II Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación

Colección:
Formación de Profesores y Profesionales de la Educación

Lilly Patricia Ducoing Watty
coordinadora de la colección

Ofelia Piedad Cruz Pineda
coordinadora del volumen

II

II

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación

Ofelia Piedad Cruz Pineda

coordinadora

colección
formación de
profesores y
profesionales
de la educación

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de la colección

Association Francophone Internationale de
Recherche Scientifique en Éducation

Primera edición:
Diciembre 2022

Universidad Nacional Autónoma de México
Avenida Universidad 3000,
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,
C.U., Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7063-8 (Vol. II *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*)
ISBN: 978-607-30-7047-8 (colección "Formación de Profesores y Profesionales de la Educación")

Todas las propuestas para publicación presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de "doble ciego", conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total, por cualquier medio, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

Contenido

Agradecimientos 11

Revisitando la formación
Patricia Ducoing Watty 13

Introducción
Ofelia Piedad Cruz Pineda 33

Primera parte
La política internacional. Un tejido de significantes

Vinculaciones teórico-metodológicas para el estudio de políticas educativas sobre la formación docente. Notas derivadas de investigaciones institucionales
Patricia Ducoing Watty
Ileana Rojas Moreno 53

¿Racionalidad técnica vs. emancipación?: Formación continua de los docentes desde la perspectiva de la unesco
Gabriela de la Cruz Flores 67

El debate sobre el aprendizaje y la investigación en el marco de la política del desarrollo profesional docente
Catalina Guadalupe Ortiz Macías
Juan Carlos Madrueño Pinto
Jesús Ortiz Figueroa 81

Reforma educativa, formación normalista y reestructuración del mercado laboral
Zuleyka Lunagómez Rivera
Miguel Ángel Casillas Alvarado 95

Segunda parte
Condiciones sociales e impulso de la política nacional

Voces y miradas para el análisis de las reformas y políticas para la formación de profesores
david pérez arenas 111

El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro
Zuleyka Lunagómez Rivera
Cintia Ortiz Blanco
Miguel Ángel Casillas Alvarado 123

La inserción formal a la docencia en Educación Básica. El abordaje de las condiciones contextuales desde sus actores
Gabriela Belén Gómez Torres 137

Tercera parte
Disposiciones políticas y desafíos institucionales

Políticas públicas para a formação de profesores alfabetizadores no Brasil: propostas e práticas
Rita Cristina Lima Lages
Juliana Cesário Hamdan 153

La colaboración académica entre Escuelas Normales y Universidades: ¿es posible?
Aranzazú Esteva Romo 165

Actualidad y proyección de futuro de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (lepepmi) Plan '90 en la upn 201, Oaxaca
Laurentino Lucas Campo 177

La formación de los docentes de educación media superior en México. El debate pendiente
Jessica Flores Leyva 191

Agradecimientos

La realización de esta colección se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación UNAM-DGAPA-PAPIIT IN301121 "Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia", registrado en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). En este sentido, expresamos el reconocimiento por el apoyo institucional recibido para su publicación. Asimismo, agradecemos a la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) la valiosa colaboración de reconocidos académicos franceses, quienes participaron con trabajos de investigación sobre la temática abordada.

Junio 30 de 2023

Revisitando la formación

patricia ducoing watty
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, unam

> Educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana.
> Afirmo que la educación es educarse, que la formación es formarse. Con ello dejo conscientemente al margen los que pueden ser, obviamente, los problemas entre la juventud y sus preceptores, maestros o padres (Gadamer, 2000: 11).

El retorno al humanismo en la formación

Bajo la inspiración de la cita de Gadamer sobre la formación y la educación –compartida por otros muchos pensadores y teóricos de la filosofía y la pedagogía– efectuamos una sucinta y acotada entrada sobre algunas de las líneas conceptuales del filósofo alemán, para quien la hermenéutica y la epistemología de las ciencias del espíritu se configuran como dimensiones sustantivas de sus tesis fundamentales. Para el filósofo, las ciencias del espíritu, y con ellas el concepto de formación, representan la revitalización del humanismo. Así lo confirma (Gadamer, 1997: 47): "[…] lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación […]". Efectivamente, el autor da voz a la fenomenología, a la hermenéutica y a las ciencias humanas, herederas de las teorizaciones de Heidegger, Husserl y Dilthey, entre otros, a partir del giro hermenéutico y lingüístico que emprende simultáneamente.

La intención consiste en invitar a la reflexión sobre esta temática que, en la actualidad, ha devenido un lugar común posiblemente desgastado, trivializado e incluso manoseado, conduciendo a la vaciedad de su sentido y a la negación de su complejidad epistémica, teórica, cultural e institucional.

Tanto en su magna obra *Verdad y Método* (1997), como en su breve conferencia de 1999 "La educación es educarse" (2000), Gadamer discurre sobre la

formación al mostrar su inscripción en las ciencias humanas y al defender su carácter dialógico-hermenéutico, comprendido como la capacidad de escucha del otro, de una apertura hacia el otro, cuya presencia es imprescindible en la formación y la educación, porque el otro es quien nos abre el camino a la formación. Es desde esta perspectiva dialógica y comprensiva que conceptualiza la formación y la educación a manera de un encuentro en el contexto de la comunicación con el otro, a través de la cual se puede llegar a la "fusión de horizontes" (Gadamer, 1990: 156):

> […] la lengua no es sólo la casa del ser, sino la casa del ser humano, en la que vive, se instala, se encuentra consigo mismo, se encuentra con el Otro […]
> En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía.

En efecto, la concepción dialógica del lenguaje es para Gadamer el camino que posibilita lo que denomina "fusión de horizontes", es decir, la comprensión entre un sujeto y el otro, cada uno de los cuales se comunica a partir de su propio horizonte, es decir, desde su propio punto de vista. Al respecto plantea que el concepto de horizonte (Gadamer, 1997: 375): "[…] expresa esa panorámica más amplia que debe alcanzar el que comprende. Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo mejor integrándolo en un todo más grande […]". De ahí que el autor conceptualice la formación como posibilidad de "fusión de horizontes", en tanto que la intención consiste en incorporar el horizonte del otro –del estudiante– al nuestro mismo –del maestro– en el marco de un ascenso hacia esa generalidad en la que se conjuga lo ajeno y lo propio, el mundo del otro y mi mundo. "La formación –ratifica el autor– comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad" (Gadamer, 1997: 46). El ascenso a la generalidad, comprendido como formación, deviene, en consecuencia, una tarea eminentemente humana que supone sacrificar la particularidad.

El arribo al horizonte por parte de ambos dialogantes sólo podrá darse a partir de la mediación de la palabra y capacidad de escucha del otro, en donde, sin duda, podrá generarse la empatía, la identificación y la afinidad, igual que la discrepancia, la divergencia o el desacuerdo, siempre y cuando, en este proceso, la intención radique en ampliar los horizontes de cada uno para llegar a la comprensión y no necesariamente al consenso. Esos horizontes que no están determinados, defi-

nidos, que no han sido dados de una vez por todas, se abren a lo posiblemente incierto, desconocido, a algo nuevo que puede iniciarse, que puede surgir: un nuevo horizonte. Frente a esta formulación gadameriana, Grondin (2007: 28) señala: "La fusión de horizontes en Gadamer es también ocasión de un nuevo nacimiento que evidenciará el carácter único y de acontecimiento del comprender, así como la transformación que la comprensión implica".

El comprender, adoptando la tesis de Heidegger, no es uno más de los comportamientos del ser humano, sino que es para Gadamer el modo de ser del hombre, del *Dasein* mismo heideggeriano (Gadamer, 1997: 12): "[…] es como hemos empleado aquí el concepto de 'hermenéutica'. Designa el carácter fundamentalmente móvil del estar ahí, que constituye su finitud y su especificidad y que por lo tanto abarca el conjunto de su experiencia en el mundo".

La recuperación de la tradición humanista es reivindicada y actualizada por Gadamer entre otras muchas teorizaciones, a través del reconocimiento de la dimensión general de la *Bildung*, conceptuada como una apertura y recepción de los otros, porque este concepto alude a la autoformación, es decir, al esfuerzo personal que despliega el sujeto sobre sí: "proceso interior de la formación y conformación, y se encuentra en constante desarrollo y progreso" (Gadamer, 1997: 40), en tanto forma de devenir humano, es decir, del ser. En ese proceso de autoformación, en ese caminar del devenir humano, cada hombre se encuentra con el otro, con los otros, diferentes a sí y portadores de diversos intereses, pensamientos y perspectivas, de cara a lo cual habremos de mantenernos abiertos. El cultivo de sí puede, por tanto, alcanzarse a través del diálogo como un rasgo que signa la especificidad del hombre, de la humanidad, y representa, a su vez, la tarea humana; esa tarea humana que supone un salir de sí hacia el otro, hacia el mundo y, análogamente, un retorno a sí.

Como muy a menudo se ha señalado, han sido diversos los significados atribuidos al concepto de *Bildung* a lo largo de la historia, pero muy insistentemente se ha asociado con el de formación, igual que con el de cultura, en una franca oposición a la postura pragmatista y técnica. De hecho, se trata de dos campos semánticos fuertemente implicados. La vocación humanística de Gadamer lo condujo a conceptuar la formación –la *Bildung*– como el eje central de las ciencias humanas al considerar que ésta se encuentra signada por la mirada histórica y hermenéutica, así como por su carácter lingüístico. De ahí que su formulación invita a recuperar la tradición humanista, la alteridad, como apertura hacia lo otro, el otro, apertura al mundo que se evidencia en la comprensión lingüística y que conduce a la realización del ser.

En realidad, el concepto alemán de la *Bildung* ocupa un lugar nuclear en la filosofía gadameriana, al rescatar los textos clásicos de la tradición alemana supe-

rando la idea del cultivo simple de las facultades y talentos para conceptualizar la formación como la experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica y hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, en tanto una ética de la comprensión; pero, subraya el autor:

> La hermenéutica […] no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones del otro. La reflexión hermenéutica implica que en cada comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia (Gadamer, 2001: 83).

La hermenéutica gadameriana, que toma forma en el diálogo, brinda la posibilidad de pensar en la *Bildung* indisolublemente anclada en la formación, a partir de la cual –puntualiza el autor– se abre la posibilidad de otorgar un sentido a nuestra existencia histórica con base en las experiencias, las cuales favorecen, a su vez, esa dimensión hermenéutica de los humanos que vincula a los hombres a través de la palabra y de su inscripción en esta perspectiva interhumana e intersubjetiva. De ahí que la formación no puede comprenderse ni resolverse técnica o mecánicamente.

En contra del cientificismo, es decir, de la racionalidad científica, por la que sólo son consideradas como ciencias, las naturales, fundadas en la observación y la experimentación en su enlace con las matemáticas, Gadamer mantiene la naturaleza rigurosa de la filosofía y de las ciencias del espíritu, en virtud de que estas "están muy lejos de sentirse simplemente inferiores a las ciencias naturales. En la herencia espiritual del clasicismo alemán desarrollaron más bien una orgullosa conciencia de ser los verdaderos administradores del humanismo" (Gadamer, 1997: 37).

En fin, el filósofo alemán suscribe: "El concepto de la formación que entonces adquirió [en el clasicismo] su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu en el XIX […]" (Gadamer, 1997: 37), al vincularlo con las ciencias humanas y la hermenéutica y, por tanto, la formación del hombre, que como concepto básico del humanismo, habrá de elucidarse a través del ejercicio de la palabra y del lenguaje de la comprensión. La *Bildung* representa, efectivamente, un camino sin fin en el que todos hemos de formarnos en el encuentro y el diálogo con los otros, particularmente en los espacios universitarios, en los cuales nos enfrentamos al reto de vivir y enfrentar cotidianamente la pluralidad y la interculturalidad de todos los actores –maestros, alumnos, directivos– institucionales.

Ahora bien, es importante puntear, por lo menos, una idea sobre tensiones que se presentan hoy en día entre las lógicas del mercado –del dinero, del capital, de la mercancía–, de la fragmentación y de la especialización, por un lado, y la idea de la *Bildung*, por el otro, en el escenario de la formación de profesores y profesionales, no sólo de la educación sino de manera genérica, escenario en el que la centralidad otorgada a las competencias, a los programas, a los planes, a las tecnologías, a las técnicas, ha venido desdibujando poco a poco o incluso desplazando al sujeto. El problema, a la vez que las preguntas sería, entre otros: ¿es posible subestimar la centralidad del sujeto singular y de los sujetos del conjunto en nuestras instituciones que promueven formaciones y que se configuran como los entornos de la tarea formativa? ¿La perspectiva humanística, por la que se reconoce y se privilegia la formación y el desarrollo del ser singular en el marco de la pluralidad de sujetos, puede ser suplantada, por ejemplo, por lógica de las competencias, apropiada por las instituciones y comprendida a partir de los retos económicos y las demandas del mercado laboral?

Desde otro ángulo, es posible constatar que comúnmente los proyectos de formación movilizados y apuntalados por las instituciones en el campo educativo, al igual que en las ciencias sociales y humanas, pero también en las ciencias naturales, se encuentra signados por la segmentación y la desarticulación, sin lograr enlazar los saberes disciplinares. De hecho, es posible aseverar que la fragmentación es uno de los rasgos dominantes en la enseñanza superior tanto en su organización interna –con base en escuelas o facultades independientes–, como al interior de las formaciones disciplinares o profesionales que cada una de estas ofrece.

Más aún, es creciente el número de especializaciones y subespecializaciones que permanentemente son instauradas en los campus universitarios, las cuales desarticulan las perspectivas antropológicas, sociales, biológicas, físicas e incluso psicológicas de las formaciones universitarias, agudizando la promoción del saber fragmentado y negando la multidimensionalidad de la realidad natural y social.

