

UNA OBSERVACIÓN CRÍTICA SOBRE EL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

Roles, desafíos, posibilidades y reflexiones



Dr. Iván de Jesús Ceballos Grajales
Dr. Carlos Alberto Castillo Salas
Dr. Hugo Garizurieta Bernabe
Dr. Omar Zabala Arriola



FONIEA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

El libro *Una observación crítica sobre el docente en la educación superior* analiza el papel del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES), abordando su formación, desafíos y evolución. Parte de la premisa de que la educación es un factor clave en el desarrollo social y político, pero que enfrenta tensiones y cambios constantes. Se estructura en cinco capítulos.

El primero revisa la historia de la educación y la formación docente en México, destacando la influencia del positivismo y las transformaciones del sistema educativo. El segundo capítulo aborda la formación inicial del docente universitario, señalando dimensiones clave como la profesionalización, la didáctica y el liderazgo. También menciona la falta de una preparación formal para quienes enseñan en educación superior.

El tercer capítulo trata la formación continua del docente, con énfasis en la actualización, capacitación y adaptación a nuevas tecnologías. Se analizan programas de desarrollo profesional y las dificultades de implementación en el sistema mexicano. En el cuarto capítulo, se examina la evaluación docente, sus criterios e implicaciones. Finalmente, el último capítulo ofrece reflexiones sobre los retos de la educación superior y la importancia de la ética y el compromiso docente en un contexto de constante cambio.

ISBN: 978-607-5905-22-8



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica



El tiraje digital de esta obra: “Una observación crítica sobre el docente en la educación superior” fue dictaminada rigurosamente conforme a la normatividad editorial (<https://www.foneia.org/omp/index.php/foneia/about/submissions>) la cual abarca las etapas de arbitraje doble ciego por pares académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) el cual es parte de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; revisión anti plagio por software especializado ITHENTICATE y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).

Primera edición digital de distribución gratuita, 25 de Marzo de 2025.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los autores Iván de Jesús Ceballos Grajales, Carlos Alberto Castillo Salas, Hugo Garizurieta Bernabe, Omar Zabala Arriola son responsables del contenido.

Imagen de portada recuperada de Pexels: www.pexels.com

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

Diseño editorial y portada: Graciela Isabel Pérez Luzárraga Cerón

Sello editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).

Editor: José Francisco Báez Corona

www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-5905-22-8



ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1 Educación y carrera docente en México	10
Breve repaso histórico de la educación en el México moderno	11
El positivismo como fuerza ideológica educativa	13
La educación superior en México	15
La formación de docentes en México	17
Capítulo 2 Formación continua del docente	20
El docente de educación superior: una categoría necesaria	21
Dimensiones a considerar en la formación inicial	23
- Dimensión profesional	24
- Dimensión didáctico-pedagógica	24
- Dimensión de motivación y liderazgo	24
- Dimensión de la concepción formativa y para la profesionalización	24
de la docencia	24
- Dimensión de la gestión	24
La formación inicial por etapas	25
Etapas de selección y acceso	25
Pregrados	26
Grados	28
- Actualización curricular	28
- Articulación entre teoría y práctica	29
- Fomento de la innovación pedagógica	29
La formación ética en el aspirante a docente universitario	29
Capítulo 3 La formación continua del docente	34
Programas, iniciativas y desarrollo continuo del docente	35
Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)	36
Licencia por beca comisión	36
Estímulos al Desempeño Docente (ESDEPED)	36
Centros de Actualización del Magisterio (CAM)	37
Retos, desafíos y crisis de la educación continua	37

La pandemia COVID-19	38
Desafíos culturales	40
Desafíos en políticas públicas	44
 Capítulo 4 La evaluación del docente	 48
 La evaluación del desempeño académico en México	 50
El propósito de la evaluación docente	52
Una cultura del señalamiento	54
El docente bajo la lupa: una intención filosófica	55
Instrumentos para la evaluación	56
- Autoevaluación	57
- Evaluación realizada por estudiantes	57
- Evaluación por pares	57
- Evaluación por medio de instancias superiores	57
- Evaluación por resultados (boletas, calificaciones finales)	57
Criterios de evaluación	58
- Conocimiento de la disciplina	58
- Habilidades pedagógicas	58
- Habilidades tecnológicas (uso y manejo de TICs)	59
- Habilidades en investigación y generación de conocimiento	59
La universidad y su lugar como instancia evaluadora	60
Procesos de evaluación interna	62
- Comités de evaluación	62
- Ciclos de evaluación	62
 Conclusiones	 66
 Referencias bibliográficas	 71

INTRODUCCIÓN

“Los educadores, más que cualquier otra clase de profesionales, son los guardianes de la civilización”

Bertrand Russell (1872-1970)

El trabajo del docente dentro de las instituciones de educación superior (IES) se entiende en gran parte, por las demandas que ha de cubrir. ¿Es este el camino al que la enseñanza superior destinará su futuro? Existen exigencias base, pero conforme los tiempos pasan, parece caer la enorme sombra de un antecedente histórico aplastante, un pasado con pendientes, un presente abrumador, con una serie de posibilidades y trabas dentro del esquema didáctico que se amplían desde una perspectiva tecnológica, escudriñando en el mero quehacer de la enseñanza y un futuro incierto, opuesto a la estática del llamado proceso de enseñanza aprendizaje, como si en toda la historia de la docencia, docentes y estudiantes hubieran estado encerrados en una esfera ajena a la realidad social y política, donde la intelectualidad, la filosofía, la epistemología y la ontología nunca hubieran jugado un papel crucial, porque lo que hacemos (¿hacíamos?) era transmitir conocimientos hacia el estudiante que le sirvieran para llevar una vida laboral y personal más adecuada, más conveniente a sus expectativas, una vida mejor.

Los tiempos van cambiando sus posibilidades y transforman los valores educativos, convirtiéndose estos en una entidad independiente, que corre en una suerte de *zeitgeist* de la educación que nos lleva de un lado a otro, reconfortándonos en esquinas de certezas pasajeras, donde la vida de un docente transcurre “tranquila” haciendo “lo que sabe hacer”, todavía sirviendo al modelo tradicional de “yo enseño y tú aprendes”. ¿No? No. Los tiempos exigen, la política demanda, la educación no es tan pétrea como suponemos; al final, en estos días que corren ¿enseñar significa algo?, ¿aprender cumple con lo que necesitamos para enfrentarnos a la vida real?, ¿en serio hoy un grado académico cumple con nuestras propias

expectativas?, ¿acaso la educación se ha convertido en una actividad impulsada por la inercia de un Estado que constitucionalmente obliga a la educación pero que la conoce como factor de desarrollo humano sólo en el discurso? Como todos los temas importantes, esto no tiene una respuesta sencilla. Ni siquiera una respuesta, por eso es que desde esta introducción, intentaremos acotar la temática para librarnos de las cuestiones que puedan llevarnos a los caminos tumultuosos que la educación, como mundo posible en nuestra realidad, demanda, diciendo que no se busca ofrecer respuestas en este documento, sino preguntas, una crítica que no rehúya a los problemas y, claro, algunas opciones.

El presente libro busca centrarse en la amplia temática de la formación del docente. Así de simple y llano, pero igual de complejo y difícil. En México vivimos una dinámica de exigencias que buscan ser cubiertas por cualquiera que sea la agenda política corriente, porque la educación es política y es societaria, la educación es vida y labor, es también una manera de sufrir. ¿Por qué usar estas palabras? Porque simplemente, la educación está sujeta a normas, leyes, exigencias y a una formación que cada vez exige más y condiciona su efectividad en la posibilidad de hacer a un lado al docente por medio de exigencias que pueden soslayar sus conocimientos y experiencia, en servicio de parámetros que llegan a escapar de su realidad y contexto. ¿Cuántos maestros no tienen la oportunidad de cubrir la noble profesión por no cumplir con esos parámetros, exigencias y condiciones que nada tienen que ver con su vocación?

Es por eso que, en el primer capítulo se dará una breve descripción histórica de lo que es la carrera docente en México, pues el ejercicio de la historización nos da puntos de partida, ejes de comprensión bajo los cuales podemos entender tan magna tarea, y, a su vez, cuestionarla, generando interrogantes que nos permitan obtener respuestas desde nuestra contemporaneidad, para, como esperamos siempre que observamos el pasado, poder pavimentar el futuro. Veremos pues, cómo se caracterizó un naciente sistema educativo mexicano a partir de una epistemología muy famosa que pervive, no sin transformaciones, hasta nuestros días y que conocemos como positivis-

mo. También centraremos nuestra atención en la materia del libro que es la formación del docente universitario, para poder definir sus alcances e importancia en el trasiego mexicano y poder vislumbrar sus perspectivas de futuro.

En el segundo capítulo entramos en materia, mapeando la formación inicial del docente. En términos de esta formación inicial, observaremos los contenidos y competencias clave en este punto de partida que reviste una importancia de base: los grados y la experiencia adquirida y la supervisión en esto. Un tema polémico pues la supervisión puede venir desde un sentido independiente, sobre todo en instituciones de educación superior, pero los mismos organismos reguladores se consumen en dinámicas de capacitación que siempre parecen insuficientes. Así que observaremos también, el papel que juegan las propias instituciones en esta formación inicial.

En el tercer capítulo se abordará la formación continua del docente. Esta reviste una importancia medular en el continuo de la diada de enseñanza aprendizaje. Además involucra una responsabilidad institucional que ha ido tomando forma, referente a la capacitación de los docentes adscritos a las IES. ¿Es un encargo gubernamental lanzado al aire para quienes decidan tomarlo? Es verdad que las IES más importantes del país han tomado la estafeta, pero eso es una muestra prácticamente aislada del total de universidades de México. ¿Es una responsabilidad institucional?, ¿hasta qué punto es así?, ¿se convierte en un proverbial garbanzo de libra el hecho de que la formación continua sea una responsabilidad compartida entre el docente y su propio deseo de cultivarse como profesional y las IES? ¿Qué instancias habilitan la posibilidad de una formación continua y a qué desafíos se enfrenta tal empresa? Intentaremos dilucidar estas preguntas para si no responderlas, sí problematizarlas, como un lugar de encuentro en esta discusión.

En el cuarto capítulo pondremos uno de los procesos más importantes sobre la mesa. La retroalimentación de todo ejercicio práctico y los esfuerzos por definirlo como profesional o incluso, como muchos aventuran en los discursos: de excelencia. En este capítulo nos ocuparemos de observar la evaluación del docente de educación superior, daremos un repaso a

lo que son los propósitos de la evaluación docente y los enfoques de los que se vale para ser realizada, y por lo tanto a los instrumentos y criterios. También revisaremos brevemente las polémicas más recurrentes y el camino que eso ha significado en México, tanto en términos de implementación, así como la cultura del señalamiento con la que se enfrenta.

Finalmente, en el quinto apartado de este documento, pasaremos a reflexiones finales, que intenten condensar cada capítulo en la idea de un proceso continuo, masivo pero a la vez detallado y las perspectivas que en ellos se comentaron para poder entregar una serie de conclusiones que aporten un alto grado de reflexión para cualquiera que tome esta lectura que realizamos

El presente texto busca observar esos tres grandes indicadores de lo que comprende la formación docente, trazando una cuña reflexiva con el apartado histórico pero también quiere documentar, analizar y generar preguntas a partir de todos ellos, por lo que al final del libro, concederemos un breve colofón que ayude a poner esos análisis y preguntas sobre la virtual mesa que este espacio pondrá a consideración de sus lectores. Es en ese mismo espacio, que también abordaremos algunos retos que se han presentado en los últimos años como el rol de las nuevas tecnologías dentro del quehacer docente y los temas vistos, además del inevitable acento en la vida global: la pandemia Covid-19.

La intención, pues, es hablar de estos temas y ponerlos en dirección al futuro, con preguntas, teniendo conciencia de los debates, los pros y los contras, que en sí mismos, ya encierran el deber y obligación de la reflexión en todos los actores del sector educativo, pero también pensando en el público en general, que ha de responsabilizarse por un tema tan importante y no debe ausentarse de este, ya que la problemática más grande que puede afrontarse en estos temas, es la indiferencia.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y CARRERA DOCENTE EN MÉXICO



Es posible que nada diga más de las luchas y expectativas de los procesos civilizatorios de una nación, que su proyecto educativo. Es en este, que los momentos más representativos de la construcción de una nación independiente, justa y, con los años, democrática, pueden reflejarse en una ideología que no considera otro parangón que la libertad. El fenómeno educativo, al ser uno cultural, revela que los grupos humanos heredan un conocimiento que tendrá la clara meta de normar sus acciones y por lo tanto, ver directamente hacia el futuro, siempre con la consigna de una mejora individual y comunitaria hacia donde sea que los rumbos del país se dirijan.

Fue y sigue siendo menester revisar la historia de un proceso como lo es el educativo en México, aunque sea brevemente, para poder comprender cómo ha sido construido, al mismo tiempo que los individuos son contruidos también. Sobre todo si no olvidamos, que una de las discusiones casi permanentes desde el México independentista, busca establecer una identidad del mexicano, por lo que el sistema educativo ha sido muy importante para ello y a lo cual se han dedicado muchas páginas en planes institucionales y libros de texto. Se habla pues de una educación con visión y proyecto nacionalista, identitario, que independientemente de su resultado, nos puede hablar de un plan educativo inicial con fuertes antecedentes propios de su tiempo. Sirva eso de ejemplo para plantear que se buscará formar a los individuos desde puntos de partida diversos pero que sirven de referente para comprender la historicidad de los cimientos educativos de la nación y sus perspectivas y proyectos de futuro, inscritos algunas veces en la Constitución Política y en otras, en las dinámicas sociales desde abajo.

La educación en México es una fuerte lucha por emerger de los distintos problemas que a través de su historia se han presentado, haciendo radicar en ella, un sistema que represente la libertad y un derecho fundamental de los individuos: el conocimiento.

Breve repaso histórico de la educación en el México moderno

En términos generales, no ha sido una historia nueva la de la educación en México. Desde que Valentín Gómez Farías, en el amanecer independentista de la nación, establecía como principio fundamental en la Reforma Liberal de 1833, que la instrucción de los niños era la base de la ciudadanía y de la moral social (Solana, et.al., 1981), se fundamentó el carácter de moral y justicia de la educación en el país. Así mismo, inició un periodo de búsqueda constante porque el Estado pudiera tener control de la educación, creando las instituciones necesarias que permitieran administrarla. Los estira y afloja que conservadores y liberales llevaron a cabo desde ese entonces, pudo tener una cierta culminación cuando la filosofía de la Reforma de 1856, pugnó por la enseñanza libre, dirigiéndose así a un conocimiento científico y progresista, convirtiendo a la educación en un derecho. Esto quedó plasmado finalmente en el famoso Artículo 3º de la Constitución Política de 1857.

Desde ese momento, se han conocido una completa diversidad de problemáticas y retos, donde no ha habido excusa para tocar ese artículo, considerado como uno de los pilares de la identidad política y social de los mexicanos. El conjunto ideológico (marxista, liberal, muy de las batallas de pensamiento y sociales decimonónicas, además del crecimiento de las ciencias y la instalación de la pedagogía y la psicología como un dúo complejo pero inseparable), amasado en lo cruento de un proceso de independencia muy costosa para el país, pero al final en común acuerdo con los españoles criollos, concibió una educación que no se detuviera en lo puramente legal, sino que se apegara también, al aspecto humano.

Esto nos lleva a abundar más, ahora en la educación superior. Desde los tiempos del gobierno de Maximiliano de Habsburgo, existían problemas donde regular los estudios superiores era una constante a combatir. Como menciona Solana y cols. (1981), se dispuso que se crearan seis carreras, tres con el rubro de literarias y tres llamadas prácticas. Las primeras debían cursarse en las escuelas de Derecho, de Medicina y de Filosofía; en cuanto a las carreras prácticas, tendrían que ofrecerse en las escuelas Militar, de Minas y Politécnica. Hay que apuntalar como ejemplo, la escuela de Minas que tiene antecedentes desde finales del Siglo XVII, (Tanck, D., 1981) y que fue instituida y controlada por el clero como muchas otras profesiones de la época. Aquí toma mucha importancia la generación de planes de estudios que tuvieran una congruencia entre las instituciones, formalizándolas como tales y sobre todo, centralizando los contenidos lo más posible, lo cual, para la época, significaba mucho en términos de organización y administración de los servicios educativos. Al caer el gobierno imperialista de Maximiliano, todas las disposiciones de su gobierno cesaron, pero dentro de las disposiciones que la República Restaurada de Juárez popularizó, fue la de la laicidad de la educación, restando poder al clero en la influencia que ejercía sobre este sistema, generando una gran controversia en su tiempo; así mismo la gratuidad y obligatoriedad de la educación totalmente observada y proveída desde el Estado; esto por supuesto, era la intención. Todas estas disposiciones llegaron con no pocas polémicas y tomaron tiempo para solidificarse en la educación pública que conocemos hoy en día.

Es ya en 1869 que el gobierno de Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública, donde en particular, se suprime la enseñanza de la religión, quedando la instrucción elemental con las características de obligatoria, gratuita y laica, que es el modelo que conservamos hasta nuestros días. Claro está que la Ley de desamortización de bienes de la iglesia, fue un paso de la administración juarista para poder establecer puntos de recuperación de espacios que pudieran garantizar la laicidad de la enseñanza, que para esos tiempos, estaba casi acaparada por los eclesiásticos. Apuntaremos brevemente que si bien esto puso en jaque la popularidad de Juárez (incluso hoy se discute esa decisión y algunas críticas llegan al gra-

do de cuestionar las propias creencias religiosas del Benemérito, cosa que pensamos en este espacio que es un revisionismo poco concentrado en entender el contexto en el que estas Reformas tuvieron lugar), dio mayores espacios para la educación orientada hacia el desarrollo técnico y profesional, muy en el sentido en que hoy lo entendemos. Los espacios que la iglesia tuvo que ceder no fueron solo físicos, también de alguna forma, espirituales y eso fue desembocando en otros tantos caminos que no son tema de este libro, pero que pueden ser interesantes de investigar para los interesados.

Cabe agregar que en materia de educación superior, la Ley de 1869 dispuso que se establecieran las carreras de medicina, veterinaria, farmacéutica, ingenieros de minas, ingenieros mecánicos, topógrafo, arquitectura y jurisprudencia, además de sostener las escuelas de comercio y administración, las de artes y oficios y la de bellas artes, donde se podía estudiar pintura, escultura y grabado (Solana et.al., 1981). Esto revela una visión de futuro enfocada a los servicios que se amplificaban a contextos urbanizados y que de alguna manera tecnificaban el quehacer del campo en vías de profesionalizarlo.

El positivismo como fuerza ideológica educativa

Gabino Barreda, prestigiado médico y notable educador, tras tener la confianza de Benito Juárez, incluso convirtiéndose en su médico de cabecera, tomó los famosos Cursos de Filosofía Positiva de Augusto Comte en Francia, amasando una manera práctica de adaptarlos a la realidad mexicana, y eso se refleja en la lectura de su Oración Cívica de 1867, donde pudo dejar implícita la marca de dicha doctrina bajo el lema de “libertad, orden y progreso”. La paz y el orden, ayudarían pues, a lograr el progreso que tanto esperaba la administración juarista. Se introdujo el positivismo en México, no sólo como filosofía, también en la forma del fundamento de un sistema educativo (Zea, 1968).

La Oración Cívica fue un documento que Gabino Barreda pronunció en el aniversario 57 del inicio del movimiento de Independencia, en un año bastante difícil para el Gobierno de Juárez. No hacía mucho, Maximiliano de Habsburgo había sido fusilado en el Cerro de las Campanas como signo final de la intervención francesa orquestada por Napoleón III. La llamada República restaurada de Juárez veía la oportunidad de reorganizar no sólo al gobierno, sino a las instituciones que emanan de este para una sociedad fracturada y en búsqueda de la culminación de su proceso independentista que tantos tropiezos tuvo.

Barreda introduce el positivismo en su pronunciación, de un inicio que fundamentara la evolución de México, hacia una nación ordenada progresivamente en la base de la ciencia, dejando atrás las doctrinas antiguas (en especial las eclesiásticas) y buscar la emancipación del pueblo mexicano a través del intelecto, generando un marco racionalista que trazara el camino de una política que avalara el progreso y la libertad como fines tangibles.

A través de una mirada patriótica, Barreda pone un antecedente histórico que refuerza lo antes mencionado:

“El orador (...) siente, como el que más, el vehemente deseo de examinar (...) el terrible período que acabamos de recorrer, y que políticos mezquinos o de mala fe, pretenden arrojarlos al rostro como un cieno infamante para mancillar así nuestro espíritu y nuestro corazón, nuestra inteligencia y nuestra moralidad, presentándolo maliciosamente como una triste excepción en la evolución progresiva de la humanidad; pero que, examinado a la luz de la razón y de la filosofía, vendrá a presentarse como un inmenso drama, cuyo desenlace será la sublime apoteosis de los gigantes de 1810, y de la continuada falange de héroes que se han sucedido, desde Hidalgo y Morelos, hasta Guerrero e Iturbide; desde Zaragoza y Ocampo, hasta Salazar y Arteaga, y desde éstos hasta los vencedores de la hiena de Tacubaya y del aventurero de Miramar” (Barreda, 1992).

