



ISSN: 2448 - 6574

La formación docente en el contexto global.

Cecilia Ortega Díaz¹
cecilia.ortega.dz@udlap.mx

Antonio Hernández Pérez¹
antonio.hernandezpz@udlap.mx

Resumen

El presente documento da cuenta de un proceso docente, que implica la revisión curricular, histórica y social dentro de la docencia. Pues se ubica dicha formación en un contexto global, que implica revisar la trayectoria de varias formas del trayecto de formación de futuros maestros, en ellos se incluye una revisión a la luz de la teoría fundamentada, centrada en la investigación cualitativa. Se da un panorama que incluye la formación en Europa, Asia y América Latina. Concluyendo en un revisión *In situ* del proceso de formación docente en el Estado de México. Con ello reflexionar y analizar cuál es trascendencia de dicho proceso en el devenir de la docencia en su trayecto formativo.

Palabras clave: formación docente, práctica curricular, evaluación, globalización

Planteamiento del problema:

Formación docente en el contexto global

Dentro del presente estudio de investigación se aborda al proceso de formación docente en tres momentos. 1) Desde el contexto mundial, 2) en Latinoamérica y México, 3) se hace una revisión *in situ*, en la región oriente del Estado de México. Así mismo es pertinente definir dos aspectos sobre la noción de formación docente, los cuales nos permiten entender aún más la formación docente dentro del contexto global. Estos tienen que ver con el trayecto que se tiene que recorrer en la formación

¹ Escuela Normal de Amecameca



ISSN: 2448 - 6574

docente. El primero de ellos es la *Formación Inicial*. Definido como “el conocimiento escolarizado esencial para que el proceso de enseñanza se realice” (Monfredini, 2011), dentro de una institución escolarizada. El cual de acuerdo al país o región puede ser una normal, instituto universitario o universidad.

El segundo aspecto tiene que ver con en el campo laboral, la cual se define como *Formación Continua*, proceso que se lleva a cabo durante todo el ejercicio profesional al concluir la formación escolarizada. Estos dos aspectos implican dos contextos, el primero dentro de la escuela normal y el segundo cuando el docente ejerce su profesión como tal.

Al percibir la formación docente desde estos dos aspectos, también se puede concebir un puente, este puente se consolida cuando se consideran los contextos de práctica profesional, es decir, primero se relaciona con el desarrollo con plan de estudios para ser docente y el segundo en el desempeño como maestro en una escuela de educación básica. La formación docente atiende la formación profesional justificándose en el mundo laboral. Lo que da como resultado a un docente que reflexiona sobre su profesión.

En este mismo sentido este estudio se destaca la función esencial de la docencia, como comprensión del mundo (Pina, 2010). Por tanto la formación docente se enfoca en la persona. De tal forma que en procesos de formación se incluyen aspectos académicos, didácticos, la personalidad y el contexto, pues son determinantes en la realización de sus funciones.

Por lo tanto, la formación docente no se concreta solo a los procesos dentro del aula, va más allá, pues integra la personalidad y el entorno. Lo que se puede observar en la complejidad del proceso de formación docente, al revisar el contexto mundial, regional y local de la formación, es decir un proceso global.



ISSN: 2448 - 6574

Justificación

Son diversos los aportes sobre la formación docente en el mundo al igual que los estudios de investigación sobre este tema. Para iniciar esta visión mundial se parte de un estudio realizado por la OCDE (2010) donde la estructura de la formación docente es lo relevante, pues en dicho documento se cita: "... (la formación docente) requiere de una mayor capacidad y la creación de estructuras institucionalizadas que garanticen el diálogo y la construcción de consenso". A pesar de que la misma OCDE (2010) menciona que son los maestros quienes se constituyen como nexos significativos para los procesos de calidad educativa, pues la valoración de su desempeño dentro la formación docente es fundamental. Este panorama mundial se completa con lo que ocurre en diferentes países.

Fundamentación teórica

Contexto mundial de la formación docente.

