



Fotografía: CREFAL

# Los retos de la formación continua en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

Rodrigo Castillo Aguilar

Dirección General de Formación Continua [SEP]

[entropiamaya@hotmail.com](mailto:entropiamaya@hotmail.com)

## Introducción

Bajo la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), hablar de formación continua para las maestras y los maestros implica acompañar las trayectorias profesionales docentes con el objetivo de potenciar las habilidades, conocimientos y experiencias en sus distintas funciones; reconociéndoles como personas críticas que, a través de la construcción de relaciones pedagógicas entre la comunidad educativa contribuyen a la transformación de su contexto. Es así como nos enfrentamos a la necesidad de enfocar el diseño, implementación, acompañamiento y evaluación de la formación continua a los contextos e his-

toricidad de los docentes, es decir, apostar por una formación situada.

Esta perspectiva abre la posibilidad de nuevas miradas para la formulación de políticas públicas desde la lupa del pensamiento crítico, decolonial y complejo, buscando la revalorización del magisterio como un eje central. La propuesta curricular implica el trabajo colaborativo y contextualizado desde la formación continua, con la intención de contribuir al desarrollo profesional y humano del personal docente.

La Nueva Escuela Mexicana reconfigura la perspectiva tradicional y positivista del proceso de conocimiento, invitándonos a repensarlo como un cruce de

miradas, nociones y disciplinas diversas que a través de procesos dialógicos y en constante contraste con la realidad abonan a una educación que parte de la realidad para regresar siempre a ella. La idea de lo complejo e interdisciplinario subyace a la categoría de integración curricular, permitiendo transitar del enfoque unidisciplinario, desarticulado y lineal al de campos formativos como espacios de vinculación entre los contenidos y las situaciones concretas en la realidad. A esta perspectiva se suma la intermediación de siete ejes que permiten articular los saberes y conocimientos aprendidos con las problemáticas, inquietudes y necesidades de las comunidades escolares; entrelazando la perspectiva de formación situada y contextual con la mirada crítica y en pro del bienestar común.

Con base en lo anterior, este texto propone analizar y reflexionar sobre los principales retos que enfrenta la formación docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Aunque los desafíos identificados son diversos, enfocaremos nuestra atención en tres de ellos: el diseño de la formación desde una perspectiva situada, el acompañamiento en la implementación y la evaluación de los resultados.

### **Algunos retos de la formación continua a la luz de los planteamientos de la NEM**

El primero de los retos planteados es la noción de la educación situada, la cual implica reconocer la importancia de que los procesos de formación y profesionalización de las y los maestros partan de elementos contextuales y concretos de la práctica; en ese sentido resulta imperativo diseñar propuestas de formación que recuperen los saberes, conocimientos y experiencias de los docentes.

### **Repensar el diseño de la formación desde una perspectiva situada**

Una de las premisas del diseño de las acciones de formación es que esté presente la puesta en práctica de los nuevos saberes y su diálogo con los saberes previos. Esto se

concretiza en diseños que incluyan detonadores para la práctica, tales como:

1. *Detonadores para el diálogo*: Realizar actividades, preguntas o provocaciones que inviten al docente a poner en juego sus reflexiones, interpretaciones y saberes con las de otros colegas en torno a su práctica educativa.
2. *Actividades o tareas prácticas*: Permitir al docente poner en la práctica su realidad concreta, conceptos, categorías o saberes discutidos durante la formación a través de acciones específicas donde se pueda problematizar su ejercicio dentro y fuera del aula.
3. *Revisión de la bibliografía*: Resulta imperativo poder articular, compartir y reflexionar las propuestas teórico-metodológicas que subyacen a la Nueva Escuela Mexicana, específicamente las nociones de la pedagogía crítica, la teoría decolonial y poscolonial, las nociones de las teorías de la complejidad y las epistemologías del sur y, dada la relevancia, es importante partir de ejemplificaciones y referentes concretos de su cotidianidad.

La noción de formación situada obliga a hacer de la práctica docente el elemento central del proceso formativo, las actividades didácticas, los recursos pedagógicos y los referentes teóricos que conforman el diseño de cursos, talleres, seminarios y demás dispositivos formativos. Es situar en contextos, ejemplos y referentes cotidianos para la práctica docente, los conocimientos que habrán de compartirse con las y los maestros a formar; todo bajo una mirada que convoque a la autocrítica, reflexión colegiada y puesta en práctica de alternativas para la transformación de la práctica.

### **El acompañamiento en la formación**

Lo anterior nos obliga a poner atención en el acompañamiento de la formación, pues este emerge como una estrategia para fortalecer las habilidades y los referentes al saber ser y al saber hacer.

Aquí es donde aparece el segundo reto: ¿Cómo las propuestas de formación pueden acompañar a las y los



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

docentes en sus prácticas cotidianas, más allá de los contenidos y saberes vertidos en estas? De nueva cuenta estamos obligados a recuperar los elementos que ya se han puesto sobre la mesa en términos del diseño, pero transversalizados ahora con otro aspecto relevante: la práctica docente como elemento medular a analizar en la formación continua, a partir del reconocimiento de las relaciones pedagógicas establecidas por el docente con sus estudiantes y con otros y otras docentes.