Barreda intenta establecer una historia del México oprimido, donde las figuras heroicas son importantes para establecer una delimitación de los procedimientos válidos contra los que no lo son para hablar de un orden. Las fuerzas extranjeras se revelan como enemigos de la patria y agentes de la separación, del desorden. Así, a través de la misma argumentación de carácter histórico, empareja a un lado del poder conquistador de España, a la religión católica como arma política, que incluso llegó a embelesar al caudillo, refiriéndose a Agustín de Iturbide. Así, Barreda transiciona los aspectos más apegados de la tradición hacia las necesidades de la nación que busca renovarse, determinando cada elemento hacia la doctrina positivista y todo un esquema de la educación necesaria, que dicha disciplina filosófica, erigida en ideología de Estado, podía proveer. Barreda fundamenta y justifica pues, la búsqueda del gobierno juarista de un orden diferente, ya que la unidad del país (uno que ni siquiera se veía a sí mismo como tal), era una de las directivas más importantes de la administración, por lo que la construcción de una identidad, estaba en juego. El camino de un sistema educativo se estaba trazando desde el positivismo comtiano.

El positivismo es, pues, una corriente de pensamiento difundida por su creador Augusto Comte, alimentado por las ideas de Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint Simon (1760-1825), filósofo de la Revolución francesa, teniendo como escenario, una Francia ávida de reestructuración económica y social a mediados del siglo XIX. Esta forma de pensar veía en el conocimiento científico, la única fuente real para relacionarnos con el mundo apelando a la verdad, postulando la objetividad con lo observado, lo positivo (de la raíz latina *positum*, lo puesto, lo visto, lo entregado) como auténtico conocimiento. Es decir, el positivismo buscaba generar una realidad ordenada, y en México, Barreda se atuvo a esa idea en su lema, agregando “amor” para la consigna con las instituciones educativas mexicanas, especialmente, con la Escuela Nacional Preparatoria fundada por él y la administración juarista a finales de 1867.

Barreda decía que el caos que existía en la sociedad se debía a que la mente de los mexicanos estaba muy desordenada, por lo que había que ordenarla por medio de la educación (Galván, 2016), dejando esto en claro que el orden educativo tenía prioridad en el plan de gobierno de Benito Juárez. Esto sería de enorme influencia en adelante, pues el conocimiento científico sería considerado base en toda institución educativa en la que el gobierno federal tuviera injerencia.

Se puede observar que la proyección de futuro de la necesidad educativa del país, correspondía a la búsqueda de una nación forjada en los preceptos del positivismo que les ofrecía orden y organización, como conceptos primordiales e influyentes en la caracterización barrediana de la corrección de las carencias de los mexicanos, lo cual impulsaría al progreso del país, aunque en un sentido más humanista. Puesto que el positivismo significaba progreso y desarrollo (tecnológico, social, laboral), generaba la creencia directa de que eso podría modernizar al país al grado de colocarlo como uno que tenía solidez en sus procesos institucionales, para no ser visto como uno atrasado y en constante vía de construcción, por lo que lució como el plan ideal a promover en la nación entera. Se puede decir que el modelo positivista pervivió durante muchos años y dio forma a la estructura de la Universidad Nacional, hoy conocida como Universidad Nacional Autónoma de México, e incluso permaneció dentro de la Constitución Política dentro del Artículo Tercero, ya que se habla de la educación con base científica, lo cual, en tiempos de Juárez, descubría una idea que mirara opuestamente al conocimiento que entregaba la educación religiosa.

Finalmente, los preceptos positivistas como filosofía desarrollados por Comte y apoyados por Barreda y asociados del gobierno juarista, desaparecieron, pero la valoración de la educación desde un ángulo de conocimiento científico, permaneció y matizó los programas de educación básica, media y superior, desde esa época hasta la actualidad, donde podemos decir, se suavizó la disciplina ejercida, permitiendo la entrada de nuevas posibilidades de conocimiento, aún bajo el manto del saber científico.

La educación superior en México

Anteriormente hicimos mención de algunas carreras instituidas desde el Siglo XVII, bajo el control del clero, específicamente, de la Corona Española. En efecto, desde la llegada de los españoles al territorio, la organización institucional tuvo lugar buscando replicar las que estaban vigentes en España. Así que técnicamente no puede hablarse de México, sino de la Nueva España. Durante la época colonial, las profesiones destacadas eran las de teología, derecho canónico, derecho civil y medicina (Arce, et.al., 1982). Esto nos indica que, también estas primeras carreras estaban reguladas por la Corona, resultando interesante saber que aunque las instituciones, llamadas Universidades o gremios, entrenaban a los profesio-

nistas, ellas no podían dar los permisos para ejercer, pues dependían de organismos gubernamentales como el Protomedicato, la Real Audiencia o el Ayuntamiento, que eran quienes daban las licencias para el desempeño público de la profesión (Arce, et.al., 1982).

Los cursos de colegios jesuitas de 1573 dieron lugar a las llamadas Primeras Letras, que es lo que hoy en día conocemos como Educación Básica, aunque con obvias diferencias que iremos desarrollando a lo largo de este apartado. Estas Primeras Letras se formalizaron hasta 1601 cuando los maestros de la ciudad de México se agruparon en el Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras, donde se definieron las cualidades que debían reunir los que iban a ejercer la profesión (Kobayashi, et.al., 1976).

Según Chávez (1940, citado en Tanck de Estrada, 1981), algunas de las ordenanzas, reguladas por el Virrey y el Ayuntamiento, eran la limpieza de sangre (eso refiere a que los maestros no podían ser mulatos, mestizos, negros o indios), leer romance (castellano), diferentes escrituras de la letra y las cinco reglas de cuenta guarisma, que eran la suma, la resta, la multiplicación, medio partir y partir por entero, y por supuesto, ser cristiano. Este obvio trabajo de exclusión de no españoles, era considerado el perfil necesario para poder establecer una educación deseable en los alumnos, ya que la enseñanza se distinguía por la memorización y las virtudes que se buscaba promover en los niños además de las cristianas y morales, eran la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto a sus superiores, de lo contrario, existía variedad de castigos para persuadir a los infantes de actitudes rebeldes.

El perfil del docente de primeras letras, pues, recurría a la implementación disciplinar más exigente y no tenía obstáculos en demostrarlo. En términos foucaultianos, diríamos que el dispositivo disciplinario complementaba la vigilancia del proceso educativo, adyacente a una idea de la obediencia hacia los profesados, lo cual constituía un ejercicio jerárquico que se volvía autocrático las más de las veces. Este perfil se transmitió consecutivamente, a la educación superior, que para finales del siglo XVIII, en un orden más dirigido a las profesiones, se convirtió hacia las instituciones reales como la Academia de San Carlos y el Colegio de Minería, con las profesiones mencionadas anteriormente.

Para el Siglo XIX, el México independentista veía a los profesionistas como una clase aparte. Se hace notar la proliferación de abogados, médicos y arquitectos en los primeros años, no obstante siendo reducidos los profesionales para los siete millones de habitantes del país y que se mantuvo así, a lo largo de dicha centuria (Staples, 1982). En las últimas décadas del Siglo XIX y los primeros años del Siglo XX, los profesionistas formaron una élite social e intelectual. En primeros términos porque había muchos profesionistas pero pocas fuentes de trabajo, lo que hacía que muchos desempeñaran otras funciones ajenas a su carrera, incluida la docencia (Bazant, 1982). Esto puede señalarnos con cierta claridad, cómo es que la docencia en educación superior, también ha ocupado una parte

“alternativa” del quehacer como una manera de reforzar el aspecto laboral en términos no vocacionales, sino económicos. Podemos decir que esto detona la validez de la docencia en los términos en que se considerara una profesión, o en el mejor de los casos, un quehacer que estuviera respaldado por el gobierno que estaba impulsando la validez de la formación de profesionistas. Cabe agregar que surgieron debates que duraron mucho tiempo y que se pueden ubicar entre las administraciones juarista y porfirista.

El México porfirista, pudo ver un amplio desarrollo institucional afianzado casi a la perfección con los avances económicos y las alianzas que el gobierno de Don Porfirio supo conciliar y concretar. No es extraño para nadie que, desgraciadamente, hubo una marcada desigualdad respecto a quiénes podían pertenecer a las instituciones educativas y quiénes no. Eso significó un atraso a nivel social donde la colaboración del sistema educativo, lucía más apegado a razones de clase social, que a un amplio alcance como lo planteó el gobierno juarista. Claro está que varios adalides de la educación como Ezequiel A. Chávez y Justo Sierra por mencionar solo a dos, lucharon porque el alcance de la educación no fuera limitado, pero ciertamente, existieron más trabas que posibilidades. Al final, la historia ha sabido dar cuenta de ello, para marcar el paso hacia los siguientes retos que habría que enfrentar.

La formación de docentes en México

Sin más, debemos dar un panorama sensible sobre lo que es la formación de docentes en México, comenzando por los primeros debates donde a los profesores se les exigía un título profesional. En 1880 se presentó un proyecto referente al artículo tercero constitucional, en éste se enumeraban las profesiones cuyo ejercicio requería título: abogado, arquitecto, cirujano dentista, corredor, ensayador y apartador de metales, farmacéutico, ingeniero, médico, partero y profesor de enseñanza. Los requisitos para obtener el título profesional consistían en tener un mínimo de veintiún años y una honradez comprobada (Bazant, 1982). El debate perdió impulso y al final se declaró un libre ejercicio de las profesiones científicas, pero no la de maestros y en diferentes reuniones llamadas Congresos de Instrucción se exigió el título a los maestros de enseñanza primaria, generando un debate que se discutiría hasta entrado el Siglo XX en la Cámara de Diputados, por una parte, gente como Justo Sierra proponiendo que los profesores debían cubrir los intereses sociales por el camino de la ciencia y el diputado Francisco Bulnes hablaba acerca de la “soberanía” en la profesión de los maestros. Los acuerdos que se establecieron fueron diversos por años, pero finalmente, había caminos en común para los formadores de maestros de enseñanza primaria y secundaria, vigilados por entidades federativas y, finalmente, cobijados por la Constitución Política.

Estos trasiegos nos llevan a observar a la formación de educadores desde su institución más formal y antigua, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) fundada el 24 de febrero de 1887 en las instalaciones de lo que fuera el convento de Santa Teresa la Antigua, por el presidente Porfirio Díaz, quien le dio el nombre de Escuela Normal para Profesores de Institución Primaria (BENM, s/f), la cual ya tenía como antecedentes dos academias de profesores fundadas en el Distrito Federal en 1879 y la primera normal reformista que es la Academia Normal de Orizaba en Veracruz que fue fundada en 1885. Se calculaba que en 1900 había ya 15 525 profesores, como producto de la proliferación de las escuelas normales, y para ese mismo año, diecinueve estados tenían una o más instituciones para formar maestros, habiendo dos en el Distrito Federal, una para hombres y otra para mujeres (Bazant, 1982). Podemos dar un vistazo a esas instituciones que proliferaron a finales del Siglo XIX en la siguiente Tabla.

Tabla 1. Escuelas normales o Establecimientos para formar Profesores alrededor de 1900, Tomada de *Tratado elemental de pedagogía* (pp. 340-341), por L. Ruiz, Año 1904.

A la par de instituciones como la Universidad de Altos Estudios, inaugurada por Porfirio Díaz en 1910, las escuelas normales cayeron en una constante de incertidumbre y escasa repercusión durante el movimiento civil armado conocido como la Revolución Mexicana. Los primeros gobiernos revolucionarios no veían con buenos ojos a los profesionistas en general, pues no veían que ayudaran a las clases bajas. Con la excepción de los maestros, donde gente como Francisco I. Madero, Francisco Villa, José Vasconcelos y Álvaro Obregón, veían con buenos ojos su labor, lo cual sirvió para que se impulsara sobre todo, la educación básica. Es ya en 1936, que Lázaro Cárdenas del Río, presidente de la República, expidió el decreto para la fundación de un Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, el cual tras varios cambios de nombre que en esencia recuperaban su propósito, quedando desde 1945, con el nombre de Escuela Normal Superior de México (ENSM), que en años recientes se han centrado también en ofrecer estudios de maestría y doctorado en Pedagogía (Escuela Normal Superior de México, s/f).

En adelante, queda asentado un proceso institucional, donde se establecen objetivos claros que han llegado hasta la actualidad y otros tantos que han buscado transformar al sistema. Se puede hablar de varias reformas que han tomado cuenta de las necesidades emergentes de un país que está en una constante de políticas que atienden a la gradualidad del mundo externo, ese que se antoja lejano pero que en términos culturales, vaya que llega hasta nosotros en distintas formas, una de ellas y muy reciente son los recursos tecnológicos que se muestran como parte de la complejidad de mantener instituciones tradicionalistas que deben irse adaptando a los tiempos. El surgimiento de muchas otras instituciones desde la década de los 60, también nos muestra el agitado movimiento

teórico de la pedagogía y sus derivados que van hiperespecializando el conocimiento, al grado de hallarnos en medio de una variedad de instituciones por casi cada rama desprendida de las disciplinas especializadas que estamos conociendo. México se ha distinguido por su contexto social y cultural cambiante, pero las instituciones no necesariamente van por la misma ruta. Algunas se quedan casi detenidas en el tiempo y otras tantas, aceptan los cambios no sin protestas. Por supuesto, el aspecto institucional es algo que tiene que observarse con mucho detalle para dar en el punto a observar en este tipo de problemáticas, pero es bueno que se planteen ciertas preguntas que les permitan adaptarse a los tiempos, así como adaptar sus programas y propuestas educativas, que, a la larga, seguirán sufriendo cambios en una dinámica que a veces parece una carrera contra el tiempo.

A través de lo revisado en esta breve diacronía, podemos dar cuenta de que, en un sentido histórico, la educación superior en México y la propia formación de los docentes, conserva ciertas tensiones que la acercan mucho a la actualidad que vivimos en dicho ámbito, aun fuera de las temáticas de autonomía, libertad de cátedra o nuestra relación con los avances tecnológicos, siguiendo un camino propio entre tantas adaptaciones (si hablamos a finales del Siglo XIX y principios del XX respecto al positivismo, podemos referir también el modelo por competencias de inicios de este siglo como ejemplos).

Probablemente existe un camino que permita observar esas similitudes preguntándonos e interrogando a las fuentes historiográficas acerca de cómo se establecieron los primeros puntos de desencuentro, a qué patrones sociales, políticos y humanos obedecían, y si esos patrones pueden observarse en nuestra contemporaneidad, siempre respetando esa distancia y posicionamiento que hace que nuestro presente nos haga observar la historia con otros objetivos, con otros entendimientos y saberes. En muchos sentidos, el ritmo vertiginoso con el que la sociedad cambia, exige un pensamiento crítico para adoptar un compromiso sólido con el hecho educativo. Las exigencias que se cumplen alrededor del sistema, se convierten poco a poco, en realidades que no pueden ni deben aislarse. Es una tarea a lo largo de muchos años como hemos podido ver en este capítulo, de conciliar, de generar convergencia donde existe la divergencia, la planificación, el diseño y la investigación tienen que formar parte de las estrategias que abatan esos tropiezos históricos, impulsándolos fuertemente a través de la creatividad y la innovación. Finalmente, el análisis histórico es ese que nos permite entendernos hoy a través de los reveses y aciertos del ayer. México tiene una rica historia institucional e incluso filosófica como pudimos ver en el tema del positivismo, e incluso escuelas como la escolástica que impulsó la educación en los primeros años de la educación posteriores al periodo de la Conquista y probablemente, esto sea un incentivo extra para comprender que cada desafío que enfrentamos en la actualidad, puede encontrar respuestas mirando hacia el pasado, escudriñando en las esquinas de las huellas escriturarias que buscaron darnos una identidad, incluso en el libro más recóndito de nuestra propia historia.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE



La figura del docente en el Siglo XXI, es vista según el ojo que mira: la sociedad puede esperar que se dedique a “enseñar”, el alumno posiblemente espere conocimientos y actividades de calidad, los organismos formadores pueden mirarle como una profesión estratégica para lograr fines y metas mayores, la política puede ver una buena oportunidad de atacar, según conveniencias ideológicas y de agenda, problemáticas que parecen estar presentes no importa cuánto tiempo pase, estáticas, esperando la estrategia definitiva que las derrote, los organismos evaluadores pueden verlo como un receptáculo de modelos y teorías, cual más “efectivo” donde, de alguna forma, todas cuajen como el chance de obtener al docente perfecto, un estándar del quehacer educativo, un modelo a seguir para distensar políticas y responsabilidades, donde, aparentemente, el docente se encuentra en el centro de la problemática educativa.

La formación inicial es una insistencia en la dirección adecuada: si pensamos al profesorado como una fuerza de arranque, de empuje en la formación de los futuros profesionistas del país, no pensamos solamente en sus sueldos: pensamos en su formación, pensamos en generar la oportunidad del conocimiento, perpetuar en el gremio, una tendencia hacia la preparación y quitar de en medio las telarañas de resolver en la marcha. El docente bien puede ser la muestra de que ese objetivo que nosotros ponemos en la formación de los estudiantes acerca de ser profesionistas bien preparados, críticos agudos de la sociedad y responsables para con sus necesidades, tiene que estar reflejado en quien enseña. Porque eso estamos privilegiando en el estudiante, porque eso esperamos de su formación. Entonces, ¿por qué no iniciar desde el que se encargará de formarlos? Encargarse de esa pieza del engranaje como una consigna de hierro, podría hacer ese docente deseable que todos esperamos, pero que al final, parece no ser fomentado.

¿Es entonces el docente, todo esto y algo más? Pues sí, como mencionamos al inicio, según el ojo que lo mira. Y si fuera así, ¿qué podemos hacer? Primero, delimitemos nuestros propósitos con una pregunta sencilla, ¿a cuál docente nos referimos?

El docente de educación superior: una categoría necesaria

Siempre se puede especular o hacer planificación institucional de lo que se espera del docente en educación superior, de lo que formativamente se contempla como lo esperado, lo deseado para los docentes que formarían a la juventud de la nación, el futuro del país (y es que un fuerte sentido de pertenencia, identidad y patriotismo abordaba los programas de estudio, sobre todo en las mencionadas décadas posrevolucionarias que iban en búsqueda de consolidar la idea de lo mexicano). Pero ¿cuál es la experiencia en la docencia universitaria?

El docente universitario es una figura que probablemente se muestre algo distorsionada, con varios aspectos tan deseables en el docente de educación básica como en el de educación media, apoyándose en un

punto más profesionalizado, donde la escalera académica debe ir definitivamente apuntando hacia un perfil sobresaliente y ejemplar. Convertir, pues, al docente universitario en una categoría palpable, definida, debe permitir separar de lo que institucionalmente se dispone para un docente de enseñanza básica o de enseñanza media, características que lo interrelacionen efectivamente con la tarea a realizar. Si el docente universitario es identificable, se puede delimitar la tarea, el perfil, el quehacer (y veremos que esto no es simplemente que haya estudiado la carrera correspondiente a las clases que dará, o que sea capaz de generar una presentación en power point). El perfil deberá ser un listado de capacidades observables y susceptibles de ser evaluadas. ¿Pero cuál sería propiamente ese perfil? Rompiendo un poco con los grados de conocimiento y preparación, podemos revisar a Ronald Harden (2000), quien propone un modelo que contiene seis dimensiones conocidas y se divide en doce roles del profesor que cubren las actividades que asume el buen docente.

Tabla 2. Modelo de los roles del docente de Harden y Crosby (2000).

En la tabla se puede apreciar una multitud de posibilidades que contienen un alto potencial de lo esperado en un docente, más aún, se pueden reconocer habilidades que incluso pueden interponerse en el perfecto desempeño de un docente. La multiplicidad de los roles no sólo habla de un modelo sensible a las situaciones que pueden enfrentar estudiantes desde un apartado estrictamente educativo, sino hasta emocional, lo cual compele a un bagaje que un docente podría no necesariamente alcanzar, aunque nos queda claro que al ser un modelo, este ilustra precisamente eso: posibilidades.

Es probable que un rol docente esté cargado de estas características porque simplemente hay una exigencia mayor por parte de las instituciones educativas en general (no es necesario pensar sólo en las que el Gobierno federal o estatal regula, también las de escuelas particulares, las cuáles pocas veces se involucran en el tema de lleno, pues suelen poner sus propios criterios de exigencia), probablemente más en términos de solicitudes enroladas en una demanda política que en un cuidadoso examen de las necesidades formativas del personal encargado del ejercicio educativo.

