

# Profesionalización docente: ser y hacer con Ciencia y Conciencia. Una mirada a la Inclusión Educativa.

Lucrecia Mondragón Sosa<sup>8</sup>

## Resumen

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la formación docente es piedra angular para consolidar el desarrollo de saberes, experiencias y prácticas interactivas, a fin de propiciar la generación de un pensamiento analítico, crítico e innovador, que promueva aprendizajes significativos no solamente para el medio social y económico, sino sobre todo para la vida de los educandos. Se considera a los docentes como agentes de cambio: autónomos, capaces, con habilidades para el trabajo colaborativo, la autoevaluación, el análisis y desempeño de las prácticas establecidas por el sistema educativo, sin embargo, en los hechos todavía puede observarse una limitada comprensión sobre el modelo pedagógico adecuado para sustentar la formación profesional adecuada de los maestros, es decir, aún existe una restringida orientación epistemológica, filosófica, pedagógica y metodológica que consolide su formación, especialización y actualización en su esencia de ser y actuar. El presente texto es una reflexión sobre los modelos o perspectivas de la pedagogía acerca de la profesionalización docente. Al respecto, los modelos más relevantes son la Pedagogía Tradicional, la Escuela Nueva, la Tecnología Educativa, la Pedagogía Liberadora, la Pedagogía Crítica y la basada en Competencias. Cada modelo trata de determinar las relaciones profesor-alumno, teoría-práctica, conocimiento-acción, métodos y formas de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de que el ejercicio de la profesión docente no está reducida a la transmisión y aplicabilidad de saberes, sino que debe ser entendida como una dinámica de interacción integral y de mejora continua que impacte positivamente las situaciones reales y complejas donde se ponen en movimiento saberes heterogéneos. Es imprescindible que haya una revisión de la razón de la profesión docente, a fin de dar direccionalidad al pensamiento y la acción para el beneficio del alumnado y su entorno de vida, de acuerdo al modelo formativo, a las bases curriculares, programas de estudio y los paradigmas que sean asumidos *in situ*.

**Palabras clave:** Nueva Escuela Mexicana, Modelos Pedagógicos, Profesionalización Docente, Práctica Docente y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Profesora de Centenaria Escuela Normal Ignacio Manuel Altamirano

### Abstract

Within the framework of the New Mexican School, teacher training is the cornerstone to consolidate the development of knowledge, experiences and interactive practices, in order to promote the generation of analytical, critical and innovative thinking, which promotes significant learning not only for the social and economic environment, but above all for the life of the students. Teachers are considered as agents of change: autonomous, capable, with skills for collaborative work, self-assessment, analysis and performance of the practices established by the educational system, however, in fact, a limited understanding of the adequate pedagogical model to support the adequate professional training of teachers, that is, there is still a restricted epistemological, philosophical, pedagogical and methodological orientation that consolidates their training, specialization and updating in their essence of being and acting. This text is a reflection on the models or perspectives of pedagogy about teacher professionalization. In this regard, the most relevant models are Traditional Pedagogy, the New School, Educational Technology, Liberating Pedagogy, Critical Pedagogy and Competence-based Pedagogy. Each model tries to determine teacher-student relationships, theory-practice, knowledge-action, methods and ways of evaluating the teaching-learning process, given that the exercise of the teaching profession is not reduced to the transmission and applicability of knowledge, but must be understood as a dynamic of comprehensive interaction and continuous improvement that positively impacts real and complex of situations where heterogeneous knowledge is put into motion. It is essential that there be a review of the reason for the teaching profession, in order to give direction to thought and action for the benefit of students and their living environment, according to the training model, the curricular bases, study programs and the paradigms that are assumed *in situ*.

**Keywords:** New Mexican School, Pedagogical Models, Teacher Professionalization, Teaching Practice and Teaching-Learning Process

## Introducción

La práctica docente tiene que emanar de un contexto personal y social de los docentes, contando con la preparación profesional en cuanto a paradigmas filosóficos, epistemológicos y ontológicos, técnicas y procedimientos a desarrollar en las instituciones educativas. Dicha profesionalización ha sido un tópico fundamental de constante preocupación en el quehacer educativo, debido a que la formación del profesorado tiene implicaciones para la educación de niños y jóvenes que se forman en las instituciones de educación básica. Por lo mismo, resulta de vital importancia conocer, de manera objetiva y analítica, las perspectivas que deben ser asumidas en la formación profesional de los docentes, a efecto de identificar quién o qué determina que un profesor es o no apto para la práctica educativa.

En este sentido es primordial tener una visión abarcadora y consolidada de los diferentes modelos pedagógicos, enfoques y posturas que se asumen en la aplicación, seguimiento y cumplimiento de los programas de estudio y cuáles son los alcances últimos de actividades realizadas en las aulas, tomando en consideración la currícula escolar.