Como bien ha explicitado Morin (1990: 18-19): "Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, de reducción y de abstracción cuyo conjunto es lo que yo denomino el paradigma de simplificación", contrariamente al pensamiento complejo signado por un entramado que imposibilita la descomposición, tan comúnmente promovida, hoy por hoy, en los espacios institucionales de los sistemas educativos y, particularmente, los correspondientes a la formación terciaria. Efectivamente, para este pensador –sociólogo y filósofo–, la complejidad implica la articulación entre los diversos campos disciplinares, que lejos de promoverse en las formaciones universitarias, estas se encuentran generalmente organizadas curricularmente con base en compartimentos –asignaturas– en los que la ruptura entre una y otra disciplina se encuentra determinada por lo que el autor deno-

mina el pensamiento disyuntivo. Este pensamiento disyuntivo, caracterizado por la parcelación, la fractura, la separación, el rompimiento es el que obstaculiza la comprensión de los fenómenos complejos, comenzando por el del hombre y el de su identidad. En términos del autor (Morin, 2006: 60):

> Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la enseñanza […], y hoy es imposible aprender lo que significa ser humano, en tanto que todos, donde quiera que estén deben conocer y ser conscientes a la vez del carácter complejo de su identidad y de su identidad común con todos los otros humanos. Así, la condición humana debería ser un objeto esencial de toda enseñanza. […] es posible, a partir de las disciplinas actuales, reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizado los conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y de mostrar el lazo indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

En fin, la temática de la formación interpela tanto a las instituciones de manera genérica, como a los actores participantes en los procesos formativos. Aludimos a las instituciones de la formación en tanto dispositivos de proyectos creados, reconocidos y legitimados a través de marcos jurídicos, cuyo desempeño –como formula Millán (2019)– define el desempeño de una sociedad. Por consiguiente, la elucidación sobre los procesos formativos atañe tanto a las instituciones como a los actores institucionales de cara a la problemática global que la humanidad enfrenta actualmente: el individualismo, los radicalismos, la violencia, la intolerancia, los cambios climáticos, el consumismo y, particularmente, la convicción de la tecnología y la técnica como vías para enfrentar los retos sociales, educativos, económicos y políticos. De ahí que sea preciso detenernos, despertar, y dejar de ser arrastrados por la inercia de las tareas institucionales, profesionales y personales para dar paso al reconocimiento de la especificidad humana desde una óptica fenomenológica existencial.

En breve, la formación no puede ser conceptuada como la enseñanza y el aprendizaje o la instrucción en los espacios institucionales, tampoco como la educación. Desde la mirada gadameriana, así como de la de varios teóricos (Honoré, Fabre, Kaës, Pineau, Bernard, Ferry, entre muchos más de los contemporáneos), la formación, en tanto proceso complejo, supone un diálogo consigo mismo y, simultáneamente, con los otros y con el mundo, y se encuentra inscrita en la existencia del hombre como un proceso vital, entendido como lo formula Honoré al plantear como principio que el hombre existe en formación en el mundo (1992: 68):

> Estar abierto a la existencia es existir en formación. Estar en una relación de formación con el mundo […]
> Esta concepción conduce, en consecuencia, a pensar las prácticas de formación más que como acciones dirigidas al desarrollo de habilidades o competencias específicas [de determinadas personas] consideradas solamente como profesionales. La formación no puede limitarse a ser una actividad decidida y organizada como producción a consumir.

Para cerrar esta sección y dar apertura a la interlocución es preciso preguntarnos, ¿qué tipo de hombre es el que las instituciones desean formar en el escenario de la globalización y de la priorización de políticas neoliberales? ¿Cuáles son las representaciones de los funcionarios y de los maestros sobre el docente y sobre el sujeto en el proceso institucional de formación? ¿Las políticas y los programas de formación actualmente instituidos en los diversos niveles del sistema educativo son portadores de una perspectiva humanística que otorga la centralidad al niño, al adolescente, al joven, al adulto, es decir, al hombre? ¿Qué concepción de hombre y qué concepción de formación subyace en los modelos universitarios y normalistas? ¿Es conceptuado el alumno normalista y universitario como actor y autor de su formación? ¿Es posible adoptar en el acontecer formativo una perspectiva de liberación del hombre, de justicia, de apertura a la formación y de apertura a la vida?

Sobre esta colección

Los textos que en esta colección se integran son producto del trabajo desplegado en el marco de la Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation, Sección Mexicana, presidida, a nivel internacional, por Patrick Boumard y Frédérique Lerbet. A través de estos textos se pretende, una vez más, "revisitar" la compleja temática de la formación de profesores y de profesionales de la educación a fin de promover la reflexión y la interpelación entre investigadores y actores nacionales e internacionales del campo educativo.

La intención de esta pequeña colección consiste en dar cuenta de la multiplicidad de problemas y tópicos que atraviesan la temática de la formación, pero también de la diversidad de miradas, de aproximaciones, de acercamientos, y, con ellos, de la pluralidad de disciplinas, así como de perspectivas teóricas puestas en diálogo que buscan aportar algunas líneas de elucidación en torno a las preocupaciones que actualmente se experimentan en este ámbito. Como señala Ardoino, la formación, igual que la educación, reclama una lectura plural, es decir, multirreferencial, en la búsqueda de su inteligibilidad a través de las diversas dimensio-

nes –antropológicas, pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e incluso psicoanalíticas– que signan la especificidad del abordaje de los objetos de las ciencias humanas, de las ciencias sociales y de la educación.

En el caso de México, a partir de una mirada diacrónica sobre la formación de docentes de la educación básica, es posible advertir que, desde su origen, las escuelas normales han otorgado una gran centralidad a las cuestiones curriculares y, hoy por hoy, a la formación permanente de los maestros en servicio y a la carrera docente, cuestiones que han sido motivo de tratamiento por parte de los organismos supranacionales, concretadas en políticas internacionales, regionales y nacionales y puestas en marcha a través de múltiples programas e instrumentos legislativos. No obstante, hay muchos otros tópicos que no se han configurado como elementos sustantivos proclives al debate nacional e internacional vinculado con la formación inicial y continua de los futuros docentes de educación básica y media superior, algunos de los cuales son motivo de elucidación en esta colección. En cuanto a la formación universitaria de profesionales de la educación en las universidades, análogamente a la formación normalista, la centralidad otorgada al currículum ha impedido advertir la relevancia de cuestiones del quehacer formativo vinculadas con la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo social, la defensa del derecho a la educación y en general los derechos del hombre. Por otro lado, es de relevancia subrayar que en las instituciones universitarias, la formación ha devenido un reto real, marcado por un conjunto de tensiones, entre las que destaca la resistencia y la desconfianza de muy diversos actores universitarios para acercarse a una formación pedagógica que los conduzca a comprender que las prácticas de enseñanza, igual que los saberes disciplinares, han evolucionado en consonancia con los cambios de la misma sociedad.

En este conjunto de trabajos se pueden identificar tanto ensayos, como investigaciones de corte empírico. Los primeros, caracterizados por un tipo de discurso argumentativo en el que los autores desarrollan y debaten sobre una idea inscrita en una temática más amplia con base en las aportaciones de diversos teóricos y en la adopción de una postura, la cual, en principio, constituye un acercamiento original y, en consecuencia, una aportación al campo de conocimiento. Las investigaciones empíricas refieren a producciones que cuentan con un acercamiento a la realidad educativa a través del trabajo de campo emprendido en el ámbito de la educación, pero siempre fundado en un acercamiento teórico que representa el entramado conceptual sobre el objeto de estudio.

Esta colección se encuentra conformada por nueve volúmenes de la autoría de académicos mexicanos adscritos a diversas instituciones y de varios más procedentes del extranjero, específicamente de Francia, España, Brasil y

Colombia. Cada volumen está dedicado a una temática específica que puede ser detonante de preguntas, de reflexiones, de críticas, de preocupaciones, de controversias, pero todas ellas tendentes a provocar una interpelación con la comunidad académica del campo, los actores y los investigadores, portadores de saberes, experiencias, teorías y representaciones sobre la formación docente y la educación.

Los coordinadores y las temáticas de cada libro son: 1. Patricia Ducoing Watty, *Debate teórico sobre formación*; 2. Ofelia Piedad Cruz Pineda, *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*; 3. Ileana Rojas Moreno, *Tendencias en la formación de docentes y profesionales de la educación*; 4. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación e identidad de docentes y profesionales de la educación*; 5. María Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*; 6. Claudia Beatriz Pontón Ramos, *Formación y vinculación teoría-práctica*; 7. Ileana Rojas Moreno, *Formación y evaluación*; 8. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e inclusión*; 9. Enrique Ruiz-Velasco, *Formación e innovación*.

Como se puntualizó antes, la autoría de los trabajos corresponden a profesores e investigadores adscritos a instituciones nacionales y extranjeras como a continuación se detalla. A nivel institucional, la UNAM integra la más alta presencia de trabajos, seguida por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y sus diferentes sedes y subsedes de la Ciudad de México y de otras entidades federativas; le suceden diversas universidades e instituciones de educación superior de la zona metropolitana: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa e Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Universidad Iberoamericana, Universidad La Salle, Universidad Salesiana, Universidad del Valle; el sector normalista nacional, tanto de la ciudad como del interior del país, aglutina también un número importante de colaboraciones, cuyas autorías corresponden a escuelas normales de educación primaria, de educación preescolar y de normales superiores, así como de algunas secretarías y otras entidades responsables de la formación de docentes de educación básica; se cuenta igualmente con aportaciones de universidades de diversas entidades federativas, tales como Autónoma de Chihuahua, Autónoma de Baja California, Benemérita de Puebla, Iberoamericana-Puebla, Autónoma de Hidalgo, Autónoma de Tlaxcala, Autónoma de Querétaro, de Sonora; finalmente, como se señaló inicialmente, son varias las aportaciones de instituciones extranjeras: Universidad de la Rioja, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Paul Valéry-Montpellier, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, Universidad Federal

de Ouro Preto, Universidad de Málaga, Universidad de Antioquia, Universidad Paris VIII, Descartes.

A continuación se presenta un breve mapeo de los nueve volúmenes que conforman la colección.

Coordinado por Patricia Ducoing Watty, el primer volumen, *Debate teórico sobre la formación*, congrega los textos relativos a la elucidación de la problemática del acontecer formativo. Alude, por tanto, a elaboraciones conceptuales muy heterogéneas en las que se revisan las aportaciones de los clásicos, desde la recuperación del romanticismo alemán del siglo XVIII, a partir de la teoría de la *Bildung* –comprendida como el cultivo de sí mismo– y de la *Paideia,* en tanto ideal de la formación del hombre griego. De hecho, tanto la *Bildung* como la *Paideia* pueden considerarse como conceptos clásicos de la filosofía, aunque continúan participando en el horizonte de la formación y de la educación en la época moderna y contemporánea, a partir del pensamiento humanístico recreado por filósofos y pedagogos como Hegel, Heidegger, Gadamer, Habermas, Adorno, Herbart, Pestalozzi, Husserl, Fullat, Fabre, entre muchos otros.

Igualmente, de cara a los retos que enfrenta la formación del docente y del profesional de la educación en el cambiante escenario social con las correlativas exigencias de mejoramiento de las prácticas de enseñanza, en este volumen se problematizan y resignifican tópicos diversos a partir de lecturas filosóficas, políticas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas que reactualizan las miradas humanísticas de las aportaciones y de las teorizaciones de varios pensadores clásicos y actuales.

Este libro se encuentra organizado por tres partes: la primera denominada "Acercamientos a la noción de formación"; la segunda, "Prolegómenos de la formación"; y la tercera, "Interrogantes en torno a la formación en educación".

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación es el título del segundo volumen, coordinado por Ofelia Piedad Cruz Pineda, quien en una amplia y fértil introducción efectúa un recorrido conceptual que inicia con la distinción entre la política y las políticas a fin de comprender la complejidad de la teorización de estas cuestiones.

Apunta, igualmente, la presencia hegemónica de la perspectiva positivista para el estudio de las políticas en la actualidad, incluyendo las educativas y las relativas a la formación de profesores y profesionales de la educación. Por otra parte, revisa, entre otros, el enfoque de análisis de la política y de las políticas públicas, a partir del cual se saca a la luz las lógicas de poder, a la vez que se determina a las políticas como cursos de acción. A fin de restituir y establecer distinciones conceptuales, la autora elucida sobre el concepto de "lo político" en el campo genérico de la formación y la educación.

En un segundo momento, Cruz Pineda analiza la política de formación, específicamente, en el escenario de las políticas neoliberales adoptadas en América Latina, aunque en general en todo el mundo, políticas que han venido trastocando el sentido de la educación pública. Al respecto destaca los efectos de las señaladas políticas en cuanto a la estructura institucional, las condiciones laborales, la carrera docente y el currículum. Afirma la autora: "Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también pueden ser interpretadas como sistemas de significación, y como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones".

A través de diversos textos presentados a lo largo de este libro se constata la diversidad de trabajos inspirados sobre la temática de las políticas de formación de profesores y profesionales de la educación, trabajos que se encuentran organizados, por la coordinadora en tres secciones: "La política internacional. Un tejido de significantes"; "Condiciones sociales e impulso de la política nacional" y "Disposiciones políticas y desafíos institucionales".

En el tercer volumen de esta colección, *Tendencias en la formación de profesores y profesionales de la educación*, cuya coordinación estuvo bajo la responsabilidad de Ileana Rojas Moreno, se agrupan aportaciones diversas, a partir de cuya lectura es posible identificar algunas de las principales perspectivas y tendencias referidas tanto al proceso de formación de docentes para la educación básica y la educación superior, como al de profesionales de la educación. Como analiza la autora en su presentación, se advierte una distinción en la formación de docentes y la de profesionales de la educación, aun cuando en ambos casos es relevante comprender las relaciones complejas que se entablan entre las transformaciones sociopolíticas y económicas de la sociedad y los cambios en las instituciones formadoras inscritas en un contexto histórico determinado.

A propósito de la formación de profesores, Rojas Moreno define tres ámbitos: el de la formación inicial de maestros de la educación básica –preescolar, primaria y secundaria–, el de la formación permanente y el de la formación de profesores de educación superior, los cuales son permeados por las políticas y los programas nacionales, así como por las encomiendas de los organismos supranacionales.

Tanto en la formación de docentes como de profesionales de la educación, particularmente en la actualidad, la formación inicial y la continua no son conceptuadas como una meta, sino como una premisa prioritaria para el desempeño en el ámbito de la educación, al aceptar que ésta es uno de los mejores vehículos para transformar y mejorar el mundo en que vivimos, mundo en continua evolución, como lo ha declarado la ONU (2019: s/p): "La educación, un arma poderosa para cambiar el mundo". Asistimos, por tanto, a una transformación de nuestra

comprensión sobre la formación y las prácticas educativas que los docentes han de desplegar en el sistema educativo para enfrentar la cotidianeidad de la enseñanza en escenarios signados siempre por la incertidumbre.

Ahora bien, a propósito de la formación de profesionales de la educación, subraya la autora, que esta refiere a un amplio conjunto de elementos conceptuales, valorales y de prácticas que configuran el campo educativo desde una perspectiva plural que integra saberes de corte pedagógico, psicológico, filosófico, antropológico y sociológico, entre otros.