No obstante, más allá de la crítica en este apartado, podemos reflexionar en que hay demandas que se adaptan también a los tiempos corrientes, que buscan a profesionales no sólo capacitados en las materias que imparten, también en estrategias que les permitan alcanzar los objetivos planteados, y esas estrategias - que apellidamos docentes - deben estar a la altura de las problemáticas que se enfrentan, sobre todo en un mundo post pandemia que encaró nuevos desafíos, que a su vez devienen en nuevos conocimientos y efectividad en habilidades largamente esquivadas o postergadas, como lo es el uso mayormente integrado de las nuevas tecnologías.

Así, el docente capacitado tendrá en todo aspecto, la misión de reinventarse, incluso de reimaginar su carrera como tal, por complejo que suene. De entrada, porque existe una realidad apropiada de mencionar aquí, y que se elaborará a lo largo del libro: no existe la formación docente universitaria, al menos no como una profesión formal.

Es aquí donde juega gran importancia la constitución de perfiles académicos, sobre lo cual se ha dicho y escrito mucho, con perspectivas variadas y que alude a una amplia diversidad de resultados. Se puede comentar *grosso modo*, la perspectiva de los estudiantes en distintas investigaciones, acerca de un perfil comunicativo claro, actitud entusiasta y empática con el estudiantado y una relación teoría - práctica más vinculada y correspondiente (Valerio y Rodríguez, 2017), también se consideran cualidades personales y metodológicas por igual (Alonso, 2019), como el hecho de verlo como un mediador y experto en su área de conocimiento, agregando que es un impulsador del trabajo en equipo, crítico y comprometido con su quehacer (Cerrillo & Izuzquilla, 2005).

Organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han establecido la formación por competencias como importante para trasladar la vida real al aula, además de programas de formación de profesionales en respuesta a necesidades presentes y futuras (UNESCO, 2009). Todo esto representa acciones continuas y permanentes para atender la formación del docente universitario, donde las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tomar propia responsabilidad en la formación del profesorado, entendido en su formación continua. Hay que decir que aunque en México sigue siendo un modelo vigente, ha quedado a deber en varias instancias y cada vez más países equilibran las competencias con habilidades que no parcialicen el conocimiento de los alumnos, aunque esto puede resultar en un tema apropiado para otro libro. Pero regresando, ¿qué ocurre con la formación inicial del docente universitario, que en este capítulo se pretende abarcar?

Dimensiones a considerar en la formación inicial

No es el tema de la formación inicial del docente, desconocida para IES que han puesto la problemática presente y consciente como tal, no sólo como un requisito a cubrir y ponderar en el futuro, si no como una necesidad completamente actual que puede entenderse como crítica. De ahí radica la importancia del perfil como hemos mencionado antes, y por lo que instituciones también cercanas a nosotros como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde su normatividad (Estatuto del personal académico de la UNAM, 1988, citado en Torres et al., 2023) establece un perfil del docente universitario que permite reconocer ese saber hacer y saber ser, del docente universitario, marcando cinco dimensiones que mencionaremos sucintamente, pero que son de amplio interés para nuestro análisis:

Dimensión profesional que refiere a un dominio del campo disciplinar de desempeño del docente, apoyado en didácticas específicas que le permitan transmitir ese dominio de forma clara y un dominio de aplicación técnica. Esta dimensión también refiere a la constante actualización del docente, ya que no existe dominio del campo disciplinar sin estar al día. Hay que recordar que rara vez podemos hablar de conocimientos inamovibles, que no se estén nutriendo de distintas perspectivas y que retomen discusiones y debates que les permitan entrar en una revisión que les mantenga vigentes.

Dimensión didáctico - pedagógica que remite al conocimiento de teorías y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje dentro de la práctica docente. Estar actualizados en ello, es vital para el desempeño significativo de su quehacer.

Dimensión de motivación y liderazgo, que podemos decir, se explica apuntando también a una planeación didáctica centrada en el diálogo y estimulación de la discusión de las temáticas con los estudiantes. Es notable que habla de salvaguardar la integridad académica y psicológica del estudiantado conociendo las instancias de apoyo institucional (en muchos casos, inexistentes), convirtiéndose en un profesional responsable.

Dimensión de la concepción formativa y para la profesionalización de la docencia, donde se percibe el quehacer docente como una profesión en sí misma, entrando en procesos de reflexión y autoevaluación de la práctica, para poder sistematizarla al grado de actuar con responsabilidad y planeación en la función educadora. Se enfatiza aquí el compromiso con el quehacer docente y su involucramiento en lo que todo ello implica, incluyendo investigaciones y educación formal y continua.

Dimensión de la gestión, lo que es ampliamente favorecedor de un involucramiento en la vida institucional, por lo que la vinculación aquí se vuelve un factor importante en el quehacer docente, pues es capaz de organizar, relacionarse y desarrollar proyectos de carácter educativo, constantes y favorecedores de la integralidad del docente que se dirige hacia una cultura educativa.

Estas dimensiones otorgan un panorama suficientemente materializador de las consignas de un perfil del docente universitario. Dimensiones que fungen como garantías de una ejecución ejemplar dentro de la carrera educativa y que podemos agregar el énfasis en la investigación, dando un apartado propio fuera de la dimensión de la concepción formativa y para la profesionalización de la docencia.

La investigación no implica otra cosa más que una dimensión necesaria para encauzar también el quehacer del docente universitario, generando información que se debe tomar como autoformativa y plena de posibilidades, en un país donde la investigación que se hace se limita a poblaciones volátiles y con diseños metodológicos inoperantes dada la escasa práctica con la que lidian las instituciones respecto a la investigación profesionalizada. ¿Por qué? Podemos aventurar algunas hipótesis:

los docentes universitarios llegan al ejercicio educativo por condiciones ajenas a sus deseos, es decir, por el desempleo, condiciones adscritas a su contrato, como parte complementaria a otros quehaceres o como uno de los distintivos del contexto educativo mexicano: atender lo urgente antes que lo importante; porque la investigación realmente toma tiempo y en muchas ocasiones éste no se toma como remunerado, escasa preparación metodológica o discursiva, por lo que profesionistas de áreas específicas, terminan impartiendo clases sin tener las habilidades necesarias para hacerlo, porque como dijimos párrafos arriba, no existe la formación docente como área profesional, sino que más bien, se va profesionalizando con la marcha.

Hay que agregar que existen desde hace al menos cuatro décadas, trabajos en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONES) buscando fomentar el quehacer de la investigación científica. Se toma esta como una de las funciones sustantivas de las IES, junto a la docencia y la difusión de la cultura (Programa Nacional de Educación Superior, 2023). Frecuentemente se ha realizado una autocrítica donde se plantean los escasos recursos destinados a la investigación, además de la concentración de investigadores en algunas IES (sobre todo en unos pocos estados de la República, dificultando un alcance mayor en resultados) y la falta de permanencia de trabajo académico de investigación, entre otros.

Volviendo a las dimensiones que provee la UNAM, además de la propuesta de tareas específicas del docente y su formación consecuente, forman parte del intenso trabajo que esta Institución ha plasmado durante varios años ya, respecto a esta problemática, donde la falta de una preparación pedagógica formal, causa muchos de los momentos críticos que se viven en el día a día dentro de las instituciones educativas.

La formación inicial por etapas

Pensar al docente universitario como un sujeto inserto en las vías del desarrollo profesional, donde el perfil es un conjunto de saberes y haceres que lo constituyen como individuo capaz de desempeñarse como tal, son un punto de partida para encomendar una tarea por demás compleja. Tomando en cuenta pues, que esto requiere una fase de iniciación, se pueden sugerir algunas etapas que sistematicen ese ingreso, siempre pensando en los desafíos a los que se enfrentarán en su quehacer en el corto, mediano y largo plazo, además de que estas etapas deben ser evaluadas constantemente (en el capítulo sobre la evaluación docente abundaremos más en ello) y puestas sobre la lupa de las búsquedas modernas que persiguen las pedagogías emergentes y modelos de trabajo que consideran el contexto social y cultural, es decir, la diversidad del entorno educativo.

Etapas de selección y acceso

Anteriormente citamos las cinco dimensiones que la UNAM sugiere para un perfil de docente universitario. Estas son completas y complejas, y también ayuda mucho estar conscientes de la experiencia que el docente

puede mostrar, sin olvidar que una problemática recurrente de los recién egresados, se dirige a la falta de experiencia para poder insertarse en un empleo. Esta es una situación que las IES deben contemplar para ser más propositivas en la constitución de sus perfiles, y permitir flexibilidad. Eso debe ayudar a que se puedan cumplir, precisamente las etapas sugeridas.

El acceso entonces, puede venir a partir de la evaluación de competencias básicas, diagnósticos de competencias más elaboradas y áreas de mejora de los candidatos. Los cuerpos académicos de las IES deben tener una serie de directivas y acuerdos para la conducción de un acompañamiento constante que observe objetivos específicos de desempeño de un carácter más cualitativo. Esto no significa hacer una especie de *micromanagement*, tan de moda en algunas empresas (y en la educación, como veremos más adelante en el capítulo dedicado a la evaluación del docente), sino de tomar en consideración la perspectiva de dos variables importantes: el grado de estudios del docente en etapa de selección y sus habilidades docentes.

Pregrados

Se habla de pregrados cuando se espera que el docente cubra una formación básica para su desempeño frente a grupo. Está claro que es necesario que tenga competencias comprobables de su carrera base y las especialidades y posgrados que avalen una formación más afinada (usualmente esto se “confirma” por medio del curriculum vitae, que se solicita cada vez más resumido, más escueto, como si no hubiera tiempo para examinar al postulante). Pero en términos de pregrado, lo esperado se compondría de, al menos, cuatro elementos esenciales:

Fundamentos teóricos de la educación: Ayudan a tener nociones y conciencia de la naturaleza biológica y social de los procesos de aprendizaje y del desarrollo humano en un contexto fundamentado en aspectos filosóficos, sociales y psicológicos. En un nivel de mayor profundidad, los postulantes pueden aprender sobre los modelos corrientes que fundamentan cada estrategia y técnica de aprendizaje utilizada comúnmente. El conocimiento de esto, lleva necesariamente a que dentro del pregrado se tengan aprendidas metodologías y planificación educativa para desarrollar competencias pedagógicas que permitan al docente interactuar con los planes de estudio presentados, además de poder trasladar todo esto a las aulas por medio de discursos profundos y comprensibles para el alumnado.

Práctica profesional temprana: Este tema puede ser bastante polémico. ¿Es posible preparar tempranamente para la docencia en carreras que no contemplan ese aspecto? Es posible que se entre aquí a una discusión que podría no tener final, ya que esto podría volverse un problema que enfrenta a otro problema. No parece contemplarse en la currícula los aspectos docentes, aún cuando en muchas carreras, la docencia es una

fuerte alternativa. Para ilustrar un poco el tema, observemos que según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Inegi, marcó que en el primer trimestre de 2024, se encuentran ocupados 4.7 millones de mexicanos en el sector de Educación y Salud (Instituto Nacional de Geografía y Estadística, 2024). La información de la ENOE revela que en el sector netamente educativo, hay 1.7 millones de empleados en las áreas de educación básica, media superior y superior. El 14% equivale a docentes de educación superior, esto es, 232 mil personas que tienen un promedio de 17.6 años de escolaridad y su campo de conocimiento, está concentrado en un 29% en el área de ciencias sociales y administración, y un 20% en ciencias de la educación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2019).

La información puede continuar, pero para el caso, podemos ver que las IES ocupan un porcentaje quizás menor a comparación de los otros sectores de enseñanza, pero no por eso con menos dificultades. Sopesando la información del sector, con la cantidad de 15036 profesionistas ocupados principalmente en formación para la educación superior en México (INEGI, 2024), hace interesante plantearse quiénes son capaces de cubrir los requisitos aquí vistos, y sobre todo, la posibilidad de implementar programas de práctica docente o incluso pasantías breves en escuelas. Esto, que podría ser una práctica esencial no solamente destinada al ejercicio docente (es decir, no esperando que cualquier profesionista egresado contemple la enseñanza como medio de vida), también al ejercicio de su carrera: el proceso de enseñanza - aprendizaje como aspecto modular de su formación.

Formación en educación inclusiva y diversidad: Se espera que el docente deba tener habilidades para el trato estratégico de observar condiciones de inclusividad en el aula y también la posibilidad de valorar la diversidad. Este tema largamente planteado por políticas educativas y primero abordado con cierta tendencia a la exclusión (no de manera intencional o se podría decir, malintencionada, pero con muchas dificultades para decir que fue atinada), ha sido un talón de Aquiles para el sector educativo. Tener una comprensión de los contextos, una formación cultural sólida y apertura a estrategias que rompan con los aspectos tradicionales de la educación, sería, pues, un logro fuerte para el sector y una habilidad altamente deseable del acceso a impartir clases en las IES.

Habilidades en el uso de tecnologías de la información: Hay aspectos de la educación que conforman un grado de competitividad en sí mismas, una manera de, en el terreno laboral, presentarse con más ventajas que sesgos, por lo que el uso de herramientas tecnológicas tiene que venir desde la formación personal del docente. No se impulsa el uso de herramientas desde la ignorancia de estas, por lo que hay que tomar en cuenta que en este momento, prácticamente cualquier estudiante puede ser considerado un nativo digital, y dado ese aspecto, como se dice en el medio educativo, “ellos tienen ventaja”. Esto no significa ponerse a la par, sino tener una amplitud de recursos que se combinen con las estrategias a utilizar en el aula. Siendo este un punto flaco en la formación docente, dentro de las IES, esto debe ser un pregrado obligatorio. El software a uti-

lizar dentro de una área académica, tiene tanta relevancia como los contenidos que serán impartidos y la diversidad con la que puede ser aplicado pedagógicamente lo es aún más.

Grados

El grado o posgrado en la formación del profesorado de las IES, no se considera ya un plus, sino una necesidad. En la contemporaneidad hiperespecializada que conlleva una serie de riesgos (tema digno de un texto aparte) a nivel educativo, laboral, económico y por supuesto, social; se mira como un verdadero desafío el poder tener algo más que ofrecer. Especializarse en las áreas en las que formará a estudiantes, es toda una exigencia ya respaldada por iniciativas y programas incluso constitucionales que ilustran la exigencia como un aspecto destacable en la profundización del conocimiento y el óptimo desarrollo del estudiante. Este tema puede vincularse cercanamente a la formación continua del profesorado, por lo que veremos aspectos muy puntuales, deseables en el recién ingresado a la cátedra en las IES.

Especialización: Este es un tema que ya no es ignorado y qué más bien, ha tendido a ser un recurso básico para los profesionistas que buscan insertarse en el competitivo mercado laboral de la actualidad. La elección de una especialidad debe conllevar la reflexión del área de interés en donde decida canalizar sus habilidades el profesionista, ya que la oferta y la demanda suelen ser consejeros de un ámbito meramente utilitarista, y dado que se habla continuamente de una orientación de carácter vocacional, que implica la comodidad y gusto de ejercer en áreas donde se conserve un apego, las opciones deben ser revisadas a profundidad. Por otra parte, cuando hablamos del docente, las especialidades son clave. Áreas como la tecnología educativa (que a su vez se ha especializado a sí misma con la misma rapidez de los propios avances tecnológicos), la educación inclusiva o especial, la administración de instituciones educativas y varias más.

La investigación educativa: Los programas de posgrado más especializados, conservan formación básica en sus planes de estudio, respecto a la formación de investigadores, dadas las demandas actuales. No obstante, la investigación como ejercicio de especialización, también se dirige hacia el crecimiento de producción profesional como misión del docente de educación superior, siempre buscando la mejora de la práctica educativa y también de las políticas que rodean al quehacer. La investigación debe ser vista ya de manera profunda, incluso, desde el pregrado, pues es uno de los mayores incentivos de mejora profesional ante los desafíos contemporáneos y a futuro.

Las ventajas que implica la formación inicial del docente, en términos de grados y posgrados, son numerosas, pero se pueden marcar como base principal, las siguientes:

Actualización curricular: Es necesario que los programas de pregrado y posgrado se actualicen continuamente para reflejar los cambios en la sociedad, la tecnología, y la pedagogía. La educación basada en compe-

tencias es una tendencia actual que busca formar docentes con habilidades prácticas y conocimientos aplicados.

Articulación entre teoría y práctica: Los programas y planes de estudio actuales tienen especial cuidado en su construcción y en los saberes esperados, donde la integración del binomio teoría y práctica, permite promover y fortalecer experiencias que serán implementadas en las habilidades de los docentes. También es importante mencionar que toda especialización debe tener programas fijos de investigación de forma activa, pues no se puede hablar de un avance en el ejercicio docente, si no es una posibilidad el inquirir, observar científicamente la realidad en la que el sujeto se encuentra.

Fomento de la innovación pedagógica: Los programas deben incentivar el desarrollo de prácticas innovadoras y creativas que respondan a las necesidades contemporáneas del alumnado.

Cabe hacer una aclaración en este subtema. Existen carreras cuya formación ya da cuenta de estos pregrados, digamos, por *default*, puesto que forman parte de su propia estructura formativa. Carreras como pedagogía, educación o las carreras enfocadas en la educación infantil y cuidados de los primeros años (guardería y jardín de niños), tienen integrados algunos de los elementos arriba mencionados. El reto mayor se encuentra justo en las carreras que no tienen integrados estos tipos de saberes (pero podría ser posible, si en algunas instituciones los planes de estudio se descentralizan y pueden ser alimentados gradualmente con ellos) y sobre todo, poseer conciencia de que muchos aspirantes que pueden no tener esos conocimientos, la propia IES se podría encargar de capacitarlos, que es en gran medida, lo que aquí se propone.

Algo más que se puede agregar, es que en el apartado de Grados revisado anteriormente, estos también se involucran activamente en el tema de la formación continua del docente, porque aunque son un rasgo deseable en el docente de reciente ingreso, también se sabe que, debido a muchos factores, las especializaciones y posgrados no son una opción para muchos docentes hasta que se enrolan en las actividades que genera el trabajo universitario y de posgrados.

Dicho esto, el grado en la formación continua, es una oportunidad de acercarse a temas de corte más específico, según la demanda se haga presente, además de que los nuevos escenarios educativos son una constante formativa que en muchos planteamientos de la evolución educativa, no pueden ser del todo previstos.

La formación ética en el aspirante a docente

En este apartado retomaremos lo más posible, la formación ética del aspirante a docente universitario. La ética llega a ser uno de esos temas donde aparentemente, la complejidad reside más en verla y terminarla como una materia de mero trámite o un tema que no presenta ninguna

dificultad. Esto puede suceder porque, en términos prácticos, la ética es uno de esos aspectos que parecen conseguirse sin problema, simplemente diciendo lo que es correcto, estando el reto mayor en hacer lo que es correcto. Por otra parte, una situación en contra de lo ético, está en pensar que se remite a una especie de juicio o serie de juicios dirigidos a señalar lo que es incorrecto. Nada más lejano en ninguno de los casos.

De entre todas las características que se esperan en el docente de las IES, podemos entender que la toma de decisiones correctas, en torno al beneficio de una población (se entiende, los estudiantes o el resto de actores educativos involucrados en la dinámica del docente) y por lo tanto, es incuestionable. La cuestión está en que, si lo pensamos a detalle, también esperamos que, entre las características deseables del aspirante a docente universitario, también se encuentren características como la puntualidad, la pulcritud y aspectos de índole personal que redondeen cierto aspecto y no son parte de criterios como competencias más formales como las habilidades de planificación de procesos y contenidos educativos o habilidades de investigación. Ahora sólo nos queda preguntarnos, ¿cuántos problemas han existido en el comportamiento del profesorado en términos éticos?, ¿por una serie de características que no se cuestionaron desde el principio?

El quehacer ético se encuentra desde, por ejemplo, programar una tutoría y ser puntual con las observaciones o contestar preguntas al estudiante, implicando un genuino interés en el desarrollo de esa tutoría. Hacer “lo correcto” puede incurrir en muchos más ámbitos y conductas de las que pensamos. Hacer “lo correcto” implica, pues, un compromiso bastante fuerte como el que el docente pudo haber tenido con la consolidación de sus propios estudios o la honestidad con la que se condujo respecto a haber recibido un título y cédula profesional. Ya que se espera que el profesorado transmita información, promueva el aprendizaje en los estudiantes, entregue herramientas de búsqueda de información, criterios para seleccionar la información pertinente, pensamiento crítico para discernir de lo que necesita y lo que le interesa, etc., debemos puntualizar que en cada uno de esos elementos, se está partiendo desde un trabajo ético que permite al docente un compromiso con algo más grande que él como individuo. Cuando miramos hacia lo que llamamos un “buen docente”, se suele sobresalir o mencionar el aspecto más prominente en su conducta y los alumnos lo harán patente (en el capítulo sobre evaluación, veremos algunos pros y contras de ello), incluso al hablar acerca de situaciones emergentes de formación del docente como la perspectiva de género o la inclusividad, aludimos a un quehacer ético.

