

---

## RETOS DE LA EDUCACIÓN CONTINUA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN MÉXICO

### CONTINUOUS EDUCATION CHALLENGES IN MEXICO'S FORMATION

Rosana Santiago García<sup>1</sup>

[rsgarcia@unach.mx](mailto:rsgarcia@unach.mx)

Joaquín Octavio Nájera Utrilla<sup>2</sup>

[mesnajera@gmail.com](mailto:mesnajera@gmail.com)

#### RESUMEN

En el presente artículo se plantea la dificultad que representa llevar a cabo el programa de formación continua a docentes de educación básica en México, en función de que se aprecia como una tarea más administrativa que académica, lo cual hace que a pesar de la inversión de recursos humanos y materiales para el desarrollo del programa, éstos resulten infructuosos.

**Palabras claves:** Educación continua, educación básica, formador, docente

#### ABSTRACT

In the current lecture we will treat the difficulties derived from implementing the program of continuous education for teachers in Mexico's basic education level, mainly because it is appreciated more as an administrative task than an academic one, in spite of human resources and economic investments efforts towards this program, its results are still unproductive.

**Keywords** Continuous education, basic education, trainer, teacher

#### INTRODUCCIÓN

En el año de 1998, se celebró en París la Conferencia Mundial, “Retos de la Educación Superior al siglo XXI”, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la

---

<sup>1</sup> Doctora en Sociología, profesora investigadora de tiempo completo, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales, Campus III de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

<sup>2</sup> Maestro en Educación, estudiante del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en ésta participaron autoridades y personajes responsables de la educación superior en el mundo (todos ellos pertenecientes al Organismo), el objetivo de la conferencia fue discutir sobre el papel de la educación superior ante los retos que imponía el nuevo siglo, resultado de ésta varias fueron las recomendaciones emitidas, entre otras: Atención a las minorías, inclusión de grupos vulnerables, además de la promoción de su permanencia, atención especial a las mujeres, todo ello en el marco de la generación de una cultura de paz, de conservación y cuidado del medio ambiente y sobre la base del paradigma de la educación permanente.

Con el afán de revisar los avances de las recomendaciones se realizaron seis conferencias regionales de 1999 al año 2008, y posteriormente se hizo otra revisión mundial en el año 2009.

En el año 2009, se consideró que el imperativo de la educación superior continuaba siendo su compromiso social y por ello ésta:

debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 2009).

Para ello, es indispensable centrar la idea de la educación en el paradigma de la educación permanente, el cual, en términos generales, es la guía para la propuesta de educación continua, la cual debe desarrollarse en todos los profesionales del mundo.

Es claro que la educación permanente es una necesidad urgente por atender, es con base en ello que en las universidades se ha optado por incrementar la cobertura tanto en el pregrado como en el posgrado, esto con la intención de profesionalizar a las personas en mayor medida y en diversas y diferentes disciplinas.

En el caso específico de la formación continua a docentes de educación básica en México, (entendiendo a la educación básica como los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria en cada una de sus modalidades) es la Secretaría de Educación Pública la Institución encargada de promover y proveer la formación de docentes, a través de instituciones tales como: las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y los programas de formación continua y/o profesionalización.

Esta formación antecede con mucho a la recomendación emitida por la UNESCO en

1998. En México el Programa de Educación Continua para docentes de educación básica inicia en 1993, derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa realizado en 1989.

A pesar de que éste programa de formación continua se lleva a cabo desde 1993, éste no está cumpliendo con sus objetivos, ya que se ha alejado mucho del sentido del mismo, que es elevar la calidad educativa a través de brindar a los docentes en servicio una formación/actualización pertinente, adecuada a las necesidades del contexto tanto local, como regional, nacional e internacional; y alejado también del paradigma de la educación permanente (que pretende que los profesionales estén a la vanguardia del conocimiento).

El Programa se ha entendido más como la necesidad de cubrir un requisito meramente administrativo que como un programa de formación y actualización docente, lo cual se evidencia en acciones concretas, como el hecho de que no hay una formación especial o específica para quien se desempeñe como formador de formadores, lo que hace que quien desarrolla la función lo haga de manera improvisada y arbitraria.

