



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA MIRADA DE LAS DOCENTES**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
YESSICA YESENIA SÁNCHEZ MELGOZA

TUTORA  
DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR  
DRA. MARÍA LUISA ILEANA ROJAS MORENO  
Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)  
DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA  
Facultad de Estudios Superiores Acatlán  
DRA. YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA  
Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)  
DRA. ZAIRA NAVARRETE CAZALES  
Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, ENERO DE 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mis padres y hermano,  
por su cariño, comprensión y apoyo incondicional  
y por motivarme a seguir siempre adelante.*

*A David por su amor y confianza,  
por estar siempre ahí, a mi lado,  
y por enseñarme a reencauzar mi vida.*

*A las y los docentes de educación básica  
por todo su empeño y esfuerzo  
cada día en su salón de clases.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Nacional Autónoma de México, y en especial al Posgrado en Pedagogía, por brindarme la oportunidad de seguir aprendiendo.

Agradezco profundamente al Mtro. Ricardo Montes por su apoyo para la realización de las entrevistas y a cada una de las docentes que compartieron parte de su tiempo, experiencia y su pasión por la docencia.

A los miembros del Comité Tutor gracias por cada uno de sus comentarios, experiencias y observaciones. De manera especial, agradezco a la Dra. Patricia Ducoing por enseñarme que para encontrar el rumbo es necesario perderse pero lo más importante es dar pasos firmes. Gracias a la Dra. Yazmín Cuevas y al Dr. Rafael García quienes me acompañaron desde el primer momento en el que ingresé al posgrado y por ser parte de la transformación de este trabajo. A la Dra. Ileana Rojas y a la Dra. Zaira Navarrete, gracias por su tiempo y recomendaciones.

Gracias a mi familia, mis padres y hermano, por ser siempre un pilar en mi vida y por apoyarme en la difícil decisión de darme un espacio de la vida laboral para seguir estudiando. Gracias David por ser mi compañero y por tus consejos.

El tema central de esta investigación es el análisis de los sentidos que un grupo de docentes de primaria de nivel básico otorgan a la formación continua. Además de presentar una revisión de las categorías de sentido, formación continua y experiencia, se presenta un panorama sobre el lugar que ha ocupado este ámbito dentro de las políticas educativas de 1992 a 2018. Asimismo, el diseño metodológico y la interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se llevó a cabo desde una epistemología interpretativa que implica considerar la especificidad de lo educativo.

Los capítulos que conforman esta tesis tienen la intención de indagar en aquellos aspectos que permean los sentidos que las experiencias en materia de formación continua han dejado en las profesoras entrevistadas, pues desde la voz de las docentes, buscar herramientas que fortalezcan habilidades y actitudes para la toma de decisiones en el quehacer cotidiano del aula, es una exigencia permanente.

La formación continua forma parte de un proceso integral y comúnmente la tarea formativa se conceptualiza como actualización, capacitación, nivelación o superación profesional. Aunado a ello, este campo de estudio está en desarrollo, de ahí la relevancia de contribuir al campo teórico desde la investigación al mismo tiempo que se retoman los testimonios de las docentes como actores centrales.

## ÍNDICE

Introducción.....	6
Capítulo I. Las categorías centrales: sentido y formación continua.....	13
1.1 El sentido.....	14
1.2 La formación continua en la docencia en educación básica.....	25
Capítulo II. La formación continua: políticas y programas para educación básica.....	44
2.1 Políticas de formación continua en México.....	45
2.2 Programas de formación continua de 1992 a 2018.....	49
2.3 Balance de las políticas y programas.....	71
Capítulo III. Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico.....	77
3.1 ¿Desde dónde se investiga?.....	78
3.2 El contexto de la investigación y el diseño metodológico.....	83
3.3 Análisis categorial.....	89
Capítulo IV. Los sentidos de la formación continua.....	94
4.1 Las docentes desde tres dimensiones.....	95
4.2 Los significados de la formación continua.....	103
4.3 Razones y significatividad.....	108
4.4 La formación continua a partir de las experiencias.....	116
Reflexiones finales.....	121
Referencias.....	126
Anexo 1.....	139
Anexo 2.....	141

## INTRODUCCIÓN

En educación básica (EB) el rol protagónico de los docentes en el proceso educativo es innegable. De hecho, desde la perspectiva de algunos autores, los profesores realizan un trabajo auténtico dentro de la escuela (Biddle, Good y Goodson, 2001: 13) pues su quehacer es fundamental para el logro de los aprendizajes en los alumnos. Para tal propósito, el dominio de contenidos disciplinares, habilidades y estrategias pedagógicas es una exigencia constante.

Estos actores han sido piezas centrales en el diseño e implementación de políticas relacionadas con la formación docente, proyectos curriculares e inclusive condiciones salariales; esto bajo la aseveración de que son ellos los encargados de transformar la educación y los principales responsables del desempeño de los alumnos, escuelas y, en general, del sistema educativo (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016: 21). El vínculo entre calidad educativa y profesores se ha establecido en ocasiones desde una relación directa y simplista entre calidad, formación y los resultados obtenidos por los estudiantes, con gran frecuencia, son considerados a partir de evaluaciones externas (Monarca y Manso, 2015: 174).

Los docentes ejercen una práctica dinámica y compleja que requiere la puesta en marcha de programas de formativos y de desarrollo profesional, éste último es un aspecto a considerar en propuestas encaminadas al mejoramiento de las prácticas educativas. La formación no sólo se desarrolla durante la carrera, sino se trata de un esfuerzo continuo cuyo fin es el mejoramiento de las competencias adquiridas con antelación y se convierte en un esfuerzo por continuar aprendiendo. En otras palabras, la formación se estructura como un continuum parte de la formación inicial con los fundamentos teóricos y prácticos del saber profesional pero, sin duda alguna, se constituye como un proceso permanente (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012: 61).

Así pues, dentro de una sociedad en constante cambio, la formación continua entendida como un proceso permanente que no se agota en la culminación de determinados cursos, talleres o diplomados, es una pieza fundamental para el mejoramiento de las prácticas docentes en lo cotidiano. Tales consideraciones conllevan a reconocer la importancia de

indagar los sentidos que los docentes tienen acerca de su propia formación y de la oferta institucional en la cual participan. Precisamente, en este último aspecto está centrada la presente investigación, misma que surgió del interés por las experiencias de los docentes de EB en torno a los cursos, talleres ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las supervisiones escolares y que forman parte de las estrategias formativas institucionales.

Desde hace algunas décadas, tanto la formación docente inicial como el desarrollo profesional continua han sido elementos centrales de las políticas de reforma en América Latina, por lo cual, se han incluido iniciativas con este fin (Vezub, 2007: 2). Para el caso de nuestro país, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se consideró que, gran parte del problema educativo radicaba en el desempeño de los maestros, de ahí la justificación de transitar a un sistema de profesionalización para estimular el desempeño académico, fortalecer la formación y actualización permanente y así favorecer la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información (DOF, 2013). A principios de 2013 se presentó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) una importante reforma en materia educativa por las modificaciones hechas a los artículos 3º y 73º constitucionales. Es importante señalar que la presentación de dicha reforma sucedió en el marco del inicio del sexenio presidencial 2012-2018 y posterior a la firma del Pacto por México<sup>1</sup> el cual fue un acuerdo entre el Poder Ejecutivo y los principales partidos políticos para impulsar, entre otros aspectos, una educación de calidad con equidad.

Entre otros aspectos, la reforma educativa 2013 estableció la obligación del Estado por garantizar la calidad de la educación obligatoria y el máximo logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes; para dar cumplimiento a dicha enmienda se hicieron reformas a la Ley General de Educación y se presentaron las leyes secundarias: Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley del Servicio Profesional Docente, esta última surgió a partir de la necesidad de legislar la carrera docente (Díaz-Barriga, 2017: 12).

---

<sup>1</sup> Dicho pacto se celebró el 2 de diciembre de 2012 y anunció el imperativo de contar con una reforma legal y administrativa en materia educativa con tres objetivos: a) aumentar la calidad de la EB que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales; b) aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior y c) que el Estado recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Pacto por México, 2012:2).

De acuerdo con Mendoza (2018), la reforma constitucional y las reformas legales tocaron cinco ámbitos, principalmente:

- Establecimiento de nuevas normas para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal con funciones de docencia, dirección y supervisión en la EB y media superior públicas.
- Creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como organismo autónomo para coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y realizar distintos tipos de evaluación.
- Acuerdo para nuevos esquemas y procedimientos administrativos encaminados a la gestión.
- Centralización de la nómina y creación del Fondo para la Nómina Educativa y Gasto Operativo.
- Incremento de los recursos para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. (Mendoza, 2018 ; 71-72).

Dentro de este conjunto de cambios suscitados, los docentes de EB han sido piezas claves para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, por lo cual, fortalecer la formación de estos actores y brindar mejores condiciones para su desarrollo profesional se vuelve una tarea sustantiva. Lo descrito no constituye una novedad, pues esta consideración se inscribe en el consenso internacional en torno a la concepción del colectivo magisterial como actor clave para garantizar la calidad y la equidad en educación (González, Fernández, Romero y Navarro, 2018: 39). La reforma 2013 sentó las bases legislativas para el ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente, por lo que resulta pertinente enmarcar las acciones llevadas a cabo en materia de formación continua, pues si bien, en los discursos se ha destacado su relevancia, sin duda alguna, la atención estuvo centrada en la evaluación.

Con la puesta en marcha de la reforma educativa mencionada, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) constituyó un modelo de formación de profesores en servicio<sup>2</sup>. Dicha Ley concibió como un binomio indisoluble la evaluación-formación, pues a partir de los resultados de las evaluaciones docentes que se llevarían a cabo, se diseñaría

---

<sup>2</sup> La LGSPD determinó que los docentes en su totalidad debían recibir formación continua para apoyarles en sus esfuerzos de mejora y desarrollo profesional.

la oferta para los profesores que así lo requirieran, desde un enfoque de regularización. Al considerar que la evaluación es un instrumento para la mejora de la educación, es comprensible que, uno de los objetivos de dicha Ley fuera el establecimiento de condiciones para fomentar el desarrollo profesional, garantizando la actualización y capacitación de los profesores. Este planteamiento conlleva el riesgo de establecer una relación causal entre estos componentes<sup>3</sup>, pues la evidencia de no contar con la suficiencia para ejercer la profesión docente se subsana con la asistencia a opciones formativas vinculada exclusivamente para efectos de permanencia laboral<sup>4</sup>.

En este escenario si la formación continua se convierte en la médula espinal del proceso evaluativo (Gámez, 2016: 3) deja de lado el resto de posibilidades que van más allá de la acreditación de determinado número de cursos o talleres y por tanto, es una mirada restrictiva. En la reforma 2013, se acentuó el hecho de que el sistema de evaluación docente en México se centró en la premisa de que si a los maestros se les da suficiente apoyo y recursos, podrán superar todas las pruebas que el mismo sistema les pone y con ello garantizar un cuerpo docente con conocimientos y competencias satisfactorias para ejercer la docencia (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018: 46).

Por otro lado, el uso de los términos en los documentos oficiales denota una confusión teórica que trasciende a cuestiones más operativas y de organización de la oferta formativa. Formación continua no es sinónimo de actualización o capacitación, razón por la cual resulta preocupante que la tarea formativa se siga conceptualización entre esos términos. De igual manera, son cuestionables las modalidades de cursos y talleres, presenciales o en línea, mismos que representan aportes de índole cuantitativa y su impacto se valora en función del número de maestros inscritos y/o el número de cursos ofertados. En esta discusión, no es posible advertir si realmente hay un debate en torno a la formación profesional docente como una etapa permanente.

Aunado a lo anterior, además de la arista conceptual, otro aspecto de la problemática se refiere al impacto de la formación de profesores en servicio y a los múltiples pronunciamientos que expresan preocupación por los bajos resultados del aprendizaje de

---

<sup>3</sup> Me refiero a la formación y a la evaluación.

<sup>4</sup> La reforma 2013 definió a la formación continua como cursos de capacitación y apoyo individualizado por mediación de un tutor o asesor; ambas acciones tendrían como fundamento los resultados de la evaluación docente (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018: 8)

los estudiantes mexicanos, los cuales no han bastado para revalorizar la figura del docente con un estatus profesional específico pero también complejo.

Si bien, en nuestro país se han desarrollado esfuerzos por atender el desarrollo profesional de los docentes, las prácticas de enseñanza reflejan que existen evidencias que vinculan el logro de la calidad educativa con la formación del magisterio. De esta manera, presentar un programa de formación continua para docentes de EB supone considerar -más allá de un catálogo de cursos o talleres con carácter remedial- una estrategia que, por un lado, presente un esquema unificado, ordenado, sistematizado, diversificado que atiende las complejidades del contexto educativo mexicano y, por otro lado, considere las voces de los actores involucrados.

En este escenario, analizar los testimonios de los docentes de EB resulta relevante para indagar en los sentidos que han otorgado estos profesionales a la formación continua, pues a partir de las experiencias cotidianas se identifican los aspectos con los cuales están vinculados dichos sentidos. Derivado de los cambios que trajo consigo la implementación de la reforma educativa del 2013, misma que acentuó la preocupación por la calidad de la educación y el desempeño de los docentes en las aulas, se suscitaron cambios en la puesta en marcha de procesos administrativos para el ingreso, promoción y permanencia del profesorado, haciendo énfasis en la evaluación. De manera general, este tipo de reformas han trastocado las pautas de profesionalización docente, la condición y la permanencia laboral (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016: 59).

Las acciones gubernamentales destacaron la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional docente como ejes transversales para la mejora del Sistema Educativo Nacional. De igual forma, en documentos normativos como la Ley General de Educación, la Ley General del Servicio Profesional Docente, el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se hizo alusión al estrecho vínculo entre formación y evaluación. En este contexto, la estrategia de formación se presentó después de la implementación del proceso de evaluación docente y carecía de elementos pedagógicos que reconocieran a la formación continua desde una perspectiva integral y no sólo con una función remedial y de regularización.

Centrar la atención en la importancia de la formación continua para docentes en servicio, no es algo reciente, pues desde hace algunas décadas, ésta se ha incluido dentro de las políticas gubernamentales como ámbito de intervención. Algunos ejercicios de evaluación muestran que la oferta formativa no ha redundado en resultados satisfactorios. Debido a que, la innovación en las prácticas docentes no necesariamente aparece como consecuencia del diseño y operación de un modelo de formación, es importante conocer las experiencias y perspectivas de los docentes de educación primaria respecto a la formación continua, de tal suerte que, una necesidad apremiante es identificar aquellas herramientas que les posibilitan a los docentes definir un proyecto de desarrollo profesional.

Dado que, el análisis de las políticas gubernamentales se complementa con la revisión de los referentes empíricos, es necesario conocer la voz de los actores centrales para identificar cómo se llevan a cabo las propuestas y los mecanismos de operación en esta materia. Es así, como la pregunta general de esta investigación es ¿cuáles son los sentidos que los docentes de EB otorgan a la formación continua?

Asimismo, este trabajo de investigación parte del supuesto de que los sentidos que los docentes otorgan a la formación continua están influenciados por aspectos como sus historias personales, la manera en la que se operado las políticas y estrategias gubernamentales así como la vinculación que hay entre la formación y la evaluación, dentro del contexto de la reforma educativa 2013. La intención es dar cuenta de que las trayectorias formativas y las historias personales, así como las condiciones laborales en las que se llevan a cabo el trabajo docente, además de las experiencias aúlicas permean los sentidos que estos actores dan a sus procesos formativos, tanto dentro como fuera del aula de clases.

Para lograr el propósito señalado, la estructura de este documento está conformada por cuatro capítulos. En el primer capítulo se abordan dos categorías centrales: el sentido y la formación continua. Siguiendo esta línea, el debate conceptual se relaciona con problemáticas en torno a la calidad de la educación y la profesionalización docente, así como las diversas nociones con las que se refiere la segunda categoría: actualización, capacitación, superación y nivelación. En este tenor, se reconocen las tensiones generadas entre una visión tradicional y una más reciente de la formación continua.

Asimismo, se describen los estudios realizados a nivel nacional e internacional como un acercamiento al estado del conocimiento. Las tendencias en la investigación están enfocadas, particularmente, hacia el análisis y crítica de las políticas en la materia o la propia oferta académica; de ahí la relevancia de contribuir al área de aquellos estudios que recogen los testimonios de los docentes.

En el segundo capítulo se hace una revisión de las políticas y programas en materia de formación continua que se han operado de 1992 a 2018, pues la visión institucional se ha traducido en una serie de acciones encaminadas a fortalecer las prácticas docentes desde diversos ejes formativos. Ambos capítulos constituyen el marco conceptual y referencial. En este último, es importante aclarar que la temporalidad de esta investigación se delimita a la administración 2012-2018.

Para este trabajo se asume que los sentidos otorgados por los docentes requieren ser analizados desde una postura epistemológica interpretativa, por ello el tercer capítulo está enfocado al reconocimiento del objeto educativo como complejo, dinámico e histórico; además de esas consideraciones, en este apartado se establece un posicionamiento epistemológico. En concordancia con dicha postura se apuntan las directrices metodológicas que orientaron el trabajo de campo.

Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan los resultados de la interpretación de los testimonios brindados por las docentes de primaria entrevistadas; pues desde éstos, es posible encontrar algunas pistas para reconocer y analizar los sentidos. Dicho capítulo expone la recategorización que se hizo derivado del análisis del instrumento desarrollado, así como también los hallazgos encontrados y su relación con las categorías y supuestos teóricos.

## Capítulo I

### Las categorías centrales: sentido y formación continua

El sentido que los docentes de EB le otorgan a la formación continua se concibe como objeto de investigación de este trabajo. Se retoman las nociones de sentido y formación continua como categorías centrales. Este capítulo comienza con un acercamiento a la conceptualización de la primera categoría, a través de las miradas de autores como Holzapfel (2005), Schütz y Luckman (2003) y Ferrater (1967, 1971, 1983). Como una dimensión de la categoría de sentido, se incluye la noción de experiencia. Esta última permite incluir la mirada de los sujetos y por tanto, es una herramienta de análisis. Para efectos de este trabajo, tal noción de experiencia se aborda desde el planteamiento de autores como Dubet (1989, 1994) y Larrosa (2009).

Dado que los docentes son los actores centrales de este trabajo de investigación, antes de abordar lo referente a formación continua, se hace una revisión de la persona del docente, quien más que un actor depositario de las políticas y programas de formación, es un actor protagónico, tal como lo conceptualizan autores como Abraham (1975, 1986), Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012). Respecto a la discusión acerca de la formación continua en la docencia, concretamente, en EB, se retoman autores como Imbernón (1994, 2007), Yurén (1995, 2000, 2005) y Ferry (1990, 1997), quienes presentan puntos de encuentro en la consideración de la formación continua como un conjunto de actividades que conducen al perfeccionamiento y actualización en la tarea docente. Por otra parte, en esta discusión, destacan dos posturas de la formación continua: una tradicional que se centra en la idea de perfeccionamiento, y otra más actualizada que pone de relieve el concepto de desarrollo profesional docente. De este modo, en esa revisión se retoman autoras como Aguerro (2003), Ávalos (2007) y Terigi (2009).

Además de este trabajo de conceptualización es necesario referir elementos que aportan al debate conceptual de la formación continua, a nivel internacional, a través de las políticas y acciones lideradas por los organismos internacionales y su contribución a dicho debate.

Para finalizar, se abordan algunos estudios e investigaciones realizadas en México en esta materia, concretamente desde 2011 al 2018 para plantear un panorama de cuáles han sido los focos de atención de los trabajos llevados a cabo. Tal ejercicio permite dar cuenta de la relevancia de realizar una investigación relacionada con este tema, de tal suerte que este capítulo constituye un ejercicio teórico que se presenta como encuadre para el posterior análisis de las condiciones bajo las cuales se han desarrollado las políticas y programas de formación continua desde 1992, mismo que será abordado en el capítulo dos.

## **1.1 El sentido**

Al preguntarnos por el sentido, la intención no es encontrar causalidades ni una interpretación objetiva de las experiencias formativas institucionalizadas que han vivido los docentes de EB, sino más bien colocar, en el centro de la discusión, la reflexión desde el propio colectivo docente. Dicha categoría permite indagar en las vivencias que son interpretadas por los docentes desde su propia subjetividad. En otras palabras, el sentido emerge como un referente que permite indagar en la subjetividad -en el interior- de los sujetos y su relación con el entorno.

Al conceptualizar al docente como un actor individual y social, el análisis de los sentidos en las prácticas educativas puede tomar como eje de partida un ejercicio de problematización y dilucidación conceptual para, a partir de las contradicciones y posibilidades, comprender los procesos formativos dirigidos a los docentes desde su visión de esta parte de la realidad educativa.

Abordar la noción de sentido es una tarea compleja, ya que, se trata de una categoría polisémica susceptible de ser mirada desde varias perspectivas o enfoques. Además es una categoría general usada por la lingüística donde el término tuvo su origen, aunque también ha sido abordada en la filosofía, el análisis del discurso y la sociología, por enlistar sólo algunas ramas del saber donde aparece. Así, el sentido no representa un significado único, pues se usa con frecuencia para designar cuestiones diferentes (González-Rey, 2010: 242).

Para efectos de esta investigación, en la conceptualización del sentido se retoman la teoría del sentido de Holzapfel (2005) y sus diversas acepciones relacionadas con los ámbitos semántico, existencial y metafísico. Asimismo, se presentan los planteamientos de Ferrater (1967) y la teoría de las realidades en sus modos ser y sentido, pues sí para este autor cualquier realidad resultará significativa de algún modo, entonces es congruente considerar la realidad como detonante de sentido. En este apartado se incluyen las consideraciones de Schütz y Luckman (2003) respecto a la relación que se establece con el entorno, el mundo y los otros a través de sentido. Se retoman estas tres perspectivas coincidentes en cuanto a la premisa de que toda realidad posee sentido, ya sea, en cualquiera de sus acepciones como significado, justificación u orientación. Finalmente, este apartado concluye con la revisión de la categoría experiencia, bajo el supuesto de que ésta es una fuente de sentido y para ello, se analizan como referentes teóricos Dubet (1994) y Larrosa (2009), para ambos autores el sujeto es el lugar de la experiencia, que se transforma a partir del cruce entre lo individual y lo social.

Según los planteamientos de Holzapfel (2005), dentro de la categoría sentido, es posible encontrar diversas acepciones. Por ejemplo, desde el punto de vista psicofisiológico, sentido alude a “(...) la facultad de experimentar ciertas sensaciones, facultad que se realiza mediante los órganos llamados también sentidos” (Ferrater, 1983: 376). Por su parte, Holzapfel (2005) encuentra una relación entre la dimensión sensorial e intelectual y lo hace desde la revisión de la raíz etimológica:

La palabra ‘sentido’ viene del latín *sentire*, que significa: ‘percibir por los sentidos, darse cuenta, pensar, opinar,’. Visto de esta forma, podríamos decir que el sentido es lo que resulta del *sentire*, del percibir, del darse cuenta, pensar u opinar. Si el sentido está por ello en directa relación con nuestra actividad sensorial –con nuestros órganos, precisamente de los sentidos, con el percibir – como con nuestra actividad intelectual – el pensar y otros- , y si podemos ver tanto lo sensorial como lo intelectual como capacidades que nos contactan con el mundo, se trata de que todo aquello, y por lo tanto nuestra relación con el entorno, con los otros, con nosotros mismos, en definitiva, con el mundo, del cual también somos parte nosotros, se traduce y se expresa en sentido (Holzapfel, 2005: 20-21).

Dado que la intención de este trabajo de investigación es recuperar los sentidos otorgados por los docentes a la formación continua, es pertinente retomar las acepciones propuestas por Holzapfel (2005):

1. El sentido en tanto *significado* de una palabra, pero también de una cosa, un suceso, una acción.
2. El sentido en tanto *justificación* (...) de un hecho, una acción, un suceso u otro.
3. El sentido en tanto *orientación*. Salta a la vista que el sentido nos orienta, incluso, asociado con esto, esta palabra significa “dirección”. Y se trata de considerar, que puede tratarse tanto de la orientación que atañe a cierta decisión o acción, como del sentido

supuestamente último de nuestra existencia individual, la de quienes nos rodean o de la humanidad toda (Holzapfel, 2005: 19).

Al abordar la primera acepción –el sentido como significado- destaca que tanto, sentido como significado, son referentes centrales en las ciencias humanas. De tal manera han surgido construcciones teóricas desde la historia, el psicoanálisis, la hermenéutica, la antropología y la fenomenología, entre otras. Conviene mencionar que, el sentido guarda relación con el componente semántico, es decir, con el significado de una unidad lingüística, una palabra, suceso o acción. El sentido se relaciona con la conceptualización de los sucesos o acciones.

En ocasiones, suele usarse sentido como sinónimo de significado o significación. Abordar al sentido en relación con el significado, como se mencionó, implica hacerlo desde el campo semántico (Holzapfel, 2005:21). Desde este campo, la categoría sentido también guarda relación con el lenguaje. En principio, “(...) la unidad central de la lengua es el signo, que es la combinación de un concepto (*significado*) con una imagen acústica (*significante*) (...) la lengua se instituye como un sistema sociocultural de convenciones sociales, que se constituye en objeto de estudio de la lingüística. El habla es el uso de la lengua por el sujeto” (Anzaldúa, 2012: 53).

Por otro lado, el sentido como justificación se refiere al preguntarse el porqué de las acciones y decisiones; es decir la búsqueda de una causa. Lo anterior hace referencia al ámbito existencial pues “(...) lo que sopesamos, decidimos, hacemos u omitimos, únicamente logra ser genuinamente algo para nosotros si lo remitimos a nuestra existencia individual” (Holzapfel, 2005: 22). Pero este proceso, no es estático, sino dinámico. La búsqueda de sentido es permanente y por ello, es algo que se está ganando o perdiendo. Por otro lado, el sentido como orientación lleva implícita cuestionarse acerca de la dirección de nuestros actos o decisiones y, en un nivel más complejo, preguntarse por el sentido de la existencia individual. Holzapfel visualiza al hombre como un ser perpetuo buscador de sentido, tanto en lo que se refiere a la orientación última de su existencia individual y colectiva, como en lo referente a la justificación inmediata que tiene o no tiene lo que hacemos y decidimos (Holzapfel, 2014:41).

A partir de estas consideraciones, es importante revisar el papel de cada sujeto en la búsqueda y construcción de sentido. Para Holzapfel (2005: 18) el hombre busca sentido cuando se cuestiona por espacios o momentos. Esa búsqueda de sentido deviene en un proceso dinámico, tal como lo explica Ramírez, no es una actividad estática de contemplación. La lengua es acción y creación de mundos, esto nos obliga a reconocer al sujeto como un hermeneuta que se funda en la creación de su propio decir e identifica en su palabra las condiciones de posibilidad de su modo de ser, de la experiencia que le da cabida a sus certezas sobre el mundo, construyéndoles así un sentido (Ramírez, 2012: 98).

Si bien en el sentido hay algo que se crea, se construye, también algo que se dona. "(...) A lo primero se le puede llamar 'dotación' y a lo segundo, 'donación' de sentido. Desde esta perspectiva, la donación del sentido proviene del ser, entendiendo a éste último como universo infinito e ilimitado. El universo nos dona de sentido y de ahí obtenemos nuestra capacidad para dotar de sentido. De tal manera, conviene señalar que la dotación concierne especialmente a los dos primeros ámbitos: semántico y existencial, y que la donación concierne al ámbito metafísico" (Holzapfel, 2005: 26). En otras palabras, existe una relación entre las acepciones de sentido y los ámbitos: el sentido como significado hace alusión al ámbito semántico, mientras que, el sentido como justificación u orientación concierne al ámbito existencial.

Tanto en el componente semántico como existencial están relacionados, pues "saber del significado de una situación, de algo por hacer, de aquello que tomamos distancia, de lo que nos amenaza, reviste tanto de un componente no sólo semántico, sino sobre todo existencial" (Holzapfel, 2005: 22).

Desde el ámbito metafísico, preguntarse ¿qué sentido tiene el sentido? Implica considerar que todo puede tener sentido o no tenerlo. De hecho, "(...) El sentido último de la existencia se presenta como enigma y, más aún como un enigma absoluto. Es más en ello, podría haber cómo no haber sentido. Este es el trasfondo del sentido" (Holzapfel, 2005: 43-44).

Además de las acepciones del sentido como significado, justificación u orientación, de acuerdo con Holzapfel (2005), existen otros elementos vinculados con esta noción, a los cuales designa como generadores de sentido: vínculo, cobijo, atadura, reiteración y sostén. Dichos generadores tienen un efecto sinérgico, al participar en la generación del factor que les precede. El primer generador de sentido es el vínculo, el cual surge a partir de la afinidad que tenemos con algo, de tal modo, el sentido se encuentra en espacios o momentos, ciertas personas o temas. El vínculo suscita cobijo, protección, amparo. Entonces, el vínculo y el cobijo generan atadura, es decir, al estar vinculados y cobijados en algo, existe cierta atracción. Los tres generadores inducen al cuarto generador que es la reiteración, se vuelve a apostar por él, de manera tácita y así se continúa en un proceso de reafirmación. Finalmente, estos elementos derivan en el sostén. Es decir, el sentido nos sostiene en la existencia y con ello, éste encuentra su mayor peso, fuerza y determinación.

Cuestionar el sentido de nuestras acciones y decisiones conlleva a cuestionarnos sobre nuestra relación con el entorno, con los otros e inclusive con nosotros mismos. Dicha relación que se expresa en sentido se da, por un lado, a través del significado, la justificación y la orientación, mientras que, por el otro, se da por el vínculo, el cobijo, la reiteración y el sostén (Holzapfel, 2005).

Como se abordó previamente, es común utilizar sentido como sinónimo de significado o significación "(...) se habla en tal caso de un término, de una proposición" (Ferrater, 1971: 2993). Para Ferrater, el sentido puede ser estudiado desde el punto de vista de la significación, siempre y cuando tal proposición incluya la coordinación del signo con el objeto. Esta acepción no guarda relación con expresiones que se utilizan para denotar 'sentido' en 'el sentido de la vida humana' o 'el sentido de la historia', esto es denominado por Ferrater sentido semántico.

Desde la propuesta teórica de Ferrater, lo importante es considerar que toda realidad tiene sentido. La realidad puede ser considerada como algo que es y como algo que significa. Lo que hay es una realidad determinada, que resulta ser un algo que es tal o cual cosa. Ello corresponde a la realidad como ser. Por otra parte, dado que cualquier realidad resultará siempre de algún modo significativa; a ello se le denomina realidad como sentido.

Toda realidad es a la vez ser y sentido. La realidad es a la vez que significa algo. Ser y sentido, son conceptos límites, por medio de los cuales las realidades pueden ser situadas o descritas. De hecho, en la noción de sentido está implicada una visión de la realidad; no hay ser que no tenga sentido y ni hay sentido que tenga al menos un ser. Un objeto o acción es simbolizada y dotada de sentido, eso no sería posible si dicho objeto no tuviese el mínimo de sentido. Asimismo:

la noción de sentido es siempre contrastable con la de ser. Dada una realidad cualquiera, se tratará a la vez de una realidad-ser (o realidad como ser) y de una realidad-sentido (o realidad como sentido) (...) No hay, por tanto, de un lado seres y de otro sentidos. Más la realidad puede ser considerada como algo que es y algo que significa (Ferrater, 1967: 270).