Se cita primero el caso francés, el cual alude a la formación con dos responsabilidades básicas, la primera la de extender la escolaridad y proponer los elementos necesarios para lograrlo. La segunda responsabilidad incluye una concepción de un docente profesional, el cual es capaz de conocer y enseñar con "sentido". Por otra parte, en Italia desde 1996 se propone un modelo educativo universitario, en el cual la formación docente incluye cubrir el nivel materno y elemental. Un modelo más de formación docente en el mundo lo representa Finlandia, que durante los últimos 12 años se ha mantenido en los primeros lugares de los países pertenecientes a la OCDE (Andere, 2013).

En este país el modelo de formación docente se encuentra organizado por las universidades y representa un total de 6400 horas (Melgarejo, 2006). Es de destacarse que para poder ser parte de este modelo de formación docente se pasa por un sistema de selección riguroso que no solo incluye conocimientos académicos, sino también sociales y éticos. Otro modelo de formación docente a revisar es el español, este modelo de formación solo se da dentro de instituciones



ISSN: 2448 - 6574

universitarias, la organización del currículo depende de la región geográfica en la que se estudia. El número de horas para formarse como docentes varía entre 1500 a 2000 horas (Melgarejo, 2006). La forma de integrarse al mercado laboral se realiza a través de un examen de oposición.

Con estas características de la formación docente, se pueden encontrar dos rasgos distintivos dentro de la formación docente. El primero de ellos es el que se preocupa por cubrir un número de horas y atender desde el plano curricular a los diferentes niveles educativos por los que se atraviesa al formarse como docente. Un segundo rasgo es el que dentro del proceso de formación docente se alude a un sentido humanista con reconocimiento de lo ético. Estos dos rasgos se pueden seguir considerando en otros modelos de formación en el mundo.

Para completar este panorama mundial se considera a Asia. Dentro del proceso de formación docente en algunos países de dicho continente como lo son Corea, Singapur, China y Japón (Manso, 2011), se distingue una sólida formación escolarizada combinada al mismo tiempo con un proceso selectivo para continuar en el proceso de formación docente en condiciones reales. Proceso que incluye de acuerdo con cada país exámenes y diferentes propuestas de escolaridad, al mismo tiempo que se mejoran las condiciones laborales de los docentes en servicio.

De acuerdo con Manhong (2011), las condiciones para formar docentes son distintas en cada país e incluso en cada región dentro de un país. Pero, es relevante mencionar que la formación docente se distingue dentro de estos países por considerar los siguientes puntos: 1) la formación docente incluye actividades escolarizadas, en el servicio real y se complementan con el ejercicio laboral a través de diferentes pruebas y cursos; 2) los planes de estudio son vitales para la formación docente, existe coherencia entre el proceso de formación y el desempeño laboral; y 3) la formación escolarizada se complementa con cursos que les permiten mejorar laboralmente pero no se deja de lado la parte ética y humana. Al revisar



ISSN: 2448 - 6574

estos datos se rescata del panorama mundial de formación docente la relación entre el modelo económico y los procesos para formar maestros.

Situación actual de la formación docente en Latinoamérica y México.

En cuanto a la situación de la formación docente en Latinoamérica, para este estudio se divide en dos partes. La primera de ellas, de acuerdo con Díaz Barriga (2005), es una formación docente con un cuerpo propio de conocimientos, los docentes como un grupo de profesionales que participan en su enseñanza, con un código ético y regulados en su ejercicio por normas académicas, sociales y de investigación. La otra parte que se aborda en este documento sobre la formación docente es la histórica, la cual, de acuerdo con Arnaut (1998), se hace relevante en las décadas de los 80 y 90's; que es cuando se percibe la formación docente como un ejercicio profesional.

Al adentrarnos en la formación docente en el continente puede observarse una doble función (Rodríguez, 1999): primero una de capacitación y construcción de conocimientos; en segundo lugar, una función de la pedagogía con aspectos que incluyen tecnología, gestión e investigación. Al revisar estas dos funciones se vuelve a poner énfasis dentro de la formación docente en América Latina en una parte que se apega a la realización de un plan de estudios y una que prioriza a la persona. Esto se puede observar en los modelos de formación docente que hay en esta región y que a continuación se mencionan.