## **DESARROLLO**

En México la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir del año 1993, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa puesto en marcha en el sexenio de 1988-1994, creó dentro de su estructura el Programa Nacional de Actualización del Profesorado (PRONAP), ahora llamado Programa Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio (PNFCMS), el cual tiene la función de generar procesos de formación continua de calidad, este programa está destinado fundamentalmente a los profesores de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública en México (DGFCMS, 2011).

Partiendo de la premisa que la formación continua para los profesores de educación básica es obligatoria, resulta pertinente estudiarla desde una perspectiva regional, puesto que las condiciones educativas en México no pueden entenderse desde una perspectiva homogeneizadora, los estados de la República Mexicana son muy diversos entre sí y sus particularidades son de todo tipo, desde geográficas hasta culturales, es por ello que un estudio de carácter regional cobra amplia relevancia.

Uno de los estados ubicado al Sur del país es Chiapas y éste ha sido caracterizado como uno de los estados de la República con más alto nivel de marginación, junto con Guerrero y Oaxaca, en virtud de que tiene los índices más bajos de desarrollo humano. El estado se divide en regiones, quince para ser precisos, una de ellas es la región Altos Tsotsil-Tseltal, esta región está caracterizada tanto por su pluriétnicidad como por su multiculturalidad, en esta región, desde hace más de veinte años, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado acciones para actualizar académicamente a los profesores de educación básica, es la única región del estado, en la que la presencia de población indígena está en la mayoría de los municipios que la integran, de acuerdo al CEIEG (2010) 15 de los 17 municipios son considerados con un porcentaje bastante alto de población indígena, mientras que los dos restantes, aun cuando en este informe poblacional no aparecen en este rubro, la presencia de población indígena con una lengua materna distinta al español es muy alta.

La coexistencia de los subsistemas educativos tanto federal como estatal, condiciona algunos aspectos relevantes que acontecen en la región, en donde conviven alumnos y profesores mestizos e indígenas.

En este escenario de interacción social, está la acción que desarrolla una figura denominada Asesor Técnico Pedagógico (ATP), es precisamente en éste en quién recae la responsabilidad de profesionalizar/actualizar a los profesores de educación básica.

Un Asesor Técnico Pedagógico, es un formador de formadores, se trata de aquel profesional en educación, que tras un “proceso de formación”, tiene por encargo la conducción de procesos de formación continua de profesores en servicio. Un formador de formadores es quién actúa, analiza y modifica su proceder en función de las necesidades, tanto contextuales como profesionales de su universo de atención.

Al ser una figura académica puede entenderse en términos de lo que Touraine (2006) denomina sujeto, entendiéndolo como el individuo que trasciende dicha influencia sin negar su situación social, pero transformándola de manera activa al conjugar roles sociales y vida personal.

Es el individuo en su búsqueda de ser actor, de ser el protagonista de su propia existencia, combinando la racionalización instrumental y las identidades, siendo capaz de emprender sus propias iniciativas, conociéndose a sí mismo a través de un ejercicio

de introspección, con un sentido creativo a través del ejercicio de su pensamiento y resistiendo. Porque el sujeto sólo existe al movilizar el cálculo, la técnica, la memoria, la solidaridad, el compartir, el indignarse, al esperar, inscribiendo su libertad personal en las batallas sociales y las liberaciones culturales. El sujeto más que razón, es libertad, liberación y rechazo (Touraine, 2006).

En tanto lo considera en un espacio donde se construye a sí mismo, dentro de un marco de leyes, instituciones y formas de organización social cuyo objetivo principal sea proteger la propia exigencia de vivir como sujetos.

Por su parte Giddens (1997), propone que como sujeto en tanto agente, no sólo registra continuamente sus actividades y espera que otros hagan lo mismo; también registra por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos donde se mueven, esto permite entonces un acto reflexivo de su práctica, que le permitirá, en consecuencia modificar, con la capacidad de hacerlo, las acciones que realiza.

De ahí que el agente es competente, es un actor capaz de explicar, si se le pide, casi todo lo que hace.