Para Ferrater ser y sentido son disposiciones, entendiéndose por disposición cierto orden o estructura y por el otro lado, tendencia o dirección (Ferrater, 1967: 250). En cuanto al sentido como intención; toda realidad puede ser mentada y, por tanto, objeto de intenciones. Los actos intencionales son reales y envuelven sentidos extraídos de las realidades. Los actos reales apuntan a objetos reales y producen sentidos, éstos son expresables por medio de lenguajes y, en general de sistemas simbólicos. De ahí la importancia de retomar los testimonios para indagar en los sentidos. No sólo se trata de sentidos como intenciones, no son nunca sentidos independientes de hechos o de realidades.

Desde la teoría de las realidades en sus modos ser y sentido propuesta por Ferrater, no se trata de distinguir un mundo de seres humanos y otro de sentidos, ambos están imbricados. Según este mismo autor un punto central es “el que hay en todo <<sentido>> algo conceptualmente distinto del <<ser>>; sentido es justamente lo que algo no es. El sentido de una expresión no es el ser de la expresión; el sentido de la vida no es el ser de la vida; el sentido de un acto no es el ser de este acto, y así sucesivamente” (Ferrater, 1967: 271). En suma, todo lo que hay tiene ser y tiene sentido.

Al abordar el tema de la realidad, Schütz desarrolla una aproximación teórica encaminada a comprender la estructura y la distribución social del sentido común. Dicho acercamiento se inscribe dentro de la sociología fenomenológica<sup>5</sup>. Desde esta propuesta, el mundo de la vida constituye una categoría central, pues éste se conforma de objetos y sucesos que

---

<sup>5</sup> Schütz asume algunas nociones que vienen del campo de la fenomenología de Husserl, al considerar la idea de conciencia del actor y su intencionalidad; en tanto la sociología fenomenológica estudia las estructuras formales de la existencia social concreta.

ocurren dentro del mundo sociocultural, tal y como lo experimenta el sentido común. La relación con el entorno, el mundo, los otros, se expresa en sentido. Nuestras acciones tienen un sentido.

De acuerdo con Schütz y Luckman (2003) y la teoría del mundo de la vida<sup>6</sup>, el mundo de la vida cotidiana es esa realidad que la persona alerta, normal y madura encuentra dada de manera directa en la actitud natural<sup>7</sup>; no obstante, el mundo de la vida abarca más que la realidad cotidiana. En otras palabras, dicha actitud implica aceptar esa realidad como dada; vivenciamos el mundo de la vida en actitud natural. Sin embargo, actuamos e interactuamos con el mundo, para modificarlo a través de nuestras acciones. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad, en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado.

En la actitud natural, el mundo ya está dado para mi explicación. Debo comprender mi mundo de la vida en el grado necesario para poder actuar en él y operar sobre él. La comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes (Schütz y Luckman, 2003: 25-26).

Para esta investigación, la categoría desarrollada por Schütz es de suma importancia, al establecer que en el mundo de la vida tiene lugar la experiencia cotidiana; se trata del mundo experimentado inicialmente por los sujetos en actitud natural. Aunado a ello, este mundo se articula con el sentido y a su vez, las acciones tienen sentido, aunque no haya una intención expresa, las acciones pueden ser interpretadas por otros. El sentido de la acción del sujeto no necesariamente coincide con la intención que lo guía al realizar dicha acción. Cuando la intención de una investigación está centrada en analizar los sentidos que otorgan los sujetos es importante considerar que, nuestro conocimiento del mundo supone un conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. Los hechos puros y simples no existen, más bien se trata de hechos interpretados.

---

<sup>6</sup> Alfred Schütz y Thomas Luckman, son representantes de las ciencias sociales, cuya reflexión metodológica se centró en la comprensión de la tensión entre el actor individual y la sociedad. Para Schütz, la teoría del mundo de la vida conlleva a la división del mundo en estratos o dimensiones, esferas de realidad o ámbitos infinitos de sentido.

<sup>7</sup> La actitud natural se refiere al estado de conciencia en el cual se acepta la realidad de la vida cotidiana como dada.

Precisamente, todo lo que despierta nuestro interés es real, "(...) llamar a un objeto real significa que éste se encuentra en una relación definida con nosotros. En síntesis, la palabra 'real' es una orla de sentido" (Schütz y Luckman, 2003: 43). Derivado de esta relación entre realidad y sentido, de acuerdo a estos autores, los órdenes de realidad se constituyen por el sentido de nuestra experiencia, de tal manera, que la realidad está conformada por ámbitos infinitos de sentido, es decir por múltiples realidades. Lo anterior bajo la consideración de que:

un ámbito infinito de sentido consiste en experiencias de sentido compatibles entre sí. Dicho de otro modo, todas las experiencias que pertenecen a un ámbito finito de sentido apuntan a un estilo particular de vivencia, vale decir, un estilo cognoscitivo (...) Las incongruencias e incompatibilidades que algunas experiencias aisladas tiene respecto de su sentido parcialmente afirmado pueden aparecer en todos los mismo ámbitos de sentido sin que se les retire el acento de realidad (Schütz y Luckman, 2003: 43).

En la relación entre sentido y realidad, destaca que la construcción de éste guarda relación con la noción de experiencia y la tarea de reflexionar sobre dicha noción convoca a una discusión interdisciplinaria, al ser abordada desde diversas perspectivas. En este apartado se abordará esta noción desde la mirada de Dubet (1989, 1994), quien la define como una manera de sentir y una actividad cognitiva.

Dubet desarrolla la experiencia como una articulación de tres lógicas que aluden al cruce entre lo individual y lo social. En este sentido, los planteamientos de Larrosa (2009) se relacionan con la propuesta teórica de Dubet (1989, 1994) al considerar que la experiencia es un suceso a nivel individual pero también supone un movimiento exteriorización.

Desde los aportes de la sociología se parte del supuesto de que a través de ésta se pueden obtener conocimientos y el acercamiento a la experiencia de los sujetos deviene en un campo de indagación. Desde las ciencias sociales, se considera que "para indagar en la pregunta sobre la experiencia y en cómo opera a su vez como método, es preciso concentrarse en las relaciones sociales" (Soto, Redón y Arancibia, 2017: 310). El cruce entre lo individual y lo social permea las lógicas construidas en la experiencia de cada sujeto.

El concepto de experiencia que propone Dubet (1994) surge dentro de la corriente denominada sociología de la experiencia; un punto intermedio entre la sociología clásica y las sociologías de la acción. La primera es de corte holista, explica a los individuos y las

acciones a partir de las estructuras sociales, mientras que las segundas, de corte individualista, conciben a la sociedad como la suma de las acciones individuales.

Para este autor, la experiencia evoca dos fenómenos contradictorios, que se relacionan entre sí:

En un primer sentido, la experiencia es una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional lo suficientemente intenso como para que el actor, al tiempo que descubre la subjetividad personal, no se sienta ya dueño de sí. En este sentido, hablamos habitualmente de experiencia estética, amorosa, religiosa... Pero esta representación de lo "vivido" es en sí misma ambivalente. De una parte se presenta como lo verdaderamente individual (...) De otra parte, la experiencia puede la superposición de la sociedad y de la conciencia individual (...) A esta representación emocional de la experiencia se yuxtapone un segundo significado: la experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de "verificarlo", de *experimentarlo*. La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y la razón (Dubet, 1994: 86).

Desde la sociología de la experiencia, las categorías de entendimiento y razón son sociales, de tal manera que, la experiencia social es una manera de construir el mundo, el cual no sólo se incorpora por medio de las sensaciones y emociones, sino que hay un componente social que permea dicha incorporación. En otras palabras, la experiencia se construye socialmente, y es atravesada por el cruce entre el ámbito individual y social.

Debido a que la intención central de este trabajo es analizar los sentidos que los docentes le otorgan a la formación continua, es fundamental considerar la subjetividad. Por tanto, se retoma el concepto de experiencia según la propuesta de Dubet, es decir, desde la perspectiva de la sociología de experiencia. Para este autor, la experiencia parte de la subjetividad de los actores, del trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. Dado que la subjetividad de los actores es el objeto de la sociología de la experiencia, se trata de comprender los sentidos otorgados por el individuo a situaciones específicas. Ello supone considerar que los actores no se adhieren totalmente a los roles preestablecidos. Así, la experiencia es algo más complejo y tiene implícitas dos formas interpretativas: la relacionada con una manera de ser y como una actividad cognitiva, una forma de construir la realidad social, verificarla y experimentarla (Dubet, 1994: 93).

La experiencia como una manera de ir construyendo el mundo, es una noción que designa las conductas individuales y colectivas dominadas por la heterogeneidad de sus principios constitutivos y por la actividad de los individuos que deben construir el sentido

de sus prácticas en el seno mismo de esa heterogeneidad. “La sociología de la experiencia busca definir la experiencia como una combinación de tres lógicas de acción” (Dubet, 1994: 96).

Las tres lógicas a las que se refiere Dubet son: integración, estrategia y subjetivación. Cada lógica remite a las funciones básicas de la sociedad y define una orientación para el actor, así como también, una manera de concebir la relación con otros. La lógica de integración refiere a la función socializadora de la sociedad; el actor hace suyas las expectativas ajenas, los roles y los estatus impuestos o adquiridos, es decir, ocurre una interiorización de la socialización primaria. El propósito es lograr articular el sistema y la personalidad del actor (Dubet, 1989: 521). El actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada como un sistema de integración, al cual pertenece dicho actor. Por otra parte, la lógica de estrategia permite comprender la actividad del actor y la manera en la cual articula las lógicas, al tratar de realizar sus intereses dentro de una sociedad concebida como una comunidad, con jerarquías concurrentes que movilizan su estrategia hacia sus intereses. Las relaciones sociales se definen en términos de concurrencia, competencia y rivalidad entre intereses individuales y colectivos (Dubet, 1994:110). En otras palabras, la comunidad se transforma en un mercado. En la lógica de subjetivación, el actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. “(...) El actor se confirma como un sujeto en la crítica” (Guzmán, 2004: 85). Ello constituye la parte subjetiva de la identidad, siendo la subjetividad aquella actividad social engendrada por lo perdido de la adhesión al orden del mundo.

En cada una de las lógicas de acción, Dubet, destaca el cruce entre lo individual y lo social en la conformación de las experiencias de cada sujeto. Larrosa coincide con Dubet, al abordar la noción de experiencia y destacar la importancia de dicho cruce, de hecho, hay algunos principios o dimensiones que emergen de la consideración de “(...) la experiencia es eso que me pasa” (Larrosa, 2009: 14).

En primer lugar, toda experiencia supone un acontecimiento, es decir, lo que ocurre no depende de uno mismo y se traduce en un principio de alteridad. Eso que ocurre “(...) tiene que ser otra cosa que yo” (Larrosa, 2009:15). Pensar la experiencia desde el

principio de alteridad conduce a considerar el de exterioridad, es decir, lo que ocurre que no soy yo, es algo ajeno o exterior, y precisamente, al ser algo exterior, no me pertenece. A esto se le suma el principio de alienación, una experiencia no se reduce a un conjunto de acontecimientos no interiorizados, sino más bien, se mantienen en el exterior.

Lo que sucede como experiencia, le ocurre a cada persona. Ese “me” pasa, es un pronombre reflexivo derivado del principio de subjetividad; lo cual quiere decir que la experiencia supone un acontecimiento exterior a la persona. Pero el lugar de la experiencia es uno mismo (Larrosa, 2009). La experiencia como un movimiento de ida y vuelta, supone un movimiento de exteriorización, una salida de mí mismo. La ida, refiere para cada persona un encuentro con el acontecimiento, pero no se queda ahí, hay un regreso. Aquello que pasa tiene efectos en la persona: en lo que es, piensa, siente, desea. De este modo, ese movimiento de regreso supone una transformación para cada persona y ésta se puede reflejar en la modificación de ideas, pensamientos, representaciones y es aquí donde, para el autor, hay un fuerte vínculo entre experiencia y formación:

la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia. De ahí que el sujeto de la formación no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación (Larrosa, 2009: 17)

El principio de subjetividad alude al sujeto como el lugar de la experiencia. Entonces, si la experiencia le corresponde a cada sujeto, es comprensible que ésta ocurra de modo único y singular. Cada persona “(...) hace o padece su propia experiencia” (Larrosa, 2009: 16). Aunado a esto, no es suficiente con que ocurran determinados acontecimientos:

La experiencia supone (...) un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder o en mi voluntad donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, 2006: 89).

La relación entre experiencia y formación propuesta por Larrosa es congruente con la intención de recuperar los sentidos que los docentes le otorgan a la formación continua y dar cuenta de aquellas experiencias que hayan traído consigo algún cambio significativo en la práctica docente. En esta investigación, se retoma la experiencia como una categoría relacionada estrechamente con la noción de sentido, de tal suerte que la primera se concibe como generadora de sentido. Si el sujeto es el lugar de la experiencia, la tarea central de este trabajo es dar un espacio a la mirada y la particularidad de los

actores centrales: los docentes de EB en relación a la formación continua. Por ello, es pertinente abrir un espacio para la revisión conceptual de este término, reconociendo las particularidades de la complejidad de la labor docente y las implicaciones que tiene la confusión conceptual en relación a las experiencias formativas.

## **1.2 La formación continua en la docencia en educación básica**

Además de revisar conceptualmente las categorías sentido y experiencia, es pertinente abordar la figura del docente y mirar a la persona donde se entrelaza la vida privada y el quehacer profesional, para autorregular sus experiencias y su accionar (Domínguez, 2011: 29). Desde esta postura, emergen posibilidades para identificar los aspectos influyentes en los sentidos que los docentes le atribuyen a aspectos formativos y de desarrollo profesional.

Analizar temas relacionados con la docencia a nivel básico, implica reconocer que se trata de una profesión cuyas características específicas las cuales sin pretender ser exhaustivas o únicas, se pueden señalar de la siguiente forma:

1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo.
2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social.
3. La enseñanza constituye una función institucional, rasgo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa.
4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la clase de actividad conjunta que sería inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia.
5. Su ejercicio es extendido en el tiempo, lo que tiene ciertos efectos sobre la base de saberes que se requiere (Terigi, 2012:9-10).

Repensar la docencia como una actividad individual supone entender a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la

producción y distribución igualitaria y colaborativa de la sociedad y, sobre todo concebir la docencia como una actividad transformadora (Terigi, 2012:8). Sin duda, tal caracterización convoca a concebir al docente como figura central en las prácticas educativas, un actor individual y social, tal como se refirió al inicio de este capítulo. Sin embargo, mirar a la persona del docente, no sólo desde un punto de vista exterior sino también desde el interior, conduce a reconocer además de las especificidades profesionales, la complejidad de las circunstancias, situaciones, intereses, afectos, preocupaciones que influyen en la conformación de esa persona.

Para Abraham (1975: 20) la persona del maestro se refiere a la unidad de funcionamiento con el exterior e interior de sí mismo, lo que ocurre por dentro, es decir, lo subjetivo. Dentro de esta conformación donde se entrelazan interior y exterior, la experiencia laberíntica de los docentes está conformada por dos componentes: el sí-mismo profesional individual como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí mismo y con los demás significantes de su campo profesional. El otro componente se refiere al sí-mismo grupal que reactiva en el docente aquello necesario para asegurar su existencia en el afuera institucional (Abraham, 1986: 24).

Para Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012: 48), la enseñanza es un proceso mediado por las características personales, tanto de alumnos como de profesores y si ésta constituye una de las funciones primordiales de la profesión docente, es comprensible la importancia de considerar la dimensión personal, la cual es tan trascendente en la relación en maestros y alumnos que “todos los adultos han sido alumnos para quienes el maestro queda como modelo de identificación” (Abraham, 1975: 12).

La enseñanza es una tarea compleja y colocar como actores centrales a los docentes es un aspecto relevante para comprender la realidad educativa, sobre todo, si se tiene la consideración del objetivo básico del trabajo educativo encaminado a propiciar y potenciar el desarrollo de los sujetos (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012: 87).

La formación continua es un elemento importante inherente al desarrollo de los docentes. No obstante, los cambios sucedidos a partir de las regulaciones que acompañan a la labor docente han traído como consecuencia la complejización de dicha tarea en los sistemas educativos en América Latina y particularmente, en el caso de México. Se trata de una

profesión cuyo estatus no se ha definido claramente y atraviesa por una desvalorización generalizada (Sandoval, 2015: 5). La docencia, en cualquiera de los niveles escolares resulta una tarea distinta a otras y con complejidad notable, a pesar de que la tarea de simplificar las cosas y hacerlas asumibles se pueda valorar como algo simple (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012: 87), ésta ha surgido como una de las posibles soluciones a las crisis educativas y nuevas demandas sociales. Los docentes son los actores centrales dentro de los procesos de transformación en el ámbito educativo, por lo cual es fundamental suscitar una reflexión respecto a los alcances de esta aseveración. Es innegable que “la reivindicación de la docencia como profesión ha estado ligada al mejoramiento del calidad de su formación inicial y de las oportunidades de formación continua o formación en servicio” (Ávalos, 2007: 209).

Abordar formación continua o permanente guarda relación con el desarrollo profesional y para autores como Imbernón (1994), se trata de ver a la primera como un aprendizaje constante vinculado a actividades profesionales. La formación no es un sinónimo de adiestramiento y más bien se trata de un proceso en cual el sujeto se forma a sí mismo y su configuración es el resultado de su actividad y esfuerzo (Yurén, 2005: 29). Dicho proceso refiere no solamente un trabajo interno que remite a aprendizajes previos y competencias adquiridas, sino se nutre de las relaciones con los otros.

De acuerdo con Imbernón (1994) y, a diferencia de la formación inicial, la formación continua deriva de la ocupación profesional, al permitir el desarrollo de conocimientos y capacidades en los individuos posteriores a la educación de base o universitaria. Para el caso de los docentes, se encamina al perfeccionamiento de su tarea cuyo propósito es facilitar la adaptación a los cambios científicos y sociales del entorno. Lo anterior supondría “(...) la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez, profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional” (Imbernón, 1994: 13). Imbernón plantea la importancia del concepto de innovación y enfatiza que la actualización de la formación de los docentes guarda una estrecha relación con la necesidad de innovar.

Al revisar otros autores, es posible encontrar la atribución de algunos fines a la formación continua, al considerar que “sirve para la actualización, complementación y ampliación de las competencias profesionales del profesor. Generalmente consiste en ofertas de

didáctica específica y educación, pero trata también temas organizativos, sociales, de política educativa y teoría de la sociedad” (Schaub, Zenke, 2001: 83).

Desde otra perspectiva, Yurén aborda la noción de formación continua o permanente, a partir de la revisión del término de dispositivo empleado para designar un conjunto de elementos<sup>8</sup> que, al ponerse en movimiento, conducen a una finalidad educativa determinada. Dicho mecanismo opera hacia dos niveles, por un lado, puede cubrir una demanda social, o por otra parte, atender necesidades individuales. Cuando estos dispositivos funcionan dentro de programas formales que incluyen la obtención de un título o certificado, se trata entonces de dispositivos formales. Para el caso de la formación continua o permanente, la autora la ubica en los dispositivos no formales y considera:

aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones de diversa índole (política, social, cultural, religiosa, científica, etc.) para contribuir a que, quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una determinada capacidad experta o especialidad, actualicen sus conocimientos o adquieran nuevas competencias para perfeccionar o mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio (Yurén, 2005: 33)

Al reflexionar sobre esta perspectiva, la formación continua se trata de un dispositivo relacionado con la actualización permanente de los conocimientos y competencias para el ejercicio de la docencia, esta última entendida como una actividad profesional perfectible. En otras palabras, esta noción y la perfectibilidad son dos rasgos en común que presentan las definiciones expuestas en líneas anteriores.

A pesar del acuerdo entre las distintas definiciones de formación continua y sus propósitos, según lo señala Ferry “desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión de enseñante ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos” (Ferry, 1990: 43). De esta manera, la formación permanente o continua de los docentes se ha desarrollado como espacio propicio para la renovación de la formación inicial, a través de la participación en cursos o talleres ofrecidos como parte de las políticas gubernamentales, como ha sucedido en México.

---

<sup>8</sup> La autora alude a actores, objetivos, actividades, recursos, reglas de operación, entre otros.

El debate conceptual se problematiza al considerar que participar en un curso y “recibir” formación es una expresión que frecuentemente limita los alcances de la misma, dejando de lado que se trata de un proceso más complejo. La formación va más allá de una acción que ejerce el formador sobre el formado<sup>9</sup>. Para el gremio magisterial, trae consigo un doble objetivo, encaminado a la adquisición de los saberes que han de transmitirse y la iniciación de la práctica de la clase. La suma de cursos recibidos tiene un carácter perecedero, no es posible aceptar que con uno o varios cursos, ya queda actualizada la planta académica para el resto de su vida laboral, es decir, ninguna acción relativa a la formación puede convertirse en el cierre, clausura o finalización del proceso formativo (Ducoing, 2007: 4).

A partir de este doble objetivo, tal como lo señala Ferry (1995:43), la formación de los docentes o enseñantes trae consigo una serie de problemas relacionados con las características específicas de esta profesión. Precisamente, uno de estos problemas versa sobre la consideración del carácter profesional. Para este autor, a diferencia de otras profesiones, el estatus profesional de los docentes no está establecido claramente y, puede llegar a ser discutible –tal como se refirió previamente-. Por su parte, Imbernón (2002) relaciona el desprestigio de la profesión con aspectos como la poca valoración social y la baja remuneración.

La transmisión de los saberes adquiridos parece una tarea simple de realizar “(...) aquel que sabe alguna cosa o sabe hacer alguna cosa, le parece fácil y natural transmitirlo a otros” (Ferry, 1995: 58). En últimas décadas se ha cuestionado la autonomía profesional de los docentes y constantemente están sometidos a un escrutinio cada vez mayor (Day, 2005: 18).

Si el propósito de la formación continua es el perfeccionamiento de la tarea educativa, en algunos países –por ejemplo, el nuestro- diversos estudios<sup>10</sup> han probado que la oferta formativa recibida por los docentes no ha logrado cumplir las expectativas y, por lo tanto, tal perfeccionamiento no es un objetivo cubierto. Ante esta situación, Ferry plantea una posible explicación y afirma que dicha oferta no ha trascendido, debido a la falta de una

---

<sup>9</sup> Este autor define la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (Ferry, 1990: 52).

<sup>10</sup> Como se verá en la descripción de las investigaciones realizadas, destacan los estudios enfocados en la categoría “Análisis y crítica a las políticas y formación permanente”. Trabajos como los de Santibañez (2007) y Sánchez, Barrón y Lozano (2007), por mencionar algunos.

modificación en el enfoque de la formación de los docentes en servicio y, sin duda, esta ausencia ha generado ciertas tensiones en las acciones formativas emprendidas hacia los docentes. Aunado a ello, la formación de los docentes tiene alcances políticos:

las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo (...) son de antemano políticas, en el doble sentido de una política de la educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas (Ferry: 1990: 49-50)

Precisamente, la relación entre la formación continua docente y las políticas es abordada en el capítulo dos, ello a fin de tener un panorama general del desarrollo de este campo en México en el ámbito institucional, como parte del marco contextual en esta investigación.

Al analizar el uso que ha tenido la formación continua en el nivel básico y cómo éste se ha traducido en políticas y programas dirigidos al magisterio, es posible notar que en las concepciones de la formación continua subyacen diversas visiones. Por un lado, una visión tradicional implícita en las definiciones de formación continua en la docencia guarda relación con el conjunto de acciones para subsanar elementos deficitarios de los docentes frente a las necesidades actuales. Tal visión es limitada, pues no permite reconocer los alcances de los procesos formativos, "(...) el profesor que participa de una actividad de formación es considerado como un sujeto receptor de un conocimiento o técnica sobre el cual no sabe nada y que se le debe 'transmitir' o para el cual se le debe 'capacitar' (Ávalos, 2007:80), lo cual denota que el docente adolece de elementos para desarrollar su tarea y de ahí la importancia de "recibir" capacitación. En este escenario el docente juega un papel como objeto y no como sujeto de formación (Vezub, 2007).

Desde una lógica tradicional, según Aguerrondo (2003), conceptualizar a la formación continua como perfeccionamiento supone considerar que los docentes carecen de algo. Contrariamente, una postura más reciente identifica a la formación como un continuo a lo largo de la vida y por ello, se relaciona más con el desarrollo profesional correspondiente a una etapa de la vida profesional de los docentes (Aguerrondo, 2003:34) a fin de fomentar la reflexión crítica.

Esta segunda postura considera a los docentes no como receptores sino más bien como portadores de saberes y experiencias previas en continuo aprendizaje profesional. Se valoran las capacidades y destrezas que el docente ya posee para apoyarle en su fortalecimiento o desarrollo (Ávalos, 2007:80). Entonces, una visión más amplia de la formación continua como desarrollo profesional continuo es una etapa que considera los mecanismos y estrategias encaminados, por un lado, a la consolidación de las habilidades docentes adquiridos en la etapa de formación inicial, y por el otro, a la continuidad en la adquisición de las competencias docentes para profesores en servicio. Tal desarrollo no se agota en un tiempo determinado, sino es un proceso dado a lo largo de la vida profesional del magisterio.

La formación continua se corresponde con un proceso coherente y continuo, que va más allá de una colección de eventos desconectados entre sí. De esta suerte, el desarrollo profesional docente abarca una mayor variedad de sentidos (Terigi, 2009:64). Day coincide con esta postura al afirmar que el desarrollo profesional contempla, por un lado las experiencias de aprendizaje surgidas en un ambiente natural así como las actividades planificadas cuyo objetivo es aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela (Day, 2005: 17).

El desarrollo profesional docente (DPD) es congruente con una postura que ubica al profesor como un actor protagónico de las prácticas educativas<sup>11</sup> y por ende, de las reformas que en materia educativa se operan. Para Monarca y Manso (2015) la conceptualización del DPD hace referencia a una visión sistémica y dinámica de la formación docente que conlleva a la consideración del docente como un sujeto quien además de ser profesional tiene un papel activo en los cambios y no un mero destinatario de éstos.

Desde esta mirada, al igual como sucede en otras profesiones, el docente también participa en sus propios procesos formativos (Monarca y Manso, 2015: 175-176). Estas consideraciones superan una visión más tradicional y tecnicista de este término. Para autores como Marcelo y Vaillant (2009) el DPD es ante todo aprendizaje y debe brindar una oportunidad a los profesores para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y

---

<sup>11</sup> Algunos organismos internacionales como la UNESCO, OCDE, OEI y PREAL coinciden en la concepción del docente como profesional de la educación y eje central en cualquier conceptualización relacionada con el DPD (Monarca y Manso, 2015: 185).

habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a la demandas del trabajo diario.

De manera complementaria, Imbernón y Canto (2013) afirman que en la concepción del DPD hay que considerar otros elementos:

(...) el desarrollo profesional es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión entre otros. Es evidente la formación permanente de estas personas a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y se basa en la hipótesis de que el desarrollo profesional es un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional (Imbernón y Canto, 2013: 2).

En este sentido, el principal reto es contribuir a la reconceptualización de la formación continua, desde dicha postura. Al considerar las aportaciones de esas perspectivas – la tradicional y la actualizada- en este trabajo se entiende que la formación continua es un proceso a largo plazo que se desarrolla durante la etapa en la que los docentes se encuentran en servicio. De ahí que sea más conveniente hablar de formación permanente en la docencia. Este proceso tiene diversos componentes que van desde la actualización de la habilidades y capacidades para ejercer la docencia, así como la puesta en marcha de actividades innovadoras que enriquecen el trabajo cotidiano en el aula, en forma de cursos, talleres y seminarios e inclusive los estudios de posgrado.

Ahora bien, existen una multiplicidad de términos relacionados con esta noción: formación permanente, formación continua profesional, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, perfeccionamiento del profesorado, entre otros. (Imbernón, 1994: 12) y ello forma parte de una compleja problemática conceptual. Comúnmente, se utiliza como sinónimo de nivelación, superación, capacitación y actualización. Por ello, conviene reflexionar respecto de la utilización de dichas nociones y precisar a qué refiere cada una, pues la confusión generada en su uso repercute en el diseño de estrategias de implementación de acciones de política (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016: 32).

En un análisis que hace Ducoing (2007) sobre las políticas y estrategias de formación docente, señala:

(...) Por 'nivelación', siempre desde el discurso oficial, se entiende la formación ofrecida a los maestros en servicio que carecían de licenciatura; es un espacio previo para la certificación, es decir, la obtención del título de licenciado en educación primaria. Se dice que la 'superación' alude a la formación en posgrado. Por su parte, la 'capacitación' es otra modalidad destinada a los profesores que no contaron con una formación inicial previa y

que trabajan en la docencia en zonas rurales o de difícil acceso (...) Finalmente 'la actualización', como una modalidad más de formación, la más reciente, responde supuestamente a la necesidad de garantizar que los profesores conozcan y manejen las nuevas orientaciones del currículum de enseñanza básica (Ducoing, 2007: 2).

De acuerdo con Arnaut (2004: 26), actualización, capacitación y superación profesional, destacan como las vertientes de la formación permanente del magisterio. Respecto a la capacitación, Arnaut coincide con Ducoing al considerar que ésta ofrece a los docentes la posibilidad de completar los estudios de licenciatura, mientras que la superación, en el campo profesional, se refiere a los estudios de posgrado en educación para los maestros en servicio.

Con el propósito de complementar lo expuesto, es importante destacar que la actualización es un proceso inscrito dentro de la formación continua y alude a la necesidad de conocer las nuevas orientaciones, enfoques, metodologías, recursos y sistemas de evaluación relacionados con el proceso educativo.

Es innegable la relación entre la formación continua o permanente y las diversas vertientes, sin embargo, como se expresa en la definición de cada una de éstas, no son sinónimos, sino más bien forman parte de los elementos que la constituyen, la conforman. Para el caso de México, el uso de los términos se torna como una problemática compleja, éstos se han relacionado con aspectos laborales que permean las condiciones bajo las cuales se desempeñan los docentes de EB. De hecho, Ibarrola y Silva (2015) coinciden con la caracterización que hacen Ducoing y Arnaut, pero abordan este último aspecto:

La complejidad de las consecuencias laborales y escalafonarias que tienen los procesos de formación continua, en virtud del nivel y grado de la formación previa, ha provocado en México una denominación formalmente diversificada para ellos: la capacitación, para preparar a quienes no tienen la formación profesional adecuada para asumir las funciones docentes; la nivelación, para propiciar entre ellos la consecución de la formación mínima necesaria; la actualización, (...) para asegurar la correspondencia entre los cambios en el avance del conocimiento, los planes y los programas de educación básica y la formación de los maestros, y la superación profesional, esta última centrada en la obtención de grados superiores a la licenciatura (De Ibarrola, Silva, 2015: 160).

Entonces, el abordaje de la formación continua o permanente en el caso de la docencia, es un asunto que va más allá de la utilización de términos o la descripción de las vertientes que la conforman y se relaciona con asuntos laborales y con la concepción del desempeño profesional de los docentes. De acuerdo al uso que se le ha dado a la

formación continua o permanente en México es posible considerar que se trata de un enfoque más tradicional vinculado con acciones de carácter compensatorio.

Además de establecer claridad conceptual, sigue siendo una tarea en proceso el tránsito a la postura de algunos teóricos más recientes que definen la formación continua como un continuo a lo largo de la vida profesional, ello representa una problemática, ya que, es cuestionable el carácter profesional del magisterio como agentes responsables de sus propios procesos formativos. Aunado a ello:

(...) El cambio de los términos obedece a revisiones sucesivas en la conceptualización y en la manera de entender el aprendizaje de los docentes. Pero, sobre todo, al papel que se pretende que tenga la formación en servicio, en el cambio, renovación y mejora de los sistemas educativos. La concepción y términos que se utilicen refieren a rasgos de la identidad y del perfil profesional, a la concepción del trabajo docente, al tipo de saberes, disposiciones y capacidades que la política de formación les atribuye al papel que se espera que estos desempeñen en el sistema educativo y en la sociedad (Vezub, 2019: 7-8).

