiento del currículo;
- conocimiento didáctico del contenido: la unión entre el contenido de una materia y la pedagogía;
- conocimiento de los alumnos y de sus características;
- conocimiento de los contextos educativos;
- conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y sus fundamentos filosóficos e históricos.

De estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido tiene particular relevancia porque define los conocimientos

distintivos para la enseñanza. Representa la amalgama entre materia y didáctica mediante la cual el profesor comprende cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a las diferentes capacidades e intereses de los estudiantes, y los dispone para su enseñanza (Shulman, 1987). La investigación empírica ha demostrado que los maestros eficientes cuentan con un conocimiento pedagógico del contenido además del conocimiento sobre la disciplina.

En este orden de ideas, la formación requerida para desarrollar la habilidad de enseñar a otros implica mucho más que la actualización disciplinar. Por supuesto que para un profesor experto es importante conocer la estructura de su disciplina y este conocimiento le da un mapa cognitivo que orienta su actuación en clase; pero el conocimiento de la estructura de la disciplina no es condición suficiente para guiar al maestro. Por ejemplo, los maestros expertos son sensibles a aquellos aspectos de la disciplina que son especialmente difíciles para los nuevos estudiantes. Esto significa que los nuevos maestros “no sólo deben conocer su camino en la disciplina, deben conocer las barreras conceptuales que detienen a otros” (McDonald y Naso, 1986, cit. en Bransford *et al.*, 2004: 156).

Otros estudios (Schön, 1998; Bartolomé y Anguera, 1990; Senge, 2004) especifican que la profesionalización docente se aprende con un esquema formativo paralelo al acto educativo disciplinar, teniendo como punto de encuentro la reflexión de los actos educativos:

Cuando el profesional reflexiona desde la acción... prestando atención a los fenómenos y sacando a la superficie la comprensión intuitiva de ellos, su experimentación es enseguida exploratoria, probando la acción (práctica docente), y probando la hipótesis (esquema académico-disciplinar). Las tres funciones son realizadas exactamente por las mismas acciones. Y desde este hecho se sigue el carácter distintivo de la experimentación en la práctica (Schön, 1998: 138).

Para las IES, formar a los profesores en esta perspectiva es un reto mayor, sobre todo si se considera que la institución universitaria, en general, ha privilegiado la obtención de grados y ha dado una atención mucho menor a la formación pedagógica de sus propios académicos. En esta materia actualmente se realizan esfuerzos aislados, faltos de sistematización y con resultados poco claros en la práctica docente en las IES (Cordero, Luna y Galaz, 2007). Por otro lado, la saturación de responsabilidades académicas podría dejar poco espacio para atender adecuadamente esta nueva función.

Para que las IES puedan responder de manera apropiada al reto que el sistema educativo ha depositado en ellas, deben considerar aspectos como:

1. Un equipo de académicos con formación especializada en el campo de la formación de profesores en servicio. Dado que la formación del profesorado posee un objeto de estudio singular, que son “los procesos de formación, preparación, profesionalización y socialización de los profesores” (Marcelo, 1995: 181), se considera importante que los profesores universitarios conozcan, entre otras cosas, los principios básicos del aprendizaje adulto, teorías, enfoques, orientaciones y modelos de formación, teorías del cambio y problemática de la educación básica. En síntesis, una comprensión amplia de los aspectos normativos y teóricos de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje.
2. Desarrollo de las didácticas específicas. Las didácticas específicas constituyen un cuerpo de conocimientos diferenciados que conforma un saber aplicado (es decir, es un saber para la acción) integrado tanto por conocimientos disciplinares como por psicopedagógicos, los cuales explican los

procesos de enseñanza-aprendizaje de una disciplina determinada y proponen pautas para su diseño, desarrollo curricular y evaluación (Porlán y Rivero, 1998). Las didácticas específicas ya se desarrollan en algunas IES de nuestro país y podrían constituirse en líneas de investigación para cuerpos académicos interesados.

3. Realizar investigación educativa sobre la sabiduría práctica de los profesores para desarrollar un corpus teórico, metódico y sistemático sobre la enseñanza efectiva, además de contribuir a documentar las prácticas adecuadas como una fuente para establecer estándares de enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se ha planteado la importancia creciente que las IES tienen en la formación de profesores en servicio. Su participación es demandada por el propio sistema educativo en tanto que éste las identifica como aliadas estratégicas que le permitirán multiplicar las capacidades de recursos, procesos, productos y servicios para la atención del maestro; y al mismo tiempo se espera garanticen la calidad y pertinencia de la oferta.

La competencia al interior de las IES por el mercado de la formación de profesores de educación básica era ya una realidad, aun sin SNFCSP y sin Alianza; ahora el acceso al mercado está determinado por una solicitud y una evaluación de pares para incorporar la oferta en el Catálogo Nacional y en los catálogos estatales. Esto ha significado un primer paso en la regulación de la oferta. Pero el catálogo no ha traído consigo que las IES públicas tomen con seriedad su función como formadoras de docentes. La oferta formativa es muy diversa y de calidad desigual; para ampliar la presencia de algunas IES públicas en el Catálogo Nacional, incluso se ha registrado la presencia de casas editoriales avaladas

por universidades públicas. Por otro lado, las universidades privadas siguen dominando el mercado, tal como sucedía antes del Catálogo.