Entonces, en pocas palabras, nos referimos a que enseñar bien es una cuestión ética en sí misma. La ética también se relaciona a la búsqueda de la verdad, del conocimiento, los cuales son indicadores del aprendizaje, incluso en la tradición de carácter científico que ha de ser fomentada a cada paso. Aquí, sin intentar entrar a los imperativos categóricos kantianos necesariamente, podemos decir que los docentes “nuevos”, deben

tener muy bien afianzada esa idea del “bien moral” para poder comprometerse de lleno con su quehacer. Sabemos que cada individuo tiene sus propios códigos (principios le llamamos, de los cuales surgen valores que se van transmutando desde la enseñanza en casa hasta la vida adulta, habiendo pasado por la formación escolar) y estos los va integrando también a su quehacer. Aquí entra una caracterización típica: El alumno integra estas conductas éticas a su bagaje, pero no sólo eso, también necesita “inspirarse” en la propia institución, de la cual el profesor es representante, y podemos decir, un estandarte del trabajo que hace la propia universidad. Esto ya habla de un trabajo conjunto, donde no se deja al profesor a que “haga lo que sabe hacer”; más bien es un punto de referencia para que, en la colaboración, se instituyan normativas que cumplan con objetivos más detallados y menos generales y que no se ocupen de códigos de vestimenta o de urbanidad como muchas universidades hacen. Se trata de proveer cuidados, ya que si las IES animan al profesorado a entender las emociones, perspectivas e incluso sueños de los alumnos, se da un paso adelante hacia una sociedad más ética, un entorno más confiable, donde la IES deja de ser una proveedora de servicios, sino de, como dijimos antes, cuidados. Cuidados para los alumnos, cuidados para el personal escolar, para los profesores y para la institución misma, que ha de convertirse en un lugar de acuerdos y respeto y no de imposición de disciplinas rancias que, como vimos en el primer capítulo, sólo conservan costumbres ajusticiadoras en términos de obediencia y disciplina guiadas e infundidas por el miedo o la retribución. Es decir, las IES por medio de sus docentes, deben proveer de un entorno justo para todos.

Finalmente, concluyamos que el propósito formativo del nuevo docente (y para el caso, también en su formación continua), obedece a un discurso más complejo que el de simplemente “hacer lo correcto”. Las materias de ética que se consideran tronco común dentro del plan de estudios de todas las carreras, deben ser una constante puesta en práctica, internalizada como fundamento filosófico que rija el quehacer profesional de los estudiantes. Esto se logra a través de una constante problematización de los estudios y de la propia labor docente.

Está claro que existen esfuerzos de planeación de la educación superior en nuestro país, donde se ha luchado por cubrir la heterogeneidad de las universidades, de repensar sus estructuras sociales, económicas y políticas en pro de una comprensión más amplia de los procesos institucionales que den oportunidad de satisfacer las aspiraciones de un orden no sólo educativo o disciplinar, sino de un México comprometido con sus procesos sociales, comprometido con individualidades y colectividades que se relacionan por medio del diálogo conducido por discursos pensados, reflexivos y que observan la otredad en un eje de igualdad, responsabilidad y de libertad.

Habrà que señalar aquí, tomando un adelanto del capítulo dedicado a la evaluación docente, que el perfil del docente universitario, debe integrar las habilidades de la evaluación, ya que estas se integran en la conti-

nidad de su labor, ya que la formación teórico metodológica hace que sus referentes en la práctica sean posibles de ser evaluadas, tanto por él mismo como por sus colegas y las mismas instituciones. Lo mencionamos en este breve colofón del capítulo porque en términos de formación docente, las habilidades de evaluador permiten desarrollar un alto conocimiento del objeto a evaluar, cosa que significa la comprensión de aprendizajes que se observan en los programas académicos e incluso en formatos de rúbricas y estrategias. Un perfil profesional se nutre de la experiencia que es capaz de recolectar, por lo que su ingreso a una institución, se revelará con posibilidades amplias de comprender las normativas o lineamientos institucionales que significan siempre un aprendizaje nuevo sobre los procedimientos y los recursos de que dispone. Esto le habilita en el redondeo de procesos complejos para llegar a lo que se conoce como buenas prácticas y también un desarrollo de competencias que lo instalan como docente-evaluador, además de que esto es el momento más importante que podemos visualizar en la encomienda del libro. Se trata de involucrar a la institución en estos procesos. Esto es, las IES deben ser educadas en la valoración del quehacer del docente para así también, ellas mismas poder generar un criterio del perfil deseado en sus docentes. Como vimos a lo largo del capítulo, esto no ha de quedarse de forma unilateral como una especie de “el profesor debe saber y hacer todo esto”.

La idea de un sistema educativo involucra a todos sus actores, el trabajo es colaborativo y en correspondencia con los que se está buscando llevar a cabo, por lo que aquí instamos a entender que las “buenas prácticas” son un resultado del enfrentamiento de retos individuales con retos institucionales, con la apreciación de un trabajo continuo que permea lo suficiente hasta convertirse en una cultura. Los procesos evaluativos son circulares para poder generar retroalimentación útil, oportuna y con la espera de un impacto sano y constructivo para el docente, pero también la IES se nutre de esto para observar sus propios procesos que, de entrada, deben conducirlos hacia la especialización de los puntos de partida en las dimensiones de recepción del personal docente que están eligiendo. Hasta este momento, somos capaces ya, de entender que la mejora de un docente, es la mejora institucional; por lo tanto, un perfil docente significa el examen de procesos de reclutamiento que no se sometan a una visión de lo organizacional, al menos no exclusivamente, sino, apoyados por una visión de campo amplia y en un marco normativo prudente. Al final, las acciones institucionales deben generar también, sus propios programas de pertinencia tomando en cuenta las exigencias de la comunidad educativa, que ya hemos visto, distan de ser tan simples como pudimos acotar en el inicio del capítulo.

La educación superior debe instituir realmente valores con los que se expanda el pensamiento de los mexicanos en las actuales generaciones y las que están por venir, ya que el camino ha sido tumultuoso y por varios momentos, aparenta no ser fructífero. Pero así son todos los procesos, la transversalidad es ya un trabajo básico y debe entenderse como una po-

lítica institucional, abierta a todos los actores para contribuir, ya que los programas y proyectos pueden quedarse en solo buenas intenciones que cumplan con su “implementación” pero que no registren ningún resultado, sea satisfactorio o no. En un país donde el discurso democrático se manosea tanto y refleja tan poca efectividad, es menester preguntarse el papel de las IES dentro de tal problemática. Quizás esa sea la mejor forma de voltear a ver la formación inicial de los educadores del futuro: preguntándose qué es lo que hacen, qué es lo que no hacen y qué es lo que les falta por hacer.

CAPÍTULO 3

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE



La formación continua del profesorado está sujeta a un sinfín de polémicas y temas pendientes. El asunto con ellas, es que pueden recaer en una diversidad de posibilidades que sería imposible cubrir en el capítulo de un libro, y es algo que hemos constatado con la lectura existente sobre el tópico. La formación continua aun siendo una idea concreta, se presta a transformaciones dependiendo de las particularidades del contexto, por lo que debe observar y considerar un análisis detallado de su propia naturaleza. ¿Qué es eso? Bueno, hay que ser capaces de responder a una pregunta sencilla y casi obvia pero trascendente: ¿qué es exactamente la formación continua? Con el paso del tiempo, se ha esperado que el profesorado tenga una formación sólida que le permita ser directamente competente frente a las exigencias de un sistema que demanda actualización, apertura, formación en su área, adaptabilidad ante los retos de la dinámica pedagógica y una constante de aprendizaje que supere la propia expectativa.

Como ya se indicó en el anterior capítulo, hay elementos relevantes en la formación inicial del profesorado en las IES, que también competen a la formación continua. Para no ser redundantes, podemos mencionar la necesidad de la actualización en el área pedagógica y disciplinaria, tomando en cuenta que los paradigmas educativos han cambiado y esto requiere de una constante actualización, no porque el proceso en los sujetos en sí mismo cambie (aunque ya hay estudios de cómo incluso el proceso de cognición y los procesos psicológicos involucrados, están cambiando lenta y paulatinamente), sino porque surgen nuevas estrategias, modelos, técnicas, lo cual está muy asociado al aspecto innovador del uso de las tecnologías educativas. Esto traerá como consecuencia el desarrollo de competencias transversales, ya que esas estrategias y técnicas provenientes de modelos recientes, se relacionan con la posibilidad de generar habilidades en los docentes, que, en muchas ocasiones sobre la marcha, desarrollan en su quehacer profesional habitual.

Para poder dar un impulso y también seguimiento a esta reconocida necesidad en la formación continua del docente, se han creado programas que benefician la calidad educativa que se imparte en las IES. La búsqueda de un perfil deseable es la constante en estos programas, que permitan también fortalecer la estructura misma de las instituciones. Por supuesto, una gran contra en esto, es el hecho de que esto beneficia más a las instituciones públicas que a las privadas, y tomando en cuenta el crecimiento de estas, parece que las iniciativas dirigidas a esas instituciones podrían crecer más.

Programas, iniciativas y desarrollo continuo del docente

En este apartado mencionaremos brevemente algunos de los programas más importantes de formación continua en México. Como ya mencionamos, están primordialmente dirigidos a la enseñanza pública, por lo tanto, coordinados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y organismos derivados.

Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

Dentro de los objetivos del Programa, se establece la búsqueda de profesionalización de los docentes de tiempo completo (DTP), teniendo como punto de inicio la inclusividad (igualdad de oportunidades), además de un perfil académico deseable para el desarrollo profesional e impulsar la competitividad dentro de las IES con programas y proyectos integrales, sobre todo con el impulso a la producción académica, que incluye aparte de la docencia, tutorías e investigación para que se generen redes académicas (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 2020).

Los apoyos que da el programa en nivel superior son las siguientes cuatro modalidades:

- 1 Cuotas de manutención para cubrir los gastos directos e indirectos de estudios de posgrado en México o en el extranjero.
- 2 Apoyos para el acondicionamiento de cubículo del Profesor de Tiempo Completo (PTC), y adquisición de mobiliario, equipo y materiales.
- 3 Apoyos para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos y la integración de Redes temáticas de colaboración.
- 4 Apoyos a la incorporación de nuevos PTC y apoyo a la reincorporación de ex becarios PROMEP.

Licencia por beca comisión

Para impulsar la formación continua, la SEP ha ofertado esta beca para profesores en la educación media superior y superior, conservando el goce de sueldo íntegro para poder obtener estudios de posgrado en el país o el extranjero (Secretaría de Educación Pública, 2020). Existe la búsqueda de facilitar que el profesorado se prepare de cara a las exigencias del sector educativo, por lo que este programa fue implementado en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Hay que recalcar que estas becas están dirigidas a personal docente con un nombramiento definitivo ante la SEP y una antigüedad mínima de tres años en el servicio profesional docente. Un programa derivado pero especializado en estudiantes es el Programa Nacional de Becas (PRONABES), que también ha dirigido recursos a personal docente para los mismos objetivos que las becas comisión.

Estímulos al Desempeño Docente (ESDEPED)

Este programa que tiene la particularidad de ser proyectado a nivel estatal por parte de las Universidades públicas de cada Estado, ofrece incentivos económicos a los docentes que demuestren un compromiso con la mejora continua en su desempeño, para estimular el crecimiento profesional y la práctica educativa, como menciona en su convocatoria

“revalorando el desempeño de los docentes” (Programa de Estímulos al Desempeño Docente, 2024), como un crédito al trabajo de los servidores educativos, pero también con una frontalidad económica, muchas veces reservada según los intereses gubernamentales, se asume aquí, regulada por los servicios estatales. No es un programa de formación continua, pero fomenta dinámicas de capacitación y actualización de los docentes.

En este rubro, se pueden agregar otros programas estatales de Formación Continua donde, apoyados por sindicatos y asociaciones en pro de la formación docente, se dan cursos, capacitaciones y programas de actualización, usualmente adaptados a las necesidades y características de cada región. Incluso se ha llegado a la gestión de espacios destinados para esos fines, como veremos a continuación.

Centros de Actualización del Magisterio (CAM)

Cada Dirección Educativa en los Estados ha instalado y desarrollado centros de actualizaciones del Magisterio, para un ejemplo cercano, el CAM de Xalapa y el de Veracruz comparten proyectos que posteriormente pueden enlazarse con otros Estados y hacer Congresos y diferentes convocatorias. Esto resulta en un impulso fuerte para la actualización del Magisterio, sobre todo en temas como el uso de tecnologías aplicadas al quehacer pedagógico, así como actualizaciones en los propios sistemas aplicados a nivel nacional, como el más reciente de la Nueva Escuela Mexicana.

Aquí entra una área que tiene que ver con el quehacer universitario. Ya hemos tratado anteriormente el hecho de cómo se generan programas que vayan dirigidos a la formación docente universitaria, incluso en la inicial como un perfil deseado. En términos de formación continua, se puede decir que ya muchas universidades públicas y privadas en México han desarrollado sus propios programas de formación continua para el personal académico. No muy lejanos de los anteriormente descritos en términos de cursos, talleres, diplomados, seminarios enfocados a la actualización y, no está de más decirlo, a la propia formación cubriendo carencias del profesorado, para poder redondear esos perfiles deseados, ya en el trabajo del docente. El Instituto Tecnológico de Educación Superior (ITESM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la UNAM, entre otras tantas, son claros ejemplos de esto.

Retos, desafíos y crisis de la educación continua

Hasta el momento, hemos podido dilucidar la columna vertebral de lo que significa la formación continua en los términos institucionales más óptimos. Pero en todo plan, la realidad se presenta con eventos que pueden no haber sido contempladas en un principio, o sencillamente variables extrañas que nos pueden remitir a condiciones sociales, educativas,

políticas o incluso de salud, como se vivió respecto a la pandemia del COVID-19, la cual azotó al mundo entero y de la que todavía, estamos viviendo las consecuencias, sin siquiera poder decir que ha terminado.

Los desafíos a los que enfrenta esta importante etapa de la formación docente, son múltiples y en muchas ocasiones, una desbandada total de problemas no previstos, una colisión de brechas en los marcos institucionales más sólidos, que nos han dejado cuestionándonos el porqué de la ineficiencia en algunas regulaciones y programas. ¿Qué afecta en realidad?, ¿es un “error de cálculo”?, ¿son los organismos que rodean al profesorado y las instituciones que se encargan de promover la formación continua?, ¿es, al fin y al cabo, el factor humano que hace que los docentes no puedan lidiar con las exigencias que esto implica? Veremos a continuación, algunos de los desafíos más comunes a los que se ha enfrentado el sector docente de las IES, respecto a su formación continua.

La pandemia COVID-19

Si algo pudo poner en mayor evidencia las carencias de los sistemas institucionales alrededor del mundo, fue la inesperada llegada de una pandemia en pleno Siglo XXI. Entre la incredulidad, negación, lentas reacciones, vergonzosas actitudes gubernamentales y varias malas decisiones, el Mundo supo lo que fue literalmente el terror a salir a la calle, ante una amenaza invisible que semi paralizó a todas las naciones. México no fue excepción y nos sirve como ejemplo cercano para observar algunos de los puntos más significativos de las afecciones a la educación continua (y claro, en la educación en general) de los docentes.

1. **Transición forzada a la educación digital:** Es una idea constante la preparación en el uso de las herramientas tecnológicas que tuvieron a bien aparecer a disposición pública desde la década de los 90 del Siglo XX. Entre la novedad, la curiosidad, e incluso un cierto desdén, se fueron integrando al contexto educativo, convirtiéndose hoy en día, en herramientas prácticamente inherentes a la práctica educativa para docentes y alumnos, entañando en sí mismas, una miríada de temas de discusión en lo que va del siglo. No obstante, la pandemia se encargó de recordar una mala adaptación a estos entornos y dejar en claro que de entre los muchos desafíos de la formación docente, la educación digital sigue teniendo vigencia entrando en la segunda década del Siglo. La cancelación de programas de educación digital para la ciudadanía como el Centro de Inclusión Digital (CID) en 2021, contribuyó a que una población de más de 200 000 usuarios (Informe de labores del Bienestar, 2020), que contaban a gente con escaso o nulo acceso a los medios digitales y con desventajas sociales y económicas, para formarse digitalmente. Esto podía hacer más accesible la integración de estos medios hacia la po-

blación en general, y ahora sólo nos queda como una muestra de la dificultad de acceso a la educación digital y también nos da una idea de la formación básica, porque para la formación docente, se convirtió también no sólo en una realidad personal, también en parte de su quehacer. El abanico de posibilidades que los entornos digitales abrieron, encontraron mucha oposición desde los primeros años de aprendizaje puesto que los docentes, llamados inmigrantes digitales, carecían de metodologías para la implementación de las tecnologías a su quehacer. Durante la pandemia, esto se mostró como un problema pues la transición fue forzosa y de manera desprevénida. El desafío que la pandemia representó (y sigue representando) en este rubro dentro de la educación superior, compete a la transformación de los modelos de enseñanza, y por consiguiente, su implementación en la propia formación del docente. La utilización de herramientas concretas por áreas de conocimiento específicas, puede ser uno de los tópicos referentes en la enseñanza desde las primeras revoluciones en las aulas (Mirete, 2010) y que aún hoy, representa un reto en la conceptualización del docente para el desarrollo de contenidos.

2. **Generación de nuevas competencias tecnológicas:** Si la transición a la educación digital representó una sorpresa para la formación continua del docente, esto se volvió una consideración mayor al poder atestiguar que a causa de ello, las habilidades comenzaron a tener prioridad, por lo que estar frente a una computadora significó aún más que establecer contacto por medio de vías comunes como el chat o los mensajes de voz. Estas competencias atienden a un principio pedagógico actualizado que indica que los perfiles de un profesor en línea y uno presencial, tienen diferencias tangibles; esto obliga a entender la importancia de la formación continua del docente. No es extraño que los mismos docentes se confesaran en un 83% de encuestados, como no preparados para enseñar a distancia (Barrón, et.al., 2021). Los planes que comprendan las nuevas competencias, identificadas y operacionalizadas del docente en línea, debe atender también al uso de *Learning Managements Systems* (LMS) que permitan entender la lógica y trabajo de plataformas educativas y las herramientas de comunicación a distancia. Las licencias más grandes y otras tantas empresas ya han estado dando cuenta de eso y los servicios tienen mucha accesibilidad, es cuestión de que esto se mantenga como una constante y también se considere al docente de la escuela privada.
3. La desigualdad: Este punto no será sorpresa para nadie: las brechas sociales tienen similitud con las de acceso a la tecnología. Los docentes (a la par de alumnos) en zonas con menor infraestructura o posibilidades de acceso a la tecnología. Este problema

de acceso dificulta la consecutividad con la que el profesorado pudo formarse a distancia durante la pandemia. Está claro que el acceso en términos de infraestructura sigue siendo un problema que se visibilizó tremendamente durante la emergencia sanitaria.

4. **Sobrecarga de trabajo y problemas emocionales:** Ante la intempestiva realidad, la carga de trabajo se multiplicó. Capacitaciones repentinas significaron más carga de trabajo y el desgaste de los recursos emocionales del profesorado. Las horas frente a una pantalla derivaron en lo que se ha denominado “fatiga digital” (Fauville, et.al., 2021), que implica problemas de concentración, dolor de cabeza y desgaste emocional, así mismo, se debe tomar en cuenta que el aislamiento y el acompañamiento del alumnado universitario que pudo haber mostrado problemas emocionales, pudo añadir una carga emocional extra que contribuyó al agotamiento mental.

Las estimaciones para conocer en qué medida la pandemia ha afectado al sistema educativo incluyen la idea de que, ante los hechos, se ha de seguir adelante y quizás en algún momento, las administraciones al mando consideren que es un tema digno de ser observado con todo lo que eso revele, pues si bien la pandemia plantó estos fuertes desafíos, está claro que también se aceleraron algunas medidas para afrontarla y se adquirió experiencia útil para ayudar a consolidar ciertas competencias, mejorar algunas actitudes como la innovación pedagógica y un rico bagaje de nuevas habilidades por parte de los docentes para su implementación en las aulas, además de haber instalado casi por completo una cultura digital que necesitaba urgentemente consolidarse. En cierta forma, no ha sucedido cabalmente, pero está claro que el campo virtual ya no es algo desconocido o ignorado por el sector docente. Así que, hablando de cultura, el siguiente punto nos permitirá desarrollar un poco más los desafíos que existen en ese nivel.