Entre las tendencias que recupera Rojas Moreno resalta, sin duda alguna, la vertiginosa aceleración de los procesos de digitalización en el mundo entero, que ha puesto de manifiesto las múltiples estrategias para potenciar el proceso formativo.

Con el propósito de propiciar una lectura fluida, los trabajos fueron organizados en tres partes: la primera, "Notas de reflexión sobre la formación de profesores"; la segunda, "Formación de profesores"; la tercera, "Formación de profesionales de la educación".

Bajo el título de *Formación e identidad de profesores y profesionales de la educación* –cuarto volumen– se consigna un conjunto de trabajos, a cargo de Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, quienes en una orientadora introducción convocan a la lectura de esta materia de la formación y la identidad profesional.

Tal como se ha reiterado, la noción de identidad ha devenido, hoy por hoy, un término nuclear y emergente, a la vez que recurrente, tanto en las ciencias humanas como en las ciencias sociales y la educación, aun cuando desde los presocráticos esta cuestión recibió un tratamiento importante. En el siglo xx, fue sin duda Erikson quien propuso una teorización sobre la identidad desde una perspectiva psicosocial, perspectiva que ha continuado enriqueciéndose a lo largo de los años.

Como temática, la identidad es objeto de estudio tanto de la sociología, como de la filosofía, de la psicología, de la historia, de la antropología, la religión, la etnología, la política, y la educación, y muy frecuentemente se alude a grupos, a conjuntos, a colectivos. Así se dice identidad profesional, identidad religiosa, identidad ciudadana, identidad docente. Los tópicos relacionados con inmigración, religión y nacionalismo, entre otros, han contribuido, en las últimas décadas, a repensar la noción de identidad en su vinculación con la subjetividad, a partir de varios y diversos posicionamientos disciplinares y teóricos.

En su texto introductorio, las coordinadoras aluden a la identidad individual, igual que a la colectiva, pero destacan con toda certeza que la identidad habrá de ser conceptuada como un proceso. De ahí que Dubar (2007) subtitule su libro *Crisis de las identidades* como "La interpretación de una mutación", lo que implica el reconocimiento de las dinámicas identitarias, debido a que, para el autor,

la identidad no es algo estable, permanente, sino el resultado de "identificaciones contingentes" y, en consecuencia, su reconocimiento como un objeto plural –identidades–, y su comprensión a partir de formas identitarias.

Al repensar la formación profesional de docentes y de educación y la identidad, es preciso reconocer estas formas identitarias que, como destaca Dubar (2015: 231), "pueden interpretarse a partir de modos de articulación entre transacción objetiva y transacción subjetiva, como resultados de compromisos 'interiores' entre identidad heredada e identidad aspirada, pero también de negociaciones 'exteriores' entre identidad atribuida por otra persona e identidad incorporada por la propia persona", es decir, no es posible aludir solamente a la categoría profesional, en este caso del docente o del de la educación, sino que es imprescindible considerar otras categorías de pertenencia, tales como género, trayectoria escolar, familia, historia personal, entre otros.

En fin, este cuarto volumen está conformado por cuatro secciones: "Identidad profesional y formación"; "Formación y proceso de configuración identitaria en profesores y profesionales de la educación"; "Configuración identitaria de estudiantes en formación profesional", y "Formación y configuración identitaria en las trayectorias de profesores y profesionales de la educación".

El quinto volumen, también coordinado por Concepción Barrón Tirado y Gloria Angélica Valenzuela Ojeda, se denomina *Formación de profesores y profesionales de la educación y currículum*, texto en el cual se revisa la problemática curricular a partir del debate sobre posiciones epistémicas, teóricas y metodológicas desde el punto de vista político, pedagógico, social, cultural y didáctico. Son cuatro los apartados que conforman este volumen: "Educación básica y reforma educativa"; "Agentes y currículum"; "Saberes docentes y currículum" y "Formación profesional".

Su estructura es precedida por la introducción, autoría de ambas académicas. En este apartado, las investigadoras repasan las llamadas innovaciones promovidas en el marco de las políticas nacionales e internacionales en materia curricular, entre las que destacan la flexibilización del currículum, la introducción de las competencias como modelo estructurante, las metodologías de enseñanza con base en problemas y proyectos, y varios otros tópicos. Al respecto, se preguntan las autoras sobre el lugar que ocupa el sujeto en los procesos formativos, al considerar varias dimensiones: la referente a las políticas de formación, las correspondientes a la institución, así como la evaluación y los diversos programas; las tendencias formativas destinadas a los profesores y profesionales de la educación; los proyectos innovadores que se debaten en la actualidad.

Sin duda alguna, como lo ha propagado la UNESCO, la temática curricular ocupa un lugar fundamental en la formación de los docentes y todos los actores que

se desempeñan en el campo educativo frente a la problemática que enfrentan las sociedades contemporáneas: migración, racismo, exclusión, pobreza, desigualdad, violencia, entre muchas otras cuestiones.

En el sexto volumen, *Formación y vinculación teoría-práctica*, bajo la responsabilidad de Claudia Beatriz Pontón Ramos, se analiza esta temática que ha adquirido en la actualidad una gran relevancia en la formación profesional de docentes y de la educación. De hecho, la vinculación teoría-práctica ha cobrado importancia en la medida que la polémica generada al respecto ha suscitado posiciones encontradas y tensiones en el quehacer formativo, considerando que el ejercicio de la docencia y el desempeño en cualquier campo educativo implican la movilización de saberes y capacidades, sin que esto suponga una lógica de aplicabilidad, como se ha privilegiado muy frecuentemente en las prácticas formativas. Bourdieu advierte al respecto (1980: 136):

> Es una sola y misma cosa descubrir el error teórico que consiste en dar la *visión* teórica de la práctica para la *relación práctica* con la práctica y, más precisamente, colocar en el principio de la práctica el modelo que se debe construir para comprenderla y percibir que este error tiene por principio la antinomia entre el tiempo de la ciencia y el tiempo de la acción que conduce a destruir la práctica al imponer el tiempo intemporal de la ciencia.

La complejidad de las prácticas docentes y educativas reclama una nueva mirada fundada en la capacidad del actor, del docente, del educador para enfrentar la emergencia de las dificultades, de los problemas, de los no imprevistos, de lo inesperado, de lo contingente, es decir, todo aquello que irrumpe en las situaciones cotidianas, desplazando la visión lineal del tránsito que se teje entre la teoría y la práctica. Esta línea de pensamiento reenvía inevitablemente a elucidar y a reconocer la formación de los sujetos como una tarea compleja que, como en todas las profesiones de lo humano –medicina, trabajo social, psicoanálisis, psicología, educación– el éxito no está garantizado.

La autora destaca algunos de los debates generados en torno a esta cuestión del enlace teoría-práctica y, específicamente, los relacionados con el análisis de la propia práctica, la escritura fundada en la reflexión, la retroalimentación, la colaboración entre pares, entre muchos más.

Con base en la diversidad de abordajes, Pontón Ramos organizó este libro en dos grandes secciones: "La formación docente" y "La formación teórico-práctica: experiencias en educación superior y posgrado".

El séptimo volumen, *Formación y evaluación*, coordinado por Ileana Rojas Moreno, ofrece un grupo de trabajos como resultado de reflexiones e intervenciones

desde muy diversos acercamientos teóricos surgidos, desde hace varias décadas, a partir de la emergencia de la temática, en el escenario de las políticas, los programas y las estrategias de las instituciones formadoras de cualquier nivel.

En efecto, con base en el consenso relativo a considerar que la evaluación de la formación y del profesorado, en general, representan un elemento central en la mejora de la calidad de la enseñanza y de los logros de aprendizaje de los alumnos, las prácticas denominadas de "evaluación" se instituyeron no solo en el país, sino a nivel internacional, prácticas a las que fue adicionada la iniciativa de correlacionar los resultados de la misma evaluación con las remuneraciones.

En su presentación, la autora documenta los muy diversos alcances conceptuales construidos desde el siglo XIX y hasta la fecha sobre el vocablo evaluación, entre los que sobresalen las acepciones referentes a la norma, la medición y el control que, trasladados al escenario educativo, confluyeron en la generación de toda una gramática de evaluación, como una forma lingüística referida a esta expresión en los discursos educativos. Realmente, a lo largo de los años se ha venido construyendo e identificando una diversidad de formas lingüísticas sobre el objeto a evaluar, en este caso, la diversidad de los sujetos y objetos de la educación en concomitancia con las estrategias elaboradas para cada caso, hasta llegar a convertirse en expresiones rutinarias y preconstruidas que se escuchan en los espacios académicos y escolares en el día a día institucional.

Ahora bien, de acuerdo con Ardoino y Berger (1989), es fundamental establecer conceptualmente la distinción entre evaluación y control o verificación, usualmente confundidas en el repertorio discursivo de políticos, funcionarios, académicos y maestros, aun cuando las dos representan dos funciones críticas indispensables de la sociedad y de la educación.

El control o la verificación se funda en una lógica de conformidad de acuerdo con una norma, criterio o referente previamente estipulado por quien ostenta el poder, sea el maestro, el directivo, el funcionario o el político. Para este efecto, hace uso de instrumentos o procedimientos, susceptibles de operar con base en un esquema homogeneizante y atemporal a ser utilizado con todos los sujetos u objetos. La pretensión controladora busca situar a los sujetos con respecto a la norma predefinida a fin de identificar los más próximos –la cercanía al referente– y los que se apartan ostensiblemente.

Por otra parte, la especificidad de la evaluación radica en el cuestionamiento sobre los valores políticos, morales, estéticos, éticos, existenciales y, en consecuencia, su conceptualización es más próxima a la apreciación, a la estimación, y refiere al sentido y al significado que los sujetos otorgan a las acciones, a las instituciones. Mientras el control supone una operación clausurante, al definir la aprobación/la reprobación, la acreditación/la desacreditación, la admisión/el

rechazo, la idoneidad/la ineptitud, la evaluación se inscribe siempre en el inacabamiento.

La autora organizó el capitulado con base en dos partes: "Impacto de la evaluación en la formación" y "Programas institucionales de acreditación y formación".

El octavo volumen, titulado *Formación e inclusión*, a cargo de Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, refiere a una temática vigente en nuestros días, que es conceptuada en el campo educativo bajo la denominación de educación inclusiva, la cual vehicula una óptica ética y humana, firmemente convocada a nivel mundial desde hace más de veinte años, el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000). La cuestión central de dicho foro consistió en el llamado a todos los estados nacionales para garantizar que el derecho a la educación pudiese concretarse mediante políticas y programas puntuales, ante la existencia de millones de personas carentes de educación básica.

La educación inclusiva consiste en atender a todos los alumnos, particularmente, en la educación básica, independientemente de sus capacidades, características, origen social, comportamiento, ritmos de aprendizaje, intereses, cultura, religión, entre otros factores, y suprimir todos los obstáculos o barreras que pudiesen impedir o limitar su incorporación y permanencia en el proceso de escolarización.

Ahora bien, un elemento definitorio para hacer realidad la educación inclusiva es el relativo a la formación de profesores y personal de educación. Los cuestionamientos que al respecto se pueden considerar son: ¿cómo reforzar los marcos políticos para hacer de la educación inclusiva un principio rector de los sistemas educativos?; ¿cómo mejorar la formación inicial y continua de los docentes y de los profesionales de la educación para que adapten sus prácticas de acuerdo con las necesidades de todos los alumnos?; ¿es posible que las instancias formadoras asuman la responsabilidad institucional de promover a través de los currículo, de los programas y de las prácticas el enfoque de inclusión, es decir, el reconocimiento de la diversidad, del derecho a la educación, del respeto a las diferencias?

En fin, los capítulos que conforman este libro abren algunas líneas de reflexión que nos interpelan mediante la presentación de algunas experiencias, elucidaciones y prácticas sobre el reto de la inclusión en la educación y en la formación. Los problemas de discriminación, estigmatización y segmentación que parecían haberse superado, reaparecen en la actualidad en varios espacios educativos por falta de comprensión, de empatía, de aceptación del extraño, del diferente. En consecuencia, la formación para reconocer, aceptar y trabajar desde y con la diversidad deviene una temática emergente para hacer comprender la existencia del otro, del que es distinto a mí.

Igualmente, coordinado por Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, el noveno volumen, último de esta colección, incluye los trabajos relativos a la temática de *For-*

mación e innovación. La innovación es una noción frecuentemente aludida en el campo de la formación y de la educación, en la cual la creatividad ocupa un lugar central a potenciar con la finalidad de garantizar una formación humana. Como condición determinante de la innovación, la creatividad es una cualidad de todos los hombres, de todos los docentes, de los profesionales de la educación, la cual puede ser desplegada para enfrentar las necesidades y contingencias que cotidianamente se experimentan en el aula y en las instituciones. Por tanto, el cambio en el acontecer formativo representa un elemento constitutivo de la innovación, pero requiere de la voluntad de los actores institucionales, quienes pueden enfrentar temores, resistencias, dudas e incluso desplegar estrategias contestarias, particularmente cuando éste es promovido con base en las lógicas propias del autoritarismo.

La cuestión de la innovación se plantea como un reto emergente, aunque no sea nueva. De hecho, desde hace más de dos décadas, Aguerrondo y Pogré (2001) sostuvieron que las instituciones de formación docente y de educación deberían reinventar sus espacios para convertirse en centros de innovación pedagógica permanente al reconocer que la sociedad, tanto como el conocimiento, están en continua transformación, condición que ha sido reiteradamente desestimada.

Ahora bien, en la presentación de este volumen y con base en la teorización de la complejidad de Morin, Ruiz-Velasco Sánchez invita a "repensar, a reinventar el tiempo, el ritmo, el espacio, así como los modelos, las formas y las políticas de educación. Incluir y entender la incertidumbre, lo estocástico, lo desconocido […] y desarrollar comunidades de aprendizaje" y, sobre todo, de comunidades interdisciplinares. Por otro lado, destaca la incorporación de la digitalización en el campo educativo como una vigorosa herramienta de la innovación continua, debido entre otros asuntos, a su buen impacto en el desempeño de los estudiantes, además de la posibilidad para diseñar y organizar la enseñanza a través de una diversidad de modalidades, pero siempre en el marco de un escenario que posibilite la innovación, la creatividad a fin de fomentar la construcción de una "inteligencia colectiva" entre todos los actores de la educación y la formación.

Referencias

Aguerrondo, Inés y Paula Pogré. (2001). *Las instituciones de formación como centros de innovación pedagógica,* Buenos Aires, unesco-Troquel.