Como señala Ruiz (1997) la profesionalización docente representa la preparación y actualización permanente para el ejercicio de la labor docente, que tiene como finalidad dar respuestas a los requerimientos que demandan las nuevas generaciones de alumnos, utilizando estándares compartidos de práctica docente.

Detrás de la agenda política, económica y social del Estado mexicano y los gobiernos sexenales se encuentran elementos estructurales para insertar el sistema de vida nacional a los patrones normativos, productivos e ideológicos globalizados, los cuales están inscritos en la estructura de composición educativa para homogeneizar el pensamiento y las realizaciones de millones de niños y jóvenes que, en algún momento, serán ciudadanos interactuantes en el tejido social. Al respecto, el sistema educativo imperante trata de innovar y darle un sentido de largo plazo al conjunto de saberes y prácticas que se transmiten en las escuelas, teniendo como eje nodal el rol de los docentes.

No obstante lo anterior, la profesionalización del profesorado no puede continuar por el camino de definir qué es bueno o malo, qué es útil o no, a través de mediciones cuantitativas y cualitativas que distan mucho de ser reflejo de lo que sucede en la realidad nacional e internacional. Por ello, es necesario considerar de primerísima relevancia que:

(...) en la agenda educativa del siglo XXI promovida por agentes, instituciones, académicos y autoridades educativas, tanto a escala local como global, existe una demanda particular hacia el desarrollo de trayectos formativos centrados en el aprendizaje permanente, lo cual hace de la actualización un principio ordenador del quehacer profesional en un contexto donde la expansión de los flujos de información a escala mundial, el avance tecnológico y la transitoriedad de los conocimientos definen con mayor intensidad el funcionamiento de las sociedades en diferentes ámbito (Pérez, 2014, p. 114).

Según Musgrave (1983) para muchos docentes la profesionalización se trata de un estatus social que hace que estos sean motivados por la exigencia de mante-

ner el rango profesional y su influencia o prestigio en el medio social. Para otros investigadores y expertos en educación la profesionalización permite la concienciación con compromiso de justicia y equidad para la transformación de una sociedad, tal como lo recalca Freire (1973). Para las autoridades, el discurso de la planificación nacional en el rubro educativo, los docentes deben profesionalizarse con el objetivo supremo de elevar la calidad de la educación enfocada en la adopción de un modelo educativo sustentado en competencias (SEP, 2007).

En la actualidad la formación docente en la Nueva Escuela Mexicana<sup>9</sup>, particularmente en la concreción formativa de Licenciados en Inclusión Educativa, pone énfasis en promover la atención a la diversidad desde un enfoque centrado en las potencialidades del estudiante, el trabajo colaborativo, la vinculación de saberes, la flexibilidad y la práctica de valores para el respeto en igualdad de condiciones y oportunidades, lo cual erradique las expresiones de exclusión, rezago o deserción escolar, tal y como es señalado en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) como punto crucial, toda vez que de acuerdo a SEP (2019) “La condición de exclusión social implica una privación de derechos fundamentales”, desde esta postura institucional se pretende que la profesionalización docente sea tomada como un imperativo nacional con una óptica crítica y reflexiva.

Las variadas opiniones existentes sobre la formación docente insisten que ésta es un proceso direccionado a la profesionalización académica, escolarizada y formal del profesorado, para atender las necesidades educativas en cada país o región. Esta concepción remarca lo institucional y deja de lado que dicho tema es de gran importancia para el desarrollo y crecimiento de las naciones, por lo que no puede estar inmersa en un juego de instrucciones, sino en la comprensión, adaptación y mejoramiento de las complejas y diversas implicaciones del sistema de vida global y sus derivaciones locales que se materializan en el modo de vida de millones y millones de personas alrededor del mundo.

Con esta visión la formación profesional de los docentes descubre en primera instancia que en las actuales condiciones históricas su concepción y concreción está permeada por el ordenamiento formal de los saberes con una tendencia unidimensional y fragmentada que deshumaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje

---

<sup>9</sup> La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la institución organizada por el Estado mexicano, que es la responsable de la realización del derecho a la educación. Ésta, tiene como misión la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Su objetivo es la promoción del aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, el cual es adaptado a todas las regiones del país (SNTE, 2022).

y ve a los individuos como materia prima y producto, desechando la naturaleza ontológica del ser humano y social en sus contextos específicos (Chacón, 2018).