Desafíos culturales

La cultura que rodea al profesorado, la que rodea al propio sistema educativo y la cultura en términos de idiosincrasia, influye mucho. Si los profesores valoran la formación en su carrera, seguramente se buscará esa competitividad más allá de las exigencias internas (entiéndase institucionales). El conocimiento pedagógico suele venir de distintas fuentes, incluso para quienes no están formados totalmente en la docencia, provenientes de disciplinas que no los prepararon directamente para el ejercicio educativo. El asunto es, ¿cómo se instituye una cultura? La formación de noveles como pudimos ver en el anterior capítulo, no es cosa sencilla. ¿Es mejor o más “fácil” formar a docentes sobre la marcha? Está claro que estos cambios pueden sistematizarse, existe suficiente evidencia de que las instituciones trabajan y han trabajado en la formación de su profesorado.

El debate surge a partir de que tal situación pueda ser una constante internalizada en cada docente. No es ajeno a nadie que en muchas ocasiones, el trabajo docente es un trabajo más en el que muchos profesionistas se desempeñan para generar ingresos, como una especie de segunda fuente, esto desde la óptica universitaria particular o privada, lo cual genera muchas variables a considerar dentro del tema específico de la formación de estudiantes universitarios.

Se entiende que el ámbito cultural implica comprender estas vicisitudes, ya que invitan a reflexionar en los contextos y el bagaje cultural de los involucrados en el orden educativo. Esto es, hablamos de un factor amplísimo cuando hablamos de la cultura como un desafío, pero también implica ciertos valores y actitudes hacia el tema que nos ocupa que es la formación continua. Resaltamos en este apartado las siguientes a manera de preguntas:

¿Qué importancia se da comúnmente a la actualización profesional?

Tradicionalmente, dentro de la cultura educativa en México, existe una valoración más fuerte en la experiencia profesional acumulada a lo largo del tiempo que en la actualización continua. El trabajo “en campo”, es decir áulico, permite a los docentes adquirir experiencia sin tomar tiempo extra en actualizaciones que pueden no tener mucho que ver con la realidad educativa a la que están expuestos en su ejercicio docente. Esto puede generar cierta resistencia para participar en programas de formación continua, ya que a causa de lo explicado, su relevancia o urgencia no es calificada adecuadamente.

En un interesante estudio, Alanis (2018), da cuenta de las actitudes de personal docente frente a la formación continua, donde se establece como parte de una relación laboral y no personal, es decir, de interés por su crecimiento como individuo; así mismo, testimonios recogidos por el estudio, muestran actitudes de franca oposición, donde se exhibe una falta de importancia desde el docente hacia su formación continua, ya que se observa como una imposición, lo que muestra que existen tensiones en las relaciones docente/institución, estableciendo una relación empleado/patrón declarada. Es decir, aquí interviene una cultura laboral que arrasa con los hechos intermedios dirigidos al quehacer educativo. La docencia se libera de cualquier ideal de los individuos y se convierte en una razón de mayor peso, el estira y afloja utilitarista que usualmente se nota entre sindicatos e instituciones.

Por supuesto, no se trata de tener una visión oscura o pesimista sobre los procesos de formación continua del profesorado. Es de notar que muchos docentes tienen interés por desarrollar ciertos caminos de “autoformación” independientemente de los que proponga la institución a la que se encuentran adscritos. Es común pensar en que el docente puede ser capaz de notar sus zonas de necesidad formativa, por lo que con iniciativa propia, puede emprender procesos formativos por su cuenta utilizando los - ahora - miles de recursos a disposición, la gran mayoría, gratuitos.

La iniciativa de los docentes es muy apreciada, pues se convierte en procesos educativos de orden personal, donde el propio profesor diagnostica sus carencias y es capaz de dilucidar las posibilidades que puedan cubrirlas. Esto conlleva algunos riesgos, como la entrada a capacitaciones que pueden no cubrir los criterios apropiados en términos formativos o de perfil, sobre todo con los recursos que se pueden hallar en línea. El hecho de que las IES se tornen exigentes en determinados cursos o capacitaciones a tomar, puede generar, dentro de esta cultura de la formación continua, una serie de inconvenientes que, en actos de oposición, desvíen al profesorado de recurrir a las mejores opciones para estos procesos autoformativos.

¿El valor de las IES se encuentra en la mercadización educativa o en su calidad? Una pregunta totalmente legítima si pensamos en ese tipo de cosas que no se dicen pero se pueden calibrar poco a poco, en un examen minucioso como en algunos factores del rezago educativo, la deserción escolar o las escuelas privadas que se vuelven opción cuando el alumnado no está calificado para su entrada o permanencia en la escuela pública, generando un abaratamiento de la oferta educativa con cuotas bajas por “becas” y grupos saturados, donde se edifica la idea de que el alumno es un cliente (visión mercantilizada de la educación) al cual se le vende un servicio que devendrá en un título profesional como producto de esa venta. No es extraña para nadie la idea que corre en los pasillos universitarios de que se está “pagando por un título”, lo cual, cinismos aparte, revela una cultura de compra venta reduccionista del proceso de aprendizaje y una vilificación de la generación del conocimiento y el propio sistema educativo. Esta visión dentro de las IES puede verse con mayor presencia en instituciones privadas aunque las públicas no son ajenas a ello. Para entonces que, en el intercambio de servicios por estos proveedores, la acción formativa se relaciona directamente con el utilitarismo educativo, puesto que se desencadena la idea consecutiva de intercambios comerciales para poder destacar o aventajar en el mercado laboral, dejando de lado la calidad de la educación.

El concepto de mercadización, retomado de Brunner (2006), viene del anglosajón *marketization*, traducido como mercadización, deslindándolo de términos como *privatización*, *comercialización* y *mercantilización*, para darle un sentido particular que se puede comprender de la siguiente forma:

“diversos desarrollos coincidentes y frecuentemente interactivos relacionados, en lo esencial, con un cambio en el rol que desempeñan los gobiernos en el ámbito de la educación superior. Tales desarrollos abarcarían: (i) la difusión de un uso de mercado (ii) la masificación de la educación superior, (iii) el creciente número de proveedores privados de educación superior e investigación, y (iv) el surgimiento de un mercado global para los servicios de educación post-secundaria y de conocimiento.” (Brunner, 2009).

La conceptualización brunneriana nos da oportunidad de sopesar un marco global donde la mercadización de la educación comienza a descuidar aspectos de la calidad en búsqueda de una eficacia de oferta en los sistemas educativos del mundo. Claro está, que México vive este tipo de aceleración en el contexto de la oferta y la demanda, con la promesa constante de lo que una carrera significa en la sociedad, sobre todo en el aspecto laboral. Las relaciones que se establecen, el prestigio, la competitividad, los alcances de una mejor vida material, son todos ellos rasgos de una cultura de mercado donde la academia se convierte en un gremio de intercambio que se expande, hacia la hiper especialización disciplinar que a su vez, institucionaliza los campos de conocimiento, donde la influencia se politiza y se vende al mejor postor. Si bien la cultura de mercado global no es del todo dañina pues estimula la competitividad en términos de logros personales o de las comunidades del saber, sí existe una franca competencia centrada en la producción, lo cual, bien o mal, significará una remuneración que descuida la dirección de producción de conocimiento para la mejora de la vida de la sociedad. Este es un tema complejo que merece un espacio aparte, pero sirva este breve apartado para sembrar la semilla de la reflexión y la re observación de estos procesos de amplia actualidad.

¿El rol del docente ha cambiado hacia concepciones que lo perciban como figura facilitadora y no de autoridad? Esta pregunta es importante en un país que ejerce tradiciones férreas sobre todo en cuanto a figuras de autoridad se refiere. Si bien la figura docente se ha transformado de alguna manera, en un movilizador o facilitador del aprendizaje, se sigue conservando un rol de autoridad incuestionable en aulas universitarias. Por notable que esto sea, hay que decir que en México se valora mucho también, el trabajo colectivo y toma relevancia el ejercicio de relaciones que se establecen con los estudiantes para generar ambientes colaborativos que estimulen la reflexión conjunta entre los actores educativos. No obstante, el rol de autoridad del docente sigue teniendo vigencia en un contexto escolar donde se ejerce un peso fuerte en el conocimiento y la forma de expresarlo, con pequeñas muestras como discursos cerrados que no permiten al estudiante interactuar o cuestionar el conocimiento, sino sencillamente aceptarlo.

De nueva cuenta y recordando que estos son desafíos culturales, se puede remarcar que en el contexto de las IES, las jerarquías tienden a ser remarcadas en reglamentos de comportamiento y etiqueta sin pensar en que la universidad debe ser un espacio de intercambio, donde el respeto a los individuos y sus ideas debe ser estimulado desde los propios discursos y no en documentos inamovibles que terminan por censurar las conductas en lugar de volverlas reflexivas y conscientes. La formación continua del profesorado se puede ver afectada en este rubro ya que la propia interacción con el alumnado y entre el mismo gremio, generan la idea de que las comunidades de aprendizaje son estáticas y la mejora en el desempeño significa necesariamente errores o faltas en este; en otras palabras, el docente puede presentar resistencia a ejercicios de formación continua porque puede percibir que se le está cuestionando en sus conocimientos y por consiguiente, su autoridad.

¿La diversidad cultural sigue siendo un problema para el acceso a la educación? Esta pregunta puede sonar engañosa, ya que el acceso a la educación es una cosa y la formación continua es otra, pero si “hilamos fino”, es muy probable que encontremos conexión. Esto es, de entrada, basta con leer el periódico cualquier día y signos de la segregación y barreras culturales asociadas a la diversidad, sigan siendo un problema en el acceso a la educación. Esto genera que existan necesidades y problemáticas particulares, lo cual moldea también la percepción de la formación del docente. Situaciones que abarcan desde el acceso a programas de formación continua hasta la consideración de tradiciones educativas locales o regionales para generar dichos programas. Aquí se nos señala enfáticamente que la formación continua no puede ser necesariamente homologada en el territorio nacional o se estaría escapando a las particularidades de la institucionalización local (lo cual es también, un gran tema para reflexionar respecto a lo comentado en el apartado anterior), cuestión que nos lleva a pensar en el acceso a la educación desde las capacidades del profesorado que aquí, no puede ausentarse ante la diversidad cultural existente en el mapa de la educación en México.

¿Es la equidad de género un tema que influye directamente en la expectativa de la formación continua? Sin más, la respuesta es afirmativa. Hoy en día el género puede crear expectativas que sean de peso e influencia en la formación continua, al pensar en las responsabilidades que pueden adquirir mujeres que desempeñan un rol de ama de casa o en familia monoparental, provocando que exista falta de tiempo para dedicarlo al desarrollo profesional, situación que crearía desigualdades en el acceso y permanencia en oportunidades de formación. El tema de equidad también puede observarse en ciertos contextos culturales donde el papel activo de la mujer no es del todo bien visto o es denostado, lo cual hace que la efectividad en la formación continua de este sector tenga problemas para poderse integrar factiblemente al ejercicio de profesionalización.

Desafíos en políticas públicas

Este rubro resalta la importancia que tiene el Estado como agente regulador y determinante en la implementación de políticas congruentes con visión de largo plazo, que busque efectividad en programas de formación continua. En muchas ocasiones hay cambios en las administraciones y eso genera falta de continuidad en los programas, tan sólo recordemos los cambios en la titularidad de la SEP en este sexenio, donde la administración tuvo a tres personas a la cabeza y ninguna hizo una entrega saliente, solo le dieron seguimiento y eso resulta en suspicacias que no permiten abordar resultados o generan discontinuidades en los planes que se proponen.

Anteriormente en este capítulo hablábamos de PRODEP como uno de esos programas dirigidos al desarrollo profesional de los docentes, y

aunque este no es el capítulo de evaluación docente, nos permitimos tomar un poco de eso para aludir a la deficiencia en la formación continua del profesorado.

En el informe: Evaluación de Consistencia y Resultados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, (Secretaría de Educación Pública, 2017) que sirvió como instancia técnica evaluadora externa del Programa, se centró en ofrecer un panorama de resultados hasta el momento del Programa propuesto para el periodo 2013-2018. Aunque el informe expone ampliamente los problemas que se han detectado tras la implementación del Programa, son dos los que llaman nuestra atención: Primero está la necesidad de desarrollar estrategias de largo plazo para revertir el problema de que haya segmentos de la población objetivo que tengan dificultades para acceder a los apoyos que ofrece el Programa (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 2018), lo cual obedece a un problema de cobertura. Esto nos muestra que la implementación de un programa no necesariamente hace que se cumpla en los términos de focalización necesarios. Existiendo tantas instancias que deben promover el programa entre los interesados en distintos niveles educativos, parece increíble que existan problemas como este. La crítica se centra en el hecho de pensar en que, si existen tantos intermediarios para llegar al público objetivo convirtiéndolo en potencial, entonces ¿cuál es el papel de estos intermediarios, entiéndase sindicatos, instituciones, movimientos, grupos y academias en esto?, ¿cómo es que estos actores educativos de alguna forma impiden la difusión de un apoyo tan importante y para el que se destinan tantos recursos?, ¿en dónde se quedan entonces dichos recursos?, ¿existe una ley del más fuerte o del más influyente con vigencia en el sector educativo que termina por generar una especie de resignación sectorial respecto a quién puede obtener el recurso y quién no? Si existen monitoreos específicos del programa, deberán surgir indicadores precisos de por qué hay sectores donde no se está tomando en cuenta o simplemente, no llega al público al que se dirige. Se sabe que existen encuestas de percepción del público objetivo, pero la información no ha sido sistematizada ni puesta a disposición pública, por lo que es difícil conocer esas variables que impiden que la cobertura sea exitosa.

Otro aspecto que revela mucho, es el diseño. En el informe se detalla cómo el Programa atiende por igual poblaciones de docentes y académicos con necesidades profesionales y requisitos laborales muy distintos, que de hecho atienden a marcos institucionales muy ajenos entre ellos, con niveles presupuestarios y objetivos casi incompatibles entre sí. Esto es que, aun cuando la intención de un programa es presentar apoyos a poblaciones objetivo que los necesitan, en realidad existen problemas de operación que no logran orientarse a resultados confiables (por lo que todo tipo de evaluación será, por supuesto, también contraria o ineficaz), terminando en que el propósito del programa termine por ser ambiguo y sin encontrarse ligado a una realidad problemática, sino a una idea de lo

que es la problemática, cosa que por cierto, también pone en evidencia la falta de estudios empíricos sobre este respecto.

El diseño exige una vinculación con la realidad, dicha realidad debe haber sido allanada con estudios suficientes para poder establecer puntos de partida, preguntas que permitan interrogar a la situación para problematizarla y así generar una planificación de acuerdo a necesidades reales y no por medio de conclusiones que se obtienen a partir de ideas que pueden contener sesgos que no den oportunidad de hacer programas que no son capaces de conceptualizar las metas que trazan enfocados en lo que se necesita por una falta de metodología de trabajo.

La crítica puede sonar escandalosa, pero es necesaria para la mejora de planes en los que se invierten tantos recursos como para no evaluarlos ni siquiera sumativamente u observar los matices de seguimiento que se generan desde que es puesto en práctica. Es cierto que tendremos que ver las mejoras que suceden en este periodo que terminará en 2025, pero quepa hacer la señalización de estas situaciones desde el análisis que ofrecemos en este texto, como uno de los programas bandera en términos de formación y actualización docente. Remarcamos también que este no es el único programa echado a andar como ya mencionamos anteriormente, pero sí es uno de los más importantes y aunque se podrían esperar problemas comunes en la aplicación y visualización de la efectividad, es muy importante observar el diseño y construcción de los mismos, pues se parte de problemas de planificación, lo cual a estas alturas debe ser inadmisibles en las administraciones responsables ya que sólo habla de la falta de organización en los propios objetivos planteados por las mismas.

Finalmente, las políticas públicas deben tener una dirección clara en términos de la vinculación que tienen con los beneficiados directos, que son los docentes; esto es, incluirlo en la creación de las políticas, porque un vicio recurrente de la clase dirigente, es que poco toman en cuenta a los interesados, aunque es bien sabido también que varios de los intermediarios como los sindicatos, terminan siendo un impedimento para la organización de la participación docente en las políticas públicas. Esto habla de la necesidad de mecanismos claros y sistemáticos para que no existan tangentes de salida por ninguno de los actores involucrados y pueda procederse con objetivos concretos en la medida de lo posible.

Hasta aquí, hemos podido ver que la formación continua del docente prueba ser un tema complejo y lleno de matices que deben examinarse con sumo cuidado. En este capítulo observamos partes importantes del entarimado y tarea que significa tan sólo a nivel superior y sólo podemos imaginarnos qué ocurre en el resto de los niveles educativos del sistema, donde, vale decirlo aquí, se exhiben las diferencias correspondientes a piezas particulares cada una de ellas en el sistema entero.

Los temas de agenda, las problemáticas sempiternas del sistema educativo, las visiones de futuro y sus proyectos adyacentes son todos una responsabilidad que debe ser garantizada en aras de un mejor desempeño

futuro y de revisión de las metas que se propone cubrir el sujeto docente. El fin de la enseñanza superior subraya la actualización disciplinar, las habilidades pedagógicas y tecnológicas, por lo que la integralidad también significa contextualización.

Ya que las habilidades técnicas son una necesidad urgente, la transversalidad debe llegar a las realidades culturales y sociales de las regiones para encumbrar un ejercicio más completo,, encargado de consolidar y fusionar esos aspectos y principalmente, que deje de ver dos o tres características a “rellenar” en el momento, según lo solicita una gris ponderación de las necesidades, como si se tratara de formatos que serán archivados y olvidados. Se trata de poder ser congruente con las necesidades de colaboración constante, la enseñanza inclusiva y las competencias emocionales como puntales de una idea concreta y arrojada de lo que es la formación continua, como pudimos observar en este capítulo.

CAPÍTULO 4

LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE



La evaluación en el ámbito educativo es una de las herramientas que a lo largo de muchos años ha constituido la mejor forma de orientar las acciones tomadas en torno a los objetivos que se establecen. También ayuda a prever los recursos necesarios para que sean llevadas a cabo las iniciativas y programas, buscando mejorar poco a poco a través de herramientas de seguimiento. Se puede ver como un mecanismo que retroalimenta el cumplimiento de todo orden instituido y constituido dentro del sistema educativo para conocer ventajas, desventajas, campos y áreas de oportunidad, así como la siempre presente posibilidad de desechar iniciativas que no podrán funcionar. Finalmente, también podemos hablar de que la evaluación desde el punto de vista del estudiante, representa la consolidación de un conocimiento o la reafirmación de contenidos conforme avanza en el tramo de su formación escolar. También, como señala Buendía y cols. (2017), existen criterios externos derivados de políticas públicas que irrumpen la vida institucional y se consolidan como mecanismos de orientación y reconocimiento de las actividades universitarias. Estas son formas de evaluación que subordinan las evaluaciones tradicionales y también lo vuelven competencia del Estado, generando competencias que pueden obedecer a lógicas políticas o administrativas que opacan el compromiso académico contraído por las instituciones en una primera instancia.

La evaluación del docente cubre esas perspectivas y más aún, ya que la entrada al juego de diferentes actores, no necesariamente educativos, se ve delimitada por distintas ideas acerca del papel que juegan las IES y sobre todo, los docentes. En el capítulo anterior pudimos ver que, en términos de la formación continua, el panorama se “enrarece” por algunos momentos, cuando la política pública interviene en el quehacer académico. No es que se vea como perjudicial o “malo” el papel del Estado, pero claramente hay ocasiones en las que la visión de este y la de las IES puede chocar o generar vertientes no del todo compatibles. En el campo de la evaluación es algo similar y recupera varios momentos de la formación continua en el eje de la educación superior, como un proceso que no escapa a sí mismo.

Queremos hacer patente el hecho de que la evaluación es un tema complejo sin más, que no es sencillo decir que se abordará una evaluación sin entender el papel de quien evalúa y del que es evaluado. Como herramienta, se reserva a procesos variados, pero también es cierto que no cualquiera (institución o individuo) es capaz de realizarla atendiendo a variables diversas sin antes generar un proceso de planificación o visualización de la metodología para abordarla. Si bien la evaluación es algo que podemos hacer en el día a día, en estos esfuerzos tan disímiles, cabe ser escépticos con algunos de esos caminos, ya que siendo un tema tan controversial, es necesario establecer algunos puntos de inicio. También nos permitiremos apuntar que este capítulo termina por condensar los vistos anteriormente, así que en el ánimo de no repetirnos, haremos el

comentario referente al capítulo correspondiente, donde sea necesario. Y hablando de puntos de inicio, es lo que haremos en nuestro abordaje del tema, como lo será de entrada, el antecedente histórico.

La evaluación del desempeño académico en México

En la apertura de más instituciones educativas de nivel superior (que se ilustran en el primer capítulo), se presentó la oportunidad de diversificar y democratizar la educación. El poder llegar no sólo en el ámbito geográfico a más personas, también habló de que las clases populares podían tener acceso a la educación profesional. En la década de los 70 del Siglo XX, se dibujó una posibilidad más clara de un alcance de la educación que hizo que el sistema básico y medio, estuviera al alcance de todos; el Artículo Tercero fungía con mayor solidez en lugares en los que se habría pensado imposible, no sin los problemas más consistentes en la historia de la educación en México, pero con una dirección más nítida.