Si bien, estos son términos con los que se le relaciona, conviene mencionar que la formación continua o permanente ha sido una noción que ha evolucionado con el paso del tiempo y cuyo desarrollo ha sido permeado por las políticas internacionales. De hecho, la formación continua formó parte de los discursos sobre educación permanente. En 1972 en la Conferencia Mundial de Tokio sobre educación de adultos, organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se introdujo la educación de adultos dentro del contexto de esta educación. Concretamente, en el ámbito internacional en 1975, la UNESCO definía la formación permanente del profesorado como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias (Imbernón, 1994: 7).

Para 1998<sup>12</sup>, en el centro de la discusión internacional estaba el papel de la educación superior de cara al siglo XXI y la educación permanente, esta última como guía para el desarrollo de los profesionales de cualquier ámbito<sup>13</sup>. De hecho, en el contexto internacional, el desarrollo profesional docente es un tema de revisado en los países de la

---

<sup>12</sup> En este año, la UNESCO organizó en París la Conferencia Mundial "Retos de la educación superior al siglo XXI.

<sup>13</sup> Posteriormente, se llevaron a cabo seis conferencias regionales de 1999 al 2008 y en 2009 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (Santiago, Nájera, 2014).

región latinoamericana. En un informe elaborado en 2013 por la UNESCO, se enfatiza que los programas de desarrollo profesional dirigidos a docentes son la vía para la adquisición de las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares. Ello supone cambios en la formación continua orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza (UNESCO, 2013).

En años más recientes, la formación continua ha tenido un lugar central como uno de los factores necesarios para contar con maestros calificados, bajo la cooperación internacional entre países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. Tal como lo establece la Agenda 2030<sup>14</sup>, la formación docente incide en el logro del objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La relevancia de considerar estos documentos internacionales estriba en que México fue uno de los países que participó activamente en la construcción de la Agenda 2030<sup>15</sup> y como una de las acciones subsecuentes destaca la atención a la formación docente inicial y continua, el apoyo y desarrollo profesional, los marcos de calificaciones, los mecanismos de aprendizaje relevante y el aprovechamiento de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la educación a distancia. Estos ámbitos se consideran áreas vitales para cerrar brechas en la provisión y calidad de los docentes. Además, para fortalecer la calidad de los programas de formación docente, incluyendo la regulación de la formación inicial y la formación continua para docentes en servicio, se deben atender entre otros aspectos: la calidad de los formadores de docentes, los contenidos del currículo, las estrategias de desarrollo profesional y la evaluación de los logros de aprendizaje.

---

<sup>14</sup> En septiembre de 2015 en el ámbito internacional se estableció la Agenda 2030 se llevó a cabo la Cumbre de Desarrollo Sostenible en la ciudad de Nueva York y contó con la participación de 150 jefes de Estado y de Gobierno. El propósito de esta reunión fue generar una agenda de desarrollo sostenible. El documento final - producto de esta reunión- se tituló “Transformar Nuestro Mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” y fue adoptado por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas. Dicha agenda incluye los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) cuyo objetivo es poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio.

<sup>15</sup> En 2016 acogió la celebración del 8º Foro Internacional de Diálogo sobre Políticas del Equipo Especial de Docentes para Educación 2030. El evento se centró primordialmente en el intercambio de políticas, prácticas y herramientas pertinentes entre los principales interesados internacionales, con miras a comprender, aplicar y supervisar la meta relativa a los docentes. Los subtemas abordados fueron: la formación de docentes, la enseñanza y el aprendizaje, la financiación de la enseñanza y las carreras de los docentes y el seguimiento de la meta relativa a los docentes. Al finalizar el foro del 2016, se emitió la Declaración de México: Docentes por la Educación 2030 en cual, una de las recomendaciones se refiere a la formación docente.

Hoy en día, el tema sigue formando parte de las agendas políticas gubernamentales en el ámbito educativo y se coloca en un primer plano para los organismos e instituciones internacionales (Monarca y Manso, 2015: 172); con claridad se presentan las temáticas que deben considerar los procesos formativos dirigidos a docentes. En un contexto donde se cuestiona, de manera constante la eficacia de la educación y además, existe un “(...) un exceso de expectativas respecto a la influencia de la formación del profesorado en la mejora de la educación” (Montero 2006: 157), es comprensible la importancia que adquiere la formación continua en el mejoramiento de los sistemas educativos y como uno de los factores relacionados con el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Renovación, actualización y sobre todo perfeccionamiento son elementos destacables en la concepción de la formación continua a nivel internacional, y en la actualidad siguen siendo referentes en las recomendaciones emitidas por organismos internacionales quienes destacan la necesidad para aumentar la calidad de la enseñanza, bajo la consideración del vínculo existente entre educación y desarrollo profesional docente. Al tratar de indagar en la discusión generada en torno a la formación continua, los estudios que se han realizado en la materia coinciden en la importancia de retomar esas consideraciones y asumir un concepto más amplio tanto en las políticas generales como en experiencias concretas.

En esta investigación, se consideró necesario realizar un acercamiento al estado del conocimiento y la revisión de los antecedentes de la formación continua para los docentes de EB en servicio, pues se partió del supuesto que desde hace algunos años, éste ha sido un tema atendido en el campo de la investigación educativa, no obstante, lo interesante es identificar bajo qué tópicos y líneas se han desarrollado tales estudios y cuáles han sido aquellos trabajos de investigación han tenido como objeto de estudio las experiencias de los docentes en materia de formación continua. De este modo, la situación de los docentes aparece como uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades, por sus implicaciones políticas, ideológicas y financieras (Vaillant, 2015: 44).

En la esfera internacional, de acuerdo con Ávalos (2007:78), se han desarrollado trabajos de investigación para valorar la efectividad de las estrategias de desarrollo profesional continuo dirigidas a los docentes. Según la autora, se llevaron a cabo estudios de tres tipos:

- a) Estudios centrados en actividades realizadas en contextos singulares o de un mismo programa realizado en distintos sitios
- b) Estudios que recogen la percepción de profesores sobre distintos tipos de programas realizados en múltiples sitios
- c) Estudios que examinan una modalidad específica en distintos contextos nacionales

En el primer grupo de estudios, destacan los trabajos de Borko (2004), el cual recoge información acerca del efecto de las actividades de formación sobre el conocimiento curricular para la enseñanza, la comprensión acerca del modo de pensar de los alumnos y los cambios en las estrategias docentes de los participantes. Lieberman y Wood (2003) revisaron los efectos del Programa National Writing Project en Estados Unidos. Dicho programa opera mediante una red de profesores que participaron en talleres o seminarios de verano para afianzar las habilidades de redacción.

En relación al segundo grupo, el estudio de Garet, Porter, Desimone, Birman y Joon (2001), realizado en Estados Unidos, examinó el efecto que tuvo sobre los profesores un programa de apoyo financiero al desarrollo profesional docente. Por otro lado, el estudio de Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) estuvo enfocado en profesores participantes en actividades de desarrollo profesional en Australia. Un estudio más realizado por el EPPI-Centre de la Universidad de Londres (2003) revisó los resultados de múltiples estudios centrados en programas colaborativos de desarrollo profesional e incluyó a países como Estados Unidos, Escocia, Inglaterra, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica y Namibia.

En el contexto internacional, en años posteriores destaca un estudio que coordinaron Bruns y Luque (2014) que formó parte del Programa de Estudios Regionales sobre América Latina y el Caribe del Banco Mundial y cuyos objetivos fueron: medir el desempeño actual de los profesores de la región respecto de parámetros establecidos e identificar las principales dificultades; compartir la evidencia más reciente sobre las

reformas a las políticas docentes implementadas y analizar el margen político para aplicar más reformas en la región. Tal estudio resulta relevante al establecer los tipos de programas de formación continua llevados a cabo en esta región<sup>16</sup>.

Para el caso de México, según lo refiere Domínguez<sup>17</sup>, en el estado del conocimiento 2002-2011, en la formación permanente para el magisterio, los estudios desarrollados van desde el análisis y crítica a las políticas, la detección de necesidades hasta la subjetivación de la formación y la revisión de propuestas alternativas de formación generadas por los propios docentes.

En el caso de las investigaciones desarrolladas en el ámbito de las políticas en la materia destacan los siguientes elementos analizados: concordancia entre los propósitos que guían algunas asignaturas y materiales, organización de los programas de formación en algunas entidades federativas y visiones que subyacen a los programas de formación desde una postura crítica.

De manera concreta, se realizó un análisis del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), Ramírez (2007) analiza la perspectiva de formación del programa, en tanto Villareal (2007) revisa el tipo de relaciones generadas en las sesiones y destaca la escasa implementación de elementos para impulsar la figura activa del docente en los procesos de formación.

En torno a las políticas, otros estudios, como el de Arnaut (2004), ha puesto a discusión la vinculación de los programas con el imperativo del mejoramiento salarial. Con relación al impacto sobre la docencia y la calidad de la educación, Santibañez (2007) refiere la brecha existente entre las competencias deseadas entre los docentes y la capacidad de los programas de formación y actualización para desarrollarlas.

Por otro lado, en los estudios encaminados a analizar la formación permanente ofrecida, Torres y Serrano (2007) muestran los efectos objetivos y subjetivos que la puesta en práctica del PRONAP dejó en profesores, colectivos y responsables institucionales. Precisamente, en el estudio de los actores, destaca el trabajo de Luna y Yurén (2003), así

---

<sup>16</sup> De acuerdo al estudio las estrategias comprenden a) enfoques con guión; b) dominio de contenidos; c) gestión del aula y d) colaboración entre colegas (Bruns y Luque, 2014: 37).

<sup>17</sup> En el Anexo 1 se presenta la relación de los estudios citados.

como el de Castañeda (2003) respecto de los relatos de profesores, experiencias escolares y habitus incorporados por los docentes en situaciones de formación. Dentro de este rubro, hay investigaciones desarrolladas referentes a la relación de los estudios de posgrado con el desarrollo profesional de docentes, directores y supervisores escolares, en este caso, se encuentra el trabajo de Villalpando (2005).

En el estado de conocimiento del 2002-2011, otra categoría en la que se agrupan las investigaciones se refiere a la detección de necesidades para la formación permanente. Los estudios de casos específicos por entidades, el trabajo de Reyes (2004) se centra en profesores universitarios de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Mexicali, mientras que la investigación desarrollada por Bayaona y Vizárraga (2008), se llevó a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad Juárez del Estado de Durango. En cuanto al nivel educativo, el estudio de Valdés (2009) se enfoca en la detección de necesidades del profesorado del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). En el nivel superior se encuentra el trabajo de Méndez (2011). En cuanto a EB, el trabajo de Santibáñez (2007) hace una crítica a las prácticas de formación permanente en maestros de secundaria.

En la categoría de subjetivación de la formación permanente, se engloban estudios que desde una visión crítica evidencian la relación entre la oferta y la demanda de formación continua, tal es el caso del trabajo de Villalpando, Escobar, León, Razcón, Suazo y Elizarrarás (2008). Por su parte, Villalpando (2005) aborda la no correspondencia con la formación recibida.

Hay otras investigaciones como la de López, Rodríguez y Bonilla (2004) relacionada con la ausencia de transformaciones profundas en la práctica docente o aquellas que manifiestan las relaciones construidas por los docentes cuando se comprometen con su propia formación. Lo anterior, implica considerar las investigaciones acerca del posicionamiento, creencias y percepciones de los docentes, como sujetos sociales, en relación con las políticas y programas operados como parte de la profesionalización docente. Dado el objetivo de la presente investigación, en esta categoría destaca la ponencia presentada, en 2005, en el Congreso VII del COMIE<sup>18</sup>, titulada "Voces magisteriales en torno al Programa nacional para la Actualización permanente de

---

<sup>18</sup> Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)” ya que, aporta información sobre el significado de las políticas de formación permanente para los docentes y recupera las experiencias que se viven en este contexto.

Por último en la categoría de alternativas para la formación permanente se sintetizan los esfuerzos realizados para encontrar opciones de formación no relacionadas con la oferta institucional. De este modo, hay investigaciones como la de Navia (2003) que pone de manifiesto la importancia de la autoformación como una concepción alternativa. Rodríguez (2001) plantea las implicaciones del aprendizaje para toda la vida para la práctica de docentes y formadores. El estudio de Hurtado, Soria y Mendoza (2011) hace énfasis en las redes de colectivos de maestros, las comunidades de aprendizaje y el trabajo colegiado como modalidades posibles en la materia.

Con la intención de complementar los estudios en el periodo del 2002 al 2011, en fechas más recientes, entre el 2013 y 2018, se han desarrollado trabajos en torno a la categoría análisis y crítica a las políticas de formación permanente, así como también en la formación permanente ofrecida y la detección de necesidades para la formación permanente. En el caso de la primera, destacan el análisis de Juárez (2015) respecto de los dispositivos de regulación profesional producidos entre 1992 y 2012; el estudio de González (2016) acerca de la formación continua y los programas en México; así como el análisis de Inclán (2017) en el contexto de la reforma educativa 2013 y el modelo educativo y sobre este último tema conviene mencionar a Juárez (2017).

Referente a la implementación de las políticas, la investigación de Leyva (2015) describe el caso de los docentes de EB del estado de Sinaloa y compara las dinámicas internas entre las secciones sindicales. Siguiendo esta línea, destaca el estudio de Camacho (2018) enfocado a la evaluación del modelo de formación continua en el estado de Jalisco, en el nivel básico, en el Programa Estatal de Formación Continua (PEFC) en aquella entidad. Recientemente, González, López y León (2017) analizan la operación de dos programas que operan como dispositivos de formación continua para docentes de escuelas multigrado, tales programas corresponden a experiencias en países como México y Chile. Al recuperar estudios comparativos entre países sudamericanos, resalta el estudio comparado de los programas de formación docente continua implementados en México y Argentina de 2014 a 2017 de Cecilio (2018). Por parte del INEE, Santibáñez,

Rubio y Vázquez (2018) presentaron un estudio encaminado a observar el diseño de la política y las condiciones que se dieron a partir del lanzamiento de la Estrategia Nacional de Formación Continua en 2016.

Respecto a la formación permanente ofrecida, sin duda alguna los catálogos de formación continua son insumos importantes que permiten caracterizar el tipo de oferta. En este rubro, el estudio de Cordero, Patiño y Cutti (2013) presenta un análisis entre el catálogo nacional de formación continua y el de carrera magisterial y da cuenta de la dificultad de ubicar la instancia reguladora de este ámbito en nuestro país. Rivera y Alfageme-González (2016) realizaron una investigación para conocer la formación, tanto inicial como continua, que tienen docentes en servicio, en concreto del nivel secundaria en 4 estados: Ciudad de México, Durango, Oaxaca y Sonora. En tanto, Coronado y Barraza (2017) llevaron a cabo un estudio relacionado con los alcances del diseño instruccional de un curso ofrecido en el estado de Durango. A nivel regional, Vezub (2019) presentó un estudio sobre los mecanismos que organizan y regulan la oferta de formación continua de al menos trece países<sup>19</sup> de América Latina.

En los trabajos cuyo centro de atención es dar la voz a los docentes como actores centrales, destaca el de Veléz, Ruiz y Reyes (2013) que analiza las opiniones de los docentes acerca de los Cursos Básicos de Formación Continua en entidades como Aguascalientes y Puebla. En 2015, en el XIII Congreso del COMIE, se presentó un trabajo relacionado con los objetivos de la presente investigación. Dicha ponencia se tituló “El significado de formación continua, que tienen los profesores de primaria”, a través de un estudio cualitativo se indaga en los significados que los docentes de este nivel le otorgan a las experiencias de formación continua. Fuentes, Cruz y Segovia (2016) presentaron los resultados de una investigación encaminada a reconstruir los posibles marcos de resignificación que la Alianza por la Calidad de la Educación detonó en docentes de primaria del Distrito Federal.

En la categoría referente a la detección de necesidades de formación, Contreras, Cordero y Patiño (2013) llevaron a cabo un diagnóstico con docentes de EB de Baja California. De manera más específica, Rodríguez (2015) investigó a docentes que tienen entre 1 y 5

---

<sup>19</sup> Se trata de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

años de servicio con la intención de identificar las dificultades y problemáticas de formación continua de estos docentes noveles vinculados con el Centro de Actualización del Magisterio Morelia II.

A partir de este breve acercamiento del estado del conocimiento en México de 2002 al 2019, los estudios revisados reflejan que las principales líneas de investigación van desde el análisis y crítica tanto a las políticas en materia de formación continua como a la propia oferta. Es posible considerar que los estudios desarrollados en el campo guardan relación con la caracterización hecha en este ámbito desde los referentes teóricos; es decir, se han llevado a cabo investigaciones vinculadas a las modalidades y básicamente se refieren a cursos y talleres o bien, al enfoque de la formación que subyace en los programas.

Si la formación continua está ligada a la idea de innovar en la adquisición de saberes que han de transmitirse en la iniciación en la práctica de la clase, es comprensible el espacio al análisis de la percepción de los profesores sobre los programas formativos y el alcance de las expectativas por parte de los docentes.

En este contexto, es innegable la necesidad de realizar una investigación en esta temática que aporte al debate generado en estudios previos. De hecho, sólo algunos trabajos han tenido como objeto de estudio los testimonios de los docentes de EB, por lo cual éste es un tema pertinente y relevante. En este sentido, el panorama descrito permite problematizar el campo de la formación continua en la docencia, partiendo de la consideración de que:

(...) el problema de la formación no se reduce a conocimientos exclusivamente, sino que fundamentalmente tiene que ver con significados y sentidos que el sujeto otorga a los conocimientos, a sus experiencias, a sus relaciones con el otro, a su propia opción formativa, etc. En segundo lugar, la formación y la educación, igual que la docencia son problemáticas complejas, que reclaman ser comprendidas y atendidas desde y a partir de muchos referentes (Ducoing, 2007: 5).

Sin duda, los estudios mencionados han contribuido a la comprensión del campo de la formación continua, pero también llevan a cuestionar la visión tradicional que limita las posibilidades del propio trabajo docente e invita a contemplar aspectos que, de acuerdo con Imbernon (2001: 60) propician un pensamiento formativo diferente. Entre tales aspectos destacan: el cuestionamiento de la pura transmisión nocionista del conocimiento

formativo; la incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible; la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones educativas; la contextualización como elemento imprescindible en la formación; la reflexión sobre los aspectos éticos, relacionales, colegiales, actitudinales, emocionales del profesorado, que van más allá de los aspectos puramente técnicos y “objetivos” y la importancia del trabajo colaborativo.

A manera de síntesis de este primer capítulo conviene señalar que como se revisó, toda realidad tiene sentido. De ahí la importancia de tener un acercamiento a la realidad docente del nivel básico y analizar los sentidos que le otorgan a los procesos formativos institucionales. Pero antes de realizar ese ejercicio analítico, como señala Ferrater (1967), el sentido de un acto, no es el ser de ese acto, por ello, se incluye la revisión del docente como persona, donde la vida personal y el quehacer profesional se entrelazan.

Al colocar al docente como persona, sus experiencias formativas se tornan influenciadas por factores personales y profesionales. Si la experiencia es generadora de sentido, según Schütz y Luckman (2003), entonces apuntan a un estilo particular de vivencia. En este trabajo, después de la revisión conceptual y contextual, se buscará indagar en las experiencias de los docentes de EB en materia de formación continua, para lo cual la sociología de la experiencia dotará de herramientas metodológicas. Si la experiencia forma y transforma (Larrosa, 2009) es necesario recuperar las voces de los docentes y encontrar aquellos puntos de los procesos formativos que han representado cambios y transformación. Los cursos han sido sólo la modalidad y no representan la finalización de la formación continua docente, ésta última es un proceso un aprendizaje constante que se nutre de saberes y experiencias previas. Es diferente hablar de consolidar la adquisición de habilidades que de remediar aquellos aspectos de los que los docentes carecen. Tales experiencias ocurren en un contexto determinado y, precisamente en el siguiente capítulo se abordarán la forma en la que han operado las políticas y programas y cómo ello permea las condiciones para el trabajo docente.

## Capítulo II

### **La formación continua: políticas y programas para educación básica (1992-2018)**

Considerar que los conocimientos habilidades y actitudes de un docente son fundamentales para el manejo que tiene del grupo, es insoslayable; sin embargo, también es necesario reconocer las condiciones de su trabajo cotidiano. Éstas son reflejo de las acciones emprendidas por parte de las autoridades federales a cargo de encaminar las directrices en el ámbito de la formación docente y las actividades formativas después de la inserción al servicio.

Las experiencias formativas de los docentes de EB nutren los sentidos que éstos otorgan a la formación continua y suceden en un contexto específico que refleja la manera de operar de determinadas políticas educativas. Para analizar el sentido que los docentes de EB le otorgan a la formación continua se torna esencial contar con el referente del contexto en el cual han emergido las políticas y programas institucionales. Como podrá observarse, la intención de este capítulo es mostrar referentes históricos de la situación por la que ha atravesado la formación continua en nuestro país y con ello, favorecer la comprensión de la situación actual y la forma en la que ésta se vincula con los testimonios ofrecidos por las docentes que se entrevistaron en el trabajo de campo.

De acuerdo Rizvi y Lingard (2013) las políticas existen en el contexto, tienen una historia anterior, vinculada a individuos y agencias particulares. Por ello, se describe un panorama sobre cómo desde hace algunas décadas el tema de la profesionalización docente ha ocupado espacios dentro de la agenda de las políticas gubernamentales en materia educativa, tanto en nuestro país como en la región latinoamericana. Toda vez que la profesionalización del maestro constituye una consigna cada vez más reiterada en diversos ámbitos internacionales, bajo la influencia de organismos de crédito (Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, entre otros) quienes colocan el tema de la calidad y la excelencia en el centro de la agenda. En cierto sentido se trata de una corriente realmente transnacional que tiene manifestaciones específicas en muchas sociedades nacionales (Tenti, 1995: 21-22).

El propósito es caracterizar la política educativa para así, enmarcar las acciones que se han llevado a cabo en torno a este tema. Además de las características compartidas de manera regional, en este capítulo se hace una revisión de las políticas de formación continua desarrolladas en nuestro país en los últimos 28 años. Posteriormente, se presenta un ejercicio para caracterizar y sintetizar los principales elementos de los programas de formación que se han operado en México, desde 1992 al 2018: Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica (SNFCSP) y la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica, ésta última forma parte de la política de la anterior administración 2012-2018. Finalmente, este capítulo pretende contribuir a la discusión a través de un balance de las políticas y programas en torno a la formación continua dirigida a docentes de EB, y se destacan algunas tendencias y problemáticas que forman parte de los retos por atender.

## **2.1 Políticas de formación continua en México**

Para abordar los rasgos característicos de las políticas de formación continua en México, conviene precisar la definición de política. En primera instancia, por políticas se entienden aquellas decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados (Cox, 1990). Entonces, al referir que las políticas nacionales han estado influenciadas por políticas internacionales es posible considerar que se trata de cursos de acción de un orden más general. De acuerdo con Aguilar, los acercamientos a la definición de política pueden ser de dos tipos: descriptivos y teóricos:

En la construcción de la definición descriptiva, el debate se centra en la cuestión de si la política sea sólo primordialmente la decisión (de gobierno) o implique algo más. En la construcción teórica, las posiciones varían según la teoría politológica mayor a la que se adhiere o las conjeturas básicas con las que se explica la ocurrencia de la política (Aguilar, 2000: 21)

En la presente investigación se retoma el enfoque descriptivo de política que guarda relación con la toma de decisiones. En este sentido, se consideran diferentes formas de concebir la política: un campo de actividad gubernamental; un propósito general a realizar; una situación social deseada; una propuesta de acción específica; las normas existentes

para determinada problemática o bien, el conjunto de objetivos y programas de acción que tiene el gobierno en un campo determinado (Aguilar, 2000: 22-23).

Aguilar coincide con Cox, al afirmar que por política suele entenderse un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no reactivo o casual. Es una acción con sentido, al proponerse alcanzar ciertos objetivos utilizando determinados medios. La definición de política desde una perspectiva descriptiva, es coherente con el propósito del presente capítulo, ya que Aguilar añade otros elementos importantes que dan cuenta de un proceso; la define como el diseño de una acción colectiva intencional, el curso que toma dicha acción como resultado de muchas decisiones o interacciones y, en consecuencia, los hechos reales que dicha acción colectiva produce.

La política es -en suma -el diseño de una acción colectiva intencional, el curso que efectivamente toma la acción como resultado de muchas decisiones e interacciones y, en consecuencia, los hechos reales que la acción colectiva produce. Se trata entonces del producto de una acción gubernamental recreada de manera constante, por diversos actores sociales y políticos.

Dentro de las políticas educativas encaminadas a la formación docente, la formación continua ha estado asociada a nociones como nivelación, superación, actualización y capacitación. La utilización de tales nociones no ha sido un proceso casual, sino ha obedecido a la operación de políticas y programas en la materia que han tenido influencia de políticas internacionales de orden general, tal como se abordó en el capítulo anterior. Precisamente, en la década de los noventa, en México se iniciaron reformas<sup>20</sup> estructurales en los sistemas educativos de la región latinoamericana y fueron parte de las acciones colectivas de los organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y el Banco Mundial, todas ellas derivaron en recomendaciones en materia de política educativa y su eje central fue la calidad de los aprendizajes. De hecho, los cambios en el currículum, materiales y métodos de enseñanza debían ser comunicados a los docentes, por lo cual las acciones

---

<sup>20</sup> Muchos de los países latinoamericanos encararon reformas que tuvieron implicaciones para el Estado: redistribución de funciones, reformulación de las estructuras burocráticas y una reducción de su presencia en el ámbito económico (Finocchio, Legarralde, 2006).

masivas de formación fueron un medio para cumplir con tal objetivo, de modo tal que, una de las consecuencias relevantes de las reformas educativas de los noventa fue el desarrollo de procesos de institucionalización del derecho a la profesionalización de los docentes y la consecuente determinación de las instancias gubernamentales encargadas de coordinar y regular la formación docente continua (UNESCO, 2013: 58-59). Las diversas reformas en los sistemas educativos demandaban la movilización de nuevas competencias a generar en los docentes a fin de llevar al aula las modificaciones derivadas (Tenti, 2005: 73).

En la institucionalización de la formación continua, dentro de las reformas latinoamericanas emergieron procesos de descentralización educativa con implicaciones en la redistribución de las funciones de la federación y los estados, además de una diferenciación entre la responsabilidad política y las acciones emprendidas.

Además del Estado, es importante señalar que los organismos internacionales destacaron como otros actores en la conformación de la formación continua en la docencia, “(...) en ocasiones como financiadores, y por esa vía, estableciendo estándares, criterios de planeamiento, calidad y evaluación, pero también como referentes directos, por lo general en acciones focalizadas” (Finocchio, Legarralde, 2006: 15). Así, es comprensible que algunas de las experiencias en la región latinoamericana hayan surgido con un financiamiento internacional; pese a ese primer impulso, muchas de las políticas de reforma tuvieron que ser reestructuradas o directamente desactivadas como consecuencia de las crisis económicas experimentadas por algunos países (Terigi, 2009: 95).

En cuanto a la regulación, a pesar de que el grado de formalización de los marcos legales de los sistemas educativos de los países latinoamericanos fue diverso, la mayoría de éstos contempla en su legislación el derecho de los docentes a recibir formación continua (Ávalos, 2007:89). La formación continua como exigencia para el ejercicio de la docencia; función de cierto tipo de instituciones; función de los distintos niveles de gobierno; derecho u obligación de los docentes, son modos en los que aparece reflejada la formación continua en las leyes y estatutos de los sistemas educativos (Finocchio, Legarralde, 2006: 11).

Referente a la estructura, según la UNESCO (2013) la oferta de formación continua para los docentes desde los años noventa incluyó categorías como licenciaturas y posgrados; especializaciones; cursos, talleres o seminarios y procesos de aprendizaje entre pares. Asimismo, aunque las reformas compartieron rasgos similares, las definiciones y acciones se diferencian respecto al contexto social, la tradición histórica y, en particular, los conflictos, negociaciones y acuerdos elaborados entre los diferentes grupos sociales participantes en el proceso de cualquier país (Imbernón y Canto, 2013: 2).

Según información de organismos internacionales como la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), los programas de formación profesional docente, las acciones de formación se encaminaron en los siguientes tipos:

- a) Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a dichos conocimientos
- b) Acciones de desarrollo profesional o mejoramiento de las prácticas en el aula que comprenden en forma integrada los conocimientos curriculares y su puesta en acción, como aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de alumnos
- c) Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes, ayudarlos a comprender y poner en acción los programas o estrategias involucradas (Ávalos, 2007:89-93)

En México, las políticas en materia educativa derivaron en programas institucionales de formación para docentes en servicio, bajo la consideración de que dichas políticas emergieron como:

respuesta o solución a determinadas situaciones problemáticas o insatisfactorias que han sido identificadas como problemas relevantes en ciertos ámbitos circunscritos de realidad, las cuales expresan el mandato o voluntad de la autoridad de gobierno. Las políticas públicas existen siempre y cuando instituciones estatales asuman total o parcialmente la tarea de alcanzar ciertos objetivos (...) a partir de determinados instrumentos (...) y la asignación de recursos correspondientes (Gobierno de Chile, 2009: 14)

En suma, para el caso de la formación continua el propósito de este tipo de programas se encaminó a compensar las deficiencias que pudieran tener los profesores derivadas de su formación inicial, mejorar los conocimientos y habilidades pedagógicas o bien, para

facilitar la introducción de reformas educativas o innovaciones curriculares (Vaillant, 2007: 9). De ahí la necesidad de contar con programas que combinen diversas actividades, tal como se verá en el siguiente apartado.

## **2.2 Programas de formación continua de 1992 a 2018**

Las políticas públicas<sup>21</sup> respecto a la formación continua o permanente de docentes en servicio, asociadas a la modernización educativa que comenzó desde 1989, se tradujeron en diversos programas como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica (SNFCSP) y la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica. Lo que destaca de estas acciones es la continuidad a una política que resulta transversal y estratégica para cualquier reforma relacionada con el sistema educativo (Del Castillo, 2012: 646). En este sentido, es posible señalar que las políticas públicas dirigidas al magisterio se vincularon a iniciativas emprendidas por el gobierno en turno que implicaron la participación de otros actores y tuvieron como base la convicción creciente sobre el papel estratégico de los docentes en las políticas de mejora de la calidad educativa; en el centro de las agendas educativas se incluyeron los sistemas de incentivos, formación inicial y continua, sistemas de evaluación y acompañamiento, dotación de recursos y reformulación de la carrera profesional (Finocchio, Legarralde, 2006: 5).

Los programas<sup>22</sup> descritos reflejan que, para el caso de nuestro país, las políticas públicas dirigidas a los docentes se fueron modificando según acontecimientos históricos, cambios sociales y las directrices de las políticas públicas implementadas en materia educativa. El documento *Los docentes en México. Informe 2015*, presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), refiere que tanto a nivel estatal como federal,

---

<sup>21</sup> Como se mencionó previamente, las políticas públicas son acciones emprendidas por actores institucionales asumen total o parcialmente la tarea de alcanzar ciertos objetivos a partir de determinados instrumentos y la asignación de recursos.

<sup>22</sup> Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica (SNFCSP) y la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Educación Básica.

se han creado diversas instituciones para atender las necesidades de formación de los profesores. En el primer caso, en 1945 se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)<sup>23</sup>.