Ante una diversidad de posturas y entendimientos, el presente texto va a referenciar y comentar las diferentes perspectivas de formación docente, tomando en consideración la práctica, el papel de los profesores y los estudiantes, la metodología utilizada para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación del aprendizaje, a fin de tener un panorama más amplio sobre lo que está consiguiéndose en la realidad educativa más allá de posicionamientos discursivos y resultados cuantitativos de las instancias encargadas del sistema educativo.

## La Profesionalización Docente en la Actualidad

La profesión al igual que un oficio, debe ser realizado por personas que saben hacer las cosas, es decir, que conozcan y se desempeñen con una serie de valores y principios que se materialicen técnica y sensiblemente en sus realizaciones cotidianas. Sin embargo, existe una diferencia entre profesión y oficio, ya que la profesionalización requiere del dominio de conocimientos adquiridos mediante una formación sistematizada que, al término será certificada por las instancias que rigen las actividades en un ámbito de acción, tal y como lo afirma Sammons (1999), mientras que la praxis de los oficios pone énfasis en saber hacer una actividad<sup>10</sup> determinada sin necesidad de contar con documentación que avale su práctica.

A juicio de Gorrochotegui (2011) la docencia es el dominio del saber y el saber hacer, elementos cognitivos para la formación de los docentes y por tanto la profesión de maestro no puede ser vista como un oficio vinculado a la obtención de resultados fácticos, sino que tiene que integrar orgánicamente componentes de valor humanista y científico de trascendencia para la sociedad, toda vez que implica la educación para la vida de niños, adolescentes y jóvenes.

Ser docente puede ser considerado un oficio a bote pronto, como una actividad basada en aprender y aplicar, pero no es así de simplista porque los maestros tienen una posición influyente muy amplia en su ámbito de acción, que exige un

---

<sup>10</sup> En el idioma inglés el término cobra mayor contundencia, toda vez que el *know how* simboliza el saber cómo, que trae consigo la definición y manejo integral de todos los procesos inherentes a una práctica.

mayor dominio de saberes (saber ser, saber y saber hacer), como lo plantea Delors (1994). En este sentido el docente no puede formarse ni conformarse en la adquisición y aplicación de conocimientos sobre pedagogía, didáctica, psicología, investigación educativa y herramientas para el correcto aprendizaje del alumnado, entre otras cosas, sino que debe adquirir una cosmogonía y sentido ético para vincular las bases teórico-prácticas de la pedagogía y la ciencia de la educación, a fin de vincularlos con la práctica significativa.

La educación es un proceso integral de experimentación, de acción y reflexión permanente donde el profesor no enseña por enseñar, sino que al mismo tiempo aprende al hacerlo, como lo explica Pérez (1998), quien considera que la práctica con reflexión analítica es la que hace que los docentes se conviertan en profesionales de la educación. Elliot (1990) ha denominado este ciclo como reflexivo, en virtud de que la práctica educativa/pedagógica tiene una esencia de consciencia analítica sobre la situación que guardan los conocimientos y la realidad en la que se comparte.

En la actualidad, la profesionalización docente amerita la apertura de una estructura de conocimientos, ideas y experiencias cognitivas y de aplicabilidad, pues no es posible disociar los alcances del sistema educativo a nivel nacional o global de las competencias del cuerpo docente. Al respecto no puede instruirse si no hay una clara delimitación de qué se pretende al educar, ya que no es lo mismo instituciones educativas que incentiven la autonomía de otras que traten de forjar educandos conformistas. No es lo mismo enseñar a la libertad que al sometimiento; fomentar la tolerancia y el respeto, que propiciar desprecio a otras culturas, o bien, garantizar el gusto y la disciplina para aprender nuevos conocimientos y prácticas con sentido solidario y compartido, que guiarse por dogmatismos o egoísmos (Perrenoud, 2002).

De acuerdo al autor antes citado, la profesionalización docente tiene que encaminarse para que el alumnado enfrente de la mejor manera las enorme contradicciones del tercer milenio, que son: las diferenciaciones y toma de posición frente a la ciudadanía planetaria e identidad local; la disyuntiva y ubicación en lo referente a mundialización económica y encierro regionalista; entre escoger un modo de vida con libertades o la aparición sistemática de desigualdades; entre colocar por encima de todo a los avances tecnológicos o el humanismo, así como privilegiar el fanatismo o hacer imperar la racionalidad con sensibilidad y la cooperación sobre el individualismo materialista y, finalmente, transitar por las vías de la democracia o el dominio de totalitarismos políticos y económicos.

## Perspectivas y Modelos para la Formación Docente

Asumiendo la postura de Davini (1995), la formación de un “buen profesor”, está influenciada de acuerdo a los enfoques de la profesionalización, los cuales dependen de los paradigmas dominantes en la educación y del modelo aplicable que el sistema educativo asigne a la formación del profesorado. Dicho con las palabras de Loya (2008), un modelo pedagógico es una propuesta teórica definida por conceptos sobre la calidad de formación, enseñanza, prácticas educativas, relación docente-alumno, enseñanza-aprendizaje, sujeto y objeto de conocimiento.