Sin embargo, para las IES esta opción no sólo debería ser vista como una vía para allegarse recursos de una nueva población: los docentes de educación básica; además, no hay que olvidar que la formación de profesores es un campo profesional que tiene saberes específicos y que cuenta con una tradición en investigación en otros países (v.gr. Marcelo, 1995; Ferreres e Imbernón, 1999; Bransford *et al.*, 2004; Day y Sachs, 2004; Earley y Bubb, 2004). Es importante que las IES se acerquen a este nuevo campo de trabajo a partir de la discusión sobre la renovación de modalidades formativas de los profesores y de la docencia. Si para enseñar no basta con saber la asignatura (Hernández y Sancho, 1993), para formar a

los profesores de educación básica con calidad no bastará, tampoco, con buenas intenciones y con dominar el contenido de la asignatura.

En esta nueva década se espera que las IES aporten evidencias de un mayor compromiso con la profesionalización de este actor fundamental del sistema educativo demostrando un conocimiento sobre el diálogo especializado entre el ámbito disciplinar y la práctica docente. Es por esto que se considera que las IES que quieran tomar esta importante encomienda con la suficiente seriedad, tendrán que revisar el carácter, sentido y fin de la participación de las instituciones de educación superior y su interés en la calidad de la educación básica. El reto es complejo y la responsabilidad depositada en las IES demanda una participación comprometida y fundamentada en el campo de la formación de profesores en servicio.

REFERENCIAS

- “Alianza entre SEP y ANUIES para la profesionalización del maestro”, *La Jornada*, 7 de junio de 2011, en: <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/07/index.php?section=sociedad&article=039n1soc> (consulta: 8 de junio de 2011).
- ÁVALOS, B. (2007), “Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe”, informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.
- BARTOLOMÉ, M. y M.T. Anguera (1990), *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*, Barcelona, PPU.
- BRANSFORD, J., A. Brown y R. Cocking (eds.) (2004), *How People Learn. Brain, mind, experience and school*, Committee on Developments on the Science of Learning and Comission on Behavioral and Social Sciences in Education, National Research Council, Washington, National Academy Press.
- “Carnegie Task Force on Teaching as a Profession”, (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, Washington, D.C., Carnegie Forum on Education and the Economy.
- CORDERO, G., E. Luna y J. Galaz. (2007), “La formación del profesorado universitario en México: viejos modelos para nuevos retos”, *Memorias del 7º Congreso Internacional “Retos y Perspectivas de la Universidad”*, Monterrey, UANL (CD).
- DAY, C. y J. Sachs (eds.) (2004), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Glasgow, Open University Press.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008), Acuerdo número 465 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 31 de diciembre de 2008, sexta sección.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010), Acuerdo número 558 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 29 de diciembre de 2010, sexta sección.
- DUCOING, P. (coord.) (2002), *Sujetos, actores y procesos de formación*, México, IPN/COMIE.
- EARLEY, P. y S. Bubb (2004), *Leading and Managing Continuing Professional Development*, Londres, Paul Chapman Publishing.
- “Evalúa Enlace cuánto falta entre lo que somos y lo que queremos ser”, *El Informador*, 26 de abril de 2008, en: <http://www.informador.com.mx/mexico/2008/8443/1/evalua-enlace-cuanto-falta-entre-lo-que-somos-y-lo-que-queremos-ser.htm> (consulta: 15 de julio de 2008).

- FENSTERMACHER, G. (1989), "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M.C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona/Madrid, Paidós/MEC, pp.150-179.
- FERRERES, V. y F. Imbernón (1999), *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (2010), *IV informe de labores. Educación básica*, en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cuarto_informe_labores (consulta: 27 de abril de 2011).
- HERNÁNDEZ, F. y J.M. Sancho (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona, Paidós.
- MARCELO, C. (1995), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, EUB.
- MORELES, J. (2010), "El uso o influencia de la investigación en la política", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 46, pp. 685-712.
- NIETO, D.M. (2009), "Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México", informe elaborado para el Proyecto de Cooperación entre México y la OCDE para la mejora de la calidad de las escuelas en México 2009-2010.
- OCDE (2010), *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, México, OCDE.
- PORLÁN, R. y A. Rivero (1998), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada.
- SCHÖN, D. (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- SENGE, P., N. Cambrón-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, J. y A. Kleiner (2002), *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*, Bogotá, Norma.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Reglas de operación del PRONAP*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008a), *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008b), *Lineamientos de participación de las Instituciones de Educación Superior en la conformación y desarrollo del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2008-2009*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010), *Agenda estadística de la educación superior*, en: http://promep.sep.gob.mx/estadisticas/PROMEP%20en%20cifras2010_archivos/frame.htm (consulta: 20 de abril).
- SEP-SNTE (2008), *Alianza por la calidad de la educación*, en: http://alianza.sep.gob.mx/index_091.php (consulta: 21 de abril de 2010).
- SHULMAN, L. (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, núm. 57, pp. 1-22.
- SHULMAN, L. (2005), "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf> (consulta: 28 de febrero de 2011).