Para Torres (2000) estas funciones se ven de forma clara al revisar las reformas educativas en Latinoamérica y el Caribe. De tal forma que hay una gran cantidad de conceptos, pero de ellos se puede destacar que se privilegian más los que aluden al cumplimiento de políticas que a los de construcción de conocimiento por parte de los docentes, ya sea en formación o en condiciones reales de trabajo. Al continuar con esta revisión desde los aportes de Torres (2000) se puede observar que el papel predominante en las decisiones educativas es de políticos y economistas, el de los docentes no tiene la relevancia esperada.



ISSN: 2448 - 6574

Objetivos

- Reflexionar sobre los procesos de formación docente en un proceso global
- Analizar la situación de la formación docente desde diferentes contextos
- Dar alternativas de formación a partir del proceso de revisión de diferentes propuestas de formación docente

Metodología

Para el desarrollo de este estudio se usó la investigación cualitativa, atendiendo al foco de búsqueda: *Reflexionar sobre el contexto global de la formación docente*. Éste pretende incluir elementos que puedan servir de apoyo en la formación docente. Se privilegia con ello de acuerdo con Lave (1996) procesos cognitivos y sociales, que se consolidan al realizarse *in situ*, en este sentido la investigación cualitativa es propicia para estudiar esta investigación.

La investigación cualitativa propone desde diferentes ángulos, aspectos que pueden revisarse en este estudio de investigación. Dentro de los diferentes aspectos que se revisan desde esta perspectiva de acuerdo con Gordo (2008), se pueden incluir: el enfoque psicoanalítico, la etnográfica, los grupos de discusión. Del mismo modo se pueden usar diferentes herramientas para encontrar datos y trabajar los resultados, como las entrevistas cualitativas, historias de vida, a la vez pueden utilizarse otros modelos de interpretación como, los grupos triangulares, el análisis de textos sociales o los géneros discursivos. Pero se destaca el uso de la teoría fundamentada (Flick, 2004) y el papel mediador del proceso de formación docente, pues es la directriz que pretende el presente estudio de investigación.

De acuerdo con Wittrock (1986), la investigación cualitativa tiene como objeto de estudio revisar lo que ocurre en la "realidad" que rodea a las personas. Además la investigación cualitativa da cuenta de situaciones específicas ubicadas y delimitadas por un contexto. En otras palabras, esta realidad es una interpretación



ISSN: 2448 - 6574

acorde a la percepción particular del investigador que es expresada por las mismas personas, por lo que el que investiga da cuenta y no su punto de vista. Maycut (1994) propone que dentro de la investigación cualitativa, debe considerarse el foco de búsqueda, lo emergente de los diseños y las diferentes herramientas de interpretación para darle una característica interpretativa a la investigación. Con lo cual el diseño particular y contextualizado de cada problema da como resultado un proceso específico.

Resultados y conclusiones

Aterrizando algunas particularidades en México, se puede destacar que las Escuelas Normales son vistas como instituciones de educación superior (IES) por un decreto presidencial de 1985 a partir de situaciones más políticas que académicas. Al respecto, Ducoing (2013) relaciona la formación de profesores considerando a las instituciones que los forman como IES.

En ese mismo sentido se aborda lo que ocurre dentro de las políticas públicas y el impacto de quienes deben tomar decisiones dentro de los diferentes niveles educativos. Por su parte, Rojas (2005) coincide con Arnaut (1998) al decir que dentro de las escuelas normales la formación docente fue profesional sin necesidad de tener una ley que la avalara, pues desde 1939 la escuela normal obtiene su perfil como formadora de docentes y no es sino hasta 1985 que se les considera como Institutos de Educación Superior dentro de la nomenclatura oficial, obedeciendo más a situaciones sindicales, políticas y económicas.

El caso mexicano tiene adecuaciones curriculares constantes, las cuales son modificaciones que vienen desde las diferentes instancias de política educativa. Históricamente, estas adecuaciones las han dictado las diferentes reformas educativas (Torres, 2000), donde se privilegia la parte política y económica. Del mismo modo, actualmente hay dentro de esta puesta en práctica de las diferentes reformas intentos serios por parte de los docentes de ir más allá de situaciones discursivas y atender la parte educativa y la construcción de conocimiento (García,



ISSN: 2448 - 6574

2012). Esto es relevante, pues las reformas educativas en México se suceden de forma muy rápida y pareciera que no tienen una valoración real que de pauta para la toma de nuevas decisiones y que aporte para construir nuevas directrices dentro de lo educativo. Tal como menciona Márquez (2011), no existe una mejora sustancial en los mercados laborales a pesar de nuevas ofertas educativas y cambios de planes de estudios en el nivel superior y el campo laboral inmediato de acuerdo a cada oferta de estudios profesionales de nivel superior.