La forma de articulación teoría-práctica se da a través de un proceso de socialización que va generándose en los individuos, la relación de conocimientos entre sujeto-objeto, o bien, de la relación conocimiento-actitud, lo que significa que todo modelo pedagógico -cuando se pone en práctica- es derivación den un proceso cuyo desarrollo evidencia el funcionamiento operativo, la dinámica y el modo de eficiencia establecido en el sistema educativo (Ferry, 1997).

Cabe señalar, que los modelos de formación expuestos por el autor mencionado en el párrafo anterior corresponden a paradigmas provistas por las denominadas revoluciones científicas que Kuhn (1971) enuncia como parte del restablecimiento de la ciencia. En este contexto, es considerado un modelo a seguir por una comunidad científica, el cual plantea problemas que deben resolverse de manera particular.

Por lo mismo Murillo (2011, p. 29), citando a Kuhn (1971, p. 54), subraya que un paradigma encarna una muy especial forma de entender, explicar y manipular al mundo, siendo interpuestas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante un lapso indeterminado pueden proporcionar guías estructuradas sobre la situación prevaleciente, sus problemas y posibles soluciones a una comunidad científica.

En el diseño de un modelo pedagógico/educativo se hace necesario tomar en consideración los principales paradigmas de la epistemología, la pedagogía y la psicología, que posibiliten y den la capacidad óptima para conocer el conjunto de creencias, valores y técnicas compartidos, así como las relaciones que delimitan los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano en un contexto definido en interrelación con los entornos locales, regionales, nacionales y mundiales.

En las circunstancias en que se encuentra el modo de vida occidental, después de una prolongada crisis sistémica en lo económico, político, social y cultural, que ha visto abrir y pronunciar brechas entre los grupos que todo tienen frente a los muchos que tienen lo suficiente muy poco o casi nada, la perspectiva que se presenta como más viable y factible para la formación docente está condensada en el planteamiento de Pérez (1996), mencionado por Viramontes, Gutiérrez y Núñez (2013), que enfoca que la formación docente debe hacer suya la dictaminación de contenidos objetivos, científicamente comprobados y realistas; la teoría, las prácticas y la reflexión adecuadas, a efecto de integrar una formación profesional preparada, responsable y comprometida que se despliegue, sobre todo en la currícula y programas de estudio.

En México, para el órgano que rige la educación, la Secretaría de Educación Pública (SEP) los docentes tienen que englobar una serie de competencias para el correcto desarrollo de su práctica pedagógica, tales como: dominio de los contenidos de enseñanza, la conformación de ambientes de enseñanza-aprendizaje, trabajo en equipo y de cooperación e incorporación paulatina, pero permanente de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), entre otras. Es imperativo cumplir con esos requisitos previos sin que haya una relación exacta de tales condiciones, lo que hace casi imposible que haya una evaluación para el mejoramiento.

Para Delgado (2019) algunos responsables de las instituciones de formación profesional de los docentes no tienen una preparación con calidad y ascendencia comprobada, puesto que no cuentan con experiencia *in situ* en aula, poseen las plazas apenas finalizaron sus estudios y continúan transmitiendo los paradigmas, estrategias, técnicas e instrumentos con los que fueron entrenados (leer-dictar, exposiciones aburridas y sin intervención actualizada, utilizando una bibliografía reducida y hasta algo atrasada).

Con tales antecedentes, el investigador antes indicado manifiesta que resulta imprescindible plantearse cuestionamientos profundos con base en una reflexión y la admisión de diagnósticos objetivos acerca de qué es lo que ha servido y útil para la innovación, cómo se realiza la práctica docente, cuáles son los contenidos que deben desecharse, ampliarse o ponerse en práctica, a fin de que los programas y educativos, sus conocimientos y prácticas sean significativas y duraderas. La disyuntiva está en saber a ciencia cierta qué puede incorporarse y qué es lo que funciona o puede ser innovado para potenciar los saberes del alumnado y, por ende, de los propios maestros.



## Paradigmas de la Pedagogía y el Ser Docente

El Ser docente conlleva asumir una postura, consciente o inconscientemente, teniendo como objetivo poner en evidencia las interacciones entre la teoría y la práctica, las relaciones entre docente y alumno, el binomio saber y hacer, las funciones, tareas y las prácticas que cada uno realiza dentro y fuera del aula. Por esta razón es conveniente conocer los principales paradigmas de la pedagogía lo cual ayuda a la comprensión de las diferentes posturas que un docente asume al ejercer su profesión.