Ardoino, Jacques y Guy Berger. (1989). *D'une évaluation en miettes à une Évaluation en Actes*. Le cas des universités. París, Matrice andsha.

Bourdieu, Pierre. (1980). *Le sens pratique*. París, Editions de Minuit.

Dubar, Claude. (2015). *La construction des identités sociales et professionnelles*. París, Armand Colin.

Dubar, Claude. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* París, Presses Universitaires de France.

Gadamer, Hans-Georg (a cargo de Jean Grondin). (2001). *Antología,* Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. (2000). *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi, Barcelona, Paidós.

Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg. (1990). La *herencia de Europa. Ensayos,* trad. Pilar Giral Gorina, Barcelona, Península, <https://es.slideshare.net/jwgc_xxi/gadamer-la-herencia-de-europa>, consulta: 8 de agosto, 2020.

Grondin, Jean. (2007). "La fusión de horizontes. ¿La versión gadameriana de La *Adaequiatio rei et intllectus*?", en Mariflor Aguilar Rivero y María Antonia González Valerio. (Coord.). *Gadamer y Las Humanidades, Volumen I: Ontología, Lenguaje y Estética,* México, Facultad de Filosofía y Letras, unam. pp. 23-42, <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3511>, consulta: 6 de mayo, 2020.

Honoré, Bernard. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, París, Harmattan.

Millán, René. (Coord.). (2019). *Desempeño institucional y agentes políticos en México*, México, unam.

Morin, Edgar. (2006). "Les sept savoirs nécessaires", *Revue du MAUSS*, pp. 59-69, Paris, No. 28, <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>, consulta: 14 de mayo, 2020.

Morin, Edgar. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Barcelona, Gedisa.

Organización de las Nacionales Unidas. (2019). "L'éducation, une arme puissante pour changer le monde", en *onu Info. L'actualité mondiale. Un regard humain*. Janvier 24, <https://news.un.org/fr/audio/2019/01/1034772>, consulta: 12 de abril, 2020.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco). (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final,* París, <http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf>, consulta: 17 de marzo, 2020.

Introducción

ofelia piedad cruz pineda
Universidad Pedagógica Nacional Puebla

La investigación de la política dirigida a la formación de profesores y profesionales de la educación es de notable importancia para el campo educativo, no sólo para describir las políticas como cursos de acción, sino también para desplegar analíticamente los momentos de articulación discursiva de una decisión política, desde las condiciones de producción y emergencia, pasando por los procesos de interpelación, hasta la configuración de la subjetividad de los sujetos. Estos emplazamientos exigen construir y exponer herramientas tanto teóricas como metodológicas para su indagación.

Los hallazgos de la investigación que se realiza desde distintas miradas teóricas aportan conocimientos al pensamiento científico, pedagógico y político. En este sentido, la comunicación de los resultados permite comprender los modos de construcción y recepción de la política de formación dirigida a los profesores y a los profesionales de la educación y deseablemente contribuir a una mejor toma de decisiones de política.

Es imprescindible reconocer que, si el estudio de lo educativo es una cuestión compleja, la investigación de la política y las políticas de formación también lo es, puesto que implica analizar las decisiones que toman los actores, investidos por un poder político, en nombre de otros, con la pretensión de resolver problemas educativos. Este desafío implica un plano epistemológico, teórico y metodológico.

La política y las políticas. Puntos de partida

Buena parte de los estudios de la política y las políticas se ubican en el análisis de la acción del gobierno, específicamente la intervención de los órganos del Estado en un contexto determinado, pero también la de aquellos otros actores que actúan en la solución de una problemática que colectivamente no es deseable. En el análisis de políticas se identifican tres dimensiones: 1) la simbólica-conceptual, que corresponde a explicar las demandas asociadas a un problema a partir de determinados valores y sistemas de creencias; 2) la sustantiva, que corresponde a formular las políticas y tomar las decisiones, se conoce como el momento de la negociación de contenidos y 3) las operativas, que corresponden a la implementación y evaluación (Villareal, 2010), de esta manera, se involucra el aspecto formal, el proceso y la parte material de la política.

La delimitación de estas dimensiones es interesante para el estudio del proceso de políticas, sobre todo, "para casos como el de México y otros más en América Latina, donde los sistemas políticos presentan debilidades institucionales y tensiones organizacionales que no permiten funcionamientos políticos estables […]. La amplia desigualdad económica y política entre los actores públicos y políticos [de la región latinoamericana], así como su incipiente incorporación a ambientes democráticos son características torales presentes en (casi) cualquier política pública" (Villareal, 2010: 267).

Si advertimos que en el estudio de la política, la reflexión en torno a las decisiones políticas, como decisiones de poder, no son aisladas, sino que resultan de una articulación de múltiples decisiones que, la mayor parte de las veces, tiene una referencia teórica y/o empírica que la sustenta, nos obliga a pensar, hacer e investigar la política desde marcos analíticos que posibiliten, por un lado, reconocer que el tema presenta complejidades conceptuales, y por otro, advertir los ámbitos sociales, históricos y políticos donde emerge la política (*politics*) y las políticas (*policy*). Es necesario tanto preocuparnos como ocuparnos de los problemas de la formación, es decir, asumir una acción política que implica hacer y rehacer la política de formación.

El dominio del enfoque positivista (empírico-positivista) en el análisis de las políticas, ha estado vigente. El enfoque de las políticas públicas se convirtió en un elemento central de una impronta tecnocrática, y apuntó la neutralidad de la política, visión que respondió a una lógica técnica y, por lo tanto, apolítica. La educación no ha estado ausente de esta perspectiva en la elaboración de las políticas educativas para el sector, dejando, la mayoría de las veces, pendiente la discusión de los complejos problemas educativos, como la formación de profesores y profesionales de la educación, y de las condiciones sociales e históricos que los contextualizan y en los que se inscriben y adquieren significación.

Ahora bien, el enfoque de análisis de políticas (políticas públicas) sin duda, visibiliza temas de poder y formaliza las políticas como cursos de acción. Sin embargo, también es importante examinar y detallar (desmontar/deconstruir) los cursos de acción para profundizar en los procesos de interpelación hacia los sujetos, con el fin de comprender e interpretar la configuración de nuevas subjetividades propuestas por la política.

En este sentido, es necesario el análisis de la política y de las políticas, por ejemplo, las de carácter gubernamental que operan como dispositivos de regulación social (Popkewitz, 2000), pero sobre todo la indagación de todo aquello que procesa la aceptación, la negación, el rechazo, la simulación o la franca exclusión en los espacios que pretenden normalizar a los sujetos, quienes sin duda tasan la política.

"Las políticas públicas bien pueden generar acciones fundadas en las máximas de la igualdad y de la libertad" (Vitar, 2006: 28). "Las políticas públicas –entre ellas la educación– orientan procesos de redistribución social, de reconocimiento y de participación democrática, asociados a los desafíos de la justicia contemporánea (Fraser, 2008 citada en Feldfeber y Gluz, 2012: 9). En estos procesos, sostienen Feldfeber y Gluz (2012): "La construcción de las políticas públicas se dirime, entre otros aspectos, en las relaciones de fuerza que se establecen, en las institucionalidades que se van generando y en las reglas de juego que delimitan el accionar de los actores (Feldfeber y Gluz, 2012: 10). Es preciso que las políticas públicas en educación no se circunscriban "a una mera administración ni se conviertan en una pieza más del engranaje del mercado, renunciando a toda decisión instauradora de un orden más justo" (Vitar, 2006: 28).

> El conocimiento acerca de los modos de construcción de la política pública requiere un debate en torno a las potencialidades y límites que expresan las actuales regulaciones y orientaciones de política respecto del reconocimiento de cuestiones sociales relevantes y de los actores legitimados como sujetos de la política y no como meros objetos destinatarios de las intervenciones por parte del estado. También supone analizar las sincronías y asincronías entre lo normado, la institucionalidad generada para ampliar derechos y su articulación con la preexistente y el posicionamiento de los grupos subalternos (Feldfeber y Gluz, 2012: 10-11).

La investigación de lo educativo y de la política de formación implica reconocer las implicaciones personales e institucionales que están en juego, los traslapes y las intersecciones entre disciplinas fronterizas que nos exigen la aptitud para advertir lenguajes disciplinarios diversos sin por ello confundirlos, se trata de apostar a una lectura plural, en ocasiones contradictoria, desde di-

ferentes ángulos analíticos de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias no reductibles los unos a los otros. Para tales desafíos intelectuales la multirrefencialidad (Ardoino, 1991, 2005) es un sugerente horizonte de inteligibilidad. A veces el análisis multirreferencial se abocará a la comprensión de los conceptos y de las nociones, en una intencionalidad que se acerque, a pesar de todo, a las preocupaciones explicativas, a veces se abocará a la comprehensión de las situaciones. Se requiere ser consciente de que la mayor parte de los trabajos sobre la educación tratan sobre las prácticas sociales que son siempre complejas y mucho más que sobre los fenómenos o los hechos entendidos de manera común. A partir de esto, el análisis ya no se define como tradicionalmente por su capacidad de recorte, de descomposición, de división-reducción en elementos más simples, sino por sus propiedades de comprehensión (Ardoino, 1993). La multireferencialidad posibilita emplazar el registro histórico, político, económico de la política de formación y ayuda a interpretar los significantes que se articulan para dar sentido a ésta en condiciones sociales específicas. "No es que la multirreferencialidad constituya una solución con respecto a las dificultades, porque la multirrefencialidad nunca es el punto de vista de todos los puntos de vista, sino que es un esfuerzo para ir un poco más allá de los límites y las dificultades que se encuentran en el terreno" (Ardoino, 2005). Más bien apunta a un plural punto de vista, de perspectivas para construir un objeto de estudio sin por ello tener la pretensión de un control total de tal objeto: la política de formación.

Lo político. Resituar el concepto

En párrafos previos señalé que la problemática educativa es compleja y "no puede limitarse […] a la incorporación acrítica de arquetipos gerenciales que descuidan lo sustantivo de la educación, terreno simbólico de lo común y espacio de realización de la ciudadanía" (Piñón, 2006: 16), el tratamiento analítico de la política y de las políticas, sin duda, debe continuar con rigurosidad y sistematicidad en vincular cuestiones teóricas y empíricas que contribuya al conocimiento del campo de la política de formación.

Una sugerente veta analítica es recurrir a categorías de la filosofía y teoría política para repensar nuestros códigos interpretativos de la política y las políticas de la formación. Sin dejar de advertir que la reflexión sobre la política implica observar los propios procesos políticos en un entorno social e histórico, por un lado, y las diversas herramientas analíticas para pensarlos por el otro. Usar conceptos y categorías e intentar adecuarlas en el mundo empírico, es un amplio debate en las ciencias sociales, estudiar lo educativo también lo exige desde diferentes discipli-

nas. Por ejemplo, insertar, de manera más sistemática, el concepto de lo político es un desafío en el campo de las políticas de formación.

Mouffe (2009) señala que en el lenguaje ordinario no es común hablar de lo político. Pero, re-situar el concepto en la investigación de la política de formación permite otras reflexiones de envergadura como ahondar en señalar que los programas de política son efectos de poder que pretenden naturalizar y domesticar las acciones a partir de las decisiones individuales o colectivas que son puestas en práctica en el entorno de la formación.

La ciencia política dice Mouffe (2009), trata el campo empírico de la política, y la teoría política que pertenece al ámbito de los filósofos, no se pregunta por los hechos de la política sino por lo político. Para Heidegger, señala Mouffe, la política se refiere al nivel óntico, mientras que lo político tiene que ver con el nivel ontológico. Esto significa, siguiendo a la autora, que lo óntico tiene que ver con las prácticas y representaciones de la política convencional que se materializa en documentos y encadenamiento de significantes, mientras que lo ontológico tiene que ver con el modo mismo en que se instituye la sociedad, la forma en que se entretejen o entrecruzan los significantes y las acciones en las practicas.

Lo político es "un espacio de poder, conflicto y antagonismo. Concibo [arguye Mouffe] lo político como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas […]. La política como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político" (Mouffe, 2009: 16).[1]

La distinción entre lo político y la política es útil epistemológica y teóricamente, es decir, analíticamente, la decisión de resituar el concepto de lo político y, en particular, a la diferencia entre esta noción y el concepto tradicional de la política, parece indicar, como sostiene Marchart (2009), la crisis del paradigma fundacionalista (representado científicamente por […] el determinismo económico, el conductismo, el positivismo, etc.).

> La diferencia conceptual entre la política y lo político como diferencia, asume el rol de un indicador o síntoma del fundamento ausente de la sociedad. En cuanto

[1] En el pensamiento político posfundacional se discurre una diferencia entre la política y lo político. La noción distintiva de lo político se desarrolló primero en el mundo germanohablante, donde fue Carl Schmitt quien procuró diferenciar lo político de otros dominios de lo social, incluido el dominio de la política. La diferencia conceptual entre la política y lo político, como *diferencia*, asume el rol de un síntoma del fundamento ausente de la sociedad. En cuanto diferencia, ésta no presenta sino una escisión paradigmática en la idea tradicional de la política, donde es preciso introducir un nuevo término (lo político) a fin de señalar la dimensión ontológica de la sociedad, la dimensión de la institución de la sociedad, en tanto que política se mantuvo como el término para designar las prácticas ónticas de la política convencional (los intentos plurales, particulares y, en última instancia, fallidos de fundar la sociedad) (Marchart, 2009: 13, 19).

> diferencia, ésta no presenta sino una escisión paradigmática en la idea tradicional de política, [incorporar] lo político, [coadyuva a] señalar la dimensión ontológica de la sociedad, la dimensión de la institución de la sociedad, en tanto que política [es el término para] designar las prácticas ónticas de la política convencional (los intentos plurales, particulares y, en última instancia, fallidos de fundar la sociedad) (Marchart, 2009: 19).

Desde la filosofía, la diferencia ontológica[2] se despliega como una incompatibilidad radical entre conceptos como lo social, la política (*politics*), la forma de gobierno (*polity*), la determinación de normas y objetivos generales (*policy*), por un lado, y lo político (*the political*) en cuanto acontecimiento o antagonismo radical, por otro. El problema radica en que la diferencia política no puede ser descrita por instrumentos empíricos, no puede ser objeto de la ciencia política,[3] sino sólo el objeto de una teoría política que se atreve a tomar un punto de vista filosófico. Así, lo que en filosofía se denomina la diferencia ontológica, se refleja conceptualmente en el ámbito de la teoría política actual bajo la forma de la diferencia entre el concepto de la política y el concepto de lo político. La política en el nivel óntico continúa siendo un régimen discursivo, un sistema social, una forma de acción; lo político asume en el nivel ontológico el rol de algo que es distinto: el principio de autonomía política, o el momento de la institución de la sociedad (Marchart, 2009: 20, 21-22).