En el aspecto educativo, afirma Barba (2010), México ha vivido casi cuarenta años de un continuo intento por conciliar cambios estructurales pero siempre con modelos prestados, los cuales no se evalúan en el contexto de aplicación nacional. Así la experiencia en Aguascalientes, por ejemplo, da cuenta de reformas poco estructuradas y poco valoradas por quienes las ejecutaron, además de que conservan un estatus de imposición estatal, lo cual a pesar de ser bien acogidas limita su aplicación (Barba, 2010).

Sin embargo, dentro de este mismo estudio en Aguascalientes se observa que sí hay interés y necesidad de cambio en los mismos docentes y por tanto en su preparación, pues se considera que las escuelas normales sí tenían que hacer diferentes modificaciones a su estructura. Estos aspectos dan como resultado que la concepción sobre la formación docente sea amplia, que no se generalice y sobre todo que se tenga en cuenta que la formación docente implica varios aspectos, pero que, en palabras de Gimeno (1999), la formación docente requiere trabajar con actitudes, conocimientos, tecnologías y con las personas mismas. Esto tiene relación con la formación docente al revisar de manera particular el contexto donde se aplicará el presente estudio de investigación.

La formación docente en la región oriente del Estado de México.

En el actual plan de estudios de la licenciatura en educación se hace mención de una serie de aspectos que definen la docencia en las escuelas normales. A partir de 1934, las escuelas normales son las que oficialmente forman a docentes de



ISSN: 2448 - 6574

escuelas de nivel básico ya sea preescolar, primaria y posteriormente secundaria (Solana, 1981). Dentro de las escuelas normales se tiene este objetivo común de formar maestros para la educación básica y con ello también se tiene la responsabilidad de realizar cualquier cambio propuesto por la reforma educativa (SEP, 2011). El nuevo plan de estudios hace mención del “gran reto a superar cuando se lleva a cabo una reforma centrada en la transformación de los procesos formativos del futuro maestro” (SEP, 2010, p. 34).

Las escuelas normales del país existen desde 1849 en diferentes entidades, por citar Veracruz, San Luis Potosí, Tamaulipas y el Estado de México entre otras (SEP, 1997). Aun cuando desde 1825 ya se había reconocido de forma oficial la fundación de la Escuela Lancasteriana, que incluía entre otras funciones la de formar docentes, a finales del siglo XIX y principios del XX es que hay un auge y crecimiento de estas instituciones en todo el país. Este evento se generalizó y hacia 1910 ya se tenían 45 Escuelas Normales en funcionamiento (Arnaut, 1998).

En el caso del Estado de México donde se contextualiza la presente investigación, es desde 1854 que se tienen escuelas normales (GEM, 2010); sin embargo, es en el inicio del siglo XX cuando comienzan a ser fundadas más escuelas normales. A partir del término del movimiento armado de 1910, las escuelas normales fueron apareciendo y se consolidaron tanto en la entidad mexiquense como en el resto del país. Existen dos momentos claves que provocaron que las escuelas normales en el Estado de México tuvieran auge, de acuerdo con Barba (2011), el primer aspecto es el proyecto educativo propuesto por la revolución, proyecto que confirma al estado como un claro benefactor de medidas institucionales. El segundo momento es el proyecto Vasconcelista.

De este proyecto Vasconcelista, Latapí (1998) enfatiza cómo se incluye la labor de la recién creada Secretaria de Educación Pública (SEP) y de lo que en su momento se denominó cruzada cultural, que dio como resultado la creación de escuelas normales rurales y centros de capacitación Magisterial. Resultado de este proyecto,



ISSN: 2448 - 6574

se conformó y consolidó el aparato burocrático escolar de 1930 hasta 1950 aproximadamente. Es a partir de la década de los sesentas y setentas que las escuelas normales del Estado de México tienen mayor crecimiento, hasta tener 36 escuelas normales públicas.