A lo largo de la historia de la formación de docentes se han identificado diferentes modelos que se desprenden de distintos paradigmas. Como lo señala Ferry (1997), los paradigmas más empleados son: el modelo práctico-artesanal, el modelo tecnicista-eficientista, el modelo academicista, el modelo hermenéutico-reflexivo y el modelo socio-crítico. A continuación se hace una explicación sucinta de los mismos, para tener claridad de los qué, cómo y hacia dónde se ha recorrido la brújula de la formación profesional docente.

El modelo práctico-artesanal, concibe a la enseñanza como un oficio que se aprende como si fuera un curso-taller. Su principal postulado es que el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización, Davini (1995). En este caso la profesionalización de los maestros consiste en la reproducción de conocimientos y la transmisión a los alumnos, de manera práctica, debiéndose aprender por medio de la imitación de modelos proporcionados por los docentes, o a través de la adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos para el ejercicio formal de la práctica en las aulas. Este modelo pone en primer lugar el saber práctico que el docente debe saber enseñar y reproducir lo aprendido durante su formación.

Desde esta perspectiva el rol docente consiste en reproducir el conocimiento a los alumnos de forma mecánica y/o artesanal, es decir, es un oficio que se aprende y se practica como si fuera un taller sin la identificación de diferencias de quién aprende o cómo lo hace. El papel del alumno es aceptar y reproducir los saberes adquiridos tal como son emitidos por los profesores sin haber reflexión ni consideración de su significado en el entorno donde se desenvuelve. Así pues, la formación docente es simple y llanamente una socialización de la cultura profesional dada y heredada y el desempeño eficaz de los roles profesionales aprendidos a través de la duplicación de conceptos, hábitos, valores y actitudes.

En este sentido la reproducción de los conceptos, hábitos y valores de la cultura se adquieren por medio de modelos establecidos y en boga. Como lo indican Fullan y Hargreaves (1999) en Pérez (2014), el desarrollo profesional está sobrepuesto en un proceso de inmersión en la cultura escolar, donde el futuro docente adquiere teorías y experiencias docentes, adquiriendo un modo repetible de profesionalización para enseñar. Esto hace que exista una repetición de acciones de los docentes que enseñan y forman a los nuevos, de acuerdo a la admisión de modelos pedagógicos hegemónicos, en un momento determinado.

Otro modelo, conforme lo detalla Davini (op. cit.), es el tecnicista-eficientista, que es un referente que tecnifica el proceso de enseñanza sobre los pilares de la racionalidad, y con una economía de esfuerzos en el proceso y los productos a obtener. El papel del profesor es esencialmente técnico, toda vez que su labor consiste en concretar en lo práctico y de manera simplificada, el currículum diseñado por expertos externos, que gira alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos.

Su papel consiste en hacer que la enseñanza sea eminentemente técnica donde no se necesita el dominio del conocimiento científico y mucho menos humanista, sino sólo la posesión de la técnica para transmitirlo. El alumno aparece como un monitor que debe seguir sin variabilidad las instrucciones del docente, a efecto de alcanzar los objetivos planteados. Por tanto, la profesionalización consiste -en gran medida- de buscar la eficiencia y la eficacia de la enseñanza, donde el profesor aparece como receptor y ejecutor de conocimientos, habilidades y destrezas para la enseñanza.

En el caso del modelo academicista, la esencia de los docentes está colocada en el sólido conocimiento de la disciplina educativa (pedagogía, didáctica, y demás disciplinas científicas que intervienen en la educación) Davini (op. cit.). Aquí, el docente aparece como receptáculo que tiene que ser eficaz en su propia preparación y actualización, lo cual debe ser imbuida por la institucionalización del profesorado, la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar. Otros rasgos distintivos de este paradigma son: un saber específico, el progreso continuo de su profesión con carácter técnico, la fundamentación científica y el reconocimiento social del servicio.

Otro aspecto relevante es que los profesores requieren de conocimientos pedagógicos que son conseguidos hasta que se adquiere la práctica o experiencia. Luego entonces, el docente necesita el conocimiento disciplinar específico, las compe-

tencias profesionales que lo ubican como un experto en la materia. Dicho de otra forma: la profesionalización no es un fin, sino un medio para mejorar la enseñanza, pero sólo si está respaldado por lo puramente académico.

El modelo hermenéutico-reflexivo es el que supone a la enseñanza como una actividad compleja, inmersa en un ecosistema inestable, que es además determinada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, cargado de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. A partir de éste la profesionalización docente está ligada a la consciencia del mejoramiento para la transformación de la realidad Davini (op. cit.). Dicho modelo establece que la formación docente se construye personal y colectivamente con bases teóricas, epistemológicas, filosóficas y éticas que permiten la vinculación teórica y práctica de forma proactiva y dinámica, utilizando herramientas conceptuales que posteriormente vuelven a la práctica para modificarla, a través de la reflexión permanente, del diálogo y la colaboración entre pares.