> Lo político, en tanto momento instituyente de la sociedad, opera como fundamento suplementario para la dimensión infundable de la sociedad; pero [por el carácter] suplementario se retira en el momento mismo en que se instituye lo social. La sociedad siempre estará en busca de un fundamento último, aunque lo máximo que puede logar es fundar efímero y contingente por medio de la política […]. Lo político […] nunca será capaz de estar a la altura de su función en cuanto Fundamento, y, sin embargo, tiene que actualizarse bajo la forma de una política siempre concreta que, necesariamente, no entrega lo que ha prometido. Pero la política y lo político, el momento de fundar y el momento de la actualización de ese fundamento, no se encontrarán nunca debido al abismo insalvable de la diferencia entre ambos términos, la cual no es, en sí misma, sino la asignatura de nuestra condición posfundacional (Marchart, 2009: 23). Es decir, de una ontología de lo político.

[2] La distinción entre la política y lo político se corresponde con lo que en filosofía se denomina diferencia ontológica, la cual dice algo acerca del estatus de las teorías, el hecho de verse obligadas a abandonar el ámbito confortable del positivismo, el conductismo, el economicismo, etc., y a desarrollar una distinción cuasi trascendental que no es perceptible desde la esfera de la ciencia sino desde la esfera de la filosofía (Marchart, 2009: 20).

[3] Un acercamiento en términos de una ciencia de la política y sus evidencias no habilitará la operación de conocimiento que permite reconocer el criterio de lo que es político (Barros, 2020a: 3).

El posfundacionalismo más que una corriente de pensamiento es observar que vivimos en una época posfundacional, en la que ya no podemos encontrar un fundamento absoluto, trascendental, que asegure imaginariamente el orden social sin fisuras (Rossi y Mancinelli, 2020: 12). El posfundacionalismo

> como una constante interrogación por figuras metafísicas fundacionales: la totalidad, la universalidad, la esencia y el fundamento [que] no intenta borrar por completo esas figuras del fundamento, sino debilitar su estatus ontológico [que] no conduce al supuesto de la ausencia total de todos los fundamentos, pero sí a suponer la imposibilidad de un fundamento último, […] pues implica la creciente conciencia, por un lado, de la contingencia y, por otro, de lo político como el momento de un fundar parcial y, en definitiva, siempre fallido (Marchart, 2009: 15).

En este sentido, si lo político es una dimensión disruptiva que trasgrede una política que se caracteriza por no renunciar a la aspiración de imprimir una totalidad y/o universalidad a través de la cual instaurar valores de división y distribución, respecto de los cuales los sujetos se reconozcan y actúen, la acción de dislocar,[4] instituye un orden, es decir, instituye otra institución (un sentido). "El momento instituyente es al mismo tiempo des-instituyente, en tanto la política como distorsión provoca un quiebre y habilita una nueva distribución de [un nuevo orden, pero parcial y precario]" (Barros, 2020b: 101).

Finalmente, la institución bajo la forma de una política no logra cumplir la promesa de cambio o de renovación.

> La política opera sobre la tensión entre universalidad y particularidad: una posición aspira a representar la totalidad, imponiendo su interpretación [del] campo de la educación. [Pero] las significaciones de lo educativo no se [definen a *priori*]. Lo político constituye [una de las entrañas] de las políticas públicas: no radica sólo en la acción del gobierno, [también en el actuar de] la ciudadanía (Vitar, 2006: 32).

Nutrirse de estos puntos de partida teóricos para la investigación de la política de formación ofrece una sugerente estrategia analítica que permite reconocer "la actual incapacidad para percibir de un modo político los problemas que enfrentan nuestras sociedades [y advertir] que las cuestiones políticas no son meros asuntos técnicos destinados a ser resueltos por expertos" (Mouffe, 2009: 17). De

[4] Es dislocación porque rompe, pero también porque genera, es condición de posibilidad de la cristalización de otro orden, de otra escena fantasmática. Para Lacan, señalan Rossi y Mancinelli, toda realidad descansa en una escena fantasmática (Rossi y Mancinelli, 2020: 12-13).

hecho, podemos distinguir en la actualidad, como señala Mouffe (2009) dos paradigmas liberales:

> El agregativo que concibe a la política como el establecimiento de un compromiso entre diferentes fuerzas en conflicto en la sociedad. Los individuos son descritos como seres racionales […] que actúan en el mundo político de una manera básicamente instrumental. Es la idea del mercado aplicada al campo de la política, la cual es aprehendida a partir de conceptos tomados de la economía. El deliberativo […] que aspira a crear un vínculo entre la moralidad y la política. […] En este caso la política es aprehendida no mediante la economía sino mediante la ética o la moralidad (Mouffe, 2009: 20).

El enfoque racionalista e individualista que persiste en la interpretación a veces de lo educativo y también del estudio de las políticas en el ámbito de la educación, no observa la pluralidad del mundo educativo y la imposible eliminación del conflicto que el pluralismo ocasiona. Por el contrario, para el conflicto no existe una solución racional. La tensión siempre estará presente como condición irresoluble.

El concepto de lo político es constitutivo con amplias posibilidades heurísticas para comprender no sólo lo educativo y la formación sino también para interpretar la política. Se abre así, una provocativa veta que puede contribuir al reconocimiento del pluralismo democrático que es constitutivo de una democracia moderna, pero, sobre todo, al campo de la investigación educativa y particularmente al campo de las políticas del sector educativo incluidas aquellas relacionadas con la formación.

Bajo esta lógica, los desafíos por estudiar la política de formación continuaran desde opciones teóricas y metodológicas que decidan los investigadores. Sin embargo, puede ser posible heurísticamente re-situar el concepto de lo político como una veta analítica que aporte al campo de la investigación y contribuya en generar otros conocimientos, igual de rigurosos, sistemáticos y metódicos como otros para interpretar la política y la construcción de subjetividades.

La política de formación. Algunas coordenadas sociales e históricas

Si bien, la política de formación ha sido un tema de interés para los académicos e investigadores en diferentes momentos, los cambios económicos, políticos y sociales registrados en los noventa en América Latina, generaron una especial preocupación intelectual para analizar el consenso reformista de esa década que

privilegió una serie de políticas como la desregulación estatal; los procesos de apertura económica y de privatización; el endeudamiento público; entre otras, con el objetivo de llegar a un progreso económico y, de esta manera, arribar a un Estado eficiente en sintonía con la nueva gestión pública impulsada desde esos años. Este contexto describe una fase del modelo de producción capitalista que dio lugar a las denominadas políticas neoliberales que incluyeron la transformación de los sistemas educativos y, al mismo tiempo, otorgaron un sentido diferente a la educación pública.

Las acciones emprendidas en los últimos 20 años del siglo pasado no trajeron consigo una distribución más igualitaria de los ingresos, sino todo lo contrario. Estas condiciones sociales e históricas, como se mencionó en líneas anteriores, definieron el rumbo de la política educativa y, por lo tanto, modificaron la política de formación del profesorado, no sólo en el discurso normativo gubernamental sino en el diseño y puesta en marcha de propuestas y estrategias específicas de cambio en las instituciones de formación inicial y continua del profesorado en la mayor parte de los países del cono sur.

Las agendas de políticas nacionales e internacionales de la última década del siglo xx y las dos primeras del nuevo siglo, dieron lugar a la definición de objetos de investigación educativa, atendiendo, por ejemplo, a tres cuestiones: 1) explicar la vinculación entre los temas económicos y los sistemas educativos incluidos los asuntos de formación; 2) comprender los elementos de continuidad y de ruptura en la política para analizar e interpretar el nuevo sentido de la educación pública y el papel asignado al profesorado y 3) reflexionar las nuevas formas de regulación docente a partir de incorporar un concepto distinto de profesionalización. En este sentido, la proliferación de indagaciones ha sido productiva y sin duda se continúa en la interpretación de las huellas que dejó el neoliberalismo en la educación.

También es importante destacar que la globalización, como un asunto socioeconómico donde los límites geográficos se desdibujan, dio lugar, como se apuntó en líneas previas, a la profundización del desarrollo capitalista mundial a través de la transnacionalización del capital y a la participación e intervención de manera más sistemática de los organismos internacionales que buscaron identificar problemas comunes y ofrecer soluciones globales, definiendo así la agenda internacional. Por ejemplo, las políticas de ajuste económico que fueron asumidas por las administraciones nacionales de los diferentes países de América Latina, requisitos de los organismos financieros con la supuesta promesa de salir del estancamiento y la pobreza. Este contexto implicó "una dinámica de liberación económica […], apertura económica […], debilitamiento de los Estados y los aparatos productivos nacionales a través de las privatizaciones y de la desregulación de los servicios. [Asimismo] se llevaron adelante políticas de flexibilización

y desregulación laboral" (Clacso, 2005: 43). Estas condiciones no precisamente debilitaron al Estado sino una nueva forma de intervención a partir de determinadas políticas públicas. El Estado no dejó de tener un papel protagónico. "Lo que cambió fue su modo de participación en la dirección de la acumulación económica y política de los grupos económicos" (Clacso, 2005: 44).

Si bien, la UNESCO, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), son organismos internacionales entendidos como organizaciones intergubernamentales que ofrecen a través de sus discursos ideas y sugerencias, y en algunos casos créditos a los gobiernos, tales disposiciones internacionales también son consensadas por actores locales quienes operan la política nacional.

En este sentido, en las últimas décadas se observaron rasgos o parecidos de familia que mapearon un proyecto para la formación de profesores y profesionales de la educación en la región latinoamericana, cuyo eje fueron las reglas del mercado organizadas por la competencia. Sin embargo, los temas de agendas nacionales han tenido diferentes ajustes de aceptación, negación, resistencia e incluso francas situaciones de simulación.

Han pasado 30 años del impulso de las políticas neoliberales de los noventa, pero aún están presentes los ecos/las polifonías de los cambios estructurales que reorientaron a la educación pública, sobre todo, como éstos dieron paso a la configuración de nuevas subjetividades en el profesorado.

Un aspecto interesante a subrayar es que las políticas para la formación no sólo modificaron la estructura de las instituciones y del currículum, sobre todo, trastocaron las condiciones laborales de los profesores en servicio que definió una estrategia laboral distinta a los aspirantes a ingresar al servicio profesional docente.

Los significantes que articularon las transformaciones fueron la calidad educativa y la evaluación. No obstante, es la evaluación la que se apropió y continúa incidiendo en la arena educativa. La evaluación se articuló con discurso meritocrático a partir del desempeño docente y tiene una incidencia en el quehacer del docente en el aula, de manera específica en los resultados obtenidos del proceso enseñanza y aprendizaje. Así la evaluación se incrustó en la discursividad pedagógica con un sentido no de mérito sino de meritocracia. Pareciera, por ejemplo, que los profesores actúan en la escuela pública de manera instrumental. En el caso de México, la Ley del Servicio Profesional Docente de 2013, definió a través de procesos de evaluación centrados en el mérito el ingreso, la permanencia y la promoción del servicio profesional. Otro elemento, igual de relevante en la Ley, fue intentar a través de la evaluación, separar el tema laboral del mérito profesional, es decir, marcar las funciones del sindicato y de la Secretaría de Educación Pública.

Esta distinción marcó un punto de inflexión en el plano discursivo, puesto que las relaciones de poder provocaron una álgida tensión entre los dos actores colectivos: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP.

El encadenamiento de significantes como calidad educativa y evaluación representaron la política educativa, sobre todo, la política de formación, esta serie de palabras emblema o estelares entretejieron una discursividad que instituyó el discurso del profesional docente, a su vez justificado por la ausencia de una política de profesionalización. O bien de una política que correspondió a condiciones históricas y sociales diferentes.

En este sentido, la política de formación focalizó en los educadores (profesores y profesionales de la educación) como sujetos clave de la reforma educativa y se delinearon políticas focalizadas que intentan remediar las situaciones adversas por las que transitan los profesores y profesionales de la educación. Sin embargo, se observa en ocasiones la profundización de las desigualdades sociales y educativas.

Finalmente, la investigación de la política y de las correspondientes políticas educativas dibuja desafíos intelectuales, sobre todo, emprender de manera rigurosa el ejercicio analítico de problematizar el movimiento de reforma educativa de las últimas décadas que dejó huellas, y aún tiene polifonías/ecos. Desentrañar las prácticas, los procesos, en parte resultado de la implementación de una política que se convirtió en un universal; que a su vez difundió una promesa de cambio, pero no se advirtió la imposibilidad de un discurso fundante y definitivo. Este matiz desafía la incorporación del concepto de lo político en la investigación de la política de formación. Tal como se propone en el primer apartado de la presentación de este libro.

Si bien las políticas educativas son entendidas como cursos de acción también pueden ser interpretadas como sistemas de significación y, como tales, dibujan ciertas disposiciones de ser docente; de formación de nuevas subjetividades. Los sujetos se apropian y resignifican la política en las instituciones. Estos mecanismos constituyen un eje de discusión y debate para conocer el estado que guardan tanto el diseño como la puesta en práctica de políticas de formación de profesores y profesionales de la educación en los niveles local, regional, nacional e internacional.

Los contenidos de la obra

Sin duda, las políticas educativas de los noventa dejaron profundas huellas en las instituciones y en los sujetos. Los discursos fueron diseminados, de diferente manera, en la región latinoamericana. Las disposiciones internacionales fueron ajustadas por los gobiernos a nivel nacional, o mejor dicho se contó con las con-

diciones sociales e históricas para avanzar en el movimiento de reforma impulsado en la última década del siglo pasado, pero, sobre todo, fueron resignificadas por los sujetos en un entramado discusivo de alta complejidad que contribuyó a la formalización de nuevas subjetividades. Al final de dos décadas del siglo XXI se observa, por un lado, continuidades y rupturas de una política que se pensó como una cuestión técnica elaborada por expertos para transformar la educación a partir de propuestas comunes, y por otro, advertir que la promesa de cambio unificado es imposible sin reconocer las particularidades y la pluralidad de los discursos educativos.

Al inicio de la segunda década del siglo XXI, es conveniente identificar los problemas de la formación y de los profesionales de la educción, problematizarlos a la luz de coordenadas teóricas y conceptuales, emplazarlos metodológicamente y ofrecer resultados que contribuyan tanto al conocimiento del campo como de la mejor toma de decisiones.