Es probable que el crecimiento de la oferta, haya sido la primera ponderación realizada en torno a la idea de una evaluación del docente. Según Gil Antón (1994), en 1960, había 10.749 puestos académicos en 50 IES, mientras que para 1992 el número de académicos había crecido a 113.238 que laboraban en 372 IES con 1.048.805 estudiantes atendidos. Esto puede permitir visualizar un crecimiento que no sólo eleva la cobertura del sistema, también lo pone en una situación de cuestionamiento de los perfiles y, en esencia, la pertinencia de la profesionalización, dado que, en términos generales, el profesorado se incorporaba a las IES sin tener conocimiento especializado dirigido al quehacer didáctico. Es decir, resultaban ser improvisados. Esto sienta un antecedente desde los días de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), donde los aspirantes a profesores, debían cubrir ciertos requisitos para entrar en esa posición. Dichos requisitos podían variar bastante, dependiendo de la mesa directiva que, podemos decir en su amplia defensa, estaba constituida por verdaderos expertos de las disciplinas que se proponían a reclutar expertos en las materias a impartir.

La discusión sobre la evaluación de los docentes tuvo ya relevancia hacia la década de los 80, con el Programa para la Modernización de la Educación Superior 1989 - 1994 (PMES), que ya planteaba realizar evaluaciones internas y externas a las IES públicas para revalorar su calidad educativa y la misma figura del académico. Así también, el Programa Nacional de Carrera Magisterial de 1992, que era un esfuerzo conjunto entre el gobierno federal y los sindicatos de maestros, el cual buscaba incentivar el desarrollo profesional y las mejoras en la enseñanza a través de evaluaciones. Con estos ejemplos podemos dar cuenta de lo joven que es la evaluación en el campo nacional, al menos como propuestas a impulsar, ya que no faltaron los obstáculos para poder hacer que estas propuestas tomaran rumbo. Es cierto también que, en primera instancia, se buscó valo-

rar el desempeño de docentes de educación básica en contextos internos, generalmente promovidos por los propios sindicatos y difícilmente había una repercusión directa dentro de esos ejercicios, es decir, podían existir las evaluaciones pero no se presentaban los resultados al ojo público y no existían reglamentos o los acuerdos necesarios para establecer sanciones o escrutinios más detallados. Finalmente, ese sector no es tema para nuestro análisis, pero queda como un ejemplo de lo que se intentó en un principio, ya que la idea de evaluación de la docencia, tampoco era nueva, pero no tenía antecedentes directos o sólidos en el territorio nacional.

Quizás algo que pueda sorprender, es que los esfuerzos por evaluar al docente de las IES, tiene antecedentes desde la década de los 70, aunque esto no fue a detalle ni cercanamente exclusivo a este sector. El antecedente se establece en los cuestionarios de evaluación de la docencia (CEDA por sus siglas en inglés) de Hermann Renners en 1927 (García, 2005). A continuación, en la tabla 3 podemos ver a detalle cuatro antecedentes de la evaluación de la docencia.

Tabla 3. Antecedentes de la evaluación de los docentes en cuatro fases. Tomado de García Gorduño, 2005.

Así es como podemos observar que se comienza a institucionalizar el proceso de evaluación. Principalmente se derribaron obstáculos implementando insumos para el desarrollo profesional, pero eso también generó una política, pues era el punto económico el principal impulsor y no existían repercusiones de carácter académico institucional, afectando la naturaleza del trabajo puramente académico. Como señalan Harris y Sass (2009), los sistemas de evaluación docente, en concreto los que brindan remuneraciones o estímulos, se limitan a la medición de características de los profesores que son predictores muy débiles de su contribución al aprovechamiento escolar de los estudiantes, tales como la escolaridad y la experiencia o la antigüedad en el servicio.

Se parte pues, de ciertas competencias profesionales que se esperan de los docentes para realizar la evaluación. Esto empata directamente con temas que revisamos en el primer capítulo, concernientes al perfil del docente (de donde podemos rescatar el hecho de que si no hay un perfil específico, entonces ¿qué estaríamos evaluando?), que es uno de los puntos de partida para saber qué es lo que vamos a evaluar. En consecuencia, y como ya se comentó en el apartado histórico, tenemos la línea de trabajo de evaluar los planes y programas de estudios. Aquí se caracteriza la evaluación por analizar la pertinencia de contenidos, tiempos y esquemas de trabajo con base en la programación de las materias que conforman un cuerpo de conocimientos que se espera, el alumno adquiera. Aquí ya entramos a temas que pueden causar un cierto escozor en diversos sectores y que nos muestra las divergencias a las que se puede llegar en la evaluación.

Es aquí donde se ha de llegar al punto de inicio en todo factor preguntándonos, ¿qué es un docente de IES?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿cómo lo observamos a diferencia de otros sectores? (esto, referido a docentes de educación básica o media, quienes cubren distintos perfiles, objetivos y propósitos, aunque esto no sea tan obvio para sistemas institucionales que no saben reconocer las áreas de necesidad de las instituciones educativas) A esto, se agrega un punto de fondo en términos de la evaluación en sí misma: ¿cuál es su propósito?, ¿a qué intereses atiende?, ¿cuál es el papel de las IES y el Estado en triunvirato con el docente?

Como es sencillo imaginarnos, existen muchas realidades donde estas preguntas se pueden hacer, la que ocupa este documento es, por supuesto, la mexicana; pero como hemos aprendido, el mismo territorio nacional tiene muchos matices, es un sitio de observación que afronta muchas realidades y nos hemos podido dar cuenta, gracias a la visibilización de grupos que antes no “formaban parte” de las preocupaciones educativas del País, o, en el mejor de los casos, se les observaba como reales, pero aún así, eran sesgadas, apartadas para entenderlas como una realidad que no podía conjugarse con las demás. Seguimos aprendiendo, no cabe duda, y seguimos también cuestionándonos la pertinencia de la evaluación del docente en lugares donde el estándar parece diluirse entre otras preocupaciones más urgentes, más emergentes. Siempre teniendo en mente este tipo de bemoles, plantearemos pues, una mirada introspectiva sobre estos importantes elementos que dan pie al ejercicio de evaluación ya que aquí buscamos que todo proceso se ejerza de manera consciente y meditada.

El propósito de la evaluación docente

La evaluación responde a una serie de preguntas determinantes de su por qué pero también de lo que se obtendrá a partir de ella. La primera pregunta será: ¿se puede mejorar la enseñanza? Eso ya se convierte en una guía para las siguientes preguntas. También hay que tomar en cuenta que si hablamos de mejorar, nos referimos a asegurar la calidad de la enseñanza, la cual se identifica como un factor clave, por lo que el sistema o los sistemas educativos (hemos de pluralizar, pues al hablar de un proceso tan elaborado, referimos a una diversidad amplia de la concepción del sistema educativo, donde la perspectiva se acorta si hablamos de uno solo) deben desarrollar mecanismos confiables, susceptibles de revisión y testeo para identificar fortalezas y debilidades del sector.

Para poder continuar con nuestro análisis, habremos de identificar los principales elementos que componen el propósito de la evaluación docente, expresados en la siguiente Tabla con una perspectiva del sujeto, es decir, el docente y la perspectiva de la institución, que será de insistencia en estas líneas, su responsabilidad en el ejercicio evaluativo.

Tabla 4. Propósitos de la evaluación docente

Habiendo visto los propósitos, podemos pasar a la siguiente pregunta, ¿es el desarrollo del profesional docente una consecuencia de la mejora de la calidad de la enseñanza? Aquí hemos engarzado el tercer propósito de la Tabla 4, directamente con el primero, siendo este, parte de la primera pregunta. Si la evaluación docente ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza, esto podrá correlacionarse a mejoras en otras áreas, como lo es el desarrollo profesional. Señalar la importancia de esto, redondea los temas que hemos visto a lo largo de este libro: si el docente y la institución son capaces de evaluar efectivamente, se pueden detectar necesidades formativas que permitan orientar al docente hacia una mejora continua. Poder poseer estrategias didácticas actualizadas, que incluyan habilidades en el uso de tecnologías y de temáticas disciplinares, además de las habilidades socioemocionales que otorgan un plus para la interacción con los estudiantes, permite que exista por igual un desarrollo personal y profesional. Claro está, que esto debe ser promovido por los programas destinados al estímulo del docente, que como discutíamos anteriormente, no deben ser sometidos necesariamente a lo económico. Para tal empresa, debe generarse una cultura de valorización del conocimiento y como éste engrandece a los individuos como pudimos ver en la Tabla 4.

Cumplir con criterios de evaluación se convierte en una especie de tarea circundante para lograr un puntaje. Se generan círculos de trabajo, ambientes colaborativos que desembocan en tareas personales, donde se deben marcar ciertas actividades para lograr un puntaje que premie el desarrollo académico, en muchas ocasiones, como una obligación. Esto hace que el docente se desvíe de perfeccionar su labor o de vivirla como un incentivo personal, por lo que insistimos en generar la cultura de valorización del conocimiento, para que esto también impulse al docente a generar logros de importancia personal, ya que el cambio personal y laboral, desde la óptica evaluativa, debería ir de la mano, siendo esto también, un claro propósito a desarrollar.

No podemos ignorar tampoco, que así como el docente es una figura cambiante (y eso se someterá a reflexión en el siguiente apartado), la realidad social también cambia, por lo que las condiciones de trabajo, las tareas, las interacciones con los estudiantes y los procesos de gestión del conocimiento en general, también. Esto queda medianamente implícito cuando hablamos de la actualización del profesorado, puesto que se reconocen los cambios disciplinares en sus distintas áreas, pero desgraciadamente pareciera no ser una idea tan imprimida en el resto de procesos. Pretender eso es como pensar que los campos de conocimiento cambian y se actualizan, pero la realidad que observan no. El punto aquí, es que la evaluación debe considerar ese tipo de situaciones y no obviarlas, insistiendo pues, en que el propósito de la evaluación es mejorar la relación del docente con el conocimiento y las instituciones, porque eso suma a las actitudes de los docentes en el mundo que se desea evaluar en ellos y puede ser la delgada línea que alimente su compromiso laboral o que lo elimine.

Una cultura del señalamiento

Hacemos una breve parada aquí, buscando condensar lo anteriormente comentado, dirigiéndolo hacia un problema que arrastra el ejercicio de la evaluación. Es bastante común pensar que la evaluación sirve para señalar al “mal” profesor, de la misma manera que la propia dinámica de esta cultura también hace pensar que la evaluación sirve para señalar al “mal” estudiante. Los estudios, teorías y discursos a este respecto, son variados y cual más revelador, pero sobre todo, en la vida popular, permea la idea, por ejemplo, de que podemos distinguir a los buenos profesores de los que no lo son a partir del desempeño de los alumnos, como un indicador de eficacia innegable. Entonces no será necesario observar el trabajo de cada maestro para valorar su propio desempeño, ya que bastará con inferirlo a partir del rendimiento de sus alumnos (Martínez, 2011).

Existen varias metodologías centradas en reforzar esa idea de la demostración de la eficacia del profesorado a partir de las boletas de calificación de los alumnos. También es cierto que esto se revela más común en los niveles básicos de la enseñanza, pero hay IES que han acogido estas metodologías, aun cuando existen estudios que demuestran la multifactorialidad de causas y las variables intervinientes que algunas fórmulas o mediciones no toman en cuenta o simplemente se toman como marcos alternos en la conceptualización del “buen desempeño docente”.

La cultura del señalamiento, es pues, determinista y reduce la visión de la evaluación a una dualidad simplista y totalizadora que apalanca discursos polarizantes antes que la reflexión sobre los procesos educativos. Como hemos venido diciendo a lo largo de este texto, no se comienza a evaluar si no se conceptualiza claramente lo que se va a observar, así mismo si no se tienen perfiles exactos que serán puestos a observación. Más aún, la evaluación carecerá de criterios de validez si las metodologías son expuestas a sesgos e ideas preconcebidas respecto al objeto a medir, ya no se diga a procesos que califican o señalan con criterios como “bueno” o “malo”. Esta cultura del señalamiento, ha habilitado criterios tan dispares como las evaluaciones hechas por alumnos apoyados en reactivos polarizantes o superlativos que denotan o una falta de comprensión de un proceso evaluativo o sencillamente, una falta de interés en realizarlos.

Como vimos en el capítulo dedicado a la formación continua del docente, existen desafíos y barreras culturales que derribar que convergen sobre lo mismo: el evaluado se siente juzgado. Esto puede detonar resistencias y tensiones, donde al no existir una percepción adecuada de la evaluación, los actores educativos pueden generar resentimientos, apatía y escasa o ninguna disposición a formar parte de un trabajo conjunto que apele a un argumento mayor que es el de la calidad de la enseñanza y la mejora de la educación y que debe distanciarse definitivamente de un juicio que ponga en entredicho su trabajo y papel en el tablero educativo.

El docente bajo la lupa: una intención filosófica

Entender al docente de las IES, obliga a verlo con una variedad de propiedades que se espera, él posea como tal. En un primer orden, podemos dar características donde se le da potestad de un conocimiento especializado en su disciplina, a la que es capaz de responder, cumpliendo con al menos la reflexividad, la racionalización, un poder de decisión ante las situaciones de carácter intelectual y práctico que se le pongan enfrente, a partir de juicios y creencias basadas en los aspectos teóricos que nutren su quehacer.

Hay que puntualizar que, en este momento, podríamos polemizar largamente acerca de esos juicios y creencias que pueden provenir desde distintos lugares, horizontes que exigen posicionamientos críticos y no relacionados con el ímpetu de un “emparejamiento” con las creencias humanas y relativas a la experiencia de vida de este docente. Existen teorías que desgraciadamente pueden no tener un vínculo con la evidencia necesaria para sustentarlos y se relacionan más con el propio sistema de creencias que con el trabajo desarrollado en el nivel profesional. Esto puede llegar a sonar dogmático o determinista, pero nada más lejano es lo que deseamos proponer aquí.

En todo caso, la idea que manejamos en esta breve parada en nuestro tema, es la especificación de un carácter profesionalizante (es decir, activo, proactivo) en el quehacer del docente, el cual, ante el pensamiento crítico y analítico tan necesario en el ramo, pueda confrontar la vida personal con el trabajo y responsabilidad que tiene a su cargo el profesor. Sabemos que, de muchas maneras, el individuo también deja de ser profesional si no se toma en cuenta a sí mismo, a su ser integral con todo lo que eso conlleva, pero también es primordial en la práctica docente, tener sustentos, conocimiento de causa y argumentos suficientes para poder justificar sus posicionamientos, pues es en las aulas, en el contexto universitario, donde se supone que el pensamiento debe ser sometido no solo a una exaltación de sus posibilidades, éste también debe ser cuestionado, puesto en duda, corregido o ratificado en aras de la importante misión que subyace en la educación: la libertad de los individuos.

El paradigma docente, pues, se nutre de aspectos deseables como también, en perspectiva de un quehacer específico. lo cual permite algunas representaciones características de ellos en el entorno de lo educativo, que a propósito, pudimos observar en los dos capítulos anteriores. Abordar entonces ahora “lo” educativo, como un contexto demandante de maneras implícitas y explícitas de teorías pedagógicas, prácticas de naturaleza organizada, planificada y estratégica, que permite trasladar el conocimiento del docente hacia ese entorno, recepcionado por aprendientes que se sujetan a “lo” educativo como una dinámica situacional (la institución educativa), perentoria en cierto grado (conocimientos que se adquieren y que exigen probidad evaluativa que puede o no, permanecer

en el sujeto), necesariamente razonada (como un intercambio entre pares, donde el conocimiento se comparte y se debate), realizada por agentes de cambio (los actores educativos en toda instancia). Esta breve conceptualización de “lo” educativo, nos permite entrar en una instancia epistemológica, donde el conocimiento surge desde un empirismo realista que se supone puede ser aplicado, comprobado, identificable y refutable, como lo propone el método científico. Aunque existen posibilidades variadas que el propio conocimiento ha permitido meter a debate sin necesidad de ceñirse a un estricto método, como lo es el conocimiento en las ciencias sociales, es decir, basado en una epistemología de lo interpretativo.

Existen, sin duda, otras maneras de establecer estos puntos desde modelos como el constructivista, tan en boga en la psicología educativa, o en la explicación de los procesos cognitivos que desembocan en mecanismos de aprendizaje (autorregulatorios, si pensamos en las etapas del desarrollo de los individuos), que dependerán de mediaciones guiadas por los docentes en turno, los cuales permitirán también, diversidad de significaciones como lo propone la teoría cultural del aprendizaje propuesta inicialmente por Vigotsky (2010). Podemos detener aquí el somero análisis de lo que es el docente, contextualizando en el entorno educativo para poder dar salida hacia aspectos propios de la condición del aprendizaje.

En resumen, el docente es tan inherente al proceso educativo, tan propio no sólo en el sentido lógico, sino en lo que implica al definir al mismo proceso, define al mismo sistema y a sus derivados, que por lo tanto, se suma a los mecanismos de evaluación de su propio trabajo, formando parte de lo que conocemos como una autoevaluación, ayudando a entender todo el proceso. Esto lo convierte en “teórico aplicado”, dadas sus facultades de plantear objetivos asignados o no, durante el proceso en el que se amalgama a sí mismo como una figura definitoria de procesos prácticos congruentes con los procesos de los aprendientes. Dar este pequeño vistazo epistemológico reflexivo, nos permite observar la idea de lo colaborativo que es su papel en el ambiente de aprendizaje. Es entonces, donde la evaluación surge como una consecuencia lógica de su quehacer, no sólo como apuntamos antes en términos autoevaluativos o en su ejercicio de examinador de los aprendizajes, también como parte del engranaje colectivizante de la tarea que promueve, pues al fin y al cabo, también se reconoce como un instrumento interno que debe ser tomado en cuenta en la labor de la constatación y crítica del mismo sistema educativo al que pertenece por derecho propio.

Instrumentos para la evaluación

Hasta el momento nos hemos ocupado de disectar al actor principal de las evaluaciones y la manera en que se relaciona con los demás elementos que lo observarán, pero es momento de ver los criterios del intermediario. Estas herramientas posibilitan el trabajo concreto, metó-

dico y dirigido según objetivos o metas, para poder recoger información que permita y abra la discusión desde la evidencia arrojada y no desde supuestos que pueden perdernos en la marea de percepciones que llegamos a obtener de los actores educativos. Podemos así, sucintamente dividir estas herramientas en las siguientes:

Autoevaluación: Un tópico altamente polémico que ha llegado a ser utilizado como herramienta de evaluación por el mismo profesorado con sus estudiantes (“¿Qué calificación te pondrías tú?”) y que puede decirse, ha resultado un ejercicio de introspección en muchos de ellos. La polémica en esto radica en la sinceridad que puede mostrar el docente al evaluarse, ya que no existe otra herramienta más que la reflexión (la cual proviene del pensamiento crítico y conocimiento de su encargo). Ciertamente, la posibilidad está abierta para que esto sea un ejercicio de autoconocimiento y localización de fuerzas y debilidades. Al final, el docente puede sincerarse y observar ámbitos de mejora para su tarea.

Evaluación realizada por estudiantes: Mediante algunos indicadores que deben ser ampliamente clarificados (usualmente, en grupos focales con estudiantes, se muestran conceptualizaciones que permitan llegar a acuerdos en común sobre lo que se va a evaluar), que se traducen como el entendimiento de la enseñanza, la percepción del docente en términos de accesibilidad y apoyo, se califican también el manejo de recursos didácticos y tecnológicos, así como el cumplimiento de los objetivos del curso.

Evaluación por pares: Una metodología poco usada, que involucra compañeros docentes, usualmente de la misma área, dirección o departamento, evalúan la labor del profesor. Se entiende que son capaces de ofrecer retroalimentación dada la cercanía con los temas o disciplinas, además de encontrarse en un posicionamiento similar que genera cierta comprensión empática de los procesos a los que se enfrenta el sector.

Evaluación por medio de instancias superiores: Una metodología similar a la anterior en su escaso uso, pero que puede ir en detrimento del docente. Las autoridades inmediatas como coordinadores, jefes de departamento y otras instancias directivas, pueden realizar evaluaciones basados en el desempeño y gestión académica. Como en el anterior, se aconsejan instrumentos evaluativos bien delimitados para ayudar a los alcances de objetividad (confiabilidad) de las observaciones.

Evaluación por resultados (boletas, calificaciones finales): Hablamos de esto anteriormente. Cabe apuntar que los resultados de los estudiantes, conocidos como rendimiento académico, son tomados como parte de una evaluación que puede incluir los apartados anteriores, por lo que se cruzan en términos factoriales los resultados de, por ejemplo, las evaluaciones hechas por los estudiantes para reconocer cruces de variables que hagan consistentes los resultados.