Otro modelo que el multicitado autor cita es el modelo socio-crítico que está fundado en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, destacando la perspectiva de la profesionalización docente de manera interdisciplinaria, puesto que retoma fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos con la pretensión de adoptar una óptica crítica y emancipadora que conlleve la construcción de paradigmas alternativos con impacto en beneficios de la sociedad.

Algunos de los principales pensadores que sustentan este modelo son: Gramsci (1930), que considera al maestro como filósofo intelectual; Freire (1993), que asume que el educador es un agente de liberación social; McLaren (2003), que asegura que el maestro es un re-construccionista social para formar ciudadanos críticos, activos, reflexivos con la propuesta de los profesores como intelectuales transformativos; Giroux (2003) y Habermas (2008) que considera que la profesionalización docente es una acción humana que responde a intereses y finalidades demarcadas socialmente por el predominio de un conjunto de concepciones del Hombre, el mundo, la sociedad y los conocimientos (Davini, op. cit.).

Este modelo cuestiona las teorías y las prácticas consideradas alienantes y represivas, y por ello se centra en proponer una nueva formación de docentes reflexivos y críticos para hacer frente a la dominación y la reproducción de un currículo que persigue la sujeción masiva a los parámetros de dominación del Estado y el sistema económico. En esta perspectiva, la profesionalización docente debe estar orientada al pensamiento crítico, la indagación científica y la inserción en la

sociedad del conocimiento desde el saber docente bajo principios de contextualización, inclusión, innovación, interculturalidad y pertinencia, que se alejen de la enajenación, el consumismo, la falta de respeto las diversidades, la depredación ambiental y las prácticas autoritarias.

En la opinión de Freire (1993), la formación del docente debe trascender la simple adquisición de conocimientos, el dominio de contenidos curriculares, habilidades intelectuales y profesionales, con el propósito de ejercer la docencia hacia el cuadrante de cuestionar analíticamente y de manera comprometida la realidad social y la posibilidad de la esperanza de transformarla para un mejor desarrollo humano-social. Este pedagogo afirma que la profesionalización docente debe incluir la investigación:

“Toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad”. (Freire, 1993, p. 227).

En este sentido, se asume que el maestro debe ser un sujeto crítico, reflexivo, con conciencia colectiva de cambio, que promueva espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad, en un ir y venir entre la teoría y la práctica transformadora. Freire dice que hay que cuestionar la utilidad y el sentido de los contenidos educativos, su forma de articularse con la realidad social, cuestionándose también el asunto ecológico, la posición de género, así como fomentando una mirada crítica de la sociedad, a fin de que se desarrolle una consciencia amplia y profunda, que promulgue el diálogo sobre temas concretos de los que sucede en la realidad social y de las experiencias vividas que den forma y sentido a la cotidianidad, a través de la confrontación consensuada, la reflexión, las propuestas, la participación y el trabajo en grupo.

Por lo anterior, es necesario agregar que cualquier modelo de formación de docentes no es puro, pues todos en lo general y en particular tienen entrelaces. Ante esta diversidad de modelos Sacristán (1992) opina que dichos modelos deben contener tres elementos: la interiorización del bagaje cultural con orientación política y social; el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo de actitudes que requiere un compromiso político responsable en el proceso educativo.

Aunado a ello, el ejercicio de la profesión docente no se reduce a la aplicación

pura y simple de saberes objetivos o científicos, sino que debe ser entendido como interacción reflexiva de situaciones complejas donde se movilizan saberes heterogéneos, como las relaciones entre la razón y la emoción, la teoría y la práctica, el saber y el hacer, el conocimiento y la acción, el saber teórico y la experiencia.

Otro teórico que interpone la complejidad de la profesionalización docente es Imbernón (2011) que expresa que ésta debe reorganizarse desde un enfoque sistémico, o sea, como un proceso lógico donde la forma de abordar los fenómenos no puede ser aislada ni formal, sino que tiene que verse como parte de un todo:

“La profesión docente se desarrolla profesionalmente mediante diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima de trabajo en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente y, por supuesto, la formación inicial y la permanente que esa persona realiza a lo largo de la vida profesional docente”. (Imbernón, 2016, p. 3).