Esta obra tiene como propósito ofrecer elementos teóricos y contextuales para la investigación de la política y las políticas de formación; destacar las perspectivas de los organismos internacionales y los desafíos del mercado laboral; describir los rasgos de carácter contextual de los acontecimientos que distinguen la política y experiencias institucionales específicas. El libro *Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación*, se divide en tres partes.

La primera, se titula "La política internacional. Un tejido de significantes", incluye cuatro capítulos: 1) "Vinculaciones teórico-metodológicas para el estudio de políticas educativas sobre la formación docente. Notas derivadas de investigaciones institucionales" de Patricia Ducoing Watty e Ileana Rojas Moreno. Las autoras exponen los avances de investigación de proyectos institucionales y ofrecen algunas consideraciones de orden teórico-metodológico sustentadas en la investigación educativa de corte comparativo, aplicables a un objeto de estudio en particular: las políticas educativas internacionales y nacionales sobre formación docente en el nivel de educación secundaria y la formación docente para enfrentar los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior. Ducoing Watty y Rojas Moreno señalan que las investigaciones de corte comparativo en educación han adquirido una mayor presencia, tomando en cuenta el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica y su derivación en el planteamiento de nuevos problemas soportados en encuadres teóricos cada vez más elaborados y con volúmenes de datos que aumentan exponencialmente de un momento a otro. 2) "¿Racionalidad técnica vs. emancipación?: Formación continua de los docentes desde la perspectiva de la UNESCO" de Gabriela de la Cruz Flores. La autora presenta un sugerente estudio de los sentidos y las

funciones de la formación continua del profesorado que han marcado pautas en el diseño e instrumentación de políticas educativas. De la Cruz Flores propone un eje temporal cuyo origen se desprende de la recomendación de la UNESCO referente a los docentes de mediados de los años sesenta, escrito que subrayó la importancia de la formación docente (inicial y continua); destaca que tal recomendación surgió como una medida para abonar a la justicia y el respeto hacia la condición docente y, con ello, asegurar el derecho a la educación, en tanto la docencia se ponderaba como un pilar clave del progreso de los sistemas educativos y de la sociedad en su conjunto. El análisis muestra el vínculo entre el desarrollo profesional y la mejora continua presente en las disposiciones de política. 3) "El debate sobre el aprendizaje y la investigación en el marco de la política del Desarrollo Profesional Docente" de Catalina Guadalupe Ortiz Macías, Juan Carlos Madrueño Pinto y Jesús Ortiz Figueroa. Los autores argumentan que el estudio de la política del Desarrollo Profesional Docente (DPD), revela un panorama en el que se distinguen dos modelos de profesionalización en tensión: el gerencial y el democrático; señalan que el primero está asociado con el éxito profesional a partir de cumplir el conjunto de disposiciones estandarizadas, y el segundo, es entendido como un proceso educativo que implica un activo y crítico cuestionamiento por parte de los docentes de las prácticas de enseñanza. Ortiz Macías, Madrueño Pinto y Ortiz Figueroa, apuntan que en América Latina y, específicamente, en México, el Desarrollo Profesional Docente se ha basado en mayor medida en modelos gerenciales de profesionalización establecidos a través de la política pública desde hace más de 20 años y debaten alrededor del significado del aprendizaje profesional docente y la investigación en el marco de estos dos modelos de profesionalización. 4) "Reforma educativa, formación normalista y reestructuración del mercado laboral" de Zuleyka Lunagómez Rivera y Miguel Ángel Casillas Alvarado. Los autores analizan los concursos nacionales públicos de oposición para el nuevo ingreso a plazas vacantes de docentes y su impacto en la reestructuración del mercado laboral para profesores de la educación básica y en la formación normalista; examinan las normas y prácticas administrativas que regulaban la asignación de una plaza docente, haciendo un recorte histórico desde 1821 hasta el 2013, con el que se logró identificar tres modelos de reclutamiento de maestros (Modelo sin regulación de Perfil Profesional; Modelo de Regulación Corporativa PRI-SNTE-SEP y Modelo de Regulación Competitiva) para comprender las razones por las que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de otorgar prioridad a los egresados de Escuelas Normales en la asignación de plazas vacantes o de nueva creación para la educación básica. Lunagómez Rivera y Casillas Alvarado señalan que en la regulación sobre las plazas prevalecieron, entre los tres modelos, criterios no académicos, sino las necesida-

des de la demanda del servicio; y actualmente cuando ésta ya no es una prioridad, la perspectiva del sector empresarial es la que impera.

La segunda, se denomina "Condiciones sociales e impulso de la política nacional" e integra tres capítulos: 1) "Voces y miradas para el análisis de las reformas y políticas para la formación de profesores" de David Pérez Arenas. Aquí señala la importancia de incorporar nuevas miradas o dispositivos analíticos que permitan una deconstrucción del origen y los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de las reformas educativas; sobre todo en los tiempos actuales caracterizados por la crisis e incertidumbre. Pérez Arenas, arguye que estudiar y hablar de las políticas y reformas educativas, puede ser un tema complejo y abstracto en sí mismo, aun cuando se delimite a las orientadas hacia la formación de profesores o de profesionales de la educación, se corre el riesgo de quedar en la descripción y en la generalidad; razón por la cual es necesario partir de algunos de los proyectos y programas que las condensen, cuyo análisis requiere inscribirse en el de las discusiones y problemáticas que se dan en relación con las políticas y las reformas educativas. 2) "El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro" de Zuleyka Lunagómez Rivera, Cintia Ortiz Blanco y Miguel Ángel Casillas Alvarado. Los autores se refieren a las nuevas condiciones laborales que se han impuesto a los maestros con la Reforma Educativa 2013 (RE) en México; específicamente en lo relativo a la apertura de los perfiles para ejercer la docencia, así como a la profesionalización de docentes de los niveles de preescolar y primaria; describen el fenómeno centrando la mirada en la profesionalización docente, a partir de una revisión de documentos oficiales, informes internacionales, artículos periodísticos y conferencias como fuentes primarias de investigación. Lunagómez Rivera, Ortiz Blanco y Casillas Alvarado apuntan que los cambios en educación que hemos vivido en el país desde la década de los noventa están fuertemente acompañados por presiones ejercidas por organismos internacionales, vinculados con la educación y la economía. 3) "La inserción formal a la docencia en Educación Básica. El abordaje de las condiciones contextuales desde sus actores" de Gabriela Belén Gómez Torres coloca el énfasis especial en el impacto que tienen los contextos específicos en los procesos de incorporación a la actividad docente, señala que el año 2013 marca un hito en la educación del país, ya que se promulga la Ley General del Servicio Profesional Docente que reconoce la inserción formal a la docencia como una fase más del trayecto profesional docente y establece los concursos de oposición como la única vía de acceso formal a la Educación Básica, así como el ingreso a la docencia de perfiles académicos de formación pedagógica o de disciplinas afines, lo que permite el acceso al concurso de oposición a egresados no sólo de Escuelas Normales, sino también, de distintas instituciones formadoras. Gómez Torres, destaca que una de las principales

tendencias internacionales es la entrada de la mentoría y tutoría en el proceso de inserción formal a la docencia.

La tercera sección se titula "Disposiciones políticas y desafíos institucionales" y comprende cuatro capítulos: 1) "Políticas públicas para a formação de profesores alfabetizadores no Brasil: propostas e práticas" de Rita Cristina Lima Lages y Juliana Cesário Hamdan. Las autoras exponen un análisis de los resultados de las políticas de formación de profesores implementadas en Brasil y los procesos de alfabetización a partir de las propuestas del gobierno federal. Lima Lages y Cesário Hamdan, presentan las características y los componentes didácticos como ejes de concreción de un currículum común. Destacan la importancia que tiene la formación docente continua. 2) "La colaboración académica entre Escuelas Normales y Universidades: ¿es posible?" de Aranzazú Esteva Romo. La autora recupera la propuesta del gobierno federal que persigue que las Escuelas Normales profundicen sus relaciones académicas con las Universidades nacionales e internacionales, en particular en el intercambio de estudiantes y en la creación de redes académicas; señala que en principio la propuesta puede parecer pertinente y necesaria, pero el cuestionamiento que se plantea es si ¿existen las condiciones institucionales para que tal colaboración se pueda desarrollar? Aunque ambas son instituciones de educación superior, tienen objetivos, historias, políticas, procesos formativos, culturas e identidades diferentes; destaca que la formación inicial de los profesores de educación básica se desarrolla aún bajo el modelo normalista y, actualmente las Normales siguen funcionando y forman parte de un complejo sistema de sistemas, en donde no son sólo los intereses y las resistencias individuales o gremiales las que caracterizan y determinan, también lo organizacional y lo institucional tienen un peso fundamental. Esteva arguye que, en muchas ocasiones, estas últimas dimensiones son las que originan las contradicciones de modelo normalista y la propuesta gubernamental de establecer sinergias entre ambas sin un plan o programa, resulta necesario conocer a fondo las condiciones institucionales y organizacionales a fin de ver cuáles son las posibilidades reales para llevarla a cabo, o no. 3) "Actualidad y proyección de futuro de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90 en la UPN, 201, Oaxaca" de Laurentino Lucas Campo. Tiene el propósito de explicar la tendencia a la baja de la matrícula de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90 de la UPN Unidad 201, Oaxaca, a partir de considerar las circunstancias, los agentes y los discursos presentes en el desarrollo del programa educativo; señala que han pasado por el programa educativo 25 generaciones. A partir del año 2011 y hasta el 2014 desciende notablemente la matrícula. Sin embargo, es más drástico el descenso de la matrícula a partir del año 2015, año en que se reduce hasta una cuarta parte de

la generación inmediata anterior. Lucas Campo señala que es importante discutir y decidir respecto a la continuidad, o lo que la UPN puede ofertar en el caso de que se clausure definitivamente la LEPEPMI, esta situación abre la posibilidad de generar propuestas novedosas que permitan atender a los profesores en funciones y que la UPN pueda tener la capacidad de enfrentar este momento coyuntural para que continúe ofertando opciones formativas acordes con las necesidades de los profesores que están en funciones en el subsistema de educación indígena. 4) "La formación de los docentes de educación media superior en México. El debate pendiente" de Jessica Flores Leyva. La autora analiza el tipo de formación docente que tienen los profesores que imparten clases en el bachillerato mexicano ante una creciente y cada vez más demandante población de jóvenes en edad de cursar estos estudios en la actualidad; describe que en la década de 1980 se celebraron varias reuniones y congresos específicamente diseñados para organizar al creciente subsistema. Desde entonces, comenzó a señalarse la necesidad de contar con una política educativa regulatoria del nivel que homologara los contenidos, facilitara el tránsito entre instituciones y mejorara los procesos de enseñanza y aprendizaje. Flores Leyva subraya que tales propósitos no se han cumplido, debido a que la desarticulación y el gigantismo del subsistema, continúan hasta nuestros días a pesar de que, en el año 2008, se promulgó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la cual se propuso articular a las diferentes instituciones bajo un nuevo marco curricular común: las competencias y el principal programa de formación docente que se inició a partir del 2009 fue el Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Por último, el desafío de esta obra es lograr contribuir al campo de la investigación de la política de formación de profesores y profesionales de la educación desde distintos referentes teórico-metodológicos que analizan las políticas de los últimos años dirigidas a la formación.

Referencias

Ardoino, Jacques. (1993). "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann. (Comp y edit.). *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, afirse-uah, pp. 20-35.

Ardoino, Jacques. (1991). "El análisis multirreferencial", en Jacques Ardoino, *et al., Sciences De L'Education, Sciences Majeures*, Actes de Journees D'Etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'Education.1 Issy-les-Moulineaux, eap, Col. Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landesmann. <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf>, consulta: 9 noviembre, 2020.

Ardoino, Jacques. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica,* Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Barros, Sebastián. (2020a). "Lo político y los procesos de identificación", *Clivajes Revista de Ciencias Sociales*, año vii, núm. 13, enero-junio, pp. 3-26.

Barros, Sebastián. (2020b). "Posfundacionalismo, el origen de la diferencia y el momento instituyente", en Rossi, Miguel Ángel, y Elena Mancinelli. (Comp.). *La política y lo político en el entrecruzamiento del posfundacionalismo y el psicoanálisis*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, pp. 83-106. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/

iigg-uba/20200923022929/La-politica-y-lo-politico-IIGG.pdf>, consulta: 9 noviembre, 2020.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur: un balance crítico*, Buenos Aires, CLACSO.

Feldfeber, Myriam, y Nora Gluz. (Coord.). (2012). *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos,* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras – UBA y CLACSO.

Marchart, Oliver. (2009). *El pensamiento político posfundacional*, trad. de Marta Delfina Álvarez, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, Chantal. (2009). *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Trad. Soledad Laclau.

Piñón, Francisco. (2006), "Presentación", en Ana Vitar. (Coord.). *Políticas de educación Razones de una pasión*, Buenos Aires, OEI-Miño y Dávila, pp. 15-22.

Popkewitz, Thomas. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata. Trad. de Pablo Manzano.

Rossi, Miguel Ángel y Elena Mancinelli. (Comp.). (2020). *La política y lo político en el entrecruzamiento del posfundacionalismo y el psicoanálisis*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/iigg-uba/20200923022929/La-politica-y-lo-politico-IIGG.pdf>, consulta: 9 noviembre, 2020.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, en *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Villareal, Eduardo. (2010). "Política públicas", en Eduardo Villareal y Víctor Hugo Martínez. (Coord.). *(Pre)textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos,* México, FLACSO-Universidad Von Humboldt, pp. 257-263.

Vitar, Ana. (2006). "Las políticas y lo(s) político(s)", en Ana Vitar. (Coord.). *Políticas de educación Razones de una pasión,* Buenos Aires, OEI-Miño y Dávila, pp. 25-50.