Este proceso formativo también debe cuestionar las prácticas pedagógicas y algunas acciones que existen en el llamado currículum oculto que tienen que ver con la manera en la que históricamente se ha interiorizado la idea de lo que debe ser el docente y lo que debe ser el estudiante.

Por ello, resulta significativo comenzar a debatir esta práctica, donde se nos invita no solo a cuestionar qué hace el docente, sino también a problematizar el cómo lo hace. Este cuestionamiento abre la puerta a un proceso reflexivo más profundo, que no se limita únicamente a observar las acciones concretas en el aula, sino que se extiende a los procesos pedagógicos, epistemológicos y éticos

que subyacen a dichas prácticas. Así es como recorrer este camino hacia la reflexión crítica implica, irremediablemente, discutir sobre lo que las y los maestros hemos aprendido sobre lo que debe ser nuestra profesión. Además, nos lleva a replantear la concepción que tenemos de las otras personas con las que interactuamos en el espacio de aprendizaje, reconociendo que las relaciones entre docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general, son más complejas y dialógicas de lo que tradicionalmente se ha asumido.

Pensar en las nociones que hemos aprendido y seguimos reproduciendo sobre nuestra profesión implica cuestionar y reconstruir la perspectiva de la relación pedagógica que establecemos con nuestras y nuestros estudiantes. Históricamente, esta relación ha sido vertical, incuestionable y basada en el ejercicio constante de nuestro poder. Sin embargo, es necesario transitar hacia una relación pedagógica que emerja de la horizontalidad, donde la responsabilidad de las y los docentes se transforme, enfocándose más hacia el acompañamiento y la coordinación de actividades colegiadas, en lugar de operar desde el ordenamiento y el mandato.

Para lograr esa transición, no basta con solo hacer uso de los diversos detonadores para la reflexión y acción esbozados en el apartado anterior. Por lo que es medular que los resultados de dichas actividades, reflexiones y descubrimientos sean compartidos, revisados y dialogados con otras y otros docentes a través de la creación de espacios que permitan un trabajo colegiado y en horizontalidad. En ese sentido es crucial también fortalecer los equipos técnico-académicos de formación continua en las entidades para incrementar las posibilidades de una interlocución directa con las y los docentes.

Los encuentros, tertulias pedagógicas, expediciones docentes y demás estrategias y/o dispositivos de implementación de la formación continua constituyen una oportunidad para situar el proceso desde otros paradigmas, donde la reflexión colegiada, la resolución de dudas y la construcción de posibles soluciones dejen de ser un ejercicio que emane de un proceso individual o bajo una relación directiva, para convertirse en espacios colegiados desde donde todas y todos los involucrados podamos acompañarnos en nuestra formación y actualización.



Fotografía: Secretaría de Educación Pública

Bajo esta premisa podríamos inferir que otra de las concepciones que se pretende modificar en la nueva propuesta curricular, es la idea de mercantilización del conocimiento en la formación docente, que parte de mirar a las y los maestros como simples operadores de un currículo sin posibilidad de reconocerles como profesionales de la educación. Se busca reconfigurar la visión de que la formación continua es una herramienta para la “capacitación” o la “obtención de una ganancia económica”, donde en lugar de profesionistas tenemos clientes u obreros de un proceso de producción en serie, que prescinde de cualquier análisis o reflexión de quienes lo llevan a cabo.

Es apremiante, entonces, cuestionar la otrora perspectiva individual de la labor docente que la sitúa como una práctica en solitario y subyugada a las indicaciones verticales y desde el centro, para transitar a una propuesta que haga de la reflexión colegiada de la práctica profesional una valiosa alternativa para repensarnos como figura docente, agente de transformación. Esto implica, irremediablemente, la existencia de un diálogo constante entre maestras, maestros, estudiantes, cono-

cimiento y sus contextos comunitarios; lo cual sucede a partir de la interlocución y lectura crítica y decolonial permanente de la realidad, así como de las relaciones que establecemos cotidianamente dentro y fuera del aula.

Esto último nos permite proponer una reconfiguración de la evaluación de la formación que facilite a las y los docentes imaginar diversas formas de “evaluar-se” y “evaluar-nos” en sus procesos de aprendizaje. Lo que se pretende es despojarnos de las perspectivas hegemónicas que les colocan únicamente como transmisores de una verdad incuestionable y poseedores de un poder a través de esta.

### La evaluación de la formación

La propuesta es cuestionar a profundidad la tradición internalizada y asumida como única válida, respecto a la evaluación en la relación pedagógica de las y los maestros durante su propia actualización y en el posterior trabajo que realizan en sus aulas y con sus estudiantes.

Hasta el momento, resulta en muchas ocasiones contradictorio solicitar a las y los maestros que en su relación pedagógica con las y los estudiantes promuevan una evaluación formativa, el pensamiento crítico, un trabajo colegiado, al tiempo que en su propia formación continua las opciones y alternativas que les son dadas contienen diseños y se implementan bajo dinámicas que siguen reproduciendo relaciones verticales, evaluaciones lineales y trabajo individual.