La relevancia del IFCM estriba en que se inicia la labor de formar profesionalmente a los docentes de educación primaria. Una vez cumplida tal encomienda, surge la de actualizar a los docentes formados y como un proyecto de formación continua del magisterio, para 1971 el IFCM se transformó en la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM). A través de esta dirección se ofrecían cursos para profesores cuya intención era profundizar en los conocimientos teóricos y prácticos propios de su práctica docente, así como también sobre el conocimiento de los planes y programas de estudio de educación primaria y secundaria. De tal modo, “la capacitación del magisterio en servicio, nació, en principio, de la necesidad de formar y titular al magisterio reclutado sin formación normalista previa” (Arnaut, 2004: 29).

Ambos proyectos<sup>24</sup> sentaron las bases para las acciones posteriores en materia de formación continua para docentes de EB, pues la capacitación y actualización del magisterio fue un aspecto central relacionado con la transformación educativa. Dos décadas después de la creación de la DGMPM -dentro de un proceso de transformación económica- en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se reconoce que la educación debía experimentar transformaciones encaminadas hacia la modernización. Como se describirá más adelante, los objetivos de dicha agenda eran mejorar la calidad del sistema educativo, elevar la escolaridad de la población, descentralizar la educación y fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo (Vázquez, 1997:931). De este modo, para lograr tales objetivos era necesario reformar la formación docente y concretizar las acciones.

---

<sup>23</sup> El IFCM surgió como un medio para capacitar a los maestros que habían emprendido la tarea de instruir a la población campesina y quienes carecían de estudios para ejercer el magisterio.

<sup>24</sup> Me refiero a la creación del IFCM y la DGMPM.

## ***Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP)***

Como se mencionó antes, en 1989 en el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) se llevó a cabo un proyecto nacional de modernización:

(...) consistente con las recomendaciones internacionales en la materia, asumió un ambicioso programa de 'modernización educativa'. Sin lugar a dudas los acuerdos logrados, en materia educativa, por los representantes de los gobiernos de la mayoría de los países de la orbe, en Jomtien, Tailandia, en 1990. Influyeron en el proyecto, a pesar de las críticas que sobre los conceptos de 'calidad', de 'eficiencia', de 'eficacia' se externaron por especialistas reconocidos en la materia. Para el caso específico de México, estos compromisos se insertaron en la propuesta del gobierno federal de encauzar el conjunto de las instituciones a la consolidación de un proceso neoliberal (De Ibarrola, Silva, 2015: 48).

Dentro del Programa de Modernización Educativa la educación era un aspecto estratégico para consolidar la transformación. Básicamente, el reto era elevar la calidad de la enseñanza, a través de la renovación de contenidos, centrando la educación en el aprendizaje de diversos lenguajes, así como de métodos de investigación con la finalidad de generar en los alumnos el autoaprendizaje (Sánchez, 2006: 284).

En mayo de 1992, el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), tal acontecimiento obedeció a la búsqueda de gobernabilidad en el sistema educativo mexicano y se encaminaba a la estabilidad, eficiencia y eficacia gubernamentales. Este acuerdo se estableció:

(...) con el fin de garantizar la edificación de un sistema de calidad que sería el mayor sustento de un México soberano, próspero y justo; cuyos objetivos principales serían soberanía, libertad y democracia; comprometer recursos para el sector educativo; alcanzar la excelencia magisterial; reformular los contenidos de la enseñanza; y la ejecución del nuevo federalismo educativo. A partir de ese momento, los gobiernos estatales se hicieron cargo de la dirección de los centros educativos que el gobierno federal tenía antes. (Navarrete, 2019: 244).

Para lograr los objetivos mencionados, el ANMEB incluyó tres grandes apartados:

- 1) La reorganización nacional del sistema educativo en dos sentidos: la transferencia de la operación y administración directa del servicio escolar a los estados de la República (descentralización que se llamó "federalización"), y la creación de Consejos de Participación Social al nivel escolar, municipal, estatal y nacional.

- 2) La reformulación de los contenidos y materiales (nuevo plan de estudios para preescolar, primaria y secundaria; nuevos libros de texto gratuitos para primaria).
- 3) La revalorización de la función magisterial (mediante seis aspectos principales: formación de maestros, actualización, salario profesional, vivienda, Carrera Magisterial y aprecio social por su trabajo) (De Ibarrola, Silva, 2015: 148-149).

El ANMEB propició condiciones para la participación del SNTE en el diseño, implementación y evaluación de una de las políticas más estratégicas para el mejoramiento del logro educativo (Del Castillo, 2012: 640). Por lo descrito, durante el sexenio de Zedillo (1994-2000) en 1995, la SEP estableció el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), el cual se creó con la intención de regular los servicios de formación continua para docentes en servicio, pues antes de 1992 no existía una política orientada explícitamente para estos fines. Dicho programa “(...) sucedió a esfuerzos previos (por ejemplo el Programa Emergente de Actualización y Programa de Actualización del Magisterio), iniciados desde 1992, que tuvieron resultados poco satisfactorios” (Latapí, 2004: 9).

En medio de un proceso incipiente de descentralización, el PRONAP debía atender a todos los profesores de EB con y sin formación inicial en la docencia, pero quienes se encontraban en servicio. En otras palabras, se trataba de una acción masiva dirigida al magisterio. Básicamente, el objetivo del programa era recuperar la actualización como una actividad formativa contribuyente al desarrollo profesional de los maestros cuyo centro era lograr la consolidación y puesta al día de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos de EB (Sánchez, 2006: 287).

Otra de las funciones del PRONAP tenía relación con procesos de evaluación, pues los resultados de los primeros exámenes aplicados como parte del programa de estímulos de Carrera Magisterial<sup>25</sup>, mostraban un bajo dominio de los contenidos de enseñanza, de tal suerte, este programa emergía como una estrategia para atender esos problemas

---

<sup>25</sup> Carrera Magisterial fue una reforma nacional puesta en marcha en 1993, que tuvo un enorme impacto en las iniciativas de desarrollo profesional, pues proveía de estímulos salariales a los maestros evaluados dentro del programa en sus cinco factores: grado máximo de estudios, antigüedad, desarrollo y preparación profesional y aprovechamiento escolar. La asistencia a cursos por parte de los docentes formaba parte del rubro de desarrollo profesional (Santibañez, 2007). Una de las consecuencias de la puesta en marcha de este programa fue la necesidad de contar con una amplia oferta de formación continua para los docentes en servicio.

formativos de los docentes que tenían implicaciones en el trabajo cotidiano de las aulas de EB. Las características del programa- descritas con mayor detalle en el apartado de la estructura- se pueden enlistar de la siguiente forma:

- a) Deslindar la actualización de la nivelación, por un lado, y de la superación por el otro
- b) Integrar una estructura cuádruple que incluye: programas de estudio, paquetes didácticos integrados por el programa mismo, elaboración de mecanismos de evaluación y acreditación e instalación de centros de maestros (De Ibarrola, Silva, 2015: 168).

A partir de la información revisada, es posible considerar que las metas que se propuso el PRONAP fueron:

- Atender a más de un millón de profesores, distribuidos en las entidades federativas;
- Desarrollar sus acciones en medio del proceso de descentralización y el fortalecimiento de las instancias de capacitación estatales y
- Promover el desarrollo profesional de los docentes, fortalecer su capacidad de aprender y transferir lo aprendido a las aulas escolares

La primera etapa del PRONAP se dio entre los años 1995 y 2000. En esta fase, se gestaron las condiciones institucionales y la infraestructura necesaria para operar los servicios de formación continua. Se crearon las Instancias Estatales de Actualización en las entidades donde no existían y se instalaron 266 Centros de Maestros, éstos eran espacios que operaban el desarrollo de procesos de actualización y capacitación del magisterio. De igual forma, se definieron los componentes integradores del programa y que se describirán posteriormente: programas de estudios, paquetes didácticos, Centros de Maestros y mecanismos de acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA).

Entre 2000 y 2006, se institucionalizó la descentralización de los servicios de formación continua y el PRONAP pasa a ser un instrumento de operación de la política gubernamental en la materia, pues la reconceptualización de éste se generó como parte

de una política de formación continua<sup>26</sup>. El PRONAP se definió entonces como un “instrumento establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para apoyar a la autoridad educativa estatal en el desarrollo y consolidación de los servicios de Formación Continua de maestros en servicio en las 32 entidades federativas (SEP, 2005: 3).

En esta segunda etapa, el programa se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales para favorecer el establecimiento de una nueva política de formación continua. A través de la elaboración de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) las entidades comenzaron a tomar decisiones a nivel local acerca de los procesos formativos. Este contexto permitió trabajar bajo un esquema más flexible y federalizado que favorecía la creación de una política estatal en la materia. Con la creación de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS), en 2005, la autoridad federal se erigió como la instancia encargada de conducir, orientar, compensar, apoyar y evaluar los servicios de formación continua. El establecimiento de los PREFC se convirtió en el principal instrumento de planeación estratégica de los servicios de formación continua estatales (Del Castillo, 2008: 39).

Para 2007, el PRONAP se encontró en un periodo de transición hacia la conformación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) que debía regular con mayor eficacia y eficiencia los servicios de formación continua. Según la información institucional el PRONAP (Barba, Zorrilla, 2010: 82-83) requería incrementar los conocimientos de los profesores en torno a los siguientes aspectos:

- 1) El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas que correspondan
- 2) La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio que correspondan
- 3) El dominio de los métodos de enseñanza y de los recursos educativos adecuados al nivel escolar y los contenidos programáticos que correspondan

---

<sup>26</sup> Dicha reconceptualización fue producto de una amplia consulta promovida por la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) sobre formación docente, inicial y continua que recogió opiniones de maestros, formadores y actualizadores de todo el país (SEP, 2008).

- 4) El conocimiento de los procesos de desarrollo del niño y del adolescente durante el tramo escolar que corresponda
- 5) El conocimiento y análisis de las relaciones internas en las instituciones escolares y las que existen entre éstas, los padres de familia y la comunidad
- 6) El conocimiento de las características, aplicación y avances de la política educativa vigente
- 7) El trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente

Para cumplir con las metas establecidas, evitar repetir el sistema de capacitación “en cascada” y favorecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura en los docentes, el PRONAP tuvo varios componentes los cuales se definieron desde la primera etapa del programa:

- A) Programas de estudio: recursos que estimulaban el desarrollo independiente.
- B) Cursos nacionales de actualización: se trata de cursos con carácter voluntario, cuya duración era de 200 horas.
- C) Exámenes nacionales: mediante estas evaluaciones se acreditaban los cursos nacionales.
- D) Talleres generales de actualización: talleres complementarios con carácter obligatorio, cuya duración era de 12 horas.
- E) Centros de maestros: espacios de encuentro que favorecían el desarrollo docente.
- F) Biblioteca para la actualización del maestro: catálogo gratuito con materiales de interés para el docente. (OEI, s/a: 140-142).

A partir de la estrategia de profesionalización puesta en marcha a través del PRONAP fue posible desarrollar una propuesta formativa cuyo fundamento descansaba sobre una normatividad nacional; sin embargo, como todo programa gubernamental, fue susceptible de ser evaluado. Destaca el hecho de que el programa transitó de la revalorización del magisterio y la descentralización de los servicios educativos hacia la conformación de un sistema que integra diversos componentes. Otro de los aciertos se refiere a la identificación de la relevancia estratégica de la formación continua hacia los colectivos escolares y con ello, dar respuesta a las necesidades específicas de los centros escolares (Del Castillo, 2008: 121).

La continuidad que tuvo el programa hizo posible la sistematización de la estrategia de profesionalización docente, ya que, a lo largo de sus 12 años de operación, el PRONAP definió y organizó la formación de profesores en servicio en el país y tuvo una importante contribución en la integración de una infraestructura institucional necesaria para el funcionamiento de los servicios de formación continua en las entidades federativas (Cordero, Jiménez, Navarro y Vázquez, 2017: 28).

De acuerdo con un informe de evaluación elaborado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en 2008 y coordinado por Del Castillo, algunos de los resultados del PRONAP se resumen de la siguiente forma:

- La integración de 32 Instancias Estatales que son responsables de operar los servicios de formación continua en los estados.
- La instalación de 574 Centros de Maestros, tomando en consideración que todavía presentan una situación heterogénea en cuanto a su consolidación.
- La cobertura de casi el 100% de formación continua, garantizada únicamente a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA), hoy denominados Cursos Básicos Nacionales.
- Diseño de una oferta nacional de 539 programas de estudios, con la participación de diferentes instituciones de carácter gubernamental y educativas.
- Baja participación en la solicitud y sustentación de Exámenes Nacionales de Actualización para Maestros en Servicio (ENAMS) de alrededor del 30% y 25% respectivamente, en función del tamaño de la población potencial.
- Diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE) para impulsar actividades de formación continua para directores de escuela, supervisores y otros directivos escolares, a propósito de potenciar sus capacidades para asesorar a las escuelas y a los colectivos docentes. (Del Castillo, 2008: 119-120).

No obstante estos resultados, este informe demostró que si bien las aportaciones del PRONAP sobre formación continua habían sido importantes, aún hacía falta consolidar la articulación de los diversos actores participantes en el proceso formativo, así como también, fortalecer los mecanismos de seguimiento y evaluación de las acciones

derivadas de la operación del programa, pues sin estas acciones era difícil reconocer los alcances y la efectividad de cada uno de los componentes descritos. Por otra parte, conviene señalar que:

(...) el PRONAP ha tenido un alto costo financiero y humano, con resultados ciertamente cuestionables. Por un lado, el Estado, ignorando o negando la posibilidad de utilizar la infraestructura física y humana de los programas y de las instituciones ya existentes para implementarlo (...) optó por crear otra política, la de 'actualización', como una acción estratégica que permitiese garantizar el proyecto de reforma curricular de la enseñanza básica (Ducoing, 2007: 4).

Los resultados de los alumnos en evaluaciones nacionales (ENLACE) e internacionales (PISA) mostraron que el impacto de las acciones de formación continua en el aula y aprendizaje de los alumnos no son deseables, bajo la consideración de que la mejora en los resultados educativos no sólo corresponde a los docentes sino es importante considerar las condiciones estructurales del SEN (SEP, 2008: 20).

Respecto a las Instancias Estatales de Formación Continua, para 2010 sólo el 50% de éstas contaba con atribuciones legales establecidas dentro de la normatividad estatal, 37.5% tenían manuales administrativos para orientar sus funciones y 31.25% operaba con una estructura financiera suficiente para el cumplimiento de sus actividades. La relevancia o función que las entidades federativas conferían a los Centros de Maestros es profundamente distinta y de los 574 centros sólo 93% operaban en sentido estricto mientras que, 7% correspondían a espacios de formación continua. Así, las condiciones y operación de dichos centros fueron diversas desde su creación. (Del Castillo, 2008: 75).

Finalmente, no obstante los esfuerzos de vinculación en la puesta en marcha del PRONAP, destaca la escasa articulación entre las instancias encargadas de los servicios de formación continua y la operación con mecanismos poco eficientes para garantizar unidad y coherencia entre acciones, proyectos y programas. La ausencia de mecanismos homogéneos de registro, acreditación y certificación de los procesos formativos conlleva a la importancia de contar con estrategias de seguimiento y evaluación que permitan generar prácticas efectivas de transparencia y rendición de cuentas.

El PRONAP fue un programa cuya continuidad se conservó hasta el sexenio de Fox (2000-2006) pues en dicho período se institucionaliza la descentralización de los servicios de formación continua y el programa pasa a ser un instrumento de operación de la política gubernamental en la materia. Básicamente se dio continuidad a la creación de Centros de

maestros y la puesta en marcha de cursos. Según las reglas de operación, éste se definía como un instrumento establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 para apoyar a la autoridad educativa estatal en el desarrollo y consolidación de los servicios de formación continua de maestros en servicio en las 32 entidades federativas.

### ***Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP)***

Para el sexenio de Calderón (2006-2012) hubo modificaciones en la formación continua y por ello, en el marco del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se estableció el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCSP), el cual se definía como:

conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones, articulados, y regulados por la Secretaría de Educación Pública 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, 2008: 37).

Los componentes que conformaban al SNFCSP eran las autoridades educativas nacionales y estatales, los profesionales de la EB en servicio, los organismos nacionales e internacionales vinculados con la EB, los organismos desconcentrados y autónomos de la SEP, las instituciones de educación superior públicas y privadas, el SNTE y las organizaciones de la sociedad civil. De acuerdo con las reglas de operación, la integración de estos componentes tenía como objetivo general normar y promover la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta nacional y estatal en materia de formación continua y superación profesional, destinada al fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas<sup>27</sup> para el mejor desarrollo de sus funciones y la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El SNFCSP operaba bajo la dirección de tres ejes: actualización, capacitación y superación profesional. El Acuerdo 465 menciona que el objetivo era contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de EB, generando las condiciones normativas, financieras y tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de

---

<sup>27</sup> Entiéndase por figuras educativas: maestros, directivos, personal de apoyo técnico-pedagógico e integrantes de los equipos técnicos de actualización de cada una de las entidades.

los maestros y autoridades, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad. En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se enfatizaba en la importancia de la educación para el desarrollo del país y para ello, los docentes también eran un factor esencial para el logro de ese objetivo.

Para el año 2008, el gobierno federal y el SNTE firmaron el acuerdo *Alianza para una educación de calidad* cuyo objetivo principal fue inducir una amplia movilización en torno a la educación e impulsar una transformación hacia la calidad. Destaca que, una de las áreas de atención se refería a profesionalización de los maestros y las autoridades educativas. Además de reorganizar la vida escolar de los actores educativos, los profesores se incorporarían a prácticas de competencia y certificación (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016:13).

Derivado de lo anterior, con la creación del SNFCSP, al igual en la firma del ANMEB, se trataba de una búsqueda de gobernabilidad en el sistema educativo mexicano, pues nuevamente se generaron las condiciones para la participación del SNTE como actor estratégico.

En este contexto, el programa de formación estuvo a cargo de la DGFCMS de la SEP. Al tener como antecedente el PRONAP, el SNFCSP permitió trabajar de manera coordinada con las instancias estatales de formación continua, concretamente a través de los Consejos Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio. Esto ocurrió en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)<sup>28</sup> que se llevó a cabo en el 2011. Se mantuvieron dos tipos de oferta: la primera, dirigida a los docentes de EB para comunicar las modificaciones curriculares y la segunda, incluida dentro del Catálogo Nacional de Formación Continua y que abría una amplia gama de áreas de interés para los docentes relacionadas con opciones didácticas especiales, el desarrollo del alumno, la atención a la diversidad, entre otras. (UNESCO, 2013). Dicho catálogo operaba bajo la consideración de que cada año la oferta formativa de las IES se publicaba por medio de un catálogo (...), el cual se integraba a través de una convocatoria abierta a las IES públicas y privadas del país. A su

---

<sup>28</sup> La RIEB fue una reforma que respondió a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en Programa Sectorial de Educación. Precisamente realizar una reforma integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, era una de las estrategias para contribuir al logro del objetivo elevar la calidad de la educación y mejorar el logro educativo de los estudiantes (Ruiz, 2012).

vez, en cada entidad federativa se definía el Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional a partir de la oferta de los catálogos nacionales (Cordero, G.; Jiménez, J.; Navarro, C.; Vázquez, M. A., 2017: 30).

La formación continua y la superación profesional fueron los ejes rectores del SNFCSP y esta concepción comprendía actividades sistemáticas y regulares que permitían a los maestros desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial, mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional (SEP, 2008: 44). En suma, las tres categorías que conformaban al programa, según el documento de trabajo de la SEP (2008) se definían de la siguiente forma:

- Actualización: procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la formación inicial adquirida para el ejercicio de la docencia.
- Capacitación: procesos que favorecen la atención a las innovaciones del SEN.
- Superación profesional: comprende estudios de especialización, maestría y doctorado.

Cabe mencionar que la concepción de las categorías del programa guarda estrecha relación con las vertientes de la formación continua descritas en el primer capítulo de este trabajo de investigación. En el SNFCSP, al igual que en el PRONAP, los servicios de formación continua institucionalizada se ofrecían a través de diversas modalidades. Aunado a ello, otro de los componentes del SNFCSP fue la conformación del *Catálogo Nacional de Formación Continua*, compuesto por un trabajo conjunto entre la DGFCMS e Instituciones de Educación Superior (IES). Este catálogo compilaba los programas académicos autorizados por la Subsecretaría de Educación Básica para su desarrollo a nivel nacional e incluía cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en todas sus modalidades.

Los cursos básicos de formación docente eran una herramienta que contenía parte de la propuesta formativa del SNFCSP, pues eran cursos que se ofrecían al inicio del ciclo escolar, con carácter obligatorio y, mediante los cuales se conformaba el trayecto formativo de los docentes.

En el documento *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio*, se especifica que las opciones formativas para los docentes tenían diferente carga horaria: cursos de formación continua (40 horas), diplomados (de 120 a 180 horas), especialidades (de 200 a 280 horas), maestrías (mínimo 2 años) y doctorados (mínimo 3 años).

Es importante señalar que, como parte de las líneas estratégicas de acción del SNFCSP, se refería a la integración del Consejo Nacional para la Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y 32 Consejos Consultivos Estatales. Dicho consejo tenía como propósito coordinar, dar seguimiento y evaluar al programa.

Al igual que en el PRONAP, el SNFCSP tuvo alcances considerables. Según un informe de evaluación bajo la coordinación de Naranjo, publicado en 2014, dentro de las aportaciones del SNFCSP, destaca establecer perfiles en competencias directivas, docentes y de asesoría técnico- pedagógica, para orientar los enfoques y contenidos de los programas académicos, así como también incorporar los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales ENLACE, EXCALE, PISA en sus programas de formación y definir la normatividad para la conformación de los catálogos estatales de formación continua.

Por otra parte, el Informe de la Evaluación Específica del Desempeño 2009-2010 realizada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), señala que en 2009 se habían capacitado a 863,528 maestros y un 45.34% de los docentes acreditaron los ENAMS, dicha tasa había aumentado respecto de la 2008. Para 2011 el programa había beneficiado a 844,090 figuras educativas. Por su diseño, el programa tenía el potencial de definir una oferta de formación continua pertinente que considerara las necesidades específicas de los docentes de EB. A través del SNFCSP se promovieron procesos de los servicios de formación continua institucionalizados.

A pesar de los resultados cuantitativos, el informe del CONEVAL *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional del Maestros de Educación Básica en Servicio* reconoció la ausencia de estrategias para valorar el cumplimiento del fin del programa,

pues tampoco se desarrollaron evaluaciones de impacto debido a las restricciones presupuestales.

En otras palabras, hay algunos aspectos en los que hizo falta precisar las estrategias. Si bien, se contaba con un Catálogo Nacional de Formación Continua y una serie de cursos que podrían ser recuperados por las entidades federativas, no existían líneas de formación específicas y tampoco mayores elementos que dieran cuenta de los procesos de actualización y sus alcances.

En este escenario se tornaba necesario definir un sistema de indicadores que ofrecieran al SNFCSP elementos para su seguimiento y evaluación y cuya base fuera un documento normativo actualizado, así como también, estudiar la factibilidad de incorporar indicadores de logro educativo como tasa de reprobación y repetición de alumnos frente a profesores certificados por los ENAMS (CONEVAL, 2014: 25).

### ***Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional***

En la década pasada, a nivel federal se desarrollaron acciones para atender los problemas enfrentados por los docentes. En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, resultado de la administración de Peña Nieto (2012-2018), derivado del objetivo 3.1 desarrollar el potencial humano de todos los mexicanos con una educación de calidad, una de las estrategias refiere el establecimiento de un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico. Precisamente, las líneas de acción contribuyen al logro de este propósito al 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 (SPD); robustecer los programas de formación para docentes y directivos e 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.

En concordancia con lo descrito, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en su objetivo: asegurar la calidad de los aprendizajes en la EB y la formación integral de todos

los grupos de la población, una de las estrategias fue fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y el alumno, mediante la ejecución de las acciones y esquemas de formación previstos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que se describirá más adelante.

En este sentido, los cambios introducidos por la reforma educativa publicada en 2013<sup>29</sup>, trajeron consigo la implementación de procesos administrativos para el ingreso, promoción y permanencia del profesorado, haciendo énfasis en la evaluación. A partir de esta reforma, la formación continua, la actualización y el desarrollo profesional docente guardaron estrecha relación con la evaluación docente, ambos destacan como ejes transversales para la mejora del Sistema Educativo Nacional (SEN) y están contenidos en el SPD.

La reforma constitucional que se hizo al artículo 3º, cuya promulgación sucedió en febrero del 2013, tuvo entre otras modificaciones la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con nuevas responsabilidades y atribuciones<sup>30</sup>. Por otro lado, "(...) se estableció la obligación del Estado de garantizar la calidad educativa y se determinó que el ingreso al Servicio Profesional Docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o supervisión en educación básica y media superior (...) será mediante concursos de oposición públicos" (Flores, 2014: 175).

Derivado de dicha reforma y del Programa Sectorial de Educación, en septiembre del 2013 se aprobó la LGSPD. Esta ley regula a docentes, personal con funciones de dirección y supervisión, asesores técnico pedagógicos, tanto de EB como de educación media superior. Además de reglamentar al SPD, el propósito era que las funciones de los actores estén orientadas a brindar una educación de calidad y conforme al artículo 13 de dicha ley. En este marco, los objetivos del SPD eran:

1. Mejorar la calidad de la educación
2. Mejorar la práctica profesional

---

<sup>29</sup> Dicha reforma constitucional presentada por Enrique Peña Nieto, fue aprobada por la Cámara de Diputados y Senadores el 20 de diciembre del 2012 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero del 2013 e implicó hacer cambios al texto de los artículos 3º, relativo a la educación y al 73º, que establece las facultades del H. Congreso de la Unión.

<sup>30</sup> Por ejemplo evaluar la calidad, desempeño y resultados del SEN, así como regular al Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) (Flores, 2014).

3. Asegurar la idoneidad de conocimientos, capacidades y un nivel de desempeño suficiente del personal docente y con funciones de dirección y supervisión
4. Estimular el reconocimiento de la labor docente
5. Otorgar los apoyos requeridos para que el personal del SPD pueda desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades
6. Garantizar la formación, capacitación y actualización continua de los miembros del SPD
7. Desarrollar un programa de estímulos e incentivos que favorezcan el desempeño eficiente del servicio educativo

Como es posible identificar son diversos los aspectos que considera la LGSPD, no obstante, para efectos de este trabajo de investigación, es pertinente retomar lo relacionado con el sexto propósito. En este sentido, en el artículo 59 se establece la necesaria colaboración entre los diferentes actores<sup>31</sup> involucrados en los procesos de formación, mientras que en el artículo 60, se enlistan los propósitos de la oferta de formación continua:

- I. Favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación;
- II. Ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal;
- III. Ser pertinente con los requerimientos de la Escuela y de la zona escolar;
- IV. Responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional;
- V. Tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate y,
- VI. Atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto.

La ley precisaba que el personal elegiría los programas o cursos de formación en función de sus particularidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en los cuales participaría y sería el INEE la instancia encargada de emitir los lineamientos

---

<sup>31</sup> Las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones dedicadas a la formación pedagógica de los profesionales de la educación e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras, para ampliar las opciones de formación, actualización y desarrollo profesional.

conforme a los cuales se llevarían a cabo de la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional.

En los primeros años de la puesta en marcha de la reforma educativa los esfuerzos institucionales estuvieron centrados en los procesos de evaluación docente para llevar a cabo el ingreso, promoción y permanencia de conformidad con lo propuesto en la LGSPD. La aprobación de la LGSPD implicó una serie de compromisos por parte del gobierno federal y esto se tradujo en algunas acciones. Por ejemplo para gestionar las actividades de formación continua se modificó el sistema anterior y se creó el Programa para el Desarrollo Profesional Docente<sup>32</sup> (PRODEP) en 2014 el cual promovía la diversidad de ofertas con la finalidad de que los docentes encontraran una utilidad real de los cursos de actualización vinculados estrechamente con los resultados de la evaluación docente (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018: 20).

Respecto a la formación del magisterio, fue hasta 2015 que se publicó una primera versión de la política nacional para atender la formación del personal educativo en servicio. Tal política se tradujo en la Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional puesta en marcha hasta el año 2016.

En otras palabras, los cambios realizados por la administración federal 2012-2018, se sintetizan en la estrategia referida y representaron la propuesta formativa. Como se mencionó con antelación, ésta guardó relación con los propósitos del SPD. Así, la organización de la estrategia contempló la atención a los docentes y directivos que participaron o participarían en los procesos de evaluación:

- Maestros que ya presentaron la evaluación del desempeño
- Maestros que presentarán la evaluación del desempeño
- Maestros de nuevo ingreso
- Directivos que recientemente obtuvieron la promoción al cargo

---

<sup>32</sup> La intención de este programa estaba enfocada en articular las acciones emprendidas en materia de formación continua.

La estrategia referida contempló los alcances y limitaciones de los programas de formación continua y su objetivo era impulsar el desarrollo profesional del personal educativo, mediante acciones de formación continua y actualización, para favorecer el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de fortalecer el desempeño del docente en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de los alumnos en el marco de una educación de calidad con equidad e inclusión. A partir de este objetivo destaca que:

enfocar los mecanismos de desarrollo profesional continuo de los docentes en la escuela y en el alumno implica realizar cambios trascendentales en el paradigma predominante del desarrollo profesional. Con este enfoque no sólo se reconoce la necesidad de centrar los procesos de formación docente en el impacto que puedan tener en el aprendizaje de los alumnos, sino, además, se reconoce la idea subyacente de que los profesores desarrollan su praxis mediante la interacción y la experiencia en las propias escuelas (Mendoza, Roux, 2016: 47).

En esta propuesta, se consideraron dos vertientes de formación: una individual y la otra colectiva; la primera se refería al trayecto que el docente debe seguir para lograr su ingreso, promoción y reconocimiento en el denominado SPD. Mientras que la segunda, era el modelo de formación que atendía la escuela, desde el trabajo colegiado (Cordero, 2015: 8).

En cuanto a la estructura, de manera general, se apuesta por un modelo de formación mixta, con aplicación en el aula y modular. La idea era que, cada maestro tomaba cursos en línea -acompañado de un facilitador- para estudiar la teoría, y posteriormente se reuniría en círculos de estudio cuya intención era generar la reflexión de manera colectiva, plantear casos y discutir soluciones.

En octubre del 2015 y en el marco de las acciones del PRODEP, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) presentó la primera Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional cuyos programas se relacionaron los procesos de ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento del magisterio. Por lo cual, las líneas de acción se enlistaban de la siguiente forma:

- Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación
- Formación continua para el personal con funciones de tutoría
- Formación continua para el personal con funciones de asesoría técnica pedagógica

- Formación continua para el personal con funciones de dirección y supervisión escolar

En abril del 2016, se presentó la estrategia nacional bajo la tutela de la DGFCMS recientemente adscrita a la Subsecretaría de EB<sup>33</sup>, pues antes de la aprobación de la LGSPD, la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente había sido la instancia encargada de proveer acciones de formación continua.

En esta segunda versión, las líneas de formación conservaron la atención al personal vinculado a los procesos establecidos en el SPD, pero se agregaban otros componentes. Tales directrices fueron la formación del personal educativo en el marco de los mecanismos y procesos del SPD; la formación para el logro de aprendizajes relevantes en los alumnos, dominio de contenidos disciplinares y desarrollo de la autonomía de gestión escolar y la formación en temas de prioridad nacional y de relevancia social.

En ese mismo año, durante el mes de julio se presentó nuevamente el documento contemplando con siete líneas de formación y para enero del 2017, se publicó la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de EB (2017). Según esta última, el objetivo de estos procesos formativos era impulsar el desarrollo profesional del personal educativo, mediante acciones de formación continua y actualización, que favorezcan el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de fortalecer el desempeño del docente en el aula y en la escuela para la mejora del aprendizaje de los alumnos en el marco de una educación de calidad con equidad e inclusión (SEP, 2017:15).