Podemos insistir en que la evaluación del docente puede observarse mediante criterios que van más allá de la constatación por medio de la transmisión de conocimientos. Al final, esto no sería más que un criterio

de muchos, en la tarea constante de poder llegar a una evaluación satisfactoria del quehacer docente. Es por eso que revisaremos brevemente algunos criterios de evaluación que pueden ser una brújula más consistente y que ayuden a cruzar información de manera que haya mayor exhaustividad y precisión en los resultados de la evaluación.

Criterios de evaluación

Como decíamos, existen criterios que pueden significar variables importantes (y deseables) para la examinación del trabajo del docente. Por una parte, la diversidad de dichos criterios responde a una resignificación del quehacer docente que es una de esas piezas de información que siempre se requiere tomar en cuenta de una forma más honda, más consciente. No será extraño que nos encontremos con criterios que abordamos en los capítulos anteriores, pues, en primera instancia, en la formación inicial del docente, sabemos que buscamos un perfil deseable, que las instituciones responsables de fomentar esto, dan un arranque importante sobre el conocimiento de lo que es el docente para las IES y para la población. En segunda instancia, nos encontramos con la formación continua del docente, que ocupa desarrollar una visión de futuro en el desempeño docente y su mejora humana, conteniendo igual importancia para que hablemos de una perspectiva amplia de crecimiento en diversos ámbitos. Así, los criterios que veremos a continuación, significan un redondeo de estas conceptualizaciones.

Conocimiento de la disciplina: Una forma sencilla de ponerlo, es referir que se mide la competencia del profesor en su área de especialización, pero esto también encierra, como un criterio de evaluación formal, el comprender el estado de la cuestión (algunas veces literalmente traducido como “estado del arte” por el anglicismo *state of the art*) de la disciplina a la que atiende el profesor, puesto que en nuestro mundo hiperespecializado, difícilmente encontramos el marco definitivo de una sola disciplina, sino que esta se diluye en una diversidad transdisciplinaria que valida otro tipo de conocimientos que habrán de destinarse a nuestro punto de observación que es la materia, asignatura o encargo académico que tiene el docente. Desde ahí se parte para entender la disciplina o disciplinas y también la dirección que toma la evaluación, no sólo como un producto, sino como un temple formativo del sujeto.

Habilidades pedagógicas: En el capítulo dos, tuvimos a bien explicar las habilidades aplicadas en el aula que denotan un conocimiento de carácter pedagógico en la impartición de los conocimientos. Aunque es un lugar común de la tradición educativa, funciona. Diseñar materiales didácticos, la manera de explicar los contenidos, el manejo grupal, la capacidad de fomentar el ánimo colaborativo, la consistencia en las perspectivas y la canalización de un pensamiento crítico puntual y argumentado, son habilidades que más allá de ser deseables en el profesor, son figuras prácticas,

que traducen el conocimiento fusionado del saber disciplinar y la manera de trasladarlo hacia otros. Uno de los verdaderos ejercicios significativos de lo que llamamos quehacer docente.

Habilidades tecnológicas (uso y manejo de TICs): La integración de las tecnologías en el trabajo docente es una realidad innegable y prácticamente, obligatoria, como pudimos observar en el apartado dedicado al problema de la pandemia. Entender al docente desde el uso de tecnologías es una manera práctica de poder proyectarlo como un agente actualizado en el manejo de herramientas que lo perfilan de manera integral con los tiempos que corren y sus exigencias. El uso de la tecnología ha sido una constante histórica en el quehacer docente, por lo que las herramientas actuales no son una novedad. Lo que sí es novedad, es la manera acelerada, casi impuesta en la que ha sucedido en los últimos cinco años y eso nos da un panorama de que la planificación, los programas, todos los esquemas que se propusieron, finalmente tuvieron una fase de emergencia gracias a la pandemia, donde la implementación fue un reto para el aprendizaje y, en muchos casos, para sacar de la zona de confort a sectores que no habían tomado la estafeta en su momento. Poder centrar la evaluación del docente en estos temas, implica necesariamente un antecedente formativo que refleje lo que se quiere medir. Si los docentes no están formados en el uso de tecnologías - que los hay - entonces serán incapaces de ser sujetos de una evaluación justa y que sepa ponderar sus habilidades o la falta de ellas.

Habilidades en investigación y generación de conocimiento: Apuntábamos en el segundo capítulo que este es uno de los retos más grandes y complejos: formar para la investigación; y es que, de nueva cuenta, ¿cómo podemos evaluar algo para lo que no existe un antecedente? Un tópico largamente aplazado y ampliamente cubierto, es el de la responsabilidad de las IES en el fomento al ejercicio investigativo. ¿Por qué ha sido esto una piedra en el proverbial zapato de la comunidad académica? Podríamos ocupar un enorme espacio en este libro tan solo enumerando los factores políticos, sociales e incluso económicos que darían un fundamento o intento de explicación a tal pregunta, pero más allá de eso, es recuperar una responsabilidad social que viene integrada en la misma Constitución Política del país. Evaluar estas habilidades concentra mucho de lo que abordamos en el capítulo sobre formación continua y en el apartado sobre uso de tecnologías: si no existe formación en el tópico, será imposible de evaluar. La vinculación con IES enfocadas a la investigación, la publicación en revistas calificadas y el criterio científico, resultan de importancia para las IES que no están centradas en este trabajo. En muchas ocasiones se torna difícil formar en un tema que aunque se maneja como básico en la formación del docente, se ha tornado más en un tema de especialización. El investigador en la actualidad mexicana, es un especialista, y aunque los planes de estudios de las carreras contemplan la formación en investigación, poco se ha logrado para que se fomente el trabajo y la publicación.

La generación del conocimiento es un tópico que ha sido rebasado por la falta de políticas sólidas al respecto, donde aparentemente el trabajo más urgente como lo es la alfabetización, deja de lado la producción científica, llámese el área que se quiera abordar, tecnológica, humanística o biológica, donde un tema largamente discutido ha sido el de la “fuga de cerebros” o la falta de recursos para impulsar esa producción tan necesaria. Las políticas recientes, han tenido a bien minimizar el trabajo de investigación que no se reduzca a un parapeto de las necesidades posrevolucionarias que siguen entendiendo al país como uno que se encuentra detenido en el desarrollo agrario y campesino, donde incluso la obra más desarrollada hacia el campo, termina por ser de la relevancia más fútil para un trabajo que identifique a México como un desarrollador de avanzada en tecnología o pensamiento innovador. Se podrá evaluar al docente preparado en investigación a partir de multitud de variables, pero hasta el momento, eso podría ser un juego destinado a perderse en el conglomerado de necesidades académicas en la lista de espera.

Podemos finalizar acerca de estos criterios de evaluación, diciendo que fácilmente pueden ser una base para el desarrollo de otras habilidades que pueden derivarse según las necesidades detectadas. Está claro que los criterios aquí mencionados son también ejes que “pegan” en temáticas sustanciosas y prestas para la discusión, además de señalar firmemente grandes pendientes que rodean al sistema educativo nacional. Hablando específicamente de las IES, tenemos esos criterios como una sólida referencia, que figuran en distintos documentos de organizaciones nacionales e internacionales, pero que deben mirar hacia la realidad en la que están inmersos para poder hacer las adaptaciones necesarias. Si bien los criterios pueden flexibilizarse, hay que tener una lente especial para hacer tal encomienda de una manera reflexiva.

La universidad y su lugar como instancia evaluadora

Para finalizar este capítulo, hay que puntualizar una idea que hemos venido manejando a lo largo del mismo: el docente no está (no debería estar) solo. La jerarquización institucional bien ha valido a lo largo de la historia, una manera de hacer las cosas y en México, lo hemos tenido muy claro. El autoritarismo vestido de autoridad es un lugar común y ha permeado en las IES. A esto agreguemos que las vías ideologizantes de las dinámicas gubernamentales, han puesto en un lugar muy alto el valor de las universidades, a veces no cumpliendo toda la expectativa que se les endilga, situación de la cual, también tenemos amargas experiencias en las más representativas de nuestro país, donde repentinamente, las bocas callan, los oídos se cierran y la vista se desvía. ¿Qué hacer entonces? Podemos plantear una redefinición del rol de la universidad en este siglo y dado el contexto, podemos entender que está inmersa en una sociedad del conocimiento donde los procesos de globalización ejercen una fuerte

presión, que obliga a pensarla también de manera muy diferente a como ha sido planteada en las últimas décadas. Eso por supuesto, no se va a explicar en una sección de un libro, pero vamos a centrarnos en su papel como instancia evaluadora, para darnos una idea de la importancia de su vinculación con la sociedad desde ese parámetro.

La sociedad actual demanda procesos más conjuntos, integradores y participativos donde las universidades no se pueden quedar atrás. De hecho, muchas políticas internas miran con esos objetivos: una institución participante, sensible a las necesidades de su comunidad, con miradas micro y macro, basándose en un espíritu de carácter democratizador, donde los procesos se relacionan íntimamente en cada paso que se da. La participación de las IES como agentes del cambio, abonadores del quehacer científico y los procesos de desarrollo, son a todas luces situaciones que se han llegado a escapar de sus manos por diversas razones y se convierten en pendientes que se arrastran por estar sujetos a variables que tienen el riesgo constante de ser incumplidos. Si una de las responsabilidades de las IES es proporcionar enseñanza de calidad, estas se deben encargar de procesos evaluativos profesionales y transparentes.

La gestión de la evaluación por parte de las IES ha probado tener sus fuertes bemoles (y ya tratamos esto en los anteriores capítulos) y como instituciones, sus prácticas han de ser planificadas, seguidas y trabajadas constantemente. Pensar la evaluación como un elemento estático que periódicamente se aplicará, quizás a medias, quizás con visión, es parte de una deficiente tarea en la que no se piensa con certeza en el futuro. Si lo pensamos detenidamente, se ha visto a la tarea educativa como un quehacer propio del ordenamiento constitucional. Así que, por ejemplificar banalmente esto, la Constitución en su Artículo Tercero dice que la educación será obligatoria, es algo que se deberá aplicar así, estáticamente y sin considerar el contexto en el que se desenvuelve el emprendimiento de tal tarea.

Una lucha conocida por todos, es la autonomía que pueden tener las universidades para modificar aspectos que las apeguen más a sus realidades inmediatas, necesidades internas que les permitan elegir a sus autoridades y delegaciones sindicales y académicas. Esto se convirtió en política pública, para satisfacer el accionar de la libertad del pensamiento y la plena autonomía en la propagación del conocimiento. Hoy en día, los perfiles que apuntalan programas académicos, administrativos y formativos, dependen de las propias IES. Por supuesto, que han recibido ayuda de diversos organismos validadores que procuren estabilidad en estos procesos, además de mayor profesionalidad en los mismos, pero en esencia, proponemos que la vista se dirija netamente a las IES como organismos evaluadores por sí mismas, especializadas, comprometidas con la calidad y suficientes con un impulso innegable para el ofrecimiento de calidad y excelencia académica que se pretende y discursa constantemente.

Procesos de evaluación interna

Es entonces, que podemos dirigirnos a conocer las estructuras para poder generar procesos de evaluación que sean capaces de ser conducidos por las IES, echando mano incluso, de su propio personal, el cual también deberá estar profesionalizado para la tarea. Vamos también a tomar en cuenta que se ha de conceptualizar ampliamente cada área que se busca evaluar, previo a todo este trabajo, ya que generar marcos de referencia para el ejercicio evaluativo es vital para llegar a consensos y tener puntos de arranque sólidos acerca de lo que queremos saber, por ejemplo, el concepto de “desempeño docente” o “competencias deseadas en el docente” .

1. Comités de evaluación

Comité de calidad académica: Se encargará de supervisar la calidad de los programas educativos, currículos y procesos de enseñanza aprendizaje. Hay que apuntar que es necesario tener presente que en muchas ocasiones, los programas son centralizados, es decir, ordenados de manera externa para las IES (insistiremos que no en todas), por lo que aquí se hace un ejercicio de detallado examen de las transformaciones que puedan llegar a tener al menos en el ejercicio interno de la Universidad.

Comité de evaluación docente: El cual generará el trabajo de campo, realizando las evaluaciones del desempeño de los profesores de la plantilla. Durante este capítulo, en el aspecto de criterios de evaluación, revisamos todos esos aspectos que significan y dan intención a lo que esperamos que los docentes sean capaces de cumplir en su ejercicio universitario.

Comité de investigación: Se encarga de evaluar la producción científica, la innovación y el impacto que tienen las investigaciones que el personal académico realiza. Habrá que repetir que este es uno de esos puntos donde las intenciones evaluadoras pueden tener tropiezos, pues no en todas las IES se hace investigación (lo cual a estas alturas ya es impensable, pero tristemente real), por lo que este comité, aunque debe ser existente, podrá abstenerse de evaluar su rubro si la institución no genera investigación, y convertirse en una instancia impulsora y vinculadora, quizás formadora en términos de la investigación que debe realizar el docente, siempre y cuando, la institución también tome el compromiso y batuta para llevar a cabo ese importante paso.

2. Ciclos de evaluación

Planificación: Que detecta las necesidades, define objetivos, genera criterios y elige y pule la metodología con la que se trabajará. Aquí podemos decir que uno de los puntos que hemos estado transmitiendo en este escrito, acerca de la organización y generación de los marcos de trabajo, toman realmente sentido en este apartado,

sobre todo cuando hablamos de una visión de la realidad expandida y moderna. Definitivamente no será posible planificar anclados en una comprensión no actualizada de los rumbos que la universidad debe tomar.

Recolección de información: Técnicas de recuperación de la información por medio de herramientas e instrumentos que, desde la planificación, son estipulados para trabajar con ellos. En caso de generar bitácoras o diarios de campo, deberán documentarse ampliamente en las categorías a observar para no generar interrupciones en la recogida de datos. Huelga decir que este paso es vital para el cumplimiento de las evaluaciones y debe ser ejecutado con sumo cuidado.

Análisis y diagnóstico: Es la interpretación de los datos recolectados que a través del consenso, permitirán identificar los puntos de encuentro y desencuentro con respecto a las evaluaciones y el desempeño de los docentes. Deben surgir en atención directa a los resultados obtenidos y no ofrecer análisis alternativos que no se dirijan a los objetivos planteados. Claro está, que se pueden hacer consideraciones que respondan a la confiabilidad de los instrumentos utilizados.

Retroalimentación: La comunicación de los resultados, como en todo proceso investigativo, requiere de formalidad para su entrega. Se hace extensivo a toda la comunidad académica pues siempre hay que tomar en cuenta la transparencia y comunicación del trabajo realizado. Para algunos criterios podría parecer “forzoso” mantenerlo interno, pero también se necesita criterio para discernir a quiénes les corresponde qué información, es decir, se comunica a los evaluados con discreción pero a la comunidad también, sin hacer señalamientos o sortear la realidad.

Implementación de las mejoras y correcciones: Todo trabajo de evaluación tiene una constante de aplicación de sus resultados. En este caso se han de generar los planes de acción para implementarlos en la práctica y no olvidar una fase de evaluación continua, que ha de tener la tarea de volverse una cultura institucional para el aprendizaje continuo de los procesos formativos.

La tarea es ardua y se antoja imposible por momentos, sobre todo cuando lo último mencionado, la cultura, es lejana en términos institucionales, pero es menester generar una correlación en este tipo de trabajos, ya que la evaluación debe permanecer constante y con un enfoque formativo, para ser claros con la retroalimentación y la planificación oportuna. Las exigencias de la institución, siempre tendrán eco en ella misma, es decir, observar la evaluación como un trabajo conjunto, dota de responsabilidades compartidas y genera una elevación por la apuesta de la mejora. Constantemente, la excelencia académica es algo de lo que se precia la institución, donde se menciona día a día y en la vanagloria usual, se cita a

docentes y personal administrativo como copartícipes de esa excelencia. De la misma manera debe plasmarse en la práctica y entenderla como un proceso compartido. Digamos que eso establece confianza entre los docentes y la institución, por lo que el compromiso será activo y más redondo, abriendo puertas en lugar de cerrarlas, ya que las medidas serán conjuntas, robusteciendo el proceso evaluativo.

En nuestra última sección, abarcamos el proceso evaluativo desde la institución como un proceso interno, el cual desde nuestra opinión, ayuda a que los lazos hacia adentro de las IES se refuercen, mirándose como pequeñas comunidades en camino a la solidez y congruencia de los procesos. En una realidad donde se depende de tantos organismos externos para los funcionamientos que deben mirar hacia adentro, es vital consolidar los espacios de trabajo con la visión de agentes de cambio conocidos con los que se puede compartir y departir. No obstante este posicionamiento que mostramos aquí, sabemos que puede tener sus faltas y bemoles. Siempre será tarea de cada institución poder diagnosticar esas faltas y trabajar en ellas. Ahora bien, existen también ventajas en los observadores externos y también las evaluaciones que provienen de organismos reguladores que tienen como referente algunas medidas estándares para las observaciones. Eso nos puede llevar a comentar brevemente que la búsqueda de la homogeneización en el currículo es una tendencia fuerte en nuestra actualidad. Atiende al lugar de las transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que como mencionamos anteriormente, influyen se quiera o no, hacia adentro de las IES. Como también mencionamos antes, los procesos del conocimiento tienen un fuerte ancla en el orden constitucional y entre tantas visiones que existen, la búsqueda de generar estándares educativos, favorece mucho a la tradición de la capacitación en normas específicas para el desempeño, usualmente técnico instrumental, que permita una medición casi exacta de los saberes de los estudiantes, convirtiéndolos en productos humanos que serán parte de un engranaje más grande, como de un orden social más tecnificado y observando hacia normas de calidad y competencias específicas. Nos atrevemos a decir que, en este documento, aunque no se nos escapa esa visión, hemos remarcado una tradición más humanista, que rescata la individualidad pero también la visión de colaboración, viendo, en pocas palabras, a la sociedad como un grupo donde si bien necesitamos prácticas comunes en los procesos educativos, estos también deben estar en consonancia con las necesidades que pueden atestiguar los nuevos profesionistas. La evaluación como proceso interno, puede ayudar mucho a tomar en cuenta no sólo el rendimiento de los docentes, también a su humanidad. Al fin y al cabo, los profesores también se asumen como roles (lo vimos en el capítulo de la formación inicial del docente) que ejemplifican no sólo una serie de conocimientos o de prácticas que los entreguen a una sociedad que necesita mano de obra con urgencia, como lo plantean los discursos liberales, también deberían ser capaces de inspirar por su humanidad y empatía para

con lo que acontece a su alrededor. Desde aquí queremos dejar en claro que, la evaluación, podría ser el elemento más importante para buscar alcanzar esas aspiraciones que hablarán de un ser humano antes que de un trabajador.

Finalmente podemos concluir que la evaluación es un proceso complejo y lleno de responsabilidad, un camino pleno de desafíos inherentes que necesitan calidad constructiva en sus miras para entregar estándares que se muestren competitivos y retadores para poder inspirar a otras instituciones a lograr una mejora. Está claro que a través de ello, todos salimos ganando. Es hora de ver a la evaluación lo más lejos posible de un dedo flamígero que señala los pecados de la práctica educativa y lo más cercano a una mejora para la práctica del sistema, un sistema que suele poner más trabas y condiciones que puentes para transitar colaborativamente. Al final, la resistencia al cambio es también una cultura que esa sí, ha de ser puesta a dormir por el bien del futuro que tanto esperamos que construyan las instituciones de educación superior.

CONCLUSIONES

Si nos dirigimos a una sección educativa en la librería (o para el caso, en alguna página web especializada en venta de libros), podemos encontrar literalmente cientos de ellos, con diversidad de temas claro está, y una cantidad considerable de textos con estrategias para profesores de todos los niveles, enseñanzas reflexivas, formación de valores, intervención en distintos niveles que van desde lo pedagógico hasta lo espiritual pasando por lo psicológico y una cantidad ingente de consejos para armonizar la práctica educativa con el proceso de aprendizaje de los alumnos e incluso formadores, ya sea en competencias, técnicas didácticas y la visión organizacional de la escuela. Esto puede hablarnos de una búsqueda constante en términos problematizados y de mejora por parte del profesorado y de las instituciones educativas, aunque también nos habla de una falta de consenso más allá de aspectos deseables que pueden ser formulados sin necesidad de sumergirse en los procesos de manera profunda. Así pues, la diversidad temática de estas librerías con secciones de orientación educativa no ha de distraernos de lo esencial: se está buscando algo que penetre la propia estructura que da lugar a la experiencia de aprendizaje y la revele, como una especie de disección de todos los procesos que implica, todo ello, para llegar a entender el aprendizaje, la educación, a los actores de esta, a nosotros. Para llegar a ello, es necesario escudriñar en el piloto del vehículo del aprendizaje como tradicionalmente lo entendemos y claro, en nuestra hipotética librería, en su sección educativa, está claro que hallaremos textos en ese respecto, dirigiéndose hacia los niveles de desempeño del mejor maestro, incluso, animando al lector a ser su propio maestro o el de sus hijos.