Bajo este enfoque los esfuerzos por mejorar la profesionalización docente deben realizarse en conjunto con todos los actores que participan en el diseño y la operación de la educación, considerando los aspectos presupuestales, el desarrollo social, la salud física y mental de los docentes, salarios dignos, el clima organizacional en los centros educativos, la promoción e incentivos de la profesión, la infraestructura académica de las instituciones y la realidad imperante, así como las necesidades en sus diferentes niveles (municipal, provincial, nacional e internacional), dando cabida a los contextos de desarrollo socioeconómico y político de los entornos, la colaboración profesional y la diversidad de las esferas multiculturales y multilingües, entre otros factores.

## **Modelos de Formación Docente en Educación Especial**

En México, los modelos para la profesionalización de docentes en educación especial han transitado desde el tecnicista-eficientista, expresado en el Plan de Estudios para la Carrera de Maestros Especialistas para Anormales Mentales y Menores Infractores (1942); el Modelo Academicista del Plan de estudios (1972) para la Carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje; el modelo reflexivo que puede observarse en el modelo de formación (1984-2003), basado

en la atención psicopedagógico interdisciplinario, hasta el intento de inserción del modelo socio-crítico y el Plan y Programas de Estudio (2022), que tiene la finalidad de que los futuros docentes se profesionalicen para ser reflexivos y críticos por medio de un currículo que contextualice los saberes, la inclusión, la interculturalidad y el derecho a la educación para todos.

El Plan de Estudios vigente para la Licenciatura en Inclusión Educativa intenta en su implementación y puesta en marcha, llegar al objetivo de asumir una postura de pedagogía crítica, para promover modelos de ruptura, cambio y transformación de las personas, basándose en la toma de conciencia, diálogo y comprensión de contextos. En este documento rector se considera que la educación debe alentar la eliminación de las desigualdades sociales existentes en un mundo cada vez más y más globalizado, con compromiso de justicia y equidad, que trae para sí que los profesores se apliquen en la tarea de combinar la reflexión y la práctica para la formación de futuros ciudadanos reflexivos, críticos e investigadores de su propio proceso de aprendizaje (SEP, 2020).

Y esto no es asunto menor, pues los actuales momentos exigen que gobiernos y sociedad encuentren la construcción estratégica que se vierta en la realidad de sistemas educativos para la formación de docentes que trabajen con ciencia, consciencia y compromiso social en una diversidad de condiciones y capacidades. Esto es inclusión para la promoción de igualdad, desarrollo y justicia que, siguiendo con los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020), concentrada en la llamada Agenda 2030, donde las naciones deben garantizar la educación inclusiva y equitativa con calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos, sin distinciones de ninguna índole.

En México por medio de la incorporación de un modelo de educación inclusiva se persigue que todos los actores que intervienen en el diseño y la ejecución educativa tengan la responsabilidad para la transformación macro de la sociedad, teniendo como alfa o principio a las comunidades escolares. En este sentido el rol de los docentes es importantísimo, toda vez que se requiere de que haya una apropiación de la inclusión para trascender estereotipos homogeneizadores con base en la profesionalización, la concientización, la colaboración y la apertura a las diferencias de condiciones y capacidades (Flores, García y Romero, 2017).

En la praxis es innegable que han habido avances en la profesionalización docente y en el acceso y permanencia de alumnos en educación especial por tener diferentes discapacidades en las instituciones públicas y privadas, pero desgraciadamen-

te muchos de estos logros tienen temporalidad o no se les da el debido seguimiento y apoyo, lo cual no queda expresado en una mayor equidad de oportunidades de aprendizaje y participación social, que concluya en el denominado éxito escolar y su incorporación en el tejido y las actividades que se efectúan en la sociedad. Una barrera a sortear es que muchos docentes no cuentan con la profesionalización integral para atender frente a grupo a este tipo de educandos y tampoco la infraestructura y equipamiento, planes de estudio alineados con la objetividad y la realidad imperante.

A pesar del discurso oficial todavía hay un gran número de profesores que carecen de referentes profesionales probados y comprobados en la actualización de la educación especial, por lo que se requiere de la creación, fortalecimiento, apoyo y colaboración para que los profesionales de la educación en general y en lo particular del caso desarrollen plenamente los conocimientos y las prácticas óptimas para brindar una educación no solamente especial, sino inclusiva e integral, que estimule la unidad, la solidaridad, los sentidos profundos del saber y el hacer, de acuerdo a las necesidades de las personas y la sociedad, que sean parte primordial para su desenvolvimiento real (Muñoz, Bringas y Cossío, 2018).

## Conclusión

Para este trabajo se asumió la profesionalización docente desde la perspectiva del modelo socio-crítico, principalmente de la pedagogía crítica de Freire, retomando las ideas de Davini e Imbernón con la propuesta de un enfoque sistémico para la formación docente, que considera que ésta es un proceso multidimensional que concierne diversos aspectos académicos, filosóficos, epistemológicos, sociales y administrativos/financieros y logísticos-operativos, a efecto de que se consolide una estructura no inmediatista o con fines políticos, dependiendo de los periodos sexenales, que es la marca de los regímenes mexicanos.