Para lograr el objetivo en la Estrategia 2017 se contemplaban las siguientes líneas de formación que aluden al vínculo entre la formación y los procesos de evaluación docente llevados a cabo, muy similar a la primera estrategia del 2016. De tal manera que, las líneas se definen de la siguiente forma:

---

<sup>33</sup> De acuerdo con el INEE, en sus inicios la Estrategia funcionó con las Reglas de Operación (ROP) del 2015, para 2016 dichas reglas se modificaron y se establecieron lineamientos de colaboración entre autoridades educativas locales, gobierno federal e instituciones formadoras. El 27 de septiembre de 2016, se publicó la modificación en el DOF. La principal modificación obedecía a que las facultades de las autoridades educativas locales se relacionaban con la operación diseñados por otros actores, cuando anteriormente tenían la responsabilidad de buscar, contratar o impartir opciones formativas (Santibáñez, Rubio y Vázquez, 2018: 14 y 29).

- Formación para el Proyecto de Enseñanza y los correspondientes a cada figura educativa, como elementos fundamentales para la Evaluación del Desempeño, el fortalecimiento de los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y de desarrollo personal y social.
- Atención al personal educativo a partir de las necesidades de formación, derivadas de los mecanismos y procesos del SPD.
- Fortalecimiento y actualización sobre el Modelo educativo 2017 y en temas de relevancia social detectados por las autoridades educativas locales (AEL) en los consejos técnicos escolares (CTE) y en el servicio de asistencia técnica a la escuela (SATE).

Además de la estrategia descrita, como parte de las acciones en materia de formación docente, se diseñó un Modelo de Operación del Programa de Formación Continua para docentes de educación básica (MOPFCDE) y contempló siete líneas generales vinculadas a la atención a los mecanismos y procesos del SPD, el fortalecimiento de la escuela y la atención a las prioridades educativas nacionales:

1. Formación continua para fortalecer los Perfiles, Parámetros e Indicadores del Personal Educativo
2. Desarrollo de competencias para el uso de las TIC y la Comunicación en el trabajo colaborativo
3. Formación de personal del Servicio de Asistencia a la Escuela
4. Desarrollo de capacidades de liderazgo y gestión escolar
5. Desarrollo de competencias para la evaluación interna
6. Dominio de los contenidos disciplinares
7. Actualización en el nuevo modelo educativo y en los programas institucionales para la inclusión y la calidad

De acuerdo con la información institucional, el lugar dado a la formación continua de los docentes de EB, se agotó la presentación de un catálogo de cursos sobre temáticas generales o bien, un curso general para los distintos niveles educativos<sup>34</sup>. Por los

---

<sup>34</sup> La información acerca de la oferta estaba disponible en línea, a través del sitio <http://basica.sep.gob.mx/site/direccion/7>.

objetivos y contenido de los cursos, se apeló a la función remedial y de regularización, pues la atención estuvo encaminada al logro educativo y resultados óptimos en los procesos de evaluación docente.

En el marco de la reforma educativa, destacó la constitución del sistema de evaluación docente está constituido, no obstante, no sucedió lo mismo con el sistema de formación institucionalizada, es decir, no se tuvo la misma claridad sobre modelos y modalidades de formación de los docentes – incluida la continua- para el logro de los objetivos de la reforma (Cordero, 2015: 9), pues tampoco hubo definición respecto a la puesta en marcha de las vertientes de formación referidas con antelación.

Así, la reforma educativa en cuestión acentuó el interés por el desempeño de los docentes, sin embargo, fue una reforma sumamente controversial y ocasionó “(...) diversas expresiones de conflicto que fueron desde la inconformidad del magisterio (...) hasta la confrontación verdaderamente beligerante entre los promotores y los resistentes a la reforma” (Rodríguez, 2016: 3). Los planteamientos de dicha reforma emergieron en un ambiente lleno de contradicciones e intereses políticos por encima de las problemáticas del SEN.

Dentro de este marco, pensar en la formación docente y las actividades de profesionalización, abrió interrogantes acerca de los componentes sustantivos de la formación recibida por los profesores, bajo la consideración de que, en el centro de la discusión se encuentra el desempeño docente. De hecho, la profesionalización docente fue uno de los rasgos distintivos que, indiscutiblemente, aludió al vínculo entre la calidad educativa y la evaluación. De este modo:

tanto en la historia del siglo XX, como en la situación actual, señalan una gran cantidad de tensiones y contradicciones dentro de las propuestas y posibilidades de la formación inicial y continua de los profesores, y entre éstas y los límites de todo tipo a su desempeño, incluyendo la enorme mezcla de intereses ajenos a la calidad de la educación de los niños y jóvenes que penetran los procesos educativos” (De Ibarrola, 2014: 74).

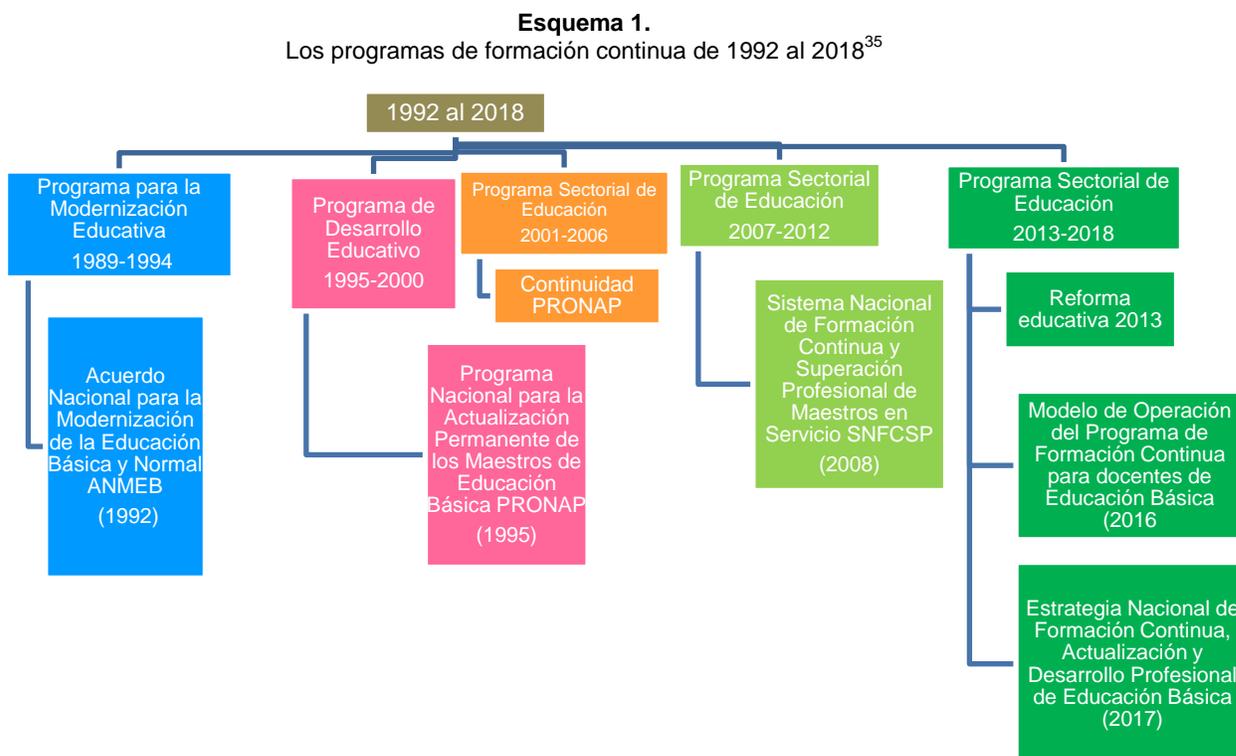
En el año 2018 se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua y, de acuerdo con la información del documento, hubo continuidad en las líneas de formación referidas en la Estrategia 2017, pues se describen las siguientes:

- Formación para el proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a cada figura educativa, en el mecanismo de permanencia del SPD.
- Atención al personal educativo que participa en los mecanismos de evaluación docente, así como tutoría y SATE, en el marco del SPD.
- Capacitación, actualización y formación continua en temas prioritarios del modelo educativo, así como temas transversales socialmente relevantes en la EB.

En otras palabras prevaleció el enfoque sobre el cual se conformó el sistema de formación y el interés central en retomar los resultados de los procesos de evaluación de la reforma educativa 2013 para orientar la oferta formativa para los docentes en servicio.

## 2.3 Balance de las políticas y programas

Con el propósito de presentar de manera sintetizada la información relacionada a las políticas y programas dirigidos al magisterio en servicio, se elaboró el siguiente esquema cuya intención es ilustrar la relación entre las políticas educativas y la traducción de éstas en proyectos específicos:



Fuente: elaboración propia

<sup>35</sup> Para efectos de delimitación, en esta investigación se retoma hasta el periodo correspondiente a la administración 2012-2018. No obstante, de acuerdo al Plan 2019-2024 y el Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de Conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica, la formación y actualización docente incluye además de opciones formativas – cursos, talleres, diplomados y seminarios- directrices sobre la atención al personal que labora en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, dentro del eje “Bienestar” de dicho plan, la estrategia 2.2.4 está encaminada al fortalecimiento de la profesionalización del personal docente, a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento (Gobierno Federal, 2019: 95).

Como parte del balance, a continuación se describen algunas de las tendencias identificadas en las políticas y programas de formación continua:

a) La formación continua ha ocupado un lugar en las reformas educativas

La revisión de las experiencias de 1992 al 2018 sugiere que en México se han realizado acciones para ampliar la cobertura en materia de formación continua para los docentes. De hecho, como se mencionó al principio de este capítulo, las políticas que se han traducido en iniciativas y programas de formación expresan el lugar ocupado del tema en las reformas educativas. En la política educativa del anterior sexenio, destacó la relación establecida entre la formación de los docentes como un elemento que contribuye al logro de la calidad educativa.

b) La puesta en marcha de los programas ha sido una tarea ardua y compleja

Dadas las dimensiones del SEN se ha optado por una masificación de las acciones formativas. Sin duda, éste ha sido un rasgo característico de las políticas públicas en la materia que ha acompañado la institucionalización de dichas acciones. De hecho, la intención de esta masificación ha sido ampliar la cobertura de la formación continua.

La implementación de programas de formación permanente para maestros es una tarea ardua, compleja y ha enfrentado dificultades, ello debido a factores como:

una deficiente regulación de los programas de formación permanente, debido a que es un campo en el que intervienen diversas autoridades e instituciones públicas y privadas, cuyas atribuciones están superpuestas y no pocas veces son difusas y confusas; b) la íntima relación que existe entre la formación permanente y las condiciones laborales y salariales de los maestros (...) lo cual provoca que, con relativa facilidad, los programas de actualización, capacitación y mejoramiento profesional queden sometidos, más que la imperativo de la calidad y pertinencia académicas, al de mejoramiento laboral y salarial del magisterio (Arnaut, 2004: 26-27).

c) La modalidad más utilizada han sido los cursos con una perspectiva remedial y de regularización

Dentro de las principales tendencias reconocidas destaca el hecho de que, los cursos de actualización, capacitación y/o nivelación han pretendido atender las necesidades de los docentes de EB. Los planteamientos generales de los programas dirigidos al magisterio, apuntan que:

lo que el Estado ha venido haciendo alude a un proceso de corte sumativo, de agregación, sino es de yuxtaposición, en el que no existe una mínima coherencia, ni articulación, así como tampoco sentido alguno. En efecto, las decisiones gubernamentales han propiciado que en la actualidad se encuentren funcionando programas diversos, diseñados e implementados en diferentes administraciones- políticas sexenales- para formar y actualizar profesores, con un alto costo financiero y de recursos humanos, programas que desde el discurso oficial han sido legitimados a partir de las siguientes distinciones (...) en torno a la formación: 'formación inicial', 'capacitación', 'nivelación', 'superación' y 'actualización' (Ducoing, 2007 :2).

No sólo en nuestro país sino también en la región latinoamericana, los cursos de formación continua han estado encaminados hacia una perspectiva remedial y de regularización. Actualmente este propósito se ha acentuado en la anterior política educativa cuando se estimó que los resultados de los procesos de evaluación al desempeño docente orientarían las acciones formativas dirigidas a docentes en servicio.

Reflexionar sobre las acciones en materia de formación continua es una tarea apremiante que convoca a los interesados en la formación docente. Sin embargo, es un trabajo complejo que constituye uno de los puntos críticos de la política educativa de nuestro país. A partir de la revisión y análisis de los principales programas puestos en marcha de 1992 al 2018, se reconocen los siguientes ejes de tensión cuya intención es aportar a dicha reflexión:

1. Uso indistinto de nociones e imprecisión terminológica

Si bien, son destacables los esfuerzos logrados en la materia, además de este uso indistinto de nociones con las que se relaciona la formación continua o permanente. Como se abordó en el primer capítulo, se trata de vertientes y no de sinónimos. En los discursos y documentos oficiales convendría hacer la aclaración para evitar confusiones y clarificar a qué se refieren cada una de éstas.

Resalta que los programas de formación puestos en marcha, suponen ser mejor que los anteriores lo cual demuestra una ausencia de perspectiva histórica o presentismo (Viñao, 2006: 53-54) no obstante, los problemas –por ejemplo, la imprecisión terminológica- persisten.

2. Cuestionamiento a la perspectiva remedial e instrumental de la formación continua  
La perspectiva remedial comienza a ser cuestionada y deja lugar a una visión del desarrollo profesional como un continuo a lo largo de la trayectoria laboral de maestros y profesores (Terigi, 2010: 12), por lo cual es posible identificar una falta de modificación en el enfoque de la formación y en esencia, los programas lo conservan.

Derivado de las acciones descritas en el PRONAP y el SNFCSP y conforme los resultados de los procesos de actualización y capacitación docente, es posible considerar que la formación se ha desarrollado de manera descontextualizada y en “cascada”. Es decir, se ofrecen cursos nacionales que no contemplan las necesidades de formación a nivel local. En concreto, lo sucedido puede resumirse así: las autoridades centrales capacitan a un grupo seleccionado de profesionales de cada entidad, quienes replican a formadores docentes locales y a su vez capacitan a los docentes en servicio (Santibañez, 2007: 309-310).

Además de la corta duración de la capacitación en “cascada”, su efectividad resulta mínima si se considera que el aprendizaje de la tarea de enseñar requiere estrategias mucho más complejas y de tiempos mucho más largos que los posibles en cada una de estas olas de la cascada (Aguerrondo, 2003:37). Los cursos en cascada como una acción masiva de capacitación dificultan la recuperación efectiva en el trabajo de docentes y la vinculación directa con las aulas y los contextos específicos donde éstos desempeñan su labor.

### 3. Altas expectativas a los procesos formativos para docentes en servicio

Como se abordó en el debate conceptual, la formación continua docente no se agota a la puesta en marcha de programas o modelos de formación determinados, sino más bien es un proceso permanente en la vida laboral del magisterio. Lo que sí llama la atención es que los ejes de los programas sugieren pensar que existe un “(...) un exceso de expectativas respecto a la influencia de la formación del profesorado en la mejora de la educación” (Montero 2006: 157). En este sentido, en México, al igual que en otras latitudes, se ha apostado por una modalidad de desarrollo profesional continuo por medio de cursos de capacitación docente. Se espera que mediante estos cursos los docentes adquieran las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para,

posteriormente, poner en marcha las reformas y programas educativos en sus aulas (Mendoza, Roux, 2016: 46).

La cuestión aquí adquiere otro sentido cuando se relaciona el exceso de expectativas de la formación con la concepción que se tiene sobre el docente como profesional, pues éste se desenvuelve en medio de una serie de prescripciones sobre lo que debe dominar y por ende, hacia donde dirigir los propios procesos formativos.

#### 4. Modelos más abiertos de formación continua: una tarea pendiente

Algunos documentos institucionales reconocen que no existe suficiente información sistematizada sobre los dispositivos y actividades de formación continua y superación profesional ofertados para los docentes de EB y media superior (INEE, 2015). Como se revisó en este capítulo:

En la Estrategia Nacional de Formación Continua 2018 se establecen líneas de formación conforme a las prioridades educativas nacionales, a partir de la atención a necesidades de formación que derivan del SPD, del SATE y la Tutoría, así como del Modelo Educativo 2017 (...) No obstante los esfuerzos desarrollados, aún está en proceso la consolidación de una política efectiva de formación continua. Hasta el momento existe una desarticulación conceptual y operativa de la formación docente (INEE, 2018:214).

Las acciones desarrolladas en la pasada administración dan cuenta de una mayor atención a la vertiente formativa individual y aún está en proceso la vertiente que emerge de la escuela y por tanto, del trabajo colegiado entre el directivo y los docentes, además del apoyo central del SATE.

Por último, resalta el hecho de que en la mayoría de los países latinoamericanos- incluido México – es posible observar un tránsito entre una fase de institucionalización de sistemas de formación continua a gran escala masivos y homogeneizantes, que comenzó en los años noventa, hacia modelos más abiertos, que recurren a una variedad más amplia de dispositivos (Finocchio, Legarralde, 2006:12).

Como se revisó con antelación, a la formación impartida a lo largo de la vida laboral de los docentes, se le conoce como formación permanente o continua y en nuestro país, indistintamente se refiere a ésta con términos como actualización, capacitación, perfeccionamiento, superación, entre otros. Dicha imprecisión terminológica, también se refleja en los documentos institucionales sobre la reforma educativa.

Transitar de una concepción más tradicional de profesionalización anclada al “déficit” a una concepción más centrada en el potencial de autocrecimiento de cada profesor y el reconocimiento de la base existente de conocimientos como soporte desde donde trabajar nuevas opciones y conceptos (Ávalos, 2007:80) favorecería ampliar la visión de lo que conlleva la formación continua para el caso de la docencia y mirar nuevas posibilidades. Así, la alternativa a esta formación que mira hacia atrás, con cursillos de expertos y programas a distancia, es la progresiva sustitución por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, a la práctica de las instituciones educativas (Imbernón 2017: 78).

A manera de conclusión del capítulo dos, es posible señalar que en las acciones gubernamentales desde 1992 al 2018, destaca como elemento común la relación entre calidad educativa y desarrollo profesional del magisterio. Sin duda, para elevar la calidad, es necesario -al menos en el discurso- vincular las propuestas de cambio con el fortalecimiento del desarrollo profesional docente. Si bien, las políticas han desembocado en acciones generales y homogéneas, en este trabajo se considera prudente abrir un espacio para abordar el reconocimiento de la especificidad de la educación como un objeto de estudio complejo y ello, forma parte del posicionamiento teórico y epistemológico que se aborda en el siguiente capítulo, además de las consideraciones de orden metodológico, como antesala al trabajo de campo.

## Capítulo III

### Posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico

El propósito de este capítulo consiste en establecer un posicionamiento epistemológico para sustentar el trabajo de investigación, articulado con las categorías centrales y el desarrollo metodológico. Así, desde una epistemología interpretativa se analizan los sentidos que los docentes de EB le otorgan a la formación continua sin la intención de encontrar generalizaciones, sino más bien, llevar a cabo dicho análisis desde el reconocimiento de la especificidad de lo educativo. Se inicia con la revisión de la educación como un objeto de estudio complejo que demanda pluralidad de miradas, disciplinas y categorías teóricas enmarcadas dentro de campo de las ciencias sociales y humanas. A partir de estas consideraciones, el análisis multirreferencial es la propuesta epistemológica desde la cual se posicionará el análisis de los sentidos. De este modo se retoman los planteamientos de autores como Ardoino (1991, 1993 y 1997), Morin (1991, 1999), Dilthey (1944) y Ducoing (2016).

En el siguiente apartado, se reflexiona acerca de la concepción dialéctica como referente de la complejidad del objeto educativo; tal concepción es un referente metodológico para la comprensión de los sentidos en función de los vínculos, intermediaciones e implicaciones con los que éstos son relacionados a partir de la perspectiva de Kosik (1967) y Zemelman (1988).

Respecto al diseño metodológico, es importante señalar que para el desarrollo de este trabajo, más que una metodología en específico, se retoman instrumentos para realizar una investigación de corte hermenéutico, los cuales son coherentes con el posicionamiento epistemológico señalado con anticipación. Se trata de un preámbulo para la descripción del contexto de la investigación y el instrumento elegido para llevar a cabo el trabajo de campo.

Finalmente, el capítulo concluye con la exposición del análisis categorial que se realizó con base en la información recabada las entrevistas desarrolladas. En dicho análisis se retoma el modelo centrado en el significado propuesto por Kvale (2011) conformado por tres fases: codificación, condensación e interpretación de significado. A partir de este

referente, se presenta la categorización inicial en el guion de entrevista, así como la recategorización posterior al análisis de la información.

### **3.1 ¿Desde dónde se investiga?**

La epistemología es una disciplina ocupada de analizar y proveer elementos de comprensión acerca del conocimiento. La epistemología es reflexión en sí misma (Camacho, Rodríguez, Ducoing, 2016: 287). El posicionamiento epistemológico y metodológico de esta investigación se asume desde una perspectiva interpretativa que conduce al análisis de los sentidos y emerge como un referente que se concreta en la comprensión de los sentidos construidos por los docentes acerca de la formación continua, lo cual supone una situación de diálogo y atenta escucha que conduce al reconocimiento del otro como un sujeto diferente. El análisis del objeto de esta investigación es un ejercicio de acompañamiento que implica asumir una actitud comprensiva, mismo que es congruente con la consideración de analizar la realidad en su totalidad.

#### ***La educación como objeto de estudio***

La investigación en educación está comprometida con favorecer la comprensión de los procesos (Peyron, 2016: 309-310) y demanda un posicionamiento epistemológico para el investigador que va más allá de la reducción de la realidad a elementos más simples para analizarla y reconstruir el conjunto a partir de los fragmentos. Dicho en otras palabras, investigar temáticas relacionadas con la educación, conlleva a pensar y re-pensar desde dónde se investiga pero estableciendo una visión amplia que no fragmenta la realidad. En este tenor, surge la necesidad de dilucidar sobre la noción de educación, pues de antemano se reconoce que se trata de una categoría amplia y compleja no susceptible de ser descompuesta.

En la revisión conceptual es posible encontrar innumerables definiciones de educación y cada una de ellas conduce a caminos distintos desde los cuales se puede llevar a cabo un proceso de investigación. Según Ardoino (1991:1) la noción de educación se ha ampliado

y es posible entenderla de distintas formas; como campo de prácticas sociales; como función social relacionada con las instancias institucionales o las acciones ejercidas por los medios de comunicación; como discurso que refleja una visión del mundo; como profesionalización derivada de los agentes que conforman al sistema educativo; como objeto de investigación o bien, a partir de procesos, situaciones o prácticas educativas. En esta investigación la educación se entiende como un objeto de estudio. Ya sea como objeto, situaciones, prácticas o hechos educativos, el abordaje de esta categoría demandará de una pluralidad de miradas:

La hipótesis de la pluralidad de “miradas” necesarias para permitir la comprensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos pero pensados como complementarios, quedaría ininteligible (Ardoino, 1991: 3)

Convendría cuestionar cómo se construye tal pluralidad para efectos de este trabajo centrado en los sentidos que los docentes en servicio otorgan a los procesos formativos institucionales en los cuales han participado. Así, sentido viene a ser una de las categorías centrales que alude a la búsqueda de constructos teóricos en la antropología, la sociología y la filosofía, tal como se abordó en el primer capítulo, lo cual ha permitido indagar desde diversos niveles de lectura, cada uno desde su heterogeneidad pero que ostentan complementariedad:

Cuando queremos subrayar la importancia de perspectivas “complementaristas” para la comprensión de los fenómenos, en el marco de las ciencias antropológicas que hacen un llamado, por ejemplo, a los sistemas de referencia, a rejas de lectura diferentes (...) la “complementariedad” es la de conjuntos profundamente o inclusive irreductiblemente, heterogéneos (Ardoino, 1991: 4)

Para ubicar esos diversos niveles de lectura, primeramente, es importante hacer una reflexión epistemológica en torno a lo educativo, lo cual convoca a reconocer que:

La investigación que tome por objeto la educación, se trate de sus prácticas, de sus procesos específicos, o de situaciones en el seno de las cuales se ejerce y se cumple una tal función social, permanecerá tributaria, evidentemente, de la “episteme” de las ciencias del hombre y de la sociedad (Ardoino y Miralet, 1993: 67)

La ciencia comprende todo complejo de hechos espirituales desarrollados en el hombre históricamente y a los que el uso común del lenguaje conoce como ciencias del hombre, de la sociedad (Dilthey, 1944), precisamente la relación entre educación y estas ciencias se construye a partir de la consideración de la educación como objeto humano y social y cuya función global se traduce en cierto número de prácticas (Ardoino, 1991:4) que tratamos de comprender:

Las ciencias del espíritu tratan de comprender lo específicamente humano: las experiencias, las vivencias, los sentidos, los afectos que el sujeto vive, siente y que se objetivan, ya que el mundo humano es entendido como el conjunto de manifestaciones objetivadas de la vida (Ducoing, 2016: 315)

Realizar un ejercicio de reflexión de carácter epistémico surge de la consideración de que “todo proceso de investigación detenta una posición epistemológica reconocida y aceptada” (Ducoing, 2016: 14). En suma, en este trabajo se asume que la educación es un objeto complejo, considerando que dicha complejidad radica en que no es susceptible de ser descompuesto. Al partir de este reconocimiento, se postula el carácter molar y holístico de la realidad estudiada. La imposibilidad de separar o descomponer las partes constituyentes de una realidad compleja no prohíbe el reconocimiento o la distinción efectuados por la inteligencia, en el seno de tales conjuntos a partir de métodos apropiados (Ardoino, 1991:3). Para Morin (1999) la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos pero que están inseparablemente asociados:

Se presenta como los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar la ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar...Pero tales operaciones, necesarias para la inteligibilidad, corren el riesgo de producir ceguera si eliminan a los otros caracteres de lo complejo (Morin, 1999: 32)

En las prácticas y situaciones educativas, la complejidad conduce a trascender al concepto tradicional de análisis como descomposición<sup>36</sup> o resolución y más bien, su inteligibilidad depende justamente de dicha actitud. (Ardoino y Mialaret, 1993: 69).

### ***El análisis multirreferencial como propuesta epistemológica***

La educación se conforma como un objeto complejo que demanda la mirada de distintas disciplinas y categorías teóricas pertenecientes al campo de las ciencias sociales y humanas, por ello, el análisis multirreferencial será la propuesta epistemológica desde la cual se construirá un posicionamiento para el análisis de los sentidos, como una forma de asumir la conjunción de lo uno y lo múltiple (unitas multiplex) (Morin, 2005: 30). De hecho, la educación es un objeto complejo más no complicado. La complejidad se opone a la noción simplificadora (Ardoino, 1991: 3) que, desde una epistemología tradicional,

---

<sup>36</sup> La concepción de analizar como descomponer proviene de su etimología.

conlleva una visión unidimensional y fragmentaria para abordar los objetos de investigación. Cabe señalar entonces la diferencia entre complejidad y complicación, la representación tradicional de la complejidad, poco diferenciada de la complicación y usualmente sinónimo de enredo o de confusión, es aquella de un producto bruto, mal acabado, provisoriamente opaco pero destinado, por el esfuerzo del conocimiento, a una transparencia aún en devenir (Ardoino, 1991: 1).

Todo proceso educativo emerge y se desarrolla en un tiempo particular, en donde hay un principio y un fin y esta historicidad implica contextualizar las partes de esa realidad que está conformada por sujetos sociales cuyas características y demandas corresponden a un tiempo y espacio determinado.

Para Morin (1999: 17), somos una parte componente de un sistema más general y complejo que está en constante interacción. El pensamiento complejo guarda relación con la multirreferencialidad, en contra de una visión simple, fragmentaria, reduccionista y unidimensional. Al fragmentar el pensamiento y los saberes se transita hacia la descontextualización que impide la reflexión de los sujetos sobre sí mismos y el entorno al que pertenecen.

Asumir la complejidad implica primeramente reconocer la relación entre el pensamiento complejo y la contradicción. El pensamiento complejo no supera la contradicción, más bien la enfrenta a partir de un principio dialógico el cual posibilita asumir la inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo, de acuerdo a este principio, el pensamiento debe asumir dialógicamente los términos que tienden a excluirse (Morin, 2001: 101).

El reconocimiento de la complejidad de todo objeto educativo, humano y social, implica posicionarse en contra de los acercamientos simplificadores y reduccionistas que diluyen la aceptación de la contradicción como un rasgo que signa a lo humano y a lo educativo (Ducoing, 2016: 16). Este pensamiento más de apertura y no de conclusión, convoca a reconocer un principio de incompletud e incertidumbre, pues:

El pensamiento complejo reúne en sí, orden, desorden y organización, lo uno y lo diverso. Nociones que trabajan las unas con las otras dentro de una interacción complementaria y antagonista, así el pensamiento complejo vive la relación entre lo racional, lo lógico y lo empírico, y está animado por la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y por el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento,

donde las verdades más profundas, sin dejar de ser antagonistas las unas de las otras, son complementarias (Morin, 1999:21-24).

Además del reconocimiento de tal complejidad, en esta investigación se asume la importancia de abordar la relación dialéctica<sup>37</sup>, establecida entre los sentidos que otorgan los docentes a la formación continua y los aspectos implicados en la construcción de éstos. Los sentidos forman parte de esta totalidad cuyos componentes asumen una parte de significación:

La totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo (Kosik, 1967: 13)

Desde esta concepción dialéctica de la totalidad, la realidad se asume como movimiento. El todo está en constante interacción con cada una de las partes que lo conforman, más allá de una visión simplista que considera que el todo es la suma de las partes. La totalidad, como categoría amplia, enriquece las estructuras racionales de conexión con la realidad empírica, pero también organiza la forma de conocer o, dicho en otras palabras, organiza la apertura hacia la realidad. Lo real es una articulación compleja de procesos y exige que cada uno de éstos sea analizado en función de sus relaciones con otros (Zemelman, 1988:19).

El pensamiento dialéctico posibilita, entre otras cosas, la concepción de toda realidad como sometida a un cambio continuo, es decir, no como una suma de hechos sino como una combinación de procesos; la realidad como una totalidad en movimiento, de la que ninguna parte puede ser comprendida aisladamente, al margen de sus interconexiones, de sus relaciones con las otras partes. Así, el conocimiento emerge como una aprehensión de lo real por el pensamiento (por medio de la actividad humana), es decir como una interacción entre el sujeto y el objeto. El sujeto tiende a transformar lo real aprehendiéndolo, pero él mismo se transforma mediante la actividad investigadora, de aprehensión y transformación de lo real.

---

<sup>37</sup> La dialéctica tiene un origen antiguo. Se encuentran referencias desde el pensamiento griego, a través de la obra de Heráclito hasta la obra de Spinoza en el S. XVII y en la filosofía clásica alemana, concretamente en Hegel (Mandel, 1986).

Para el desarrollo de este trabajo, más que una metodología en específico, se retoman instrumentos para realizar una investigación de corte hermenéutico. Este término- según su origen etimológico<sup>38</sup>- corresponde al arte de interpretar los textos con la intención de develar los sentidos. Se trata entonces de una actividad de reflexión en este sentido etimológico, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos en los que emerge.

En otras palabras, el abordaje hermenéutico es un recurso para analizar la información obtenida mediante la aplicación de un instrumento, cuya intención es recuperar los sentidos otorgados por los sujetos de la investigación, en este caso, los docentes de EB. La hermenéutica se entiende como una vía para la comprensión e interpretación de las ciencias humanas, las cuales tienen sus propios procedimientos, ésta permite la comprensión de las manifestaciones de vida fijadas por escrito (Dilthey, 1944: 337). En este sentido, hermenéutica y comprensión están estrechamente vinculadas, toda vez que la segunda es un proceso que se origina en la vida cotidiana y viene a ser producto de la experiencia vivida, de carácter social.