El hecho de tener 36 escuelas normales hace que la entidad tenga uno de los más altos promedios de egreso de maestros de nivel básico. Esto no garantiza que haya mayor calidad o mejor preparación, solo alude a la matrícula escolar, por ello es importante el trabajo de investigación que se haga en torno a la formación docente y sus implicaciones con la educación normal (GEM, 2010).

En este sentido se propone que sea a partir de entender el contexto en donde se desarrolla la formación docente de una región, para entender su dinámica, al mismo tiempo poder reflexionar sobre la importancia del contexto global en el cual se encuentra actualmente la formación de docentes.

De este modo quienes se encuentran en un proceso de formación o en servicio en educación básica, analicen cual es el entorno dentro del cual se encuentran y logren a través de procesos metacognitivos concientizarse y concientizar a quienes forman o llegaran a formar parte de la docencia.

Un aspecto final dentro del presente estudio es dar cuenta del impacto social-cultural de la formación y desarrollo docente, es decir hay un gran marco que es este contexto global al mismo tiempo hacer notar que en la docencia hay trascendencia, tradición, identidad y ética.

Referencias bibliográficas

- Andere, E. (2013) <http://eduardoandere.blog/>
- Arnaut, A. (1998) La federalización de la escuela primaria. Biblioteca normalista. SEP. México
- Barba. Bonifacio (2011) ENTRE MAESTROS: Reforma de la formación docente en Aguascalientes un análisis de su implementación en RMIE, Enero-Marzo 2010, Vol. 15, Núm. 44, Pp. 251-275.



ISSN: 2448 - 6574

- Díaz Barriga, Ángel. (2005) El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. Ediciones Pomares. Barcelona-México.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010) "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-
- Ducoin, P. (2013) La escuela normal una mirada desde el otro. IISUE. UNAM.
- Latapí Sarre, Pablo (2003) ¿Cómo aprenden los maestros?. Cuadernos de discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. SEP.
- Lave. Jean. (1991) Situated Learning. Cambridge U. P. UK
(1996) Cognition in practice. Cambridge U. P. UK
(2003). Practice, Person, Social World en Situated learning. Cambridge. pp. 45-58.
- Manhong, L. (2011) Teacher development under curriculum reform: a case study of a secondary school in mainland China. Int Rev Educ. Published on line.
- Rodríguez Gómez (1996) Metodología de la investigación cualitativa. España. Malaga. Ed. Aljibe.
- Rodríguez Gómez, Gregorio (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rodríguez Pineda, Diana Patricia y Ángel D. López y Mota (2006) ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria. RMIE, octubre-diciembre, VOL 11, NUM.31, PP. 1307-1335.
- Roos, Jhon. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. In The Journal educational research. Vol. 101. N° 1. Sep/Oct. ED. pp. 50-59.
- Sandoval. E. (2007). RMIE, enero-marzo, vol. 12, núm. 32, pp. 165-182
- Santos, A. (2012). Designing and Researching Virtual Learning Communities. Universidad de las Américas Puebla. México.
- SEP (1997) Planes y programas de estudio Licenciatura en Educación. México. SEP.
- SEP (1999) Planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación. México. SEP.
- SEP. (2004) Planes y programas de Estudio de Educación Preescolar. México. SEP.
- SEP. (2011) Material de discusión Planes y programas de Estudio de Educación Básica. México. SEP.
- SEP. (2012) Materiales de Reforma Curricular, Licenciatura en Educación. México. SEP.
- Torres, Rosa María. (2000) "Reformadores y Docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas". Documento de trabajo elaborado a solicitud de



ISSN: 2448 - 6574

la Secretaría Ejecutiva del Convenio “Andrés Bello” para la discusión en el foro: “Los docentes protagonistas del cambio educativo” Cartagena, 1-4 Diciembre de 1999.

Vaillant, Denise. (2002) Formación de Formadores. Estado de la práctica. Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Parthnership for Educational Revitalization in the Americas.

Vasilachis de Gialdino Irene. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Volumen 10, No. 2, Art. 30

Vontz, Thomas et. al. (2007). Building bridges in social studies education. Professional development school partnerships in The journal of Educational Research. Vol. 10. N° 4. March/Apr. ED. 254-262.