La formación docente, o sea, la profesionalización de los profesores actuales y futuros, tiene que estar puesta en los rieles de situar como eje sustancial a las personas, sus saberes y haceres desde la base de la constitución introspectiva y del quehacer social, a fin de que pueda ejercerse una acción educativa que vaya más allá de las aulas y se inserte como una exigencia social.

La profesionalización docente tiene que ser explayada como la constitución de

las personas que enseñan con un amplio sentido ético, moral, de preparación y mejoramiento permanente, responsable y comprometido y con una visión profunda de la vida, de identidad y pertenencia social, que sea capaz de investigar, autoevaluarse, mejorar permanentemente, reinventarse, adaptarse y desarrollar al máximo sus potencialidades, teniendo como meta la edificación de una sociedad más libre, más pensante y más capaz de afrontar las exigencias del tercer milenio, para resolver los problemas y las necesidades que se presenten en los distintos ámbitos de vida.

Para ello es necesaria la integración entre lo racional y la sensibilidad, entre lo objetivo y lo subjetivo de la interacción social, teniendo un bagaje de conocimientos, experiencias y prácticas de lo que cada uno es y representa y de lo que puede llegarse a ser. El imperativo actual es la potenciación de la autonomía y la libertad, los talentos, las capacidades y alcances de todos y cada uno de los profesionales docentes, directivos, gobernantes, legisladores, estudiantes, padres de familia, iniciativa privada, organismos no gubernamentales y de la sociedad en general.

Se trata en última instancia de transformar las dificultades de la educación y los problemas sociales en retos a superar con calidad, objetividad, capacitación, actualización, imaginación, voluntad, capacidad y esfuerzo constante y responsable. Se trata de recobrar la esperanza con certidumbre por acceder a un futuro mejor.

## Referencias bibliográficas

- Chacón, L. (2018). La formación docente del siglo XXI: síntesis de múltiples determinaciones, *Revista de Investigación*, volumen 42, número 95, pp. 13-37. Recuperada de La formación docente del siglo XXI: síntesis de múltiples determinaciones (redalyc.org)
- Davini, M. (1995). *La formación en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona. Paidós.
- Delgado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Revista Panorama*, volumen 13, número 24, pp. 34-41. Recuperada en Vista de PERSPECTIVAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA POSIBILIDAD DE UNA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN CONSTANTE: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES EN UNA UNIVERSIDAD MEXICANA - Perspectives around teaching training and the possibility of a training and constant up | Panorama (poligran.edu.co)



- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ed. Morata.
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*, Liberabit Revista Peruana de Psicología, volumen 23, número 1, pp. 39-56. Recuperada en *Prácticas inclusivas en la formación docente en México* (redalyc.org)
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Recuperada en Ferry, Gilles (Libro1997) - *Pedagogía de La Formación* | PDF (scribd.com)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay, segunda edición: Ed. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores. México.
- Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Revista Praxis Educativa, volumen XVII, números 1 y 2, enero y febrero, Argentina. Recuperada de <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Corrochotegui, M. (2011). *Un modelo de "coaching" en directivos*. Recuperada de <https://www.researchgate.net>
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. Revista Electrónica Sinéctica, número 41, julio-diciembre, 2013, pp. 1-12, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. Recuperada de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Imbernón, F. (2011). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona. Recuperada de [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf)
- Muñoz, E., Bringas, M. y Cossío, N. (2018). *Formación docente para la educación inclusiva. Tarea pendiente*. Artículo indexado. Recuperada en P717.pdf (conisen.mx)
- Murillo, J. (2011). *Paradigmas y Educación*. Ed. CEIDE. México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *La agenda para el desarrollo sostenible*. Recuperada en *La Agenda para el Desarrollo Sostenible - Desarrollo Sostenible* (un.org)
- Pérez A. (2014). *La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales*, Revista El Cotidiano, número 184, pp. 113-120, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Recuperada de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32530724012>

Pérez, R. (1998). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*, en Villa, A. (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, Revista de Tecnología Educativa, Santiago, Chile, número 3, XXV, pp. 503-523. Recuperada en Perrenoud - La formación de los docentes en el siglo XXI (programa4x4-cchsur.com)

Ruiz de Gaúna, P. (1997). *Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente*. Tesis Doctoral. Universidad de Deusto, Bilbao.

Sacristán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. Recuperada en Estrategia Nacional de Mejora (wordpress.com)

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2022). *La nueva escuela mexicana*. Recuperada de La Nueva Escuela Mexicana - SNTE