Es ahí donde cobra relevancia la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana respecto a la evaluación de los aprendizajes y el cuestionamiento sobre las perspectivas tradicionales que priorizan una calificación y cuantificación sobre el proceso mismo de aprender y todo lo que ello implica.

Es urgente fortalecer, en este sentido, a las diversas propuestas de formación docente a partir de evaluar no solo los contenidos que proponen o las actividades didácticas que presentan, sino también las diversas herramientas y estrategias que contemplan para hacer del diálogo colegiado, la reflexión de la acción y la puesta en práctica de diversas alternativas como elementos centrales para la reconfiguración de la práctica.

Hacer de la evaluación un instrumento que atraviesa por completo cada uno de los diseños y acompaña al proceso de aprendizaje de las y los maestros; esto implica romper ciertos paradigmas que han sido normalizados y asumidos como únicos válidos en la relación establecida entre las diversas figuras de autoridad y las y los docentes frente a grupo. No olvidemos que buena parte de los procesos de formación continua, actualización y profesionalización docente se encuentran muchas veces mediados por la participación, seguimiento e incluso evaluación de las diversas figuras directivas que supervisan su labor.

Es ahí donde nos encontramos que sería necesaria una modificación de la relación establecida institucionalmente hasta ahora entre las figuras de supervisión, asesoría técnico-pedagógica o directiva, con las y los docentes frente a grupo. Movilizar, a partir de un cuestionamiento y transformación profunda, la noción de autoridad heredada e instaurada en el imaginario colectivo de las y los maestros del sistema educativo nacional que prioriza una vigilancia constante al cumpli-

miento de metas e indicaciones por medio de evidencias, antes que al acompañamiento y retroalimentación constante de los procesos y acciones llevadas a cabo dentro y fuera de las aulas.

El acompañamiento debe partir de una propuesta formativa que fomente la reflexión crítica entre las y los docentes y que genere detonantes del diálogo con preguntas como: ¿Cuáles son las diversas actitudes, acciones, actividades y comportamientos que suelen caracterizar mi práctica docente? ¿Cómo me relaciono con mis estudiantes y de qué forma esta relación abona a la construcción de espacios para la comunicación asertiva y el aprendizaje significativo? ¿Qué podría cambiar de mi práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo ha influido en mi práctica docente la formación continua que he realizado? ¿Qué podría hacer diferente de lo que he hecho hasta hoy? ¿Suelo compartir con mis colegas las reflexiones que me surgen a partir de mi práctica docente? ¿Cuáles han sido los principales desafíos que he enfrentado durante mi vida profesional y cómo lo he ido resolviendo? Estas y otras preguntas abonan a promover una reflexión más profunda sobre el diálogo colegiado y la perspectiva autocrítica como elementos medulares del proceso formativo en tanto tienden un puente entre las perspectivas individuales y las colectivas como herramientas para la evaluación de lo aprendido.

Mirar a la evaluación de la formación continua bajo esta lupa, obliga irremediabilmente a hacer del error una de las herramientas que posibilitan el aprendizaje en tanto permite reconfigurar, cuestionar y replantear lo que se ha hecho hasta ese momento. Para ello resulta valioso llevar a la práctica diversas acciones durante la formación, que puedan ser posteriormente compartidas con las y los otros docentes y que permitan analizar los posibles errores e inconsistencias encontradas para colegiadamente proponer mejoras.

Evaluar la formación es también reflexionar sobre las tradiciones encarnadas en un sistema educativo que muchas veces se resiste a imaginar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los cánones de un "control de grupo", la obediencia y repetición como símbolos de una buena práctica docente.



## Reflexiones finales

A lo largo del presente texto pretendí hacer una reflexión somera en torno a los principales retos que tiene hoy la formación continua a la luz de los principales elementos que plantea la Nueva Escuela Mexicana y la propuesta curricular que de ella emana. Sin duda lo planteado constituye solo una pequeñísima parte de las múltiples aristas y aspectos que debemos seguir pensando en torno al papel de la formación continua hoy. La pretensión es, en realidad, dejar algunos detonantes que permitan a los diversos actores involucrados en la formación continua cuestionarse las nociones y perspectivas heredadas y normalizadas en torno al diseño, implementación e implicación de la formación continua de las y los maestros en sus prácticas. Asimismo, se pretende durante la última parte del presente texto compartir algunas reflexiones sobre la importancia de repensar a la evaluación de la formación continua como un ejercicio autocrítico y de reflexión colegiada.

## Lecturas sugeridas

- FUENTEALBA, R. Y GALAZ, R. (2008). *La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile*. En Cornejo, J. y Fuentealba, R. (editores), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones UCSH.
- INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. (2016). *Encuentro Federal de Formación Situada* [Documento Preliminar], Ministerio de Educación, Argentina. [Encuentro\\_federal\\_de\\_formacion\\_situada\\_Material\\_de\\_Trabajo\\_1.pdf](https://www.infd.edu.ar/encuentro_federal_de_formacion_situada_Material_de_Trabajo_1.pdf) (infd.edu.ar)
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*. México. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf>

“El educador es el hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles”

Ralph Waldo Emerson