### **3.2 El contexto de la investigación y el diseño metodológico**

En este apartado se parte de la consideración de la importancia de contextualizar al objeto de investigación y las condiciones en las que se desarrolló la entrevista semiestructurada<sup>39</sup> como instrumento para el trabajo de campo. En primera instancia, se estableció contacto con el Director Escolar de una escuela primaria pública del municipio de Naucalpan<sup>40</sup> de Juárez, en el Estado de México. Para consultar la posibilidad de entrevistar los docentes de la escuela; se tuvo comunicación con una profesora del plantel quien fue el vínculo para posteriormente, solicitar la autorización del Director y sondear con los docentes de primaria que estuvieran interesados en colaborar en la investigación; de ahí se conformó un grupo que colaboraría para el desarrollo del trabajo.

---

<sup>38</sup> Hermenéutica proviene del griego *hermeneutiqué* que corresponde al latín *interpretari*.

<sup>39</sup> Por entrevista semiestructurada se entiende aquel tipo de entrevista que no es un cuestionario cerrado o una conversación espontánea. Se trata de un tipo de entrevista donde hay variación en las preguntas que se le presentan al entrevistado.

<sup>40</sup> Escuela Primaria Oficial Cuauhtémoc, ubicada en la calle Paseo de los Mexicas s/n, Colonia Santa Cruz Acatlán, Naucalpan de Juárez, Estado de México

La escuela mencionada tiene con 24 grupos divididos de primero a sexto año de primaria. Se decidió trabajar la entrevista de manera individual y se eligieron docentes que cubrieran los criterios siguientes:

- Únicamente docentes de primarias públicas, ya que, el análisis que se hace de las políticas y programas de formación continua se refiere a la oferta institucional.
- Desempeñar la función docente en alguna de las escuelas primarias públicas pertenecientes al municipio de Naucalpan de Juárez, que corresponde a la zona donde se focalizó la investigación.
- Contar con más de dos años de experiencia frente a grupo, puesto que dicha experiencia implica la participación en alguno de los programas de formación continua. Dentro de este criterio se buscaron docentes pertenecientes a los siguientes grupos:
  - Grupo A: docentes que tengan entre 15 y 10 años de servicio
  - Grupo B: docentes que tengan entre 9 y 5 años de servicio
  - Grupo C: docentes que tengan entre 4 y 2 años de servicio

Esta periodización se definió en función de los años en cuales se desarrollaron los programas de formación continua descritos con anticipación<sup>41</sup> a fin de contar con la participación de docentes que hayan participado en los tres programas. Lo anterior con la intención de contar con profesores que hubiesen presenciado los cambios en la transición entre uno y otro. Es importante señalar que el establecimiento de estos grupos se llevó a cabo sin afán de establecer algún tipo de comparación, sino únicamente para fines de organización.

---

<sup>41</sup> Véase capítulo 2.

A continuación se describen la relación entre los años de ingreso de los docentes y los programas referidos:

**Tabla 1**  
Relación entre los grupos de docentes entrevistados y los programas de formación continua

<b>Grupos de docentes</b>	<b>Programas de formación continua</b>
Grupo A 15 a 10 años de servicio (Ingreso: 2003-2008)	- Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), 1995- 2008
Grupo B: 9 y 5 años de servicio (Ingreso: 2008-2013)	- Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), 2008- 2016
Grupo C 4 y 2 años de servicio (Ingreso: 2013-2016)	- Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de EB, 2017

Fuente: elaboración propia

Se desarrolló una entrevista semiestructurada con los docentes de cada uno de los grupos referidos. Cabe señalar que se eligió este tipo de entrevista al considerarla un recurso para analizar el objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes involucrados, en este caso, los docentes de EB. Lo anterior bajo el supuesto de que tal instrumento es un camino para entender asuntos del mundo cotidiano vivido desde la propia perspectiva de los sujetos. Esta entrevista trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2011: 34). Este tipo de instrumento considera un conjunto de temas, sin embargo, existe la posibilidad de modificar dicho guion según el desarrollo de la entrevista y dar un espacio para la indagación de aspectos importantes que no estaban considerados en el guion inicial. No obstante, al igual que en una entrevista estructurada, el instrumento supone la conversación dirigida entre dos personas, con la intención de generar un discurso continuo que será analizado posteriormente.

La entrevista semiestructurada es congruente con el objetivo general de la investigación, al ser un medio para captar los sentidos que los docentes otorgan a la formación continua. En la interacción que emerge entre el entrevistado y el entrevistador, este último se ve implicado en el proceso. La implicación ayuda a representar la realidad que se pretende investigar, explorar y comprender. En un sentido psicológico, por implicación, se alude a estar asidos, sujetados a algo (Ardoino, 1997:2). En la entrevista, la interacción no resulta de un diálogo espontáneo, sino “se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011: 30).

La epistemología de esta investigación<sup>42</sup> se refiere a la consideración de la complejidad y la especificidad de lo educativo, es congruente la postura que considera la entrevista como un lugar de construcción del conocimiento:

El conocimiento que generan las entrevistas es coherente con rasgos clave de una concepción post-moderna del conocimiento (...) Una entrevista es literalmente una entrevista, un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema en común. El conocimiento se constituye aquí mediante una interacción lingüística en la que el discurso de los participantes, sus estructuras y efectos tienen interés por derecho propio (Kvale, 2011: 46)

Las ventajas de la entrevista semiestructurada que son relevantes para el objetivo de esta investigación, se pueden enlistar las siguientes:

- a) Permite captar la información experimentada y absorbida por el entrevistado, al tiempo que capturar discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales
- b) Es una herramienta de carácter comunicativo que se propone captar los significados que de ningún modo son hechos puros o simples, están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos
- c) El texto producido en una entrevista representa el universo social de referencia del entrevistado y permite captar mediante sucesivas lecturas y relecturas, los distintos elementos que componen su mundo significativo (Merlinsky, 2006: 249-253)

---

<sup>42</sup> Al inicio de este capítulo se refiere que la postura epistemológica que se asume es de corte interpretativo.

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada se elaboró un guion cuya función era plantear una serie de tópicos que se tradujeron en categorías de acuerdo al objetivo de la investigación. Después de analizar el lugar de la entrevista, en el diseño de ésta se consideraron tres núcleos temáticos, básicamente se trata de tres grandes categorías<sup>43</sup>:

- *Perfil docente*: tiene la intención de indagar en las características generales y experiencia profesional de los docentes, así como también algunos datos de la situación laboral y formación inicial.
- *Habilidades intelectuales*: básicamente se trata de conocer los gustos de lectura de los docentes, la utilización de herramientas tecnológicas y redes sociales. Aquí se consideró la importancia de indagar en las estrategias utilizadas para la búsqueda de información relacionada con el trabajo que desempeñan.
- *Sentido de la formación continua*: para identificar de qué forma conciben los docentes a la formación continua y el tipo de estrategias puestas en marcha para darle utilidad a los cursos en el aula. Al ser una de las partes centrales de la entrevista, de conformidad con la periodización establecida, se buscó identificar las razones por las que se eligen los cursos y ubicar aquellos que hayan sido significativos. Además, es importante caracterizar aquellas otras opciones formativas en las que participan los docentes.

La construcción del guion de entrevista inició con el desarrollo de una entrevista piloto en junio de 2018 a dos docentes de primaria que se consideró la base para el diseño final. Básicamente las categorías permanecieron al igual que en la propuesta original y únicamente se modificó la redacción de algunas preguntas, mientras que se agregaron otras interrogantes. Tal diseño obedeció a la intención de llevar a cabo una investigación de corte hermenéutico interpretativo, pues como se mencionó previamente, la hermenéutica se define como el estudio de las interpretaciones de los textos cuyo propósito es tratar de llegar a explicaciones del significado de los mismos (Kvale, 2011: 45).

---

<sup>43</sup> El guion de la entrevista se encuentra en el Anexo 2.

Las entrevistas se realizaron en los espacios de trabajo de los docentes, es decir, en la escuela, cabe aclarar que se buscaron espacios de tiempo para no entorpecer sus actividades cotidianas<sup>44</sup>. A partir de la disponibilidad de tiempo de las docentes de la Escuela Primaria Cuauhtémoc y con previa autorización del Director Escolar, se conformó un grupo de entrevistadas. Se conversó con cada docente respecto al objetivo de la investigación y el lugar del instrumento; de igual forma, se precisó que la información obtenida tenía fines académicos y permanecería de manera confidencial, por lo que no se requirió el nombre de las profesoras.

En cada una de las entrevistas se contó con la disposición de los docentes para grabar las conversaciones. En total se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas, durante los meses de junio y julio de 2018:

**Tabla 2**  
Docentes entrevistadas

<b>Docente</b>	<b>Años de servicio</b>	<b>Formación inicial</b>
1	18	Licenciatura en educación primaria
2	27	Licenciatura en educación primaria
3	8	Licenciatura en pedagogía
4	2	Licenciatura en ciencias de la educación
5	2	Licenciatura en pedagogía
6	32	Normal elemental
7	3	Licenciatura en pedagogía
8	36	Normal elemental
9	28	Licenciatura en educación primaria
10	7	Licenciatura en ciencias de la educación
11	20	Licenciatura en pedagogía
12	5	Licenciatura en educación preescolar

Fuente: elaboración propia

<sup>44</sup> En este caso, se buscaron horas en las que los docentes no se encontraban frente a grupo, por ejemplo clases de computación, educación física o inglés.

De los tres grupos de docentes que se había contemplado entrevistar, del grupo A<sup>45</sup>, se entrevistaron a 6; del grupo B<sup>46</sup> a 3; mientras que del grupo C<sup>47</sup> se entrevistaron a 3, de tal manera que, efectivamente se logró conformar un grupo variado de docentes con diferentes años de experiencia y con diversa formación profesional.

### 3.3 Análisis categorial

Para el análisis de las entrevistas se eligió el modelo centrado en el significado, propuesto por Kvale (2011: 138) conformado por tres fases: codificación, condensación e interpretación del significado. La primera consiste en explicar en un número de palabras, los significados expresados por los entrevistados. La codificación se refiere a asignar una palabra o nodo a un segmento de entrevista, para su posterior vinculación con otros nodos. Por su parte, la interpretación es la comprensión de los significados expresados de forma amplia por el investigador.

En la fase correspondiente a la codificación, se buscaron los enunciados más importantes para construir una serie de categorías que den continuidad al análisis; posteriormente, se utilizan para, por un lado, la condensación del significado, que implica un resumen de los significados expresados en formulaciones más breves; por otro lado, se utiliza el análisis del discurso, el cual se centra en cómo son creados los efectos de veracidad dentro de los discursos, que no son verdaderos ni falsos<sup>48</sup> (Kvale, 2011:140).

La estrategia la condensación del significado fue el camino a seguir para el análisis de la información obtenida con las entrevistas, como una forma de organizar temáticamente las declaraciones de las entrevistas de forma resumida y poder analizar los puntos de encuentro entre los sentidos que los docentes le otorgan a la formación continua. La categorización inicial incluyó las siguientes subcategorías para cada uno de los núcleos temáticos descritos en el capítulo anterior.

---

<sup>45</sup> 15 a 10 años de servicio

<sup>46</sup> 9 a 5 años de servicio

<sup>47</sup> 4 a 2 años de servicio

<sup>48</sup> Tal aseveración es congruente con la intención de no encontrar generalizaciones al indagar sobre los sentidos.

A continuación, se enlistan las categorías y subcategorías iniciales:

**Tabla 3**  
Categorías iniciales

<b>Núcleo temático</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>Perfil docente</b>	Interés por la docencia
	Formación inicial
	Experiencia docente
	Condiciones laborales
	Tiempo libre
	Intereses profesionales
<b>Habilidades intelectuales</b>	Gustos e intereses
	Selección de textos
	Cómputo
	Redes sociales
<b>Sentido de la formación continua</b>	Significado
	Justificación
	Orientación
	Experiencias
	Reforma educativa

Fuente: elaboración propia

En primera instancia, se llevó a cabo la transcripción de las grabaciones, como una traducción de un modo narrativo, es decir, del discurso oral al escrito. En otras palabras, como técnica de análisis se transcribieron los datos recuperados con las grabaciones hechas de las entrevistas realizadas a las docentes.

De las entrevistas, se pretendió levantar la producción de conocimiento necesaria para generar unidades de análisis respecto a los sentidos otorgados a la formación continua. Para ello, se trianguló la información obtenida en cada uno de los núcleos temáticos que previamente se habían diseñado, por lo cual la organización de la información obtenida en las entrevistas se realizó a partir de la elaboración de dos documentos de trabajo:

- Un concentrado con las transcripciones de cada entrevista
- Una tabla con las preguntas y las frases más representativas de cada pregunta, en total se construyeron 12 tablas

La codificación de la información implica otorgarle un sentido a determinados fragmentos de las entrevistas transcritas, de acuerdo con cada una de las subcategorías antes referidas. Dicha codificación se realizó de manera deductiva, a esos fragmentos se les denominó “unidades naturales” y cada una de éstas se acomodó conforme el guion de entrevista.

En la fase de condensación del significado, de las unidades naturales se obtuvieron “temas centrales” que fueron frases breves que sintetizaban las ideas centrales de lo expresado por los entrevistados, bajo la consideración de una postura epistemológica interpretativa, desde la cual, la realidad se percibe en términos de los sujetos. A partir de este ejercicio, se obtuvieron las siguientes categorías de análisis que se presentan en la tercera columna:

**Tabla 4**  
Categorías de análisis

<b>Núcleo temático</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Categorías de análisis</b>
<b>Perfil docente</b>	Interés por la docencia	<b>Docentes: dimensión personal, profesional y laboral</b>
	Formación inicial	
	Experiencia docente	
	Condiciones laborales	
	Tiempo libre	
	Intereses profesionales	
<b>Habilidades intelectuales</b>	Gustos e intereses	
	Selección de textos	
	Cómputo	
	Redes sociales	
<b>Sentido de la formación continua</b>	Significado	<b>Sentido de la formación continua</b>
	Justificación	<b>Necesidades de formación</b>
	Orientación	<b>Valoración de la formación continua</b>
	Experiencias	
	Reforma educativa	

Fuente: elaboración propia

Para concluir este capítulo, es importante señalar que las categorías de análisis planteadas retoman el modelo centrado en el significado, propuesto por Kvale (2011) y son coherentes con el supuesto central de la presente investigación, el cual se refiere a la consideración de que los sentidos otorgados por los docentes a la formación continua están permeados por diversos aspectos.

Desde el posicionamiento epistemológico presentado al inicio y guarda con la intención de no encontrar generalizaciones y reconocer la especificidad de lo educativo. En este escenario resulta relevante considerar las diferentes dimensiones que conforman al docente, para reconocer a los sujetos con los que se interactúa y la complejidad de su labor cotidiana.

Por otro lado, las diferentes acepciones de sentido se retoman como categorías de análisis y ello permite ubicar la manera en la cual los procesos formativos se tornan como lugares de experiencia y por tanto, son fuente de sentido. Precisamente en el siguiente capítulo se hace un trabajo de indagación en los testimonios obtenidos con el trabajo de campo como una primera entrada al análisis propuesto como objetivo de esta investigación.

## **Capítulo IV**

### **Los sentidos de la formación continua**

Sin la intención de encontrar generalizaciones, preguntar por el sentido ha sido un camino que permitió indagar en las experiencias formativas vividas por las profesoras entrevistadas y su relación con el entorno. En este capítulo se presentan los resultados de trabajo de campo realizado, así como la interpretación de los mismos bajo el modelo centrado en el significado, propuesto por Kvale (2011). Lo que se desarrolla surge después de transitar por un proceso de sensibilización personal para captar los sentidos otorgados por las docentes y expresarlos de manera ordenada y sistemática, en concordancia con categorías teóricas, el posicionamiento epistemológico y diseño metodológico abordados en los capítulos previos.

Al considerar que la entrevista es un medio para analizar la forma en que los sujetos experimentan, entienden el mundo, antes de realizar el análisis de los sentidos, fue necesario llevar a cabo un proceso de sistematización de la información obtenida con el desarrollo de este instrumento. En primera instancia, se presenta una caracterización del grupo de docentes entrevistadas desde tres dimensiones para posteriormente mostrar la interpretación de los hallazgos conforme a las tres acepciones de sentido en tanto significado, justificación y orientación.

Sin duda alguna, lo abordado a continuación gira en torno a la manera en la cual las historias de vida de las entrevistadas, la forma en la que llegaron a la docencia, sus experiencias formativas y las demandas que imponen los cambios en las políticas educativas permean los sentidos que les otorgan a la formación continua. En este panorama, las docentes aspiran a contar con espacios para actualizar y profundizar sus conocimientos y habilidades como una posibilidad para mejorar sus prácticas y enriquecer su práctica cotidiana, es precisamente ahí donde la formación continua se vuelve parte de ello y va más allá de lo que sucede únicamente en el aula de clases.

#### **4.1 Las docentes desde tres dimensiones**

Antes de presentar el trabajo de interpretación realizado a partir de las categorías de análisis que dan cuenta del sentido que los docentes de EB otorgan a la formación continua, es importante señalar que se tuvo la participación de maestras con diferentes años de servicio y por tanto, diferentes momentos en su trayectoria profesional. Es interesante la forma en la cual lo expresado por las docentes presenta puntos de coincidencia y discordancia en aquellos aspectos que nutren los sentidos. Los diferentes años de servicio se asocian con la noción de experiencia al considerar que éstos son ciclos con situaciones que han permeado su vida profesional y personal (Fuentes, Cruz y Segovia, 2016: 35).

En este apartado, se describirán los resultados por categoría de análisis, las cuales fueron expuestas en el capítulo anterior<sup>49</sup>. En cuanto a la primera categoría, se presentan los testimonios articulados en función de las dimensiones desde las cuales se mira el trabajo docente y se retoma la propuesta de Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012), quienes señalan que el personal docente y directivo se conforma por tres dimensiones: personal, profesional y laboral.

##### ***Dimensión personal***

En relación a la primera dimensión, considerar al docente como persona conlleva a considerar los efectos que tiene sobre la enseñanza lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las cuales desarrolla su trabajo. Derivado de esta consideración, del guion de entrevista<sup>50</sup>, se retomaron las preguntas vinculadas al manejo del tiempo libre y sobre sus gustos e intereses, así como también la elección de la docencia y su definición.

En este sentido, un rasgo distintivo de las docentes entrevistadas fue que en su totalidad se trató de mujeres, siendo ello un reflejo de la feminización de la profesión. Cabe aclarar que la intención de la investigación no fue entrevistar únicamente a mujeres bajo alguna suposición de orden conceptual o metodológica<sup>51</sup>. No obstante, además del género, es

---

<sup>49</sup> Dichas categorías se presentaron en la Tabla 4 “Categorías de análisis”.

<sup>50</sup> Para mayor información consultar el Anexo 2.

<sup>51</sup> Más bien se trató de una situación circunstancial.

posible notar que hay una variedad en los años de servicio que oscila entre los 2 y los 36 años, como se describirá más a detalle en la dimensión profesional.

Otro rasgo importante de la dimensión personal es que, una parte considerable (siete) del grupo de las doce entrevistadas reportó que después del trabajo se dedican al hogar y a la familia, tal como lo relata el siguiente testimonio:

*Llego a casa, llego a hacer mis respectivos quehaceres en casa pero el tiempo no me permite mucho, porque el traslado de casa al trabajo son dos horas o dos horas y media, entonces no. (E10)*

En tanto, otras docentes (cuatro) comentaron la necesidad de destinar tiempo para realizar planeaciones o tareas relacionadas con el trabajo durante el tiempo que están en casa, pues así lo demanda la dinámica escolar:

*Preparo materiales porque no puedo llegar en blanco al salón, hacer planeaciones. Es un trabajo que demanda demasiado trabajo para casa. (E12)*

Un grupo menor (tres) refirieron contar con otro empleo; dos docentes laboran en negocios familiares y una de ellas labora en una universidad privada:

*Primero atender la casa ¿no? y ya en la tarde noche si tengo grupo en UNITEC, pues ya preparo todo lo de UNITEC y pues el trabajo que me llevo de aquí. (E04)*

De manera general, las profesoras indicaron que después de desempeñarse como docentes tienen actividades personales. Por ello, aunque la docencia es un trabajo de medio tiempo, para estas profesoras implica llevarse trabajo a casa, mismo que combinan con las actividades que realizan en su hogar o inclusive con otros empleos.

Para ahondar en las expectativas con las cuales las profesoras desarrollan su trabajo, se les preguntaron las razones por las que habían elegido la docencia como profesión; en este aspecto resalta que en su totalidad (doce) refirieron a una decisión personal que guarda relación con el gusto por enseñar. En este ámbito, la elección de la profesión docente está estrechamente vinculada con la vocación que surgió quizás desde antes, tal como se refleja a continuación:

*Mi interés nació conmigo, siempre la traje. Tuve la fortuna de tener maestros que me inspiraron y reafirmaron esa vocación. (E01)*

*Desde niña es tu ilusión, voy a ser maestra, y como que la situación familiar me llevó a elegir esto...porque fue como por azares del destino, porque siempre tuve en la mente voy a ser maestra. (E06)*

*Porque me gusta, me gusta enseñar y que los niños aprendan un poco de lo que yo estudié. (E12)*

Las historias personales relacionadas con la elección de la docencia revelan aquellas circunstancias o situaciones que influyeron en la conformación de esa persona, en este caso las docentes. Para las entrevistadas, la elección por esta profesión no fue una decisión impuesta para ninguna de ellas y es notable el gusto con el que llevan a cabo su trabajo en la escuela.

Al cuestionar sobre la forma en la que definen la docencia, algunas las docentes relacionan esta profesión con el hecho de contribuir a la formación de los otros, la facilitación de aprendizajes o bien, coadyuvar al crecimiento de las personas de manera integral. Desde su perspectiva, la docencia va más allá de dotar de conocimientos y se vincula con aspectos formativos:

*Una carrera en la cual, tú eres formador de seres humanos pero esa formación más que fomentar el conocimiento como una situación aislada, estás formando a un ser independiente, un ser que tenga las capacidades necesarias para desarrollarse en la vida. (E03)*

*Como la forma de facilitar los aprendizajes a los niños, también la defino como un ser profesional innovador. Un profesional que se tiene que estar formando día a día, no puedes rezagarte en los conocimientos en ningún momento. (E07)*

*Es apoyar a que el individuo se desarrolle integralmente. Darle la capacidad de aprender juntos, entonces para mí es capacitarme yo para ayudar al individuo a que se desarrolle integralmente. (E05)*

Es interesante la forma en la que, al hablar de la docencia como profesión refieren la caracterización del docente como un profesional que requiere de una formación permanente. Esta visión, que fue abordada como parte del marco conceptual, es coherente con la postura de que la formación continua se trata de un continuo aprendizaje (Aguerrondo, 2003). Al mismo tiempo conviene referir que:

(...) la docencia es una profesión que implica, para quien la ha elegido, un conjunto de acciones para ejercerla con calidad, tanto de orden disciplinario o saberes académicos sobre las asignaturas, como de orden pedagógico para nutrir de innovación el desempeño dentro de las aulas. Es una doble formación, disciplinaria y pedagógica, pero por otra parte también es un servicio hacia la sociedad y las personas que lo conforman (Mercado, 2017: 98-99).

Antes de indagar en los sentidos, mirar a las docentes primero como personas posibilita identificar aquellos elementos que vinculan el cruce entre la vida privada y el quehacer profesional. Por ello, durante las entrevistas se cuestionó acerca de los gustos e intereses. En el caso específico, al preguntar sobre el interés por la lectura, casi en su totalidad (once) mencionaron disfrutar leer, por lo cual este es un punto de coincidencia. Respecto a los libros que han leído, un dato interesante es la prevalencia de cierta variedad. Un grupo considerable (diez) refirió como tópicos de interés temas educativos o aquellos relacionados con la reforma educativa, ello es comprensible por la coyuntura del periodo en el que se realizaron tales entrevistas:

*Generalmente me inclino por libros de superación personal. Pero estoy leyendo ahorita planes y programas porque me van a evaluar todo lo referente a la reforma. (E02)*

*Me gusta mucho leer. Estar al pendiente ahorita con la reforma. (E09)*

*Estoy con las lecturas del curso que tenemos que hacer sobre aprendizajes clave. (E03)*

*Recientemente acabo de leer uno de estrategias, estrategias no verbales para la enseñanza. Estamos leyendo los nuevos programas, estamos en constante capacitación. (E04)*

*Muchísimo, leo mucho. Me gusta bastante leer temas de educación en especial las teorías, cómo inician desde Platón hasta los más nuevos que serían no sé... Ausubel me gustan, también sobre Freinet. (E07)*

Por otro lado, un grupo menor (tres) han leído recientemente libros de superación personal. Una de las profesoras expresó su gusto por las novelas y otra más por los libros que tratan de liderazgo:

*Ahorita he leído mucho sobre liderazgo. (E10)*

*Me gustan los textos de investigación, los textos de conocimientos. El último libro fue el de la Divina Comedia, ese si no tiene que ver con la docencia, más bien fue uno de esparcimiento y otro fue uno de Díaz Barriga que se llama ... no recuerdo pero tiene poco tiempo que terminé. (E11).*

Analizar la dimensión personal de los testimonios obtenidos conduce al reconocimiento de la enseñanza es un proceso mediado por las características personales (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012). Las experiencias formativas están permeadas por actividades del quehacer cotidiano y el uso del tiempo libre, mismo que también se destina para revisar textos relacionados con temas educativos y ello también forma parte del carácter formativo permanente incluso fuera del salón de clases.

### ***Dimensión profesional***

La dimensión profesional guarda relación con elementos vinculados al ejercicio de la función, además de aspectos como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que capacitan para el buen desempeño de la profesión docente. De conformidad con esta consideración, del guion de entrevista se retomaron preguntas relacionadas con la formación inicial, la experiencia docente y el uso de algunos recursos para llevar a cabo su trabajo profesional. Ello bajo la premisa de que el conocimiento profesional se empieza a construir mucho antes de adentrarse en la formación inicial (Imbernón, 2017: 71).

En el rubro de la formación inicial, la mitad (seis) de las entrevistadas son egresadas de la normal básica; de estas profesoras, dos estudiaron otras licenciaturas<sup>52</sup>, mientras que un número considerable (cuatro) se formaron en escuelas particulares en la Licenciatura en Pedagogía o Ciencias de la Educación. Esto resulta relevante para esta investigación al considerar que la formación inicial es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2007: 3).

Las participantes tenían como característica común contar con un perfil relacionado con la educación. Sin embargo, en cuanto a la formación posterior a la licenciatura, un número menor (dos) mencionó contar con un posgrado. En relación a la antigüedad, se contó con un grupo variado de docentes; cuatro profesoras tenían más de veinticinco años de

---

<sup>52</sup> Se trata de licenciaturas que no se relacionan con el campo educativo (Historia y Contabilidad).

servicio, dos de ellas se encuentran entre los quince y los veinte, en tanto que, otro grupo (tres) se ubican entre los cinco y los diez años; el mismo número de maestras (tres) se encuentran en la fase inicial del ejercicio docente, es decir, tienen entre dos y tres años de servicio.

La inserción y permanencia en la docencia es un elemento clave para reconocer la forma en la que la trayectoria profesional - entendida como una construcción que surge de la interacción de los profesores y su contexto de acción, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, el pensamiento y la acción (Vezub, 2013: 14) - es distinta según los años de servicio y por tanto, el privilegio de contar con esta variedad de experiencias formativas incide también en los sentidos que tales experiencias han representado para las entrevistadas.

Por otro lado, en cuanto al ejercicio de la función, se les preguntó a las docentes acerca los niveles en los que han trabajado. Un grupo considerable (cinco) se ha desempeñado también en el nivel preescolar y, en menor medida (dos) han colaborado en el nivel medio superior; sólo una docente mencionó haber colaborado en licenciatura y una más en un puesto administrativo. En la mayoría de las entrevistadas la movilidad profesional ha estado en el ámbito educativo, en mayor medida.

Un dato interesante es que las profesoras con mayor antigüedad (con más de treinta años de servicio) refirieron haber trabajado en primarias, por lo cual su experiencia ha sido en este nivel educativo únicamente, es decir, que su amplia experiencia ha sido en dicho nivel e incluso una de ellas no ha cambiado de centro educativo.

Otro de los núcleos temáticos considerado en el diseño del guion de entrevista consistió en el manejo de recursos, herramientas digitales y tareas complementarias que realizan las profesoras en el desempeño de su trabajo. Resulta notable que, las docentes entrevistadas utilizan recursos didácticos clásicos para la realización de lecturas académicas los cuales son aplicados en el salón de clases.

Algunas maestras (tres) usan los mapas mentales o las anotaciones sobre los textos, mientras otras (dos) comentaron usar señaladores u organizadores. Dentro de los otros recursos se pueden enlistar el diccionario, los cuadros, esquemas y diagramas; realizar apuntes o ensayos propios; subrayar ideas principales o buscar libros relacionados con la temática.

*Entonces soy tradicionalista, soy de en el libro ir sacando mis anotaciones, ir haciendo cuadros, etcétera para estudiar. Hasta que supe que iba a ser evaluada, me interesó el tema en cuanto a estudiar más, actualizarme más... y me he dado cuenta que hay muchas herramientas para mejorar mi trabajo. (E02)*

*Llego a hacer algunas anotaciones, algunos esquemas, subrayar eso es lo que más procuro hacer. (E03)*

*Pues tomo apuntes, en ocasiones redacto propios ensayos que muchas veces a mí me funcionan. De todo eso, muchas veces el libro como tal, para encontrar lo que uno dejó subrayado. (E10)*

Si bien hay una recurrencia a recursos didácticos tradicionales, éstos se combinan con el uso de herramientas digitales con fines educativos que apoyan al trabajo docente. De hecho, otro hallazgo del trabajo de campo se refiere a que, casi en su totalidad, las docentes (diez) refirieron usar los programas básicos –word, power point y excel-. En tanto, una de las profesoras mencionó usar otro tipo de plataformas –moodle y blackboard-, ello debido a su trabajo en otra escuela; una más usa blogs para consultar información y solamente una de ellas, expresó no usar la computadora. A partir de lo anterior, es posible notar que tanto el uso de programas de cómputo y las redes sociales se usan para fortalecer las actividades cotidianas, como la búsqueda de información, la elaboración de planeaciones y consultas en blogs educativos.

Resalta el hecho de que, la mayoría de las entrevistadas (ocho) mencionaron el constante uso de las redes sociales con fines educativos para su trabajo; por ejemplo son utilizadas para contactar a grupos de maestros del mismo grado, compartir experiencias, materiales y estrategias de enseñanza o bien, para obtener información acerca del proceso de evaluación. En menor medida, algunas (dos) profesoras comentaron usar las redes sociales de manera general, para uso personal; una de ellas mencionó no tener tiempo para ello y otra más comentó que las usa para estar en contacto con los padres de familia. Los siguientes testimonios así lo reflejan:

*Si utilizó redes sociales pero en cuestiones de la computadora, eh... de igual manera apenas estoy tomándola como una herramienta de trabajo. Actualmente estoy en un grupo de maestros. Nos comunicamos para actualización por medio de la computadora, pero es apenas, por correo o por facebook y grupos de whatsapp. (E02)*

*Las utilizo para el trabajo, por ejemplo redes de docentes que nos complementamos en estrategias grupales, en temas, en contenidos, en... más que nada en estrategias para la enseñanza. (E05)*

*Sí tengo todas twitter, facebook, whatsapp, instagram. Realmente facebook debo confesar que si lo uso para cuestiones educativas. Además estoy en varios grupos de educación. (E07)*

*Nada más para bajar alguna información. Cuestiones más del trabajo y no tanto personales, casi no soy de redes. (E11)*

*Tengo Facebook e Instagram. Me ayudan muchísimo para el trabajo. Whatsapp también, del grado que doy tengo un grupo y ya mandamos dinámicas, nos compartimos cosas. También en Facebook para eso. (E12)*

A partir de estos comentarios, es posible notar que el desarrollo profesional incluye realizar actividades formales e informales. Si bien lo que sucede como experiencia, le ocurre a cada persona (Larrosa, 2009), ésta se nutre del acercamiento con los otros y el trabajo colectivo, en este caso el uso de redes sociales es un medio para enriquecer el quehacer de las docentes. En suma, este tipo de recursos potencializan el quehacer cotidiano.