Los actores (por rutina y casi sin esfuerzo) tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad, es reflexivo...la reflexividad consiste en su capacidad de registrar por rutina aspectos físicos y sociales de los contextos en que se mueve. Ésta es la que hace posible lo recursivo de las prácticas sociales. El agente tiene como aspecto intrínseco de lo que hace, la aptitud de comprender lo que hace en tanto lo hace (Giddens, 1997).

En el marco de referencia de la teoría de la estructuración se encuentran dos componentes necesarios, la competencia entendida como la potencialidad o destreza de los agentes de decidir sobre sus acciones y también la posibilidad de que los agentes puedan actuar de otra manera.

Si bien los términos potencialidad y destreza no son sinónimos de competencia, puede inferirse que algo de la propuesta de Morín puede incidir en este escenario explicativo sobre la manera en que un sujeto como agente, con capacidad, la cual puede verse en términos de competencias, puede articular un cambio social a través de la educación.

Para esto, Morín (1990) plantea, que dentro de un marco referencial de acción (así como lo plantea Giddens como una sucesión de actos conscientes y orientados a un fin, a través del desarrollo de ciertas competencias), como sujetos, en este caso quienes se desempeñan como formadores de formadores, cuenten con las competencias necesarias para el desempeño de su función.

El otro concepto es el de cognoscibilidad, entendido como el conocimiento que los agentes tienen de sí mismos, de sus acciones y de la sociedad. Se articula entonces lo que Giddens (1984) interpreta como conciencia práctica (cómo comportarse en el contexto de la vida social).

Es así que a través de la acción educativa, reflexionada en el sujeto, desde su capacidad como agente, es posible la existencia de un sujeto constructor del cambio.

Bourdieu (1991), a su vez interpreta al sujeto como aquellos, quienes desde sus distintas perspectivas, ven a una persona con ciertas características para propiciar un cambio, en el entendido de ver a un formador de formadores como un agente social que por su misma función pueda originarlo. Tales sujetos sociales poseedores de habitus, entendido éste como:

Un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1991).

Es decir, los asesores técnico pedagógicos se desarrollan en un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas se encuentran socialmente estructurados y a su vez conformados históricamente, esto supone la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente o sujeto social se ha conformado como tal, pero al mismo tiempo estructurantes, puesto que los asesores técnico pedagógicos, entendidos como agentes, propician pensamientos, percepciones y acciones en los sujetos en los que tienen incidencia, los docentes de educación básica.

Si estas acciones son producto de la estructura, y el agente entonces se ve permeado y a su vez reconfigura a su estructura, un asesor técnico pedagógico con ese cúmulo de elementos que Morín (1999) denomina competencias, Giddens (1997) como capacidad de agencia o Sacristán (2000) como habilidades, puede ser visto como un agente que posibilita el cambio a través de sus acciones.

Ahora bien, Sacristán (2000) plantea el concepto de formación continua, como la actividad docente que orienta -en todo sentido- el estudio, de tal manera que la preparación académica que debiera tener un asesor técnico pedagógico, debería incluir

el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes para la docencia (competencia docente) y ésta puede ser comparada con las características adscritas al agente, lo cual implica la posibilidad de propiciar un cambio social.

Entonces teóricamente, un asesor técnico pedagógico como formador de formadores, puede ser interpretado como un sujeto que debe contar con capacidad para agenciarse de elementos que le permitan promover el cambio, desde el desarrollo de competencias en los profesores.

Si el asesor técnico pedagógico es considerado como un agente de cambio, generado a partir de procesos reflexivos de su práctica, es necesario ubicarlo en el terreno de las competencias, puesto que una de sus principales actividades es el desarrollo de éstas con los profesores que tiene a cargo.

Referirnos al concepto de competencias obliga a plantear tanto su significado etimológico, como su uso y aplicación en la educación.

El término competencia, deviene del griego *egon* que significa competir, relacionado con los juegos olímpicos, con el paso del tiempo y de forma paulatina, el concepto se ha introducido en otras áreas, tal es el caso del sector económico, en el cual tuvo un auge importante en países con modelos económicos neoliberales, en donde se adoptó como concepto empresarial, cuyo fin es el desarrollo de habilidades en los sujetos para producir y hacer producir a la empresa.