Primera parte
La política internacional. Un tejido de significantes

Vinculaciones teórico-metodológicas para el estudio de políticas educativas sobre la formación docente. Notas derivadas de investigaciones institucionales

PATRICIA DUCOING WATTY
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

ILEANA ROJAS MORENO
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Presentación

El presente capítulo derivado de los avances de investigación de los proyectos institucionales PAPIIT IN-402712, IN-403813 e IN-401208, ofrece algunas consideraciones de orden teórico-metodológico sustentadas en la investigación educativa de corte comparativo, aplicables a un objeto de estudio en particular: las políticas educativas internacionales y nacionales sobre formación docente. Lo anterior considerando la especificidad de cada proyecto, según indicamos: a) la formación docente en el nivel de educación secundaria (Proyectos IN-402712 e IN-401218 y b) la formación docente para enfrentar los procesos de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación superior (Proyecto IN-403813). En primer lugar, argumentamos la importancia de utilizar la estrategia comparativa en la investigación educativa desde un encuadre que combine la perspectiva sociohistórica con precisiones de orden teórico y metodológico, tomando como guía las categorizaciones de Estado-nación, Sistema-mundo, gobernanza, política educativa, sistemas educativos, internacionalización y virtualización de la educación, en cuyo desarrollo incorporamos aportes de autores expertos en este campo de conocimiento, en el cual la aproximación comparativa define uno de los ejes de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. En segundo lugar, y a manera de

resaltar el potencial de los estudios comparativos, incluimos algunas consideraciones relevantes derivadas de las investigaciones de referencia, destacando señalamientos metodológicos y algunos avances obtenidos de dicha aplicación. En el caso de la formación docente en educación secundaria y mediante la selección justificada de países de Europa y América Latina, observamos que este ciclo educativo se configura como un objeto único y singular en el panorama de la diversidad, y al mismo tiempo como un espacio formativo común, institucionalizado internacionalmente en tanto un nivel de estudios de la educación básica. En cuanto al caso de la incorporación de las TIC en la práctica educativa, utilizamos la categoría de formación docente en educación superior en modalidades no presenciales y la metodología comparativa destacando la articulación entre el panorama internacional y la oferta educativa en el contexto mexicano, a fin de elaborar un diagnóstico que posibilite visualizar tendencias y desafíos en la composición de esta vertiente de atención educativa.

Consideraciones preliminares

En opinión de expertos (Schriewer, 2011; Schriewer y Pedró, 1993; Caballero, *et al.*, 2016, entre otros), la Educación Comparada ha avanzado notablemente en lo que se refiere al desarrollo de enfoques teóricos y propuestas metodológicas. De hecho, durante las últimas décadas y de manera gradual las investigaciones de corte comparativo en educación han adquirido una mayor presencia, tomando en cuenta el marco configurado por los procesos de internacionalización y globalización económica y su derivación en el planteamiento de nuevos problemas soportados en encuadres teóricos cada vez más elaborados y con volúmenes de datos que aumentan exponencialmente de un momento a otro. Para efectos de la presente comunicación, nuestro propósito va más allá de proponer tan sólo una visión instrumental de la metodología de corte comparativo, pretendiendo una reapropiación por decreto de la Educación Comparada por parte de las instituciones académicas, por lo cual diferenciamos dos tareas a cumplir.

En primer lugar, argumentamos la importancia de utilizar la estrategia comparativa en la investigación educativa desde un encuadre que combine la perspectiva sociohistórica con precisiones de orden teórico y metodológico, tomando como guía las categorizaciones de Estado-nación, Sistema-mundo, gobernanza, políticas públicas, sistemas educativos, internacionalización y virtualización de la educación. Es así como, a partir de una demarcación basada en desarrollos teóricos de autores seleccionados, consideramos la pertinencia de utilizar la aproximación comparativa definiendo algunos ejes de búsqueda y obtención sistemática de evidencias para la construcción de objetos de investigación. En segundo lugar,

incluimos algunas consideraciones relevantes derivadas de las investigaciones institucionales de referencia, destacando señalamientos de orden metodológico y algunos de los avances obtenidos de dicha aplicación que dan cuenta del potencial de los estudios de esta índole.

A continuación, reflexionamos sobre las categorizaciones anteriormente mencionadas mismas que, a manera tanto de intuiciones teóricas como de herramientas analíticas, nos permitan establecer los soportes y límites para construir objetos de investigación, en este caso, de las políticas educativas nacionales e internacionales para la formación de profesores.

Notas sobre Estado-nación y Sistema-mundo

El interjuego en la aplicación de estas dos categorizaciones da cuenta de un cambio de óptica en los estudios comparados, sobre todo si partimos de situar la categoría de Estado-nación como uno de los puntos de inicio e impulso para la Educación Comparada, en tanto que el manejo de la categoría de Sistema-mundo lo ubicamos como recurso en la producción de conocimientos con miradas multirreferenciales. Conviene destacar que cada una de ellas ocupa unidades de análisis diferenciadas; por ejemplo, en el caso de Estado-nación ubicamos un esquema representativo de un territorio y/o una entidad social y políticamente responsable de las formas de organización, participación y convivencia de las personas en una pretendida homogeneidad cultural, económica y social. Por su parte, en el caso de Sistema-mundo como unidad de análisis para el estudio de lo social, nos referimos a una figura estructurante relacionada con la incorporación por parte de las ciencias sociales de los fenómenos de internacionalización y globalización. De acuerdo con Wallerstein (2013), este posicionamiento representa un cambio más apropiado para aproximarse a las visiones globales y de interdependencia. Citamos: "Los sistemas-mundo de análisis significaron antes que nada la sustitución de una unidad de análisis llamada 'sistema-mundo' en vez de la unidad estándar de análisis, que había sido el estado nacional. […] En lugar de los estados nacionales como objetos de estudio, los sustituyeron por 'sistemas históricos' que […] habían existido hasta ese momento en sólo tres variantes; mini sistemas, y 'sistema-mundo' de dos tipos (economías-mundo e imperios-mundo)" (Wallerstein, 2013: 32).

Derivado de estas diferenciaciones resalta entonces el debate sobre el alcance de los análisis de la globalización frente a la cobertura de los análisis nacionales. Según Schriewer (2011), no se trata de una oposición excluyente, sino justo de un interjuego de categorizaciones dejando entrever que los procesos de internacionalización requieren necesariamente la existencia de los Estados nacionales,

vistos como unidades sociales, culturales y políticas. Cabe recordar que en el *corpus* discursivo de la Educación Comparada no fue sino hasta finales del siglo xx y principios del nuevo milenio cuando fue posible apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha cambiado a la visión de configuraciones históricamente caracterizadas e interdependientes.

Notas sobre gobernanza

Para el manejo de la categorización de gobernanza partimos de las siguientes consideraciones. De entrada, podemos apreciar que en la actualidad la discusión acerca de los gobiernos democráticos se enfoca en la capacidad para dirigir y conducir eficazmente una sociedad, es decir, en el impacto y beneficio social de sus decisiones y resultados para encarar los problemas y procesar las demandas sociales. De acuerdo con Aguilar (2010), bajo esta lógica el énfasis no se concede al tema del gobernante, sino al de la manera de gobernar, en tanto que no está cuestionada la legitimidad de su cargo sino la pertinencia de sus decisiones y acciones, su competencia, en suma, su capacidad directiva. Observamos entonces que se trata de un desplazamiento del sujeto gobernante hacia la acción del gobierno o de gobernanza.

Incorporada desde hace ya varias décadas al mundo de la política, de la sociología, de la ética, de la administración, del derecho y de la gestión, esta categorización constituye un principio teórico a la vez que pragmático, utilizado para explicar y hacer frente a los retos que afronta el Estado en su relación con los actores, convirtiéndose así a partir de los años noventa "en el símbolo de una nueva modernidad en los modos de acción pública" (Theys, 2003: s/p). La gobernanza, por tanto, alude a los cambios en las formas de gobierno –asociados con la transparencia y la ética, igual que con la eficiencia de la acción pública– que varían de acuerdo con los actores y los contextos institucionales, cambios que, suponemos, tienden a generar decisiones más democráticas y funcionales. Si bien no existe una acepción única para esta categorización, sí se puede establecer su vinculación con otros conceptos cercanos, tales como gobernabilidad, Estado, gestión pública, entre otros, los cuales delimitan el contorno de una misma cuestión: la de la conducción de la sociedad.

Derivado de lo anterior, afirmamos que la utilización de dicha categorización –en el abordaje de lo educativo a nivel local, nacional e internacional– permite replantear cuestiones sobre las relaciones comúnmente identificadas entre el gobierno y el sector de educación, incluyendo así la relativa independencia con que se desempeña cada maestro, cada centro escolar, cada supervisor o inspec-

tor, cada autoridad territorial; esto último, dada la capacidad y los recursos de que disponen todos estos actores para conducir y operar los diferentes servicios educativos.

Notas sobre política educativa

La categorización de política educativa, entretejida con las conceptualizaciones de política y política pública, representa uno de los basamentos-guía para una aproximación comparativa entre los planos nacional, regional e internacional, a modo de herramienta para contextualizar las dinámicas de participación de comunidades e instituciones propiciadoras de espacios de interacción cotidiana para la transformación y puesta en práctica de la política educativa. Recordemos que dada la polisemia del concepto de política es necesario considerar algunas precisiones. Una de ellas y de acuerdo con Plano (citado por Aguilar, 2014: 24), alude a una definición mediante la cual usualmente se ubica "…un conjunto o secuencia de decisiones […] más que una decisión singular acerca de una acción de gobierno particular. Algunos la entienden como decisiones de fines […]. Otros, en contraste, consideran que la política incluye los medios y los fines. En algunos contextos denota decisiones […] de largo plazo […] o directrices generales de acción gubernamental que guían las acciones de corto plazo". Otra consideración importante es tomar en cuenta la diferenciación entre política (*politics*) y política(s) (*policy*/*policies*), al enfatizar que el concepto político está relacionado en general con un esquema de regulación aplicable a un sistema. En suma, mientras que la política (*politics*) incluye en un sentido genérico poder, intereses, competencia, conflicto y representación, las políticas (*policies*), concretamente las políticas públicas (*public policies*) se enfocan en el debate y la definición de líneas y/o cursos de acción en función de problemas debidamente acotados.

En relación con estas conceptualizaciones ubicamos la categorización de política educativa misma que, de manera recurrente tanto en documentos de investigación como en documentos prescriptivos, revela la estrecha articulación existente entre la sociedad, la economía, la política y desde luego la educación, la cual podemos situar en términos de un conjunto complejo y heterogéneo de procesos histórico-sociales con funciones específicas (socializadora e ideológica, cultural, académica, distributivo-selectiva, control y regularización social, económica y formadora de la fuerza de trabajo, ocupacional, investigativa). Para abreviar, toda vez que la educación queda a cargo del Estado, la intervención "estatal" habrá de considerarse en términos de política educativa, categorización que definiremos entonces como el conjunto de acciones del Estado con el fin de estructurar y regular el sistema educativo.

Notas sobre sistemas educativos

Investigadores y expertos tanto nacionales como internacionales coinciden en posicionar a la Educación Comparada como un ámbito destinado al estudio de los sistemas educativos de los diferentes países del Orbe. Desde los inicios de la Era Moderna, el surgimiento de los sistemas educativos en los Estados nacionales más desarrollados del continente europeo sentó un precedente en lo referente al estudio de los procesos fundacionales de instituciones educativas de diferentes niveles y grados, situación que al paso de los siglos derivó en la estructuración de sistemas educativos, de todos sus niveles, grados y modalidades.

Desde nuestra perspectiva, el manejo de esta categorización como herramienta de análisis nos permite ubicar históricamente la emergencia y consolidación de modelos racionalizados del Estado-nación y de la educación de masas y de élite en una visión secular, al considerar que este conjunto de procesos ha propiciado el establecimiento de instituciones más homogéneas en los distintos países. Desde una perspectiva histórica observamos que los modelos educativos mundiales han influido decisivamente en la reconfiguración de los sistemas educativos nacionales, proclives a una homogeneización relativa y una estandarización en aumento, lo anterior sin perder de vista la participación creciente de las organizaciones internacionales y de las ciencias y profesiones educativas, y de manera cada vez menos directa desde las naciones importantes hacia las periféricas (Schriewer, 2011).

Notas sobre internacionalización y virtualización de la educación

En el encuadre de la llamada globalización económica conviene diferenciar procesos específicos, tal y como precisamos las categorizaciones de este rubro. Por ejemplo, mediante la categorización de internacionalización ubicamos las complejas dinámicas geopolíticas tendentes a la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización trasnacional de modelos y estructuras sociales. Otra vez de acuerdo con Schriewer (2011), nos posicionamos frente a un fenómeno de expansión permanente y de impacto en todos los ámbitos de la interacción social, influyendo inevitablemente en la configuración de los sistemas educativos. Ejemplos concretos de este conjunto de fuerzas los encontramos en programas de movilidad académica, en la integración de innovaciones tecnológicas, o bien en modelos educativos no presenciales estandarizados, por mencionar algunos de ellos.

En cuanto a la categorización de virtualización de la educación, utilizamos esta precisión para abarcar una dinámica de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para incrementar la oferta de los servicios educativos en los diferentes grados y niveles de los sistemas educativos de todo

el mundo. De acuerdo con Rama (2012), este proceso cobró auge en la década de los años noventa aparejándose con la digitalización global de la economía y la sociedad, al entreverarse con factores como el requerimiento de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, la disminución de costos de los servicios educativos, la segmentación de niveles y modalidades y la ampliación exponencial de la cobertura de escolarización, entre otros.

El elemento clave para esta forma de expansión educativa ha sido y es el uso por excelencia de la Internet, en tanto que la diversidad nominativa –léase educación abierta, educación a distancia, educación en línea, educación no presencial– incluye una amplia gama de recursos tales como redes, plataformas, softwares, repositorios, cursos masivos, entre otros. En el entretejido de esta contextualización cabe resaltar también la configuración de nuevos marcos normativos, académico-institucionales y, por supuesto, pedagógicos.

Desarrollos teórico-metodológicos e investigación institucional

El encuadre institucional brindado por la Universidad Nacional Autónoma de México ha sido el espacio de trabajo para el desarrollo de tres proyectos de investigación vinculados con el tema de políticas internacionales y nacionales de formación de profesores, en los que a partir de actividades como conformación de equipos de trabajo, realización de seminarios de discusión teórico-metodológica, participación foros y eventos nacionales e internacionales para la divulgación de resultados, entre otras, hemos refrendado nuestro compromiso académico con la investigación.