### ***Dimensión laboral***

Por otra parte, una tercera dimensión que se exploró en la presente investigación se refiere a las condiciones laborales de las docentes entrevistadas. En este caso, de las doce profesoras entrevistadas, diez de ellas tienen la base o nombramiento definitivo, mientras que dos tienen una plaza temporal o eventual, estas últimas son quienes tienen dos años en servicio.

A pesar de ser un grupo reducido de entrevistadas, del total de las docentes, tres de ellas ingresaron a través del concurso de oposición derivado de la implementación de la reforma educativa 2013 y una de ellas realizó la evaluación de permanencia. En otras

palabras, se contó con profesoras que ya habían participado en los concursos de oposición para ingresar al servicio.

Las condiciones laborales influyen en las expectativas que las docentes tienen acerca de su futuro profesional –como otro de los aspectos de esta dimensión-. Por ejemplo, un número considerable (cuatro) de las docentes planean estudiar un posgrado o bien, concursar por un puesto directivo o como Asesor Técnico Pedagógico (ATP), mientras que, en menor medida (tres) las profesoras consideran permanecer en la docencia; una de ellas, la de mayor antigüedad está por iniciar los trámites de jubilación.

Los siguientes comentarios expresan un interés por continuar con una carrera académica o aspiran a otro puesto de trabajo dentro del ámbito escolar: No obstante, también refieren la necesidad de contar un nombramiento definitivo; es decir, independientemente de la antigüedad en el servicio, tener estabilidad laboral es un aspecto relevante:

*Empezar una maestría, porque no la he empezado tengo ahorita otras prioridades muy grandes y que son mis hijas. (E10)*

*Continuar con la actualización y posteriormente a lo mejor llegar a un puesto directivo. (E03)*

*Mi proyecto ahorita por ejemplo es tener la plaza. Después de tener la plaza yo quiero continuar creciendo eh... por ejemplo a mí me gustaría tener otro grado académico. (E04)*

Respecto a la continuidad de los estudios académicos, una de las docentes refirió tener interés en el corto plazo de cursar un posgrado, por lo cual es posible inferir que gran parte del grupo de entrevistadas está centrado en el trabajo profesional y no tanto académico, o al menos en el momento en el cual se realizaron las entrevistas.

#### **4.2 Los significados de la formación continua**

Como se abordó en el primer capítulo, una de las categorías centrales de este trabajo de investigación se refiere al sentido. Al preguntar por el sentido, la intención no es encontrar una sola respuesta, pues no hay un sentido sino varios, diversos. Sentido como significado, nos coloca en el campo semántico. La realidad es considerada como algo que

es y como algo que significa (Ferrater, 1967). Los sentidos reflejan las formas distintas de concebir la misma noción, son inagotables en tanto que la significación trae consigo múltiples formas de abordar la misma experiencia y cualquier realidad resulta significativa. En este caso, una parte considerable de las entrevistas se focalizó a la búsqueda de sentido a través de las acepciones propuestas por Holzapfel (2005). De acuerdo a lo expuesto previamente como parte del marco teórico, abordar el sentido desde esta acepción conlleva a la conceptualización que se hace de los sucesos o acciones; es decir, se indaga en el significado de una palabra o acción. El propósito de esta búsqueda fue identificar la conceptualización que hacen las profesoras acerca de la formación continua.

Al cuestionar a las docentes acerca del significado de la formación continua, un primer hallazgo se refiere a la actualización constante:

*La formación continua es el espacio que nosotros debemos, primero como docentes buscar el espacio para actualizarnos. (E01)*

*Es la actualización constante para adquirir nuevas herramientas, nuevo conocimientos. (E02)*

*Es el ir actualizando e irnos empapando de nuevas estrategias, de nuevas herramientas, de nuevas técnicas para impartir nosotros nuestras clases. (E03)*

*Pues es la actualización que tienes que ir haciendo día con día. Ciclo nuevo, información nueva y así la definiría yo. (E06)*

Dentro de esta conceptualización, los siguientes relatos expresan la construcción de la significación entre el mundo interno y aquel mundo constituido por los objetos y sucesos que ocurren dentro del mundo sociocultural, el mundo de la vida (Schütz y Luckman, 2003), la formación continua se asocia con la posibilidad de encontrar nuevas formas de hacer las cosas:

*Es necesaria porque no podemos y no debemos quedarnos en el mismo lugar. Aunque dos más dos siempre van a ser cuatro, hay que verlo de otras formas, así lo veo yo como aprender diferentes y nuevas formas de hacer las cosas. (E08)*

*Es algo básico en nuestra profesión. Constantemente hay cambios y hay que estar actualizados, tanto en métodos como en estrategias y todo lo que*

*tenga que ver con la enseñanza. Lo antes era bueno pero lo de ahora debe ser actualizado para ser mejor. (E09)*

La asociación que las profesoras establecen entre formación continua y actualización guarda relación con la postura de algunos teóricos que consideran a la segunda como un proceso imbricado dentro de primera. Por ejemplo, Imbernon (1994) y Yuren (2005) definen a la formación continua como la actualización permanente de los conocimientos y competencias para el ejercicio de la docencia.

De esta forma, al indagar en el sentido como significado es probable que para algunas docentes, la formación continua es una herramienta para adaptarse a los cambios del entorno y con ello, adquirir nuevas competencias para el ejercicio de su profesión, el cual será perfectible sin importar los años de servicio o las experiencias formativas en la que se haya participado, ya sea de manera formal e informal.

En esta investigación, la experiencia se asume como fuente dotadora de sentido y, si la experiencia es una manera de sentir y una actividad cognitiva colocada entre los ámbitos individual y social (Dubet, 1994), resulta interesante como, a partir de la diferencia de años en el servicio, para algunas de las profesoras hay un punto de coincidencia en conceptualización de la formación continua y esa posibilidad de renovarse y hacer frente a los problemas escolares surgidos entre la cotidianidad.

En relación a los otros términos con los cuales se asocia la formación continua, además de la actualización, una de las profesoras comentó que ésta se refiere a la capacitación inclusive como responsabilidad personal:

*Pues es estarme capacitando, estarme desarrollando en todo este cambio que se viene. Pero más allá de estar en una formación continua que me manda el gobierno, me gusta más estar en una formación continua por fuera. (E10)*

Retomar este comentario es importante, ya que, la autoformación parte del supuesto de que cualquier profesional - incluidos los docentes - es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación. En este sentido, los ciclos

autoformativos ofrecen la oportunidad de considerar la propia experiencia sobre la que se sitúa el foco de reflexión y aprendizaje (Marcelo, 2002: 186).

Otro de los significados identificados es la formación continua como parte de un ciclo permanente; ello tiene concordancia con posturas más recientes que la conceptualizan como un continuo a lo largo de la vida profesional y que no concluye con la culminación de un curso o actividad académica, por lo cual, es posible notar que reconocen los alcances de los procesos formativos.

La visión descrita corresponde a la consideración de la formación continua como una fase permanente de la vida profesional de los docentes, en donde, éstos vienen a ser portadores de saberes y experiencias construidos en ese continuo aprendizaje profesional (Aguerrondo 2003 y Ávalos 2007). Algunas de las entrevistadas (cuatro) coinciden en dicha visión:

*Es el aprendizaje para toda la vida. Aquí tenemos la ventaja que hay cursos en el Centro de Maestros, algunos no han sido tan buenos la verdad, pero bueno te dan la oportunidad de compartir con otros compañeros, de que te compartan bibliografías y yo también soy de la idea que también hay que ser autodidacta. (E04)*

*La formación continua es todo aquello contenido que me va a ayudar a desarrollar mayores estrategias para el aprendizaje. Eso para mí es la formación continua, que estemos en constante formación y aprendizaje. (E05)*

*Una formación continua es esencial, es parte de tu vida y tu formación integral. (E07)*

*El mismo nombre lo dice, te vas formando a través de los cursos, de las nuevas tecnologías, de los nuevos modelos. Continua porque es algo que nunca se va acabar. Yo siempre he dicho que la docencia nunca acaba en un salón. (E11)*

En otra de las entrevistas, el sentido otorgado a la formación continua, en cuanto a significado, éste alude a un proceso dinámico en el cual destaca el papel activo de cada sujeto, tal como lo considera Holzapfel (2005):

*La defino como una parte esencial de un docente para que pueda estar preparado al aplicar y dar conocer las actividades y conocimientos a los alumnos (E07)*

Los comentarios previos guardan relación con los ejes de actuación que Imbernón y Canto (2013) refieren como parte del DPD<sup>53</sup>, por ejemplo, la reflexión práctica-teórica mediante el análisis de la realidad; el intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa; la unión de la formación a un proyecto de trabajo; la formación como análisis crítico a prácticas laborales (Imbernón y Canto, 2013: 4).

Para otra de las profesoras el sentido de la formación continua tiene que ver con el propósito que se busca y la relaciona con la reforma educativa 2013, por lo cual, se puede considerar que, de alguna manera, dicha reforma ha permeado los procesos formativos.

*Es brindar las herramientas necesarias para la educación pero estoy un poco en contra porque ahora con la reforma educativa, no es educativa y es más bien laboral. (E12).*

Al analizar el conjunto de significados predomina una asociación entre formación continua y actualización, pero al mismo tiempo hay ciertos matices de la concepción más amplia del desarrollo profesional docente que implica un aprendizaje permanente y donde las profesoras juegan un papel activo y no sólo como receptoras en la búsqueda de estrategias novedosas que puedan aplicar en su salón de clases.

---

<sup>53</sup> Desarrollo Profesional Docente.

### **4.3 Razones y significatividad**

Los sentidos no son independientes de las realidades, están imbricados. Hablar de sentido convoca a hablar de motivos. El sentido como justificación es otra de las acepciones y se conformó como otra de las subcategorías iniciales desglosada en una serie de preguntas relacionadas con los criterios para la elección de los cursos y las otras opciones formativas de interés para las docentes. Toda vez que el otorgamiento de sentido es peculiar en cada persona, las razones de las decisiones que desencadenan sentidos son distintas.

Para esta investigación la justificación se vincula al porqué de las acciones y decisiones; es decir la búsqueda de una causa (Holzapfel, 2005). Precisamente, en dicho trabajo de búsqueda y posterior al trabajo de campo, se identificaron aspectos como la atención a las necesidades de formación, los intereses personales y el apoyo al proceso de evaluación<sup>54</sup>.

Es necesario aclarar que el concepto de necesidad tiene un carácter polisémico y posee diferentes acepciones en campos diversos. En concreto, para el campo de la educación aparecen distintas formas de entender dicho concepto. Sin embargo la que se relaciona más con los testimonios de las entrevistas es la percibida por los propios sujetos (Benedito, Imbernón y Félez, 2001: 2-3). Al cuestionar a las docentes acerca de cómo elegían los cursos de las respuestas mencionadas, algunas (seis) hacen referencia a ello:

*En base a lo que yo considero que en mí, es una debilidad. (E01)*

*Observando yo las necesidades que tengo. (E03)*

*Reviso lo que ofrecen y las necesidades que tengo en ese momento. (E04)*

*Depende de las necesidades, aquí como tú sabes nos estamos evaluando constantemente. Entonces dependiendo, por ejemplo, me acabo de evaluar para la permanencia, entonces, el último curso que hice fue proyecto escolar. (E05)*

*Pues elegimos por la necesidad de los proyectos que tenemos. Los cursos los elegimos dependiendo de las necesidades del grupo de cada ciclo escolar. (E06)*

---

<sup>54</sup> El reconocimiento de estas causas fue posible gracias al trabajo de recategorización que se hizo después de leer y releer los testimonios presentados en las entrevistas.

Desde la perspectiva de las entrevistadas, contar con mejores herramientas que permitan atender la diversidad de contextos y demandas de los alumnos es uno de los elementos que dan sentido a la formación continua. En este escenario, destaca el papel tan relevante que juegan los estudiantes en la elección de las actividades de formación continua. Antúnez, Silva, González y Carnicero (2013) afirman que las necesidades son el resultado de un proceso reflexivo de construcción social orientado a la mejora.

Lo anterior conlleva a pensar que, como se mencionó al principio de este apartado, la elección de otras opciones de cursos guarda relación con los intereses personales que a su vez, se vinculan con temas educativos y probables necesidades de los alumnos:

*Estuve tomando eh... cursos pero es que todo ha sido enfocado en la cuestión humanista. Hay compañeras que se niegan a esa actualización, en lugar de ser un reto es así como un obstáculo. Yo lo estoy viendo como reto creo que es una buena opción, una buena oportunidad para actualizarme porque no me estaba actualizando. (E02)*

*He tomado cursos por mi cuenta y tengo en UNITEC esa gran ventaja. (E04)  
Diplomados sobre estimulación temprana. (E05)*

*Participaba en los que daba Acatlán por ejemplo Gimnasia cerebral. (E07)*

Como se mencionó, otra de las respuestas fue la relacionada con la elección de los cursos por intereses personales o por alguna asignatura en específico, pues algunas (tres) de las entrevistadas lo externaron de esa forma:

*Yo elijo los de Matemáticas porque me gusta mucho Matemáticas. (E08)*

*Pues nos dan a elegir de parte de la supervisión. Nos dan una lista y con base en los intereses que tengamos, es ahí donde hago la elección. Yo los elijo por mis intereses. (E09)*

*Pues continuamente a los docentes nos mandan convocatorias de cursos y ya depende de ti, de manera personal si los aceptas o no, ya tú verás sí si lo requieres. (E10)*

Al elegir los cursos de formación continua, tanto las especificidades de los alumnos como los intereses personales se entrelazan. Tales intereses obedecen a aspectos relacionados con la misma dinámica escolar, por ejemplo, en el caso de las asignaturas. Para algunas docentes prevalece cierta libertad para elegir de la oferta que reciben.

Por otro lado, existen otros elementos expresados en las entrevistas respecto a la elección de los cursos. En menor medida, otras entrevistadas (dos) señalaron la vinculación de la elección de los cursos con la preparación de las docentes con el proceso de evaluación:

*Yo tomaba muchos cursos al inicio de mi carrera. Posteriormente viene una etapa en la que dejo todo en stand by y posteriormente empiezo a tomar los cursos que eran obligatorios. Ahorita voy a iniciar un curso para el proyecto y todo lo que es la actualización para prepararme para el examen. (E02)*

*Depende las necesidades, aquí como tú lo sabes nos estamos evaluando constantemente. Entonces dependiendo, por ejemplo me acabo de evaluar para la evaluación de permanencia, entonces el último curso que hice fue proyecto escolar. (E05)*

Estos comentarios reflejan el vínculo conformado en el contexto de la reforma educativa del 2013 entre formación y evaluación, pues para estas profesoras la elección de los cursos se relaciona directamente con el proceso de evaluación en el que estarían participando, después de la realización de estas entrevistas.

Resalta que, dentro de las temáticas de los cursos con mayor impacto para las profesoras, para cuatro de ellas, se encuentran las relacionadas con la evaluación, es probable que esto se deba a la coyuntura derivada de la puesta en marcha de la política educativa de la administración 2012-2018 y la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) cuyo eje central del modelo de formación de profesores en servicio fue el mayor peso a los procesos de evaluación y sus resultados, pese a la poca evidencia sobre el uso de éstos para el diagnóstico de las necesidades de formación docente (González, Fernández, Romero y Navarro, 2018: 43). No obstante, como se abordó en la introducción, establecer este binomio exacerba el carácter remedial:

*Yo creo que ahorita sería este de la evaluación porque de eso depende la permanencia, mi trabajo. Entonces fue la necesidad. (E12)*

Si bien el carácter obligatorio de los cursos de formación continua, no fue un comentario recurrente, conviene destacar el hecho de que para algunas docentes (dos) la elección de la oferta guarda relación con este criterio. Esto tiene que ver más con la imposición y quizás también con la seguridad de permanecer en su trabajo:

*Pues... no los elegimos. Bueno yo al menos, ahorita que está el nuevo de Aprendizajes clave. Yo no lo elegí. Lo voy a tomar porque ya me obligan a tomar el curso. (E06)*

Al indagar sobre los criterios que las docentes consideran para elegir los cursos, de manera más puntual, resalta la temática o contenido como el de mayor preferencia, pues así lo refirieron cinco de las entrevistadas:

*La temática, el contexto de los niños, también puede ser por las necesidades de los niños, porque cada año van cambiando. (E03)*  
*El leer el contenido que me están ofreciendo principalmente. (E08)*

*La duración del curso no me importa, me importa más lo que tenga de contenido. (E10)*

*Bueno yo por ejemplo que vengo de preescolar si me interesan los cursos porque debo familiarizarme más con primaria. (E12)*

Para algunas docentes (dos), el horario y/o duración son los principales criterios para su elección. En otros de los comentarios se hizo mención a la vigencia y es probable que esto tenga relación con la actualización. Asimismo, también fueron referidos el perfil del instructor, la modalidad, las áreas de oportunidad y la vinculación de la oferta con los procesos de evaluación:

*Ahora sí que el que ofrezca mayor vigencia. Digamos el que esté en permanencia, ósea lo más actualizado. (E01)*

*Por ejemplo ahorita voy a tomar el de planeación argumentada y dependiendo de cómo me vaya en ese curso tomaré el que siga, por qué no sé realmente para mí fue desconocido cuando me dijeron "te tienes que evaluar". (E02)*

*Conocer también a la persona que lo da, su perfil. (E04)*

*Primero el tiempo, cuál es la temporalidad el curso, porque como te digo es dependiendo de las necesidades, para mí que sean en sábados y que pueda ir sin ningún problema eso me facilita mucho. (E05)*

*Primero quién los da quién los proporciona y ya de ahí veo si me convence y los tiempos también, son los tiempos los que me ganan, porque son fuera del horario. Cuando son en línea me facilita. (E11)*

Estos comentarios son congruentes con lo que plantea Davini (2015), respecto a la aceptación de que el proceso de formación de los docentes está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas y por tanto, la aplicabilidad en el aula es fundamental para una parte considerable de las entrevistadas. Aunque la modalidad predominante de la formación continua son los cursos y talleres, en relación a las otras opciones en las que han participado las entrevistadas, destaca el hecho de que una parte considerable (siete), sólo han participado en la oferta que otorga la supervisión escolar. En menor medida, dos profesoras comentaron haber participado en otros cursos y tres especificaron los temas de su interés, los cuales están vinculados con el aprendizaje de los alumnos.

Para abordar el sentido en tanto orientación –como tercera acepción- que permite indagar en lo que atañe a cierta decisión o acción (Holzapfel, 2005), del guion de entrevista se retomaron preguntas relacionadas con la significatividad de los cursos de formación y los cambios que pudieron haber traído consigo tales cursos.

Para un número menor de docentes (dos), un curso que ha sido significativo se refiere a matemáticas o desafíos matemáticos; en tanto otros de los cursos mencionados por lo menos una vez fueron los de lecto-escritura, planes y programas de estudio, convivencia, reforma integral de la educación básica y ciencias.

Desde la visión de algunas de las entrevistadas (seis) la significatividad de los cursos ha estado vinculada con la aplicabilidad de éstos y la posibilidad de aplicar la teoría con la práctica, o bien, por el apoyo que puede resultar para el trabajo cotidiano:

*Los más significativos que yo he tomado han sido en el Centro de Maestros de Atizapán y considero que ha sido fructífero para mí, porque los profesores han sido los que imparten, están preparados y se interesan en sí en darte la teoría, darte las bases pero también involucran con la realidad y práctica lo que puedes hacer. (E01)*

*Pues el de los instrumentos de evaluación fue significativo porque pude empatar lo que era el aprendizaje esperado y pude con lo de la taxonomía de Bloom y porque pude aplicarlo en la vida diaria. Empatar los conocimientos con el aprendizaje esperado y ya haciendo mi instrumento para poderlo utilizar. (E04)*

*Uno fue de la UNAM y fue referente a Ciencias y me encantó, fue basado aquí en la escuela. (E10)*

*Los de herramientas de evaluación, son los que me han ayudado a manejar bien las evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Digamos por la utilidad, ha sido muy importante. (E11)*

Asimismo, otras profesoras coincidieron que la forma de abordar los contenidos influye en la significatividad de los cursos, es decir, tanto por la magnitud de información como por la vinculación de los contenidos con su trabajo cotidiano:

*El último que tomé fue sobre evaluación. Me llamó la atención porque es una magnitud de contenidos. (E03)*

*Uno que tomé en línea con la Universidad del Estado de México, se llamaba convivencia, la convivencia escolar. Lo ofrecía la SEP porque estaba vinculada con la Universidad del Estado de México. Apoyaba muchísimo era en cívica y ética y apoyaba mucho los contenidos para ir aplicando a los alumnos. (E07)*

*Era uno que nos vinieron a dar a la escuela sobre Matemáticas los viernes. Terminaba el horario y nos quedamos al curso. Fue un maestro que nos daba Matemáticas e hizo que viéramos las Matemáticas de distinta forma y cómo le sufrimos eh... Entender la forma. (E08)*

*El de la RIEB que fue casi de los primeros que tuve, que fue sobre la reforma integral en educación básica, porque fue que nos movieron todos los contenidos así de repente y otra vez a centrarse a ver qué paso y ya una vez que nos adentramos en el trabajo como te digo ya vas captando cuáles son los propósitos y objetivos que persigue la SEP para mejorar. (E09)*

Una de las entrevistadas externó que el personal que ha impartido los cursos ha permeado la significatividad de éstos:

*No hay personal preparado para dar esos cursos en lugar de ayudarte te enredan más en tus dudas. (E02)*

Es relevante retomar este comentario, pues como se verá más adelante, fortalecer la preparación de las personas que imparten los cursos de formación es un aspecto recurrente en las profesoras, respecto a las sugerencias para mejorar la oferta.

Una tercera acepción de sentido se refiere a la orientación. Desde este plano, está implícito el cuestionamiento acerca de la dirección de nuestros actos o decisiones y, en un nivel más complejo, preguntarse por el sentido de la existencia individual (Holzapfel, 2005). Explorar esta acepción implicó considerar aquellas preguntas de la entrevista relacionadas con los cambios que han provocado el tránsito por estos cursos de formación, ello bajo el supuesto de que cada decisión conduce a otorgar una dirección y ahí están también construyéndose los sentidos. Cuando se habla del sentido, lo que más trastoca es su componente existencial. Y entiéndase aquí 'existencial' atendiendo a lo que sopesamos, decidimos, hacemos u omitimos, únicamente logra ser genuinamente algo para nosotros si lo remitimos a nuestra existencia individual, en otras palabras si algo nos pasa con ello (Holzapfel, 2005: 22).

De las profesoras, una parte considerable (nueve) mencionó haber notado ciertos cambios que han fortalecido su práctica, el manejo de contenidos y recursos:

*Entonces es lo que le decía nos brindan herramientas y nos van ampliando el panorama, son cosas que ya hacemos pero que le dan otro enfoque y te ayudan a ser más analítica con eso. (E01)*

*Pues tiene que ser nunca te vas vacío, o por si hay algo que estás haciendo mal siempre algo cambia y ese es el objetivo. (E04)*

*En la forma de planear se va modificando. (E05)*

*En algunos cursos sí, es que también depende del ponente. (...) pero siempre hay algo importante que rescatar de los cursos. (E06)*

*Ah sí claro, porque por ejemplo en el de la implementación de las TIC, los chicos a la hora de clase les pones una proyección y les queda mejor grabado a que uno este contándoles y entonces es ahí donde he notado cambios. (E09)*

*Sí, al inicio cuando uno empieza se pregunta cómo inicio, tanto una clase como una evaluación o hasta entender a los niños llega uno aquí tengo que cambiar esto para que me dé funcionalidad. (E11)*

Destacan los siguientes comentarios, al manifestar el carácter complementario de los cursos de formación y ello, se contrapone con el enfoque remedial, pues de alguna forma supone una posibilidad de ampliar la propia preparación profesional:

*En Licenciada en Pedagogía no te enseñan esa forma, esa didáctica. Te enseñan didáctica pero no esa didáctica de cómo dar a conocer los conocimientos, a dar a entender los aprendizajes esperados. Entonces eso fue lo que me motivó, dije sí tengo los contenidos pero me hace falta mucha experiencia y por eso es que me meto a los cursos. (E07)*

*Mucho porque yo venía acostumbrada a otro tipo de trabajo, como le comentaba yo era maestra de preescolar, entonces el llegar aquí fue nuevo como si estuviera cursando otra licenciatura pero en primaria. (E10)*

Para el resto de las entrevistadas (tres), los cambios no han sido posibles por la falta de vinculación de los cursos con la posibilidad de aplicarlos directamente en el aula y por ello también se trata de una responsabilidad personal:

*No, las cosas que yo he modificado en el aula han sido por las cosas que yo le leído. (E02)*

*Es muy poco porque en los cursos nos hablan de mucha didáctica y no nos da el tiempo necesario para poderlas aplicar al cien por ciento. (E03)*

*Pues sí y no... prácticamente la teoría sí sirve pero ya cuando llegas al curso ya no la puedes aplicar porque pues son otro tipo de personas con otros contextos a los que en ese tiempo hicieron los estudios ósea todo cambia y a lo mejor nos arraigamos mucho a las teorías de antes y yo siento que no funciona mucho, quizás otro docente tenga otra opinión. Siento que sí nos deberíamos de ir actualizando para no arraigarnos o estancarnos. (E12)*

Estos últimos comentarios se relacionan con ese cuestionamiento que se ha hecho a la formación continua por su bajo impacto en la mejora educativa, al haber una desvinculación de las opciones formativas con los requerimientos de los grupos o bien, por la falta de tiempo por la propia dinámica escolar para llevar a cabo las sugerencias y estrategias recomendadas en determinados cursos.

#### **4.4 La formación continua a partir de las experiencias**

La experiencia sólo tiene lugar en la persona misma, es decir, para que exista una experiencia no solo basta que algún suceso externo acontezca, sino que a partir de este, algo debe acontecer en la persona, sea en sus pensamientos, en sus emociones, en sus palabras, en sus proyectos (Larrosa, 2006). La experiencia ha sido un punto de partida para la construcción de sentidos y por ello, se consideró relevante incluir información acerca de los aspectos que las profesoras modificarían o mejorarían de la oferta de formación continua.

En este rubro, un primer hallazgo se refiere a la importancia del personal que imparte los cursos y/o la preparación de los ponentes, pues éstos destacaron como aspectos relevantes para algunas de las docentes:

*En algunas veces, vas a un curso y la persona que te da el curso está empapada de lo que te va a impartir y sabe perfectamente lo que te va a dar. Pero hay personas que los invitaron, que los mando su supervisora a dar el curso y a ti no te gustó el curso porque no lo sabe dar y luego estás frustrada porque piensas que perdiste el tiempo. (E06)*

*Honestamente, personas aptas para pararse al frente. Hay muchos cursos que nos dan donde eligen a un maestro, a lo mejor igual que yo. Entonces por eso necesitamos a gente con conocimientos más elevados para que nos vengan a enseñar más. Quién está al frente del curso hace la diferencia. (E08)*

*Los cursos que sean impartidos por personas que sepan del tema y que tengan experiencia que no tengan la información al aire o muy alejada de la realidad. Yo modificaría eso y... haría a los docentes más empáticos. (E12)*

El siguiente testimonio refleja cierta restricción para contar con la participación de personal con la formación requerida y se vislumbra como un privilegio para otro tipo de actores:

*No hay gente bien preparada y los pocos que están bien preparados (...), es difícilísimo entrar a un curso con ellos, porque además, generalmente hay jerarquías y esas jerarquías son personas que están enfocadas a directores o coordinadores. (E02)*

Dentro de los aspectos a mejorar, se comentaron criterios como la duración, así como también, la distribución de los cursos, el material de apoyo y la modalidad en línea. En este último caso, algunas docentes manifestaron la necesidad de mejorar el rendimiento de la plataforma en línea:

*Yo he estado en varios centros de maestros y la información que se maneja es muy diferente. Por ejemplo, en un centro nos dan información, en otro otra y luego nos llega a confundir. Entonces ese podría ser un aspecto a modificar para que todos manejen la misma información o por lo menos los mismos contenidos. (E03)*

*Pues una sugerencia en cuanto a los cursos en línea, las plataformas son muy lentas, se saturan mucho como que es demasiada la demanda y a veces los tiempos no se organiza uno. (E09)*

*Mejoraría que nos dieran libros y más bibliografía pero que ellos nos la facilitaran. Le recortan de un libro acá y de otro de allá pero son como fragmentos y de ahí hacen antologías y siento como que sería mejor que de un solo libro, dos o tres pero completos. (E07)*

Dentro de esta categoría, uno de los hallazgos encontrados guarda relación con la adecuación de la formación continua debido a los cambios permanentes, así lo expresó una de las entrevistadas:

*La formación continua pues es que realmente no hay mucho que modificar porque las generaciones son las que cambian y tenemos que ir adaptando nosotros como profesores. (E11)*

Un dato que llamó la atención se refiere a que cuando las docentes hablaron acerca de aquellos rubros a modificar a partir de los cursos que han tomado no hicieron alguna distinción de los programas que se han llevado a cabo en el periodo de 1992 a 2018; es decir, las acciones llevadas a cabo se perciben en términos generales. Las profesoras se mencionan las opciones formativas indistintamente del programa al que pertenecieron y más bien consideran a la supervisión o a los Centros de Maestros como las instancias encargadas de proporcionar la información y oferta. No obstante, una de las entrevistas sí mencionó la existencia de diversas reformas:

*Hemos pasado por distintas reformas pero todas han pasado por lo mismo que es centrar la atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje. (E05)*

Es posible notar que las recomendaciones versan sobre aspectos de organización institucional para la puesta en marcha de las estrategias de formación que se han traducido en una oferta de cursos, lo cual implicaría una regulación y ejecución de manera más sistemática y ordenada.

Finalmente, parte de la valoración que hacen los docentes sobre la formación continua se relaciona con los cambios percibidos en la oferta después de la reforma educativa del 2013<sup>55</sup>, pues para algunas de las docentes les ha demandado, además de una modificación en cuanto a actitud personal, mayor preparación, adaptación a las modalidades y contar con actualización o capacitación, que son vertientes con las cuales se asocia o nombra de manera indistinta la formación continua; sin embargo, ello sucedió en un contexto donde se llevaban a cabo procesos de evaluación:

*Ahora se trata de que nos involucremos en todo el contexto, no solamente en el aula sino en todo lo que implica. (E01)*

Otro aspecto identificado resulta de la necesidad de centrar la atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje. En general, es posible notar que la valoración de las docentes entrevistadas respecto a este cuestionamiento ha sido positiva, pero destacan algunos aspectos a considerar en la adaptación a las nuevas modalidades:

*Yo gracias a la reforma es que estoy aquí. Entonces es diferente mi caso, yo lo veo de diferente forma. Yo considero que la formación que yo recibí está adhoc para la reforma ¿no? porque yo ya manejaba todos los recursos para la evaluación, secuencias didácticas que apenas se están queriendo implementar aquí y que se están dando en la actualidad y en el mundo globalizado. (E04)*

*Que los cursos ya son en línea la mayoría de ellos. Yo me imagino que no están pensando que un docente frente a grupo tiene de verdad muchísimo trabajo, dentro y fuera. También piensan los maestros que los diseñan que todos los maestros saben computación. Deberían hacer un estudio e identificar cuántos sí saben y cuántos no, empezar desde abajo. (E07)*

---

<sup>55</sup> Para mayor información, consultar el apartado Estrategia Nacional de Formación y Desarrollo Profesional.