Es hasta nuestros días, finales del siglo XX y principios del siglo XXI, que el concepto de competencias es trasladado a la educación y es utilizado en el sentido de que se espera que los estudiantes creen y desarrollen competencias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana, problemas altamente complejos en función de la realidad social presente; para ello el docente deberá comprometerse en el apoyo al estudiante para el logro de tal objetivo, es a partir de esta propuesta que se pretende dar respuesta a las exigencias sociales actuales.

De esta manera puede entenderse que la propuesta de la creación y desarrollo de competencias en los educandos, resulta de una correlación entre las nuevas teorías de la cognición y la necesidad de resolver problemas sociales complejos.

Perrenaud (1998), define a la competencia como:

La capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo

mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos (Perrenaud,1998).

Por lo tanto, el desarrollo de competencias, significa la movilización de determinados conocimientos básicos y disciplinarios para el desempeño eficaz de una tarea.

Entendido de esta manera, la práctica de quienes se desempeñan como asesores técnico pedagógicos implica, ser sujetos que procuren un cambio social como lo propone Bourdieu; ser sujetos reflexivos, con capacidad de agencia para entender la actuación en contextos determinados como lo desarrolla Giddens y ser sujetos competentes (derivado de procesos claramente diferenciados de formación profesional, entendido como las etapas previas de formación universitaria), se esperaría entonces que la acción de un asesor técnico pedagógico esté mediada por estos factores citados, ya que se requiere el dominio pleno de cada uno de ellos.

Funcionamiento de la formación de los Asesores Técnico Pedagógicos en la región Altos-tsotsil-tseltal

El programa de formación continua para su aplicación, desarrolló una serie de lineamientos que le permiten la operación en el contexto nacional, para ello se crearon treinta y dos coordinaciones estatales, ubicadas cada una de ellas en cada uno de los estados de la República, regionalizando administrativamente sus funciones, sin dejar de pertenecer a una estructura nacional.

De igual manera, la organización en cada estado siguió la misma lógica descentralizadora, delegando ciertas funciones y responsabilidades a lo que se denominó Centros de Maestros, éstos fueron ubicados en las cabeceras municipales (lugares donde se concentra la mayor cantidad de profesores de educación básica), por su ubicación geográfica éstos deben dar atención a los profesores de otros municipios, con lo cual se conformaron regiones de influencia de los Centros de Maestros.

Estos centros de maestros dependen de una coordinación estatal, los cuales tienen una plantilla de profesores (asesores técnico pedagógicos) no definida y sin reglas para su integración y operación, sin embargo hay algunas funciones que están claramente diferenciadas, como las de coordinador regional, quien procura la organización del centro, el coordinador académico, aquel que organiza las funciones sustantivas de formación en la región y el coordinador administrativo que por sus funciones debe orientarse a

todo lo relacionado a los trámites burocráticos.

Ahora bien, los procesos de formación o capacitación son desarrollados por los asesores técnico pedagógicos, bajo una estrategia que han denominado "formación en cascada", la cual se caracteriza por la delegación de responsabilidades para los procesos formativos, que van desde el nivel nacional, hasta el nivel local, pasando por el nivel estatal (entidad federativa).

Un grupo de asesores conformados en equipo técnico nacional operan las capacitaciones a equipos técnicos estatales, quienes, una vez formados bajo la estructura de contenidos de determinados programas, transfieren los contenidos a los titulares de los Centros de Maestros, para que éstos a su vez reproduzcan la formación a los asesores técnico pedagógicos de las regiones, son estos últimos quienes terminan desarrollando los procesos formativos a los profesores de educación básica en la región.

En el caso del estado de Chiapas, se crearon treinta y dos centros de maestros, ubicados estratégicamente para su funcionamiento. Para el caso de este artículo se reseña la experiencia del centro de maestros de la región Altos-tsotsil-tseltal- en Chiapas, particularmente en el municipio de San Cristóbal de las Casas, donde se localiza un Centro de Maestros, que actúa como responsable de coordinar tales procesos.

Este centro de maestros atiende a los profesores de diecisiete municipios que conforman la región Altos Tsotsil-Tseltal, de los cuales quince de ellos son considerados por el INEGI (2010) y el CEIEG (2010) como municipios indígenas, los otros dos son considerados municipios de población mestiza.