Derivaciones metodológicas

La primera fase en la estructura y organización de cada una de las investigaciones indicadas consistió en definir esquemas panorámicos con los diferentes niveles de comparatividad (p. ej., internacional, regional, nacional, local, institucional) desde los cuales, y mediante la utilización de categorías analíticas vinculantes (p. ej., currículum de educación secundaria, incorporación de TIC en la práctica docente, modalidades no presenciales), situamos los planos de la investigación (p. ej., inter e intraniveles) así como los entrelazamientos posibles. La segunda fase implicó la definición de estrategias de acopio, sistematización y presentación descriptiva de información documental (gabinete), empírica (estadística) y/o de campo (observaciones, entrevistas). La tercera fase requirió la selección de las categorías de análisis pertinentes para demarcar redes de interrelación intra e interniveles, tomando como guía los desarrollos teóricos señalados en el primer apartado de este

documento. En la cuarte fase desarrollamos ejercicios de contraste entre unidades de comparatividad (estudios de caso de países, sistemas educativos, políticas educativas nacionales de formación docente para cada uno de los niveles seleccionados, formas de gobernanza en comunidades y/o instituciones participantes, caracterización de modalidades no presenciales, prácticas docentes apoyadas en el uso de TIC). En la quinta fase, aún en desarrollo, nos hemos abocado a establecer y afinar algunas vinculaciones hipotéticas entre los aspectos destacados de una determinada categoría (p. ej., en el caso de las políticas educativas nacionales e internacionales de formación docente, ubicar sus alcances, impacto y efectos), resaltando la vinculación entre los diferentes niveles (internacional, regional, nacional, local, institucional) y los contextos socioculturales correspondientes (región, país, cultura, institución). En la sexta y última fase, con la cual concluiremos los proyectos de referencia, habremos de mostrar el entretejido de este conjunto de articulaciones empíricas y las argumentaciones hipotéticas de cada uno de los objetos de investigación construidos. Con este cierre pondremos a prueba la capacidad de generalización teórica y de explicación y/o comprensión del conjunto de estrategias elegidas.

Proyectos y avances de investigación

Presentamos a continuación algunos de los rasgos y avances más relevantes de los proyectos de investigación institucionales mencionados.

a) Proyecto PAPIIT IN402712 "La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado". Iniciado en 2012, este proyecto tiene como objetivo principal de analizar la situación de la educación secundaria en diversos países de Latinoamérica y Europa. Las preguntas de investigación fueron las siguientes: a) ¿cuáles son las tendencias internacionales en torno a la educación secundaria? b) de acuerdo con el vínculo entre política educativa y currículum, ¿qué rasgos se comparten y cuáles particularizan en cada caso este nivel educativo? y, c) ¿de qué manera los contextos nacionales han influido en la configuración del currículum de la educación secundaria en el panorama internacional? Los desarrollos obtenidos han posibilitado la construcción de una visión panorámica y comparativa sustentada en la preparación de estudios de caso. El eje transversal quedó definido a partir de la categoría de "currículum de educación secundaria" y su caracterización en países como Argentina, Austria, Bélgica, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, México, Perú, Venezuela y Uruguay. En cada caso se ha abordado de manera puntual el tema de la política educativa nacional de formación de docentes para este nivel educativo. En lo concerniente a las políticas de formación de profesores para este

nivel educativo y de manera abreviada, conviene destacar que los procesos de institucionalización de la preparación de docentes tienen como referente histórico la emergencia de la escuela moderna en Europa. Lo anterior al observar que en el transcurso del siglo XIX se fundaron las escuelas normales que conformaron esta tradición formativa; aunque en el caso de la educación secundaria estos eventos ocurrieron más propiamente hacia principios del siglo XX, pues fue en ese entonces cuando los gobiernos de algunos de los países desarrollados reconocieron la necesidad de una preparación específica para la docencia en los niveles educativos posteriores a la etapa básica. Por ejemplo, los casos nacionales modélicos de la formación docente fueron los de Francia (funcionario del Estado) y Estados Unidos de Norteamérica (profesional de la enseñanza), con el consecuente establecimiento de instituciones que brindaron esta preparación académica: las escuelas normales, las escuelas de altos estudios, las universidades, los institutos de estudios superiores y los centros educativos. En el caso de la región latinoamericana y hasta poco más de la mitad del siglo XX, la formación docente se apegó al modelo de funcionario del Estado con un carácter marcadamente burocrático; posteriormente y de manera gradual se entreveraron estrategias diversas de profesionalización de la docencia dando lugar a complejos sistemas hibridados, en algunos casos con marcadas deficiencias de índole académico y laboral cuyo trasfondo ha sido la falta de políticas estatales decisivas para superar el desfase entre las condiciones regionales de crónico atraso académico-laboral y las cambiantes exigencias del panorama internacional. En la actualidad, en este rubro la región latinoamericana se ha caracterizado por la implantación de reformas para el nivel secundario en tres vertientes: a) el enlace con las universidades y las instituciones de educación superior mediante convenios y ofertas de modalidades de formación y/o actualización; b) las redes institucionales entre ministerios gubernamentales nacionales e internacionales; y, c) la reconsideración de las condiciones laborales y los programas de incentivos. En cuanto a la formación docente para el nivel secundario académicamente institucionalizada, el esquema curricular general incluye: a) la formación disciplinaria por asignaturas específicas (matemáticas, historia, geografía, etcétera); b) la formación pedagógica general (filosofía, historia, psicología, políticas educativas); c) las didácticas específicas y metodologías de enseñanza; y, d) las prácticas de enseñanza.

b) Proyecto PAPIIT IN403813 "Panorama comparativo sobre el manejo de las TIC en la práctica docente del SUAYED-FFYL-UNAM". Desde 2013, el proyecto tiene como objetivo realizar una caracterización panorámica comparativa sobre la práctica docente de los profesores de la División SUAYED/FFYL, contextualizada en el marco del impacto de la incorporación de las TIC en la implantación de modalidades no presenciales en educación superior. Las preguntas de investigación fueron

las siguientes: a) ¿cómo se caracteriza la educación superior en modalidades no presenciales en el panorama internacional? b) de acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de nuestro país, ¿cuál ha sido la influencia internacional en la configuración de este subsistema en México? y, c) a partir de esta influencia ¿cómo se caracteriza la práctica docente en el SUAYED tomando en cuenta el uso de las TIC? De los avances obtenidos destacamos el análisis comparativo centrado en abordar los rasgos predominantes de la tendencia actual de virtualización de la educación superior, tal y como viene sucediendo en México desde hace poco más de cuatro décadas, así como de las políticas de formación docente vinculadas con el uso de las TIC en la entidad en cuestión en las que se entrevera la formación disciplinaria especializada con un dominio creciente de las TIC para su utilización en la práctica docente (plataformas, recursos digitales, etcétera).

c) Proyecto PAPIIT IN401218 "La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado". Comenzado en 2017, este proyecto tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva comparada, la educación secundaria europea y latinoamericana de cara a la problemática actual, con especial énfasis en aspectos como agendas internacionales de políticas educativas, proyectos curriculares y tendencias de formación docente (inicial y continua). Las preguntas de investigación que guían el proyecto son las siguientes: a) ¿cómo se caracteriza la educación secundaria en el panorama internacional?; b) de acuerdo con las particularidades sociohistóricas y económicas de cada país, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias de este nivel educativo?; y, c) ¿cuál ha sido la influencia de los contextos nacionales en la configuración del currículum y la respectiva formación docente del nivel educativo en cuestión? Por tratarse de un trabajo aún incipiente, contamos apenas con datos procesados que muestran rasgos como los siguientes: a) la tendencia de la educación secundaria a universalizarse, particularmente en Latinoamérica, al haberse decretado su obligatoriedad; b) su naturaleza ambigua e indefinida al interior los diversos sistemas educativos, como por ejemplo, continuidad de la primaria, preparación para el bachillerato, opción técnica (para la incorporación al mercado laboral): y, c) homogeneidad relativa en la definición e implantación de políticas internacionales de formación de docentes para este nivel (p. ej., contratación condicionada a sistemas de exámenes de ingreso y de certificación).

Reflexiones finales

A partir de las experiencias de investigación reafirmamos la importancia de abordar la gama de posibilidades de la metodología de investigación comparada en educación como uno de los recursos heurísticos para descubrir nuevos retos y

estrategias de búsqueda, en este caso aplicada al objeto de estudio de las políticas educativas internacionales y nacionales de formación de profesores. Mediante las puntualizaciones desarrolladas visualizamos diferentes horizontes de búsqueda.

Concluiremos diciendo que en los tres proyectos de referencia nos hemos propuesto desarrollar ejercicios de comprensión desde el interior de los sistemas y modelos educativos –signados por la historicidad y el contexto específico de los respectivos objetos de investigación– resaltando semejanzas y diferencias desde marcos interpretativos que posibiliten aproximaciones al sentido que se le puede asignar a los hechos y fenómenos que caracterizan las diferentes unidades de análisis, esto último con base en las categorizaciones establecidas.

Por último, insistimos que las tensiones entre universalismo y particularismo, homogeneidad y heterogeneidad, singularidad y pluralidad, diferencia y similitud –entre otros posicionamientos aparentemente opuestos– se entretejen estas dimensiones constitutivas desde una óptica de la dualidad que se inscribe en la historicidad como exigencia irreductible, al reconocer las dinámicas que caracterizan las articulaciones prevalecientes entre una mirada universalizante y un panorama particular y viceversa, entre un contexto homogéneo y uno diverso.

Referencias

Aguilar-Villanueva, Luis. (2014). "Estudio introductorio", en Luis Aguilar-Villanueva, *La hechura de las políticas,* México, Miguel Ángel Porrúa/Colección Antologías de Política Pública, Segunda antología, pp. 15- 84.

Aguilar-Villanueva, Luis. (2010). *Gobernanza. El nuevo proceso de gobernar,* México, Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.

Caballero, Ángela *et al*. (2016). "Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles". *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 7, núm. 1, pp. 39-56, <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/9/revista_a7n9.pdf#page=39>, consulta: 30 noviembre, 2020.

Ducoing Watty, Patricia. (2017). *Proyecto PAPIIT Clave IN 401218. La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado. Estudio comparado,* México, UNAM/Documento institucional.

Ducoing Watty, Patricia. (2012). *Proyecto PAPIIT Clave IN 402712. La Educación Secundaria: retos y perspectivas al inicio del siglo. Estudio comparado,* México, UNAM/Documento institucional.

Rama, Claudio. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital,* México, Universidad de Guadalajara Virtual. <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/libro_la-reforma-de-la-virtualizacion-de-la-universidad-claudio-rama-udg-2012.pdf>, consulta: 30 de noviembre, 2020.

Rojas Moreno, Ileana. (2013). *Proyecto PAPIIT Clave IN 403813 Panorama comparativo sobre el manejo de las TIC en la práctica docente del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia-Facultad de Filosofía y Letras-UNAM,* México, UNAM/Documento institucional.

Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales. (2013). *Avances de Proyecto de Investigación: Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (PAPIIT Clave IN403813)*, México, UNAM/FFYL/Documento institucional.

Theys, Jacques. (2003). "La Gouvernance entre innovation et impuissance, Développement durable et territoires", *Dossier 2*, <http://journals.openedition.org/developpementdurable/1523>, consulta: 30 noviembre, 2020.

Schriewer, Jürgen. (2011). "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth. (Comps.). *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global,* Buenos Aires, Granica, pp. 41-105.

Schriewer, Jürgen y Francesc Pedró. (Eds.). (1993). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas,* Barcelona, Pomares-Corredor.

Wallerstein, Immanuel. (2013). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción,* México, Siglo XXI.

¿Racionalidad técnica vs. emancipación?: Formación continua de los docentes desde la perspectiva de la unesco

gabriela de la cruz flores
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, unam

> La calidad supone un sistema educativo que atraiga y retenga a un personal docente motivado, eficaz, con buena formación y en el que los hombres y las mujeres estén equitativamente representados; supone un sistema que apoye a los maestros en el aula y en su desarrollo profesional permanente (oit/unesco, 2008: 3).

Presentación

A partir de la revisión de documentos coordinados por la unesco se analizan sentidos y funciones de la formación continua[1] del profesorado, mismos que han marcado pautas en el diseño e instrumentación de políticas educativas. Para ello, se propone un eje temporal cuyo origen se desprende del escrito titulado *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (unesco, 1966), el cual fue aprobado por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la situación del personal docente, en donde –entre otros tópicos–, se subrayó la importancia de la formación docente (inicial y continua).

La Recomendación en cuestión en el presente capítulo se considera el punto de arranque ya que posterior a su publicación de manera periódica, se han emitido informes de seguimiento, así como variados documentos que enfatizan la relevancia de la formación continua del profesorado como factor crítico de la mejora educativa. Dichos materiales son los insumos básicos de las siguientes páginas.

[1] El término *formación continua,* ha sido equiparable por décadas con otros vocablos como: perfeccionamiento docente, formación permanente, capacitación, actualización, profesionalización, formación en el empleo/servicio. En el presente escrito, se empleará formación continua para referir procesos de formación posteriores a la formación inicial que contribuyen al desarrollo profesional del profesorado.

Desde la década de los noventa y con el impulso de reformas en materia educativa, la formación continua se ha perfilado como garante de la profesionalización docente que contribuye a la calidad educativa, asumiendo que existe una relación entre logros educativos, formación docente y prácticas de enseñanza.

Sin embargo, tanto en México como en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, se perfilan problemáticas recurrentes (OREALC/UNESCO, 2013, 2014 y 2016), como por ejemplo: la densa heterogeneidad de la formación continua en cuanto a sus características, oferta y contenidos; la falta o débil regulación por parte de los Estados; la escasa evidencia sobre la imbricación e impacto de la formación continua en las prácticas pedagógicas, el despliegue de innovación docente, la satisfacción docente, así como su posible relación con la mejora de los sistemas educativos. Problemáticas que, en parte, han sido recuperadas desde el planteamiento de políticas orientadas a regular el funcionamiento de la formación continua.

El desarrollo del presente escrito se divide en tres secciones. En la primera parte, se examina el documento *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (1966). En la segunda parte se analizan distintos informes de seguimiento al respecto, lo cual ofrece un panorama sobre la evolución de la formación continua desde las recomendaciones emitidas por la OIT y la UNESCO. En la tercera parte, se exponen brevemente ciertas políticas contemporáneas que se han gestado en torno a la formación continua.

Un punto de inflexión en la formación continua: recomendación conjunta de la oit y la unesco sobre la situación del personal docente (1966)

La *Recomendación relativa a la situación*[2] *del personal docente* (UNESCO, 1966), sin carácter vinculante para los Estados desde el punto de vista jurídico, se reconoce como un parteaguas de alta relevancia y, por varias décadas, ha marcado pautas para mejorar la condición docente.

Dicha Recomendación surgió como una medida para abonar a la justicia y el respeto hacia la condición docente y, con ello, asegurar