Es interesante como para un grupo menor de las docentes (cuatro), la formación continua ha estado presente desde antes de la reforma educativa 2013 y por tanto, no hay mayores modificaciones en este contexto, tal como lo enuncia el siguiente comentario:

*Entonces esto de la formación continua no es nuevo porque siempre se ha trabajado. Esto ha sido desde siempre y las temáticas tratan de lo mismo, ósea en la cuestión de calidad educativa, innovación pedagógica es lo mismo. (E09)*

A manera de cierre de este capítulo, conviene mencionar que la recategorización realizada permitió vincular los diversos factores que influyen en los sentidos otorgados por las docentes, además del ejercicio de relacionar las categorías teóricas con los testimonios expuestos. Por un lado, la caracterización de las entrevistadas; a partir de las dimensiones personal, profesional y laboral fue un referente para comprender las razones por las que la formación continua guarda relación, principalmente, con la actualización.

El grupo de profesoras entrevistadas son mujeres que combinan la profesión con otras actividades personales y algunos empleos. El trabajo desarrollado es una profesión elegida personalmente y se visualiza como una actividad que trasciende los salones de clase y la acumulación de conocimientos para tener alcances de índole social y la posibilidad de contribuir a la formación de los otros, al mismo tiempo que demanda una preparación constante para hacer frente a las necesidades de los alumnos y los retos surgidos en la cotidianidad.

A pesar de que, la mayoría de las profesoras sólo han tomado los cursos ofrecidos por la SEP, dedican parte del tiempo fuera del aula para leer sobre temas referentes al ámbito educativo, por lo que la formación continua trasciende el aula de clases. De igual forma, el uso de herramientas digitales y redes sociales se vinculan al trabajo cotidiano, de tal manera que éstas son utilizadas para la búsqueda de información, el contacto con otros grupos de docentes del grado en el que imparten o bien, para ampliar el uso de estrategias didácticas. En este tenor el trabajo colectivo es una constante pues no desarrollan su profesión de manera aislada y constantemente están recibiendo información de otros colegas. Destaca el empleo de recursos clásicos para la realización de actividades académicas que coadyuvan a su quehacer cotidiano. Esta conclusión se

relaciona con la consideración de Terigi (2012) sobre la docencia como una tarea colaborativa.

En suma, los sentidos de la formación continua se asocian con la actualización para fortalecer el desempeño de los docentes en el aula, pues para algunas de ellas, se trata de una herramienta que les permite hacer frente a las demandas de los alumnos y mantenerse al día en cuanto al manejo de contenidos y estrategias. Ello es congruente con la consideración expresada por las entrevistadas referente al contenido de los cursos como uno de los principales criterios para la elección de éstos. Asimismo, es importante señalar la trascendencia del perfil de los instructores para la significatividad de la oferta y por tanto, es un aspecto a considerar en el diseño y puesta en marcha de estrategias formativas.

Finalmente destaca la valoración que hacen los docentes acerca de los cambios derivados de la reforma educativa; a pesar de lo incierto de la implementación de las políticas de formación docente, por la diversidad de información que se comunicaba en el marco de la anterior administración. Se reconoce la importancia de considerar las centralidad en el aprendizaje y las particularidades de los grupos. Los cambios acontecidos en el ámbito formativo devienen en la búsqueda de textos y herramientas que fortalezcan el trabajo docente.

## Reflexiones finales

Al desarrollar una tesis sobre la formación continua dirigida a docentes de EB, el propósito inicial era aportar a la producción escrita pues, tanto en la bibliografía teórica como en aquella información empírica, sólo algunos trabajos de investigación han tenido como objeto de estudio las experiencias de los docentes en materia de formación continua. De ahí la intención de crear un espacio para incluir la mirada de los propios docentes y no asumirlos como agentes externos en una temática de la que son parte fundamental como sujetos de formación y no sólo como receptores.

Además de las experiencias, indagar en los sentidos, desde la concepción de los docentes lleva consigo un profundo trabajo de reflexión en torno a la cotidianidad en la que éstos desempeñan su labor y los problemas, retos, satisfacciones y motivaciones que encuentran cada día en el aula, todo ello enmarcado en una sociedad diversa, compleja y con profundas condiciones desiguales.

El propósito de esta investigación se centró en un ejercicio de análisis de los sentidos de las profesoras de una escuela primaria respecto a la formación continua, su desarrollo profesional y sus expectativas sobre las acciones institucionales. En este apartado final se presentan las reflexiones finales derivadas de la investigación teórica y el trabajo de campo. Se incluyen algunas líneas para continuar un estudio en esta temática y posibles preguntas a desarrollar en una investigación posterior. En un segundo subapartado se mencionan algunas consideraciones personales. Todo ello sin afán de agotar la temática en cuestión.

### I

Al analizar el conjunto de sentidos que las profesoras otorgan a la formación continua, es posible considerar que predomina el término de actualización; lo cual refleja el uso indistinto que han tenido las nociones con las que se ha relacionado este ámbito. Asimismo, tales sentidos guardan relación con la concepción de una herramienta que permite hacer frente a las necesidades de los alumnos, pero también es parte de un ciclo formativo permanente.

En algunos de los testimonios de las profesoras, se identificó el vínculo entre los cursos que han tomado las profesoras en función de los procesos de evaluación derivados de la reforma educativa 2013. Siguiendo esta línea, para una parte considerable de las docentes, prevalece una valoración positiva sobre los cambios en la formación continua, acontecidos después de la reforma educativa 2013, pues ha sido una oportunidad para darle mayor importancia a la actualización constante.

Otros elementos vinculados a los sentidos son las necesidades de formación y los intereses personales. Al contar con la posibilidad de elegir algunas áreas de interés destaca la intención de las profesoras por atender las demandas reales de los alumnos que enfrentan en lo cotidiano y, en este tenor la interacción con los estudiantes es un elemento que influye en los sentidos otorgados a la formación continua.

Aunque la estabilidad laboral es un asunto relevante, en menor medida, destacó el carácter obligatorio o impositivo de la oferta por parte de la supervisión escolar. Conviene señalar que no se identificó alguna mención a la asistencia de cursos para incrementar o mejorar las condiciones salariales.

Otra conclusión destacable se refiere a la significatividad que han tenido los cursos para las docentes. En este caso, las temáticas o contenidos de la oferta son los criterios de mayor elección para el grupo de entrevistadas, por lo cual es posible inferir que aquellos cursos que ofrezcan temas de relevancia y la posibilidad de aplicar la teoría a la práctica son los de mayor trascendencia. Un elemento que conviene apuntar es el papel que juegan los instructores y/o ponentes de los cursos, pues desde la percepción de las profesoras, este aspecto es fundamental para el logro de los objetivos de cada propuesta formativa y en algunas experiencias ha sido determinante.

De manera más amplia, la formación continua vista como desarrollo profesional tiende a incorporar experiencias formales e informales, de ahí la relevancia de identificar las actividades que realizan las profesoras que van más allá del salón de clases. La elección de la docencia en su totalidad, fue una decisión personal y por tanto, es comprensible que la mayoría aspiran a continuar desempeñando esta profesión.

Otro hallazgo interesante se refiere a que la utilización de recursos didácticos clásicos para la realización de lecturas académicas se entrelaza con la aplicación de redes sociales para la búsqueda de información y la comunicación constante con otros grupos de docentes e inclusive padres de familia; es decir, las herramientas tecnológicas se aplican con fines educativos.

En esta tesis se sustenta que los sentidos que los docentes de EB otorgan a la formación continua están permeados por diversos componentes; desde la forma en la que han operado las políticas y programas, hasta sus propias historias de vida; precisamente éste fue uno de los principales hallazgos del ejercicio de análisis, ya que, la motivación por mejorar el trabajo que desarrollan las profesoras es una de las características que comparten, pese a la diferencia de años de servicio.

Para las políticas educativas en la materia el gran desafío consiste en transitar de un enfoque más tradicional de la formación continua a uno más amplio que considera que ésta es un proceso permanente que no se agota con la puesta en marcha de cursos masivos o la presentación de un catálogo.

Si bien, los esfuerzos institucionales se han centrado en la impartición de cursos, las docentes presentan apertura a las opciones formativas, no obstante, derivado del trabajo de campo fue posible reconocer aquellos aspectos a mejorar de la oferta institucional; desde la insatisfacción con la relevancia de los contenidos para el trabajo docente cotidiano, hasta la influencia del perfil de los instructores que imparten los cursos.

Para las entrevistadas los programas formativos se vinculan sin establecer necesariamente una desarticulación o una secuenciación. El desarrollo profesional de los docentes debe estar acompañado de estrategias formativas articuladas y coordinadas a fin de manejar la misma información en los diversos centros a los que acuden los docentes.

Dado que, concluir un trabajo no significa haber agotado el camino, pensar en nuevas líneas de investigación conlleva a desarrollar una investigación cuyo eje central sea el análisis a profundidad de las actuales políticas educativas en materia de formación continua, sobre todo ahora que han transcurrido algunos años después de la

implementación de la reforma educativa 2013 y el fuerte vínculo que se estableció entre formación y evaluación. O bien, otra línea podría girar en torno a la identificación de las directrices en materia de formación docente derivadas del cambio sexenal y la continuidad o no de las políticas anteriores para la administración 2018-2024.

Asimismo, se considera pertinente incluir un número mayor de docentes con la intención de tener un panorama mayor de los sentidos que confluyen al analizar la oferta institucional o bien, considerar entrevistar a docentes de otras modalidades educativas dentro de la EB. Sin duda alguna, la formación continua es una actividad permanente que no se agota en la asistencia a cursos institucionales, pues existe el reconocimiento de la importancia de mantener esa actualización como parte del compromiso personal y profesional.

En otras palabras, la presente investigación es sólo el comienzo de un proyecto que podría ahondar en aquellos aspectos susceptibles de mejorar en materia de formación continua; desde el perfil de los instructores, los contenidos, así como también la organización operativa y administrativa de la oferta institucional. De igual manera, es necesario analizar con mayor detenimiento las necesidades de formación expresadas por las propias docentes, al mismo tiempo que se evalúe la incidencia de la oferta institucional en la mejora del desempeño.

A partir de lo descrito en este apartado final, se reafirma el papel trascendental que tienen los maestros para influir en el logro de los aprendizajes en los estudiantes y así, incidir en la calidad educativa. Por ello, es prioritario contar con estrategias formativas que les permitan enriquecer las habilidades necesarias para el ejercicio de su función como sujetos de formación. Reflexionar sobre la formación continua innegablemente conduce a mirar a la docencia como una labor compleja y de profundo valor social.

## II

Abordar el tema de los sentidos es una tarea compleja e inagotable pues los resultados y hallazgos expuestos son tan sólo un punto de partida más no de conclusión. La complejidad devela posibilidades que uno mismo no sabía que podían encontrarse, pero que están ahí presentes.

Cuestionar sobre el sentido implica preguntarse por la relación de uno mismo con el entorno y acontecimientos que resultan cercanos, conocidos. Tal como se mencionó anteriormente, tal implicación ayuda a representar la realidad que se pretende investigar, explorar y comprender; este trabajo reflexivo se enmarca dentro de las propias experiencias de búsqueda de sentido, las cuales no siempre aparece con claridad.

El cambio de rumbo que tuvo esta investigación fue trascendental y llevó consigo reflexiones e intentos por leer y releer la realidad de distintas formas. El replanteamiento de ser un trabajo teórico sobre el enfoque de los programas institucionales de formación continua a otro que contemplara involucrar la voz de los profesores fue un arduo y espinoso andar pero, sin duda, fue la opción correcta. Sólo los instantes de contradicción, quiebre, desencuentro y extravío, hacen posible reencauzar el camino.

## Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. España: Ediciones Promoción Cultural.
- Abraham, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. España: Gedisa.
- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión 8*. México: SEP.
- Aguilar, F. (2000). *La hechura de las políticas. Libro II*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Anzaldúa, R. (2012). "Lo imaginario como significación y sentido". En: Anzaldúa, R. (Coord.) *Imaginario social: creación de sentido*. México: UPN (Horizontes educativos).
- Ardoino, J. (1991). "El análisis multirreferencial". En: Ardoino, J. *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des sciences de l'éducation*. Colección Recherches et Sciences de l'éducation.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. México: UNAM.
- Ardoino, J. y Mialaret, G. (1993). "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas." En: Ducoing, P. y Landesmann (Coords.). *Las nuevas formas de investigación en educación*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación Sección Mexicana (AFIRSE), Embassade de France au Mexique.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP (Cuadernos de Discusión 17).
- Ávalos, B. (2007). "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua". En: Tenti, E. (Comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI.
- Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.). (2010). *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas*. México: Siglo XXI, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Breuse, E. (1986). "Formación de los docentes centrada en la persona". En: Abraham, A. *El enseñante es también una persona*. España: Gedisa.

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. EUA: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/ Banco Mundial.
- Cacho, M. (2016). "La complejidad de la educación como objeto de estudio". En: Ducoing, P. *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés.
- Camacho, M., Rodríguez, L. y Ducoing, P. (2016). "Introducción. Retos y especificidades de las epistemologías analíticas y las epistemologías interpretativas". En: Ducoing, P. *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés.
- Camacho, S., Maldonado, G., Zarazúa, A., Moreno, B., Hernández, B. y Bravo, I. (2014). *La entrevista como técnica de investigación cualitativa*. México: Paidós-Educador.
- CONEVAL. (2014). *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional del Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.
- Cordero, G., Jiménez, J., Navarro, C. y Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cox, C. (1990). *Políticas de educación superior: categorías para su análisis, documento de trabajo*. Argentina: FLACSO.
- Cuevas, Y. (Coord.). (2018). *La reforma educativa vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina: Paidós.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. España: Narcea.
- Del Castillo, G. (2008). *Evaluación externa 2007. Informe final. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP)*. México: FLACSO.
- Del Castillo, G. y Valentini, G. (Coords.). (2014). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. México: FLACSO.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. (Trad. Miguel Morey). España, Paidós.

- Díaz-Barriga, A. (Coord.). (2017). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dilthey, W. (1944). "Comprensión y hermenéutica". En Dilthey, W. *El mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1944). "II Las ciencias del espíritu constituyen un todo autónomo frente a las ciencias de la naturaleza". En Dilthey, W. *Introducción a las ciencias el espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DOF. (2007). "Acuerdo 432 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio", 30 de diciembre. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a432.pdf>, consultado el 7 de junio de 2016.
- DOF. (2008). "Acuerdo 465 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional", 31 de diciembre. Disponible en [http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo\\_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/17\\_SistemaNacionaldeFormacionContinuaySup.pdf](http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Ordinarias/desarrollo_rural/Informacion%20sector%20rural/REGLAS%20DE%20OPERACION%202009/06%20sep/17_SistemaNacionaldeFormacionContinuaySup.pdf), consultado el 18 de mayo de 2016.
- DOF. (2013). "Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018", 20 de mayo de 2013. Disponible en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013), consultado el 2 de abril de 2019.
- Dubet, F. (1994). *Sociología de la experiencia*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ducoing, P. (2007) "Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros". *Memoria Electrónica del IX Congreso COMIE*, Mérida: UADY-COMIE.
- Ducoing, P. (2013). *Procesos de formación. Volumen II 2002-2011*. México: ANUIES y COMIE.
- Ducoing, P. (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés.
- Ducoing, P. (Coord.) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, tomo II. México: COMIE-IPN. (La Investigación Educativa en México 1992-2002).

- Ducoing, P. y Fortoul, B. (Coords.). (2013). *Procesos de formación. Volumen I 2002-2011*. México: ANUIES y COMIE.
- Ferrater, J. (1967). *El ser y el sentido*. España: Editorial Revista de Occidente.
- Ferrater, J. (1971). *Diccionario de filosofía*. Tomo II. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ferrater, J. (1983). *Diccionario de filosofía abreviado*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: ENEP-Iztacala, UNAM.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina*. Argentina: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- FLACSO México. (2008). *Evaluación externa 2007. Informe final. Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio*. México: FLACSO.
- Foulquié, P. (1976). *Diccionario de pedagogía*. España: Oikos-tau Ediciones.
- Franco, J. (2013). *Diseño de políticas públicas. Una guía práctica para transformar ideas en proyectos viables*. (2ª ed.). Chile: IEXE editorial.
- Fuentes, S., Cruz, O. y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas: una revisión desde la alianza por la calidad de la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno Federal. (2013). *Pacto por México. Acuerdos*. México. Disponible en <https://es.scribd.com/document/115226400/Pacto-Por-Mexico-TODOS-los-acuerdos>, consultado el 12 de marzo de 2018.
- Gobierno Federal. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México. Disponible en <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>, consultado el 8 de julio de 2020.
- Guzmán C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. México: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- Holzapfel, C. (2005). *A la búsqueda del sentido*. Chile: Editorial Sudamericana.

- Holzappel, C. (2014). *Ser-humano. (Cartografía antropológica)*. Chile: Cinta de Moebio Ediciones.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. España: Ediciones Paidós.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editorial GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para forma en la innovación y el cambio*. España: Editorial GRAÓ.
- Imbernón, F. (2016). (Coord.). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. España: Síntesis.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. España: Editorial GRAÓ.
- INEE. (2015). *Los docentes en México*. México: INEE.
- INEE. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: INEE.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Larrosa J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En: Skliar C. y Larrosa, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo sapiens editores.
- López, E y Camacho, Y. (2012). "Profesionales de la educación: desafío para la formación de docentes". En Ponce, S y Alcántar, V. (Coords.). *La formación de profesores. Propuestas y respuestas*. México: Universidad Autónoma de Baja California, Juan Pablós Editor.
- Marcelo, C. (2002). *La formación inicial y permanente de los educadores*. En Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. España: Narcea.

- Martínez, A. (2008). *El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006*: Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Disponible en [http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-nitiale/es/docs/conferences/alba\\_martinez.pdf](http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-nitiale/es/docs/conferences/alba_martinez.pdf), consultado el 11 de abril del 2017.
- Mendoza, J. (2018). *Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016*. En: Ducoing, P. (Coord.). *Educación básica y reforma educativa*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Mercado, L. (2017). Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño. En Díaz-Barriga, A. (Coord.). *Docencia y evaluación en la reforma educativa 2013*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Montero, L. (2006). "Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías". En: Escudero, J; Gómez, A. (Editores). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Ed. Octaedro.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana/ UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. España: Seix Barral.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. (8ª ed.). España: Gedisa.
- Naciones Unidas México. (s/a). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Disponible en <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>, consultado el 15 de octubre de 2017.
- Navarrete, Z. (2019). "Hacia una genealogía de la formación de profesores en México". En: De Sierra, M. y Navarrete, Z. (Coords.). *Políticas y prácticas educativas en perspectiva comparada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- OEI. (s/a). *Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica*. Documento de trabajo. Disponible en [file:///C:/Users/Acer/Downloads/informe%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Acer/Downloads/informe%20(1).PDF), consultado el 19 de septiembre de 2019.

- OEI. (2006). *Evaluación externa del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio. Informe técnico. Primera fase*. México: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación. Globalización, neocorporativismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, S. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE. Formación continua*. UNESCO.
- Peyron, C. (2016). "Problemas epistemológicos en las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos". En: Ducoing, P. *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. México: Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación Sección Mexicana (AFIRSE), Plaza y Valdés.
- Ramírez, B. (2012). "Significación y sentido en los procesos de investigación". En: Anzaldúa, R. (Coord.) *Imaginario social: creación de sentido*. México: UPN (Horizontes educativos).
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. España: Morata.
- Rodríguez, R. (2016). "Reformar la reforma, evaluar la evaluación". *Foro Hacia una verdadera reforma educativa*.
- Santibáñez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE/BID.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. 1° ed., 2° reimp. (Trad. Néstor Míguez). Argentina: Amorrortu.
- SEP. (2005). *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.
- SEP. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Orientaciones para elaborar la estrategia estatal de formación continua 2017*. México: SEP.

- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2018). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. México: SEP.
- Shaub, H. y Zenke, K. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. (Trad. Agustín González Ruiz). España: Ediciones Akal.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2009). "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional". En: Vélaz de Medrano, C; Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Serie Documentos N° 50.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Argentina: Fundación Santillana.
- Tolentino, J. (2009). Diagnóstico de la actualización de los docentes de primaria: COMIE. Disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1112-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1112-F.pdf), consultado el 7 de abril del 2017.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO y Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE).
- UNESCO. (2016). *Declaración de México: docentes por la educación 2030*. México: UNESCO.
- Vázquez, Z. (1997). "La modernización educativa (1988-1994)". *Historia Mexicana. El Colegio de México*, 4(46), 927-952.
- Vezub, L. (2019). Análisis comparativos de políticas de educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. UNESCO. Disponible en <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>, consultado el 11 de julio de 2020.

- Viñao, A. (2006). "El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades". En: Sacristan, G. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Ediciones Morata.
- Viramontes, E., Barraza L. y Salazar, F. (Coords.). (2015). *Miradas y reflexiones sobre formación docente. Evaluación, lenguaje y valores*. México: Textus Editorial.
- Yurén, M., Navia, C. y Saenger, C. (Coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Yurén, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Yurén, T. (2000). *Formación, eticidad y relación pedagógica*. En: Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. México: Paidós.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. España: Narcea.
- Zemelman, H. (1988). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.
- Zorrilla, M., Ruiz C., G y Langford, P. (2011). *Una experiencia de investigación aplicada: la evaluación piloto de procesos operativos del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP): COMIE*. Disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/1237.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1237.pdf) consultado el 12 de abril de 2017.

### Hemeroteca

- Antúnez, S., Silva, B., González, J. y Carnicero, P. (2013). "Formación de los supervisores y supervisoras en México. Análisis de necesidades". *EDUCAR*, 49(1), 83-102.
- Ávalos, B. (2007). "El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana". *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.
- Barraza, A. (2007). "La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias". *Estudios pedagógicos*, XXXIII(2), 131-153.

- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1-24.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 23(8), 3-15.
- Cordero, G. (2015). "La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana". *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, 5-10.
- Cordero, G. (2018). "Reflexiones sobre las directrices para mejorar la formación y el desarrollo profesional docente". *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 4, 8-17.
- De Ibarrola, M. y Silva, G. (2015). "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 1(XLV), 143-196.
- Del Castillo, G. (2012). "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza". *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(4), 637-652.
- Domínguez, C. (2011). "El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33(2), 24-45.
- Dubet, F. (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios sociológicos*, VII(21), 519-545.
- Flores, A. (2014). "Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México". *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, IX(17), 174-202.
- Flores-Crespo, P., Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, G., Díaz-Barriga, F., Jiménez, Y., Martínez, F. y Ornelas, C. (2016). "¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1295-1303.
- Gámez, D. (2016). "La formación continua y la evaluación del desempeño docente, capacitarse para evaluarse, evaluarse para permanecer en el servicio profesional docente". *Ciencia cierta, Universidad Autónoma de Coahuila, Coordinación General de Estudios de Posgrado e Investigación*, 48, 1-6.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, E. & Joon, K. (2001). "What makes professional development effective? Result from a national sample of teachers". *American Educational Research Journal*, 38(3), 915-945.

- González, M., Fernández, J., Romero, T. y Navarro, E. (2018). "Repensar el desarrollo profesional docente". *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 4(11), 38-46.
- González-Rey, L. (2010). "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad". *Universitas Psychologica*, 1(9), 241-253.
- Gutiérrez, D. (2001). "Reseña de sociología de la experiencia de François Dubet". *Estudios Sociológicos*, XIX(003), 881-890.
- Guzmán C. y Saucedo, C. (2015). "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde la perspectiva de alumnos y estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Imbernón, F. (2001). "Claves para una nueva formación del profesorado". *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- Imbernón, F. (2002). "Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica". *Educar*, 30, 15-25.
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica". *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 41, 1-12.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy". *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-28.
- Kvale, S. (1983). "The qualitative research interview: aphenomenological and hermeneutical mode of understading". *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196.
- Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, 87-112.
- Latapí, P. (2004). "La política educativa del estado mexicano desde 1992". *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-16.
- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). "La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano". *Innovación educativa*. 16(70), 43-59.

- Merlinsky, G. (2006). "La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación". *Cinta de Moebio*, 27. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102703>, consultado el 10 de noviembre de 2018.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). "Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales". *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189.
- Ornelas, C. (2018). "Nuevo modelo educativo: propuesta pedagógica de la reforma educativa". *Práctica Docente*, 1(1), 59-84.
- Rodríguez, E. (2009). "Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores de adultos". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(35). Disponible en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/contrapunto1.pdf>, consultado el 2 de agosto del 2017.
- Ruiz, G. (2012). "La reforma integral de la educación básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60.
- Sánchez, L. (2006). "Valoración del impacto de los procesos de capacitación y actualización que desarrollan los centros de maestros". *Tiempo de Educar*, 7(14), 277-317.
- Santiago, R. y Nájera, J. (2014). "Retos de la educación continua en la formación de formadores en México". *Atenas Revista Científico Pedagógica*, 4(28), 23-34.
- Santibañez, L. (2007). "Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros en secundaria en México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 32(12), 305-335.
- Sandoval, F. (2015). "La formación permanente del docente en Latinoamérica". *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-17.
- Soto, P., Redón, S. y Arancibia, L. (2017). "¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso". *Andamios*, 14(33), 303-324.
- Tenti, E. (1995). "Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IV(7), 17-25.
- Vaillant, D. (2005). "Reformas educativas y rol del docente". *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 38-51.

- Vaillant, D. (2007). "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica". *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(11), 1-23.
- Vezub, L. (2013). "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores". *Páginas de Educación*, 6(1), 1-31.

## Anexo

1

### Relación de los estudios realizados de 2002-2019 que guardan relación con la presente investigación

Autor y año	Título
Rodríguez (2001)	La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación
Castañeda (2003)	Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente
Navia (2003)	Los maestros y la autoformación
Luna y Yurén (2003)	La formación de maestros de actividades culturales: entre la subjetivación y la militancia
Reyes (2004)	Formación de profesores universitarios. Un diagnóstico de necesidades
Arnaut (2004)	El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. Cuaderno de discusión 17
López, Rodríguez y Bonilla (2004)	¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?
Encinas (2005)	Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la actualización permanente de maestros de Educación Básica en servicio (Pronap)
Villalpando (2005)	La formación en posgrado y la profesionalidad docente. ¿Qué queda de la escuela después de la escuela?
Gutiérrez (2007)	Carrera magisterial y procesos de actualización y capacitación docente: encuentro con dos voces
Ramírez (2007)	La formación permanente de docentes en México. El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)
Sánchez, Barrón y Lozano (2007)	Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnico pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo (ciclo escolar 2004-2005 y 2005 -2006)
Santibañez (2007)	Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México
Torres y Serrano (2007)	Políticas y prácticas de formación de maestros en colectivos docentes
Villareal (2007)	Emisiones discursivas y ejercicio del poder en la actualización docente
Bayaona y Vizárraga (2008)	Necesidades de formación docente ante la implementación del nuevo modelo educativo en la Universidad Juárez del Estado de Durango: El caso de la Facultad de Derecho
Villalpando, Escobar, León, Rascón, Suazo y Elizarrarrás (2008)	El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente de educación básica
Valdés (2009)	Detección de las necesidades formativas del profesorado de Bachillerato: análisis de un caso en México

Hurtado, Soria y Mendoza (2011)	Las redes de colectivos y la narrativa pedagógica como elementos para la formación continua y la transformación de la práctica educativa
Méndez (2011)	Necesidades formativas de docentes universitarios en un modelo educativo de aprender a aprender. Caso: formación de profesionales de la educación
Contreras, Cordero y Patiño (2013)	Diagnóstico de necesidades de formación del profesorado de educación básica en Baja California
Cordero, Patiño y Cutti (2013)	El trayecto de los trayectos formativos en los catálogos nacionales de formación continua y carrera magisterial
Vélez, Ruiz y Reyes (2013)	Formación continua: opiniones de maestros de secundaria sobre los cursos básicos
Hernández (2015)	El significado de formación continua, que tienen los profesores de primaria
Juárez (2015)	La modernización de la profesión docente: dispositivos, lógicas y tecnologías de subjetivación profesional, en educación básica
Leyva (2015)	La profesionalización docente en Sinaloa. Una visión a través de los actores educativos
Rodríguez (2015)	La profesionalización y formación continua del docente novel. Un reto a fortalecer en educación básica
Fuentes, Cruz y Segovia (2016)	Actores, identidades y políticas educativas: una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación
González (2016)	Estudio de la formación y actualización permanente del profesorado en México
Rivera y Alfageme-González (2016)	Formación de docentes en servicio de educación secundaria en México
Coronado y Barraza 2017	Aprendizaje docente en los cursos de formación continua.
González, López y León (2017)	Dispositivos de formación continua en Chile y México como alternativas de desarrollo profesional en docentes multigrado
Inclán (2017)	El eslabón más débil la formación continua de los docentes en la reforma y el nuevo modelo educativo.
Juárez (2017)	El desarrollo profesional del magisterio en el modelo educativo 2017: factores interpuestos para su instrumentación.
Camacho (2018)	Evaluación de la formación continua del profesorado en Jalisco: periodo 2007-2012
Cecilio (2018)	Estudio comparado de los programas de formación docente continua en México y Argentina de 2014 a 2017
Santibáñez, Rubio y Vázquez (2018)	Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales
Vezub 2019	Análisis comparativos de políticas de educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países

## Anexo

### 2

#### Guion de entrevista

Núcleo temático	Subcategoría	Preguntas
<b>Perfil docente</b>	Interés por la docencia	¿Por qué se interesó por la docencia?
		¿Cómo definiría usted la docencia?
	Formación inicial	¿Cuál es su formación profesional y dónde estudió?
	Experiencia docente	¿Cuántos años tiene ejerciendo la docencia?
		¿En qué niveles y modalidades ha trabajado?
	Condiciones laborales	¿Qué tipo de contratación tiene?
	Tiempo libre	¿Qué hace después del trabajo de la escuela?
Intereses profesionales	¿Cuáles son sus proyectos profesionales a futuro?	
<b>Habilidades intelectuales</b>	Gustos e intereses	¿Disfruta leer?
		¿Podría mencionar el último libro que haya leído?
	Selección de textos	Cuando hace una lectura académica ¿qué tareas complementarias realiza para ayudar a la comprensión del texto?
	Cómputo	¿Qué programas de cómputo maneja?
	Redes sociales	¿Qué redes sociales utiliza y con qué frecuencia?
<b>Sentido de la formación continua</b>	Significado	¿Qué es para usted la formación continua?
	Justificación	¿Cómo elige los cursos en los que participa?
		Ante la oferta de cursos, ¿qué criterios considera para elegir alguno?
		¿En qué otras opciones de formación ha participado?
	Orientación	De los cursos que ha tomado, ¿cuáles han sido significativos y por qué?
		En la práctica cotidiana, ¿qué cambios le ha provocado el tránsito por estos cursos?
	Experiencias	De acuerdo a su experiencia, ¿qué aspectos modificaría o mejoraría de la oferta de formación continua?
Reforma educativa	Desde la reforma educativa, ¿qué cambios ha percibido en la oferta de formación continua? ¿Qué aspectos le han demandado estos cambios y cómo los ha enfrentado?	