En el centro de maestros citado, hay una plantilla de diez profesores de educación básica que por diversas razones dejaron sus funciones frente a grupo (en distintos niveles educativos) y pasaron a formar parte del Centro de Maestros con la función de asesor técnico pedagógico, es decir, con la obligación de impartir cursos de formación continua a los profesores de educación básica en la región.

El proceso de selección de quienes se desempeñan en estos centros de maestros no es claro, no existe reglamentación o normatividad alguna, por lo que se infiere que tal proceso no se orienta, precisamente, hacia la selección de los mejores recursos

humanos para tales funciones.

Según entrevistas directas hechas a los docentes del Centro de Maestros en mención, ellos fueron invitados a participar como asesores técnico pedagógicos sin requerírseles formación previa en procesos de enseñanza para adultos y tampoco con conocimientos específicos en algún área de conocimiento, el único requisito solicitado fue estar dispuestos a recibir cursos por parte de los coordinadores estatales y obligarse a replicarlos a los docentes de educación básica adscritos a la región o en su caso promover estrategias de actualización en su región de influencia.

La cantidad de profesores en la región es de aproximadamente ocho mil (dato obtenido del centro de maestros en la región), de todos los niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria, la mayoría de ellos laboran en un contexto donde la lengua es distinta al español y en un porcentaje alto los profesores sólo hablan español. Estos ocho mil profesores son atendidos en los cursos de formación continua por diez asesores técnico pedagógicos quienes organizan los procesos, lo cual hace la tarea además de difícil por la falta de preparación en las áreas abordadas, muy compleja por el número de docentes que asisten.

No se encontró en el Centro de Maestros bibliografía sobre los cursos a impartir y tampoco material didáctico suficiente para impartir los cursos.

Esto evidencia una falta de responsabilidad importante por parte de la SEP en relación a los cursos de formación continua, lo cual conduce a que el aprendizaje no sea el esperado, debido a que las acciones que desarrollan en estos centros de maestros depende de lo que a nivel nacional se dicte sobre formación continua en cada ciclo escolar.

## **CONCLUSIONES**

La formación continua resulta ser necesaria para los profesionales de cualquier área de conocimiento, pero fundamental para los profesionales de la educación, debido a que el conocimiento se crea y transforma permanentemente y la actividad docente es una actividad diaria de transmisión y generación de conocimiento, que debe, por principio, estar permanentemente actualizada.

Para tener resultados efectivos en la educación, es importante que los profesionales de ésta, los docentes, sean altamente competentes en el desempeño de su tarea, para ello

se requiere que su formación continua sea eficiente y eficaz, si los asesores técnico pedagógicos no tienen la competencia para brindar la asesoría que se requiere, el programa de formación continua en México, resulta inoperante e inservible.

La formación continua en México no ha sido entendida a cabalidad, no se ha hecho conciencia sobre su importancia y por lo tanto se ve más como un requisito administrativo más que académico.

Al verse como un requisito administrativo más que académico, no se construye una plataforma seria de formación de formadores, que incluya atención a la actualización de los formadores de formadores (asesores técnico pedagógicos), en conocimientos específicos y en el uso de técnicas y herramientas didácticas propias para la enseñanza de adultos y de profesionales de la educación como son los profesores de educación básica.

Así se cumple con el requisito de mantenerlos actualizados a través de los cursos de formación continua “en teoría”, pero en la realidad los docentes de educación básica continúan teniendo las mismas carencias en cuanto a conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes, que tenían antes de tomar los cursos de educación continua, lo cual se refleja en los resultados educativos de los estudiantes: altos niveles de deserción, bajo aprovechamiento y reprobación y bajos niveles de eficiencia terminal.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CEIEG. (Mayo de 2011). *Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas*. Recuperado el 02 de junio de 2013, de <http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/?p=3702>

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris. 2009.

DGFCMS. (2011). Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. México.

Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Alianza Editorial.

- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- INEGI. (2010). Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información. *CENSO 2010*.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Perrenoud, P. (1998). *Los pilares de la educación*. Francia: UNESCO.
- Sacristán, G. (2000). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2006). *Crítica a la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Recibido:** julio de 2014

**Aceptado para su publicación:** septiembre de 2014