A veces se habla de una excelencia académica que parece más fácil decir que siquiera conceptualizar, ya no se diga planificar, programar o sencillamente plantear en un contexto determinado (que en este libro, ha quedado claro, no puede limitarse a cuestiones meramente académicas). Objetivos como ese, retumban en sonoros discursos en altavoces y días especialmente teñidos de rimbombancia y honores a personajes por encima de cualquier cosa. Cuando se honra un espacio, un evento o una fecha, el discurso aprovecha para entablar ese diálogo con el escucha hablando de la “excelencia” como una promesa futura, alcanzable, utópica pero real desde su perspectiva. Esa promesa reduce todo plan, toda estrategia, a ese proyecto de futuro, donde según el discurso, se potenciará su posibilidad, enmarcándose en el gran desempeño de la institución o gremio correspondiente. La excelencia pues, será el resultado que en la vida de alguien, quizás en un futuro no muy lejano, se podrá atestiguar felizmente, aunque nunca sepamos qué será o de qué trata esa excelencia.

Retomemos estas dos ideas, la cantidad enorme de libros en la sección de educación queriendo comprenderla y los discursos de excelencia académica, pretendiendo cubrir dos aspectos que hasta el momento, se antojan inalcanzables: una serie de intentos dialógicos (interactuamos con los libros, escuchamos los discursos) a través de un monólogo. Por supuesto,

no intentamos decir aquí que los libros no son útiles o que todos los discursos son vacíos, al menos no todos. Lo que pretendemos decir aquí es concretamente, que, a pesar de establecer diversos esfuerzos, ilustrados por estos dos ejemplos, nada va a servir si no se establece un contacto real con el otro, es decir, estar dispuestos a escuchar.

Es importante establecer un diálogo con todos para alcanzar esas metas. Abordar la problemática, sea por escrito o en discursos lanzados a endulzar el oído de votantes o para cumplir con alguna agenda, no ha ayudado. Hemos leído en este libro los programas que se han creado, la problemática que representa que sean entendidos como un medio para ganar más dinero y no como la oportunidad de crecer humana y profesionalmente; hemos visto que a pesar de la multitud de características deseables en un profesor universitario, se ha tornado difícil establecer el punto de partida para comenzar a dar seguimiento a un perfil y no a una labor azarosa donde el ensayo y error priman como criterios de evaluación; hemos leído que la formación continua del docente universitario está sujeta a que las instituciones adquieran el compromiso de establecer ese criterio y disponer de recursos para ello, vimos que la escuela privada es un punto flaco en este contexto, pues están sujetos a los criterios de generación de formación continua que pueden o no, estar cercanos a la realidad y necesidades del personal docente. Hemos leído. Porque la lectura, en varios sentidos, hace surgir la concientización de la necesidad, lo que está presente y que se calla, lo que podemos ver, pero nos volvemos indolentes a enfrentarlo. Es que a la lectura hay que agregarle el diálogo. Y la intención es totalmente clara y a propósito: la lectura como quehacer inherente al proceso del conocimiento, se está diluyendo en aras de la inmediatez y el resumen del pensamiento. Eso hace que tengamos herramientas más limitadas y anónimas en términos de responsabilizar (nos) de la información con la que trabajamos. Como decía Chartier (2017), las obras cobran densidad al peregrinar, a veces durante mucho tiempo. a través del mundo social, por lo que no nos vamos a evitar ese proceso tan humano, tan nuestro, que una IA no puede realizar en el mismo nivel en el que nosotros podemos pensar. Se puede decir que nosotros todavía conservamos algunas responsabilidades con el conocimiento.

Este mismo libro no servirá de nada si no ayuda a establecer puntos de conversación, encuentros entre posicionamientos, pero también compromisos para escucharlos y atenderlos. La cultura no se instituye ni se genera dando órdenes, generando organismos que obligan al otro a cumplir, so pena de quitarle algo, disminuirlo, castigarlo. Lo utópico en todo esto es que parecemos esperar que una transformación tenga lugar cuando se instituye una ley, las leyes obligan, los compromisos responsabilizan, la cultura se expande cuando está en uso, un uso de común acuerdo y afrontamiento de la realidad como necesidad para que las dinámicas de la sociedad se muestren congruentes entre lo que dicen y lo que hacen.

El humilde intento en este libro es impulsar la idea del diálogo, la discusión que se genera a partir de la información pero también, como pudimos ver, el uso de preguntas que permitan interrogar a lo que se hace en lugar de aplaudirlo o denostarlo sin reflexión mediante. Es por lo que en este espacio conclusivo, lo mejor que podemos decir es que el contenido de este documento va dirigido a hacerse preguntas y no a cultivar un puñado de certezas, a generar crítica para pensar y no para acusar y señalar indiscriminadamente. Tenemos a tantos actores y tan diversos ellos en el ámbito educativo, que lo mejor que podemos hacer es escucharlos partiendo de un compromiso con una sociedad del conocimiento, como actualmente se ha buscado definir en este inicio de siglo a la realidad educativa asociada a los lugares de encuentro común, como lo son la universidad y los distintos elementos que de ella emanan.

La formación del docente, inicial y continua, así como la evaluación de su desempeño, es parte de un proceso inacabable, fuerte en sí mismo, pero necesariamente supervisado, que debe ir impregnado de metodologías que den la oportunidad de examinar esas áreas que necesitan cuidado y desarrollo, hay que repensar el lugar del docente de educación superior para generar políticas específicas y también acceso a su capacitación sin que eso represente una carga extra o, en el peor de los casos, una amenaza a su estabilidad laboral y emocional, En un México lleno de políticas riesgosas, de planes susceptibles de cambiar según sople el viento de las influencias y los compromisos adquiridos con terceros, jugar a la educación se convierte en una actividad fluctuante, por lo que hay que echar mano de los jugadores experimentados, pero también de los que piensan innovadoramente. Hay que escuchar a los profesores de las regiones alejadas, de las comunidades, que han trabajado con sectores ignorados durante muchos años, hay que escuchar atentamente a los maestros de tele secundaria y tele bachillerato, que han sabido lidiar con el uso de medios de comunicación enfocados a la educación desde hace décadas, hay que retroalimentarnos con la opinión de profesionales del uso y generación de tecnologías de comunicación y acceso a información, miremos atentamente a aquellos que piensan organizadamente la currícula y su devenir actual y sobre todo, intentemos mirarnos a nosotros mismos, los involucrados en este mundo de la educación, para saber qué mejorar de nuestra práctica, qué pulir desde el privilegio que nos entrega nuestro lugar en las aulas, para asumirnos responsables y dispuestos a entender nuestro trabajo.

La pandemia del coronavirus nos dio un momento en el tiempo que ha resultado excepcional. Desde esa sacudida mundial a todos los aspectos de nuestras vidas, nos ha permitido, específicamente en la educación, replantearnos los lenguajes, conceptos, formas de trabajo, estrategias y planes que nos ayuden a visibilizar y entender todo ese entorno socio técnico en el que el mundo post pandemia se nos ha ido revelando. Repensar lo que hacemos en y por lo educativo nos da oportunidad de renovarnos

y desplegar el trabajo que hacemos de otras maneras, que quizás son más tecnificadas, pero también más conscientes. Incorporar la cultura digital a nuestras vidas laborales ya no es una opción ni tampoco un camino al que le saquemos la vuelta. Al tener presente esto, podremos ayudar a quienes tienen dificultades para acceder a las tecnologías en lugar de encogernos de hombros y pretender que no es nuestro problema. Entender las dificultades inherentes al acceso a la educación digital (multifactorial por supuesto: educación, cultura, economía, edad) nos permite pensar colaborativamente, empáticamente, surgir con propuestas y no cerrando puertas, ampliar nuestra mirada entendiendo al nuevo mundo, recordar que el mañana ya llegó y nosotros estamos inmersos en él desde hace un tiempo ya, aunque muchos no se den cuenta. Vivimos con inteligencias artificiales (IA) que organizan nuestro tiempo y nos pueden escribir poemas fingiendo ser un Octavio Paz, incluso nos hacen las tareas escolares, hasta un punto casi indiscernible para saber si el documento fue hecho por una persona o una serie de geniales algoritmos. El portal de la tecnología aplicada y las IA, está aquí y no podemos seguir observando hacia el pasado, negando con la cabeza a la realidad, ya que este, va a ser uno de los puntos más grandes a derribar en los años por venir: la negación. Y un docente no puede negarse al presente.

Finalmente, esperamos que todo este material para la reflexión tenga un eco en el docente universitario, pero también en quienes lo rodean. Fortalecer los vínculos entre los individuos es también una necesidad como la que mencionamos unos párrafos atrás. El diálogo, los vínculos y mirar el presente, se convertirán en la mesa de discusiones para buscar un mejor profesorado, uno que valga la pena formar y hacer recaer esos encargos sociales que mencionamos al principio del libro. Así pues, a la larga, justo como hacemos todos los que ya pasamos por una vida escolar nutrida, podremos recordar a más de uno o dos “buenos” profesores. Quizás podamos recordar a toda una plantilla de educadores que nos han regalado la mejor manera de ser profesionales hoy en día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alanis, J.F., Consideraciones para la formación continua de personal docente universitario. *Revista Educación*, vol.42, núm.2, pp. 1-36, 2018 <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139013/html/>

Alonso, P., El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía, *Perfiles educativos*, vol. XLI, núm. 164, pp. 65-81, 2019 <https://www.redalyc.org/journal/132/13271594005/html/>

Álvarez, D., Ávalos, I., Cuevas, M. y Fernández, M., (2022), Retos de la profesionalización docente en educación superior. *Revista INFAD*, Vol.1, Núm.1 <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2409>

Arce Garza, F., Bazant, M., Staples, A., Tanck de Estrada, D., & Vázquez, J. Z. (1982). *Historia de las profesiones en México*. El Colegio de México.

Barreda, G. (1992). *Estudios* (3ª ed., pp. 65-104; J. Fuentes Mares, Pról. y sel.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Barrón, M, Cobo, C., Munoz-Najar, A. y Sánchez I. El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: principales conclusiones de un estudio entre países, 2021. <https://blogs.worldbank.org/es/education/el-papel-cambiante-de-los-profesores-y-las-tecnologias-en-medio-de-la-pandemia-de-covid>

Bazant, M. (1982). La República Restaurada y el Porfiriato. En *Historia de las profesiones en México* (pp. 129-201). El Colegio de México.

Beneficiarios del CID https://www.youtube.com/watch?v=CNGQ5-QB_zI

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Historia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, recuperada de <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/BENM/quienes-somos.html>

Buendía, A., García S., Grediaga R., Landesman M., Rodríguez-Gómez R., Rondero, Rueda M., y Vera H. (2017) “Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la valoración del trabajo académico”. *Revista Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n157/0185-2698-peredu-39-157-00200.pdf>

Brito, A., Piretro, A. P., & Saez, V. (2022). Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia. *Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital*, 3. <https://doi.org/10.53857/RFZE9112>

Brunner, J. J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 203–230.

Campos, A. (Coord.) (s/f), La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona <https://octaedro.com/libro/la-formacion-del-profesorado-novel-en-la-universidad-de-barcelona/>

Centros de Actualización del Magisterio, Secretaría de Educación de Veracruz <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/centros-de-actualizacion-del-magisterio/>

Cerrillo, M. R. e Izuzquiza, D. (2005). Perfil del profesorado universitario. REIFOP, 20, Vol. 8 (5). <http://www.aufop.com/aufop/home/> - Consultada en 05 de agosto de 2024.

Chartier, R. (2017). El orden de los libros. Gedisa Editorial.

Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural. (2020). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (S247 PRODEP)*. Recuperado de: <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista Científica EFI-DGES, 6(10), 13-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>

Escuela Normal Superior de México. (s. f.). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. Recuperado de: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/>

Evaluación de consistencia y resultados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 2017.

Fauville, G., Luo, M., Muller Queiroz, A. C., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/SSRN.3786329>

Galván, L.E., Derecho a la Educación, Colección INEHRM, México, 2016.

García Garduño, J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275–1283. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002721.pdf>

Gil Antón, M. et al (1994) Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Gobierno de la Ciudad de México, Escuela superior de México <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/>

Gobierno de la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública. Programa de Estímulos al desempeño docente <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-estimulos-al-desempeno-del-personal-docente-recurso-extraordinario-como-complemento-al-subsidio-federal-ordinario?state=published>

Harden, R. M., & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer—The twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>

Harris, D. y Sass, T. *What makes for a good teacher and who can tell?* Working paper 30. Washington D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, septiembre 2009. Recuperado de <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33276/1001431-What-Makes-for-a-Good-Teacher-and-Who-Can-Tell-.PDF>

INEGI (2019) Boletín de Estadísticas ENOE. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2019/enoe_ie/enoe_ie2019_08.pdf

INEGI ENOE, (2021) Estadísticas de carreras profesionales por área <https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Educacion.html>

INEGI ENOE (2024) Estadísticas ENOE. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENOE/ENOE2024_09.pdf

Inciarte, A., Paredes, A. y Zambrano, L Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol.25, núm.Esp.8,pp. 195-215, 2020 .<https://www.redalyc.org/journal/279/27964547013/html/>

Kobayashi, J.M., Zoraida, J., Tanck D., Staples A. y Trábulse E. Historia de la Educación en México (1976), Secretaría de Educación Pública.

Martínez Rizo, F., *La Evaluación del Profesorado*. VII Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamericanas sobre Evaluación, México D.F., 6 de octubre de 2011. Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36309230/lapiz_1-libre.pdf

Mirete Ruiz Ana Belén, Formación docente en TICS, ¿Están los docentes preparados para la (r) evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol.4, núm.1, 2010, pp.35-44 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Badajoz, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf>

Programa de Estímulos al Desempeño Docente 2024. Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/wp-content/uploads/2024/07/Convocatoria-Estimulo-desempe%C3%B1o-docente-2024-2026.pdf>

Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024, Diario Oficial de la Federación, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0

Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) <https://dge-sui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>

Ruiz, L. (1904). *Tratado elemental de pedagogía* (pp. 340-341). Editorial Herrero Hermanos. Recuperado de: <https://beceneslp.edu.mx/pagina/sites/default/files/Tratado%20elemental%20de%20pedagog%C3%ADa.pdf>

Secretaría de Bienestar. (2024). *Informe de programas de bienestar 2020-2021*. Recuperado de: <https://www.bienestar.gob.mx/pb/index.php/28-plan-es-programas-e-informes>

Secretaría de Educación Pública (2017) Evaluación de consistencia y resultados del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado de: <http://prodep.desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/evaluaciones/Evaluaci%C3%B3n%20de%20Consistencia%20y%20Resultados%20Programa%20para%20el%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>

Secretaría de Educación Pública. 2020. *Convocatoria al Programa de Becas Comisión*. Recuperado de <https://dgetaycm.sep.gob.mx/Beca%20Comisi%C3%B3n>

Staples, A., La constitución del Estado Nacional, en *Historia de las Profesiones en México*. El Colegio de México 1982, pp.69-125.

Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. *Historia de la educación pública en México*, SEP, 1981.

Tanck de Estrada, D. (1981). Tensión en la torre de marfil: La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano. En *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 23-114).

Torres, R., Martínez, G. y Aguilera, A. (2023) Orientaciones para la formación docente. Recuperado de: <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-07-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>

UNESCO (1998): Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2000): Desafíos de la educación <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf>

UNESCO (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Valerio Ureña, G., & Rodríguez M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124. Recuperado en 11 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&tlng=es.

Vigotsky, L. (2010) Pensamiento y Lenguaje, Editorial Booket Paidós.

Zea, L. (1968). *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica



Tabla 1. Escuelas normales o Establecimientos para formar Profesores alrededor de 1900.

Aguascalientes	Liceo de niñas
Chiapas	Academia de Niñas. Regida por el Visitador de Escuelas.
Durango	“Instituto Juárez”. Instituto de Niñas.
Guanajuato	Colegio del Estado, (para hombres). Escuela N. de Señoritas.
Guerrero	Escuela Normal para Profesores. Escuela Normal para Profesoras.
Hidalgo	Instituto del Estado.
Xalapa (Veracruz)	Escuela Normal.
Jalisco	Liceo de Varones y Escuela Normal de Profesores. Liceo de Niñas y Normal de Profesores.
Estado de México	Instituto científico y literario del Estado Normal para Señoritas.
Michoacán	Colegio de San Nicolás (para hombres) Academia de Niñas.
Nuevo León	Escuela Normal para Profesores. Academia de Señoritas.
Oaxaca	Escuela Normal de Profesores. Escuela Normal de Profesoras.
Puebla	Escuela Normal de Profesores. Escuela Normal de Profesoras.
San Luis Potosí	
Sinaloa	Escuela Normal.
Tabasco	Instituto “Juárez”.
Tamaulipas	Instituto y Normal.
Yucatán	Instituto Literario de Niñas y Sección Normal.
Zacatecas	Escuela Normal para Varones. Escuela Normal para Señoritas.
Capital de la República	Escuela Normal para Profesores. Escuela Normal para Profesoras (Completamente organizadas).

Tabla 2. Modelo de los roles del docente de Harden y Crosby (2000).

Rol	Características
El docente como proveedor de información	Docente en clases teóricas. Docente en las prácticas.
El docente como modelo de rol	Modelo de rol en el ámbito laboral. Modelo de rol en el ámbito de la enseñanza.
El docente como facilitador	Mentor, asesor o tutor del estudiante. Facilitador del aprendizaje.
El docente como examinador	Planificador o participante en las evaluaciones del estudiante. Evaluador del currículo o de los planes de enseñanza.
El docente como planificador	Planificador del currículo (en donde exista la libertad, se habrá de considerar esta característica). Organizador del curso.
El docente como desarrollador de cursos	Productor de guías de estudio. Desarrollador de materiales educativos.

Tabla 3. Cuatro fases antecedentes de la evaluación de la docencia. Tabla generada desde García Gorduño, 2005.

1. Herman Remmers de la Universidad de Indiana en 1927.	Crea el cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA) en una época donde existía poca investigación al respecto, y ya existía la evaluación de programas educativos.
2. Investigación para la validación y confiabilidad de los CEDA en la década de los 70.	El trabajo se da principalmente en Estados Unidos. En México se hace una adaptación en 1971 en la Universidad Iberoamericana realizada por Ernesto Meneses. En la UNAM también se incursiona en el tema.
3. Las investigaciones llevan a relacionar los resultados del CEDA con características de alumnos, disciplina y profesor, en la década de los 80.	México incursiona en la aplicación de CEDA en la evaluación de tareas docentes en universidades públicas y privadas, abriendo la puerta a la sistematización de la evaluación.
4. Se amplían los estudios sobre la evaluación de la docencia, centrándose principalmente en la educación superior, esto en la década de los 90.	Sobresalen tres características principales a evaluar: a) Evaluación de la docencia en el contexto áulico. b) La relación entre la evaluación de la docencia y los procesos de pensamiento del profesor y los estudiantes. c) La práctica educativa y la evaluación docente desde una visión integral.

Tabla 4. Propósitos de la evaluación docente.

Propósito	Desde el docente	Desde la institución educativa
Mejora continua	Tendrá la oportunidad de reflexionar sobre su práctica, lo pedagógico en ella y la búsqueda de oportunidades para mejorar su desempeño.	Tiene la posibilidad de mirar hacia el personal docente con conocimiento de sus ventajas y desventajas. Puede estimular la competitividad y colaboración en entornos institucionales, lo cual genera lealtad e identidad laboral.
Rendición de cuentas	Se responsabiliza por su trabajo, puede percibirse como un agente de cambio y asume ese rol con perspectiva de futuro.	Ayuda a generar procesos de transparencia y eficiencia en el uso de recursos.
Desarrollo profesional	Estimula el interés por su propia formación. Se ve involucrado en procesos de actualización con un interés genuino siempre y cuando el proceso evaluativo impulse el reconocimiento y no la exhibición del docente.	Puede enterarse de las áreas específicas donde es necesaria la actualización y formación continua en general. Promueve la actualización como un ejercicio inherente al docente y a la institución misma.
Acreditación y certificación	Impulsa el esfuerzo, la competitividad, la valoración del trabajo, la superación personal y profesional. Permite abandonar esquemas de pensamiento apáticos respecto al conocimiento, observándolo como un valor y empresa de mayores alcances y responsabilidad.	Ayuda a encontrar procesos de acreditación universitaria que maximicen su alcance y no pierdan de vista la responsabilidad institucional hacia la sociedad y no respecto a intereses personales de sus integrantes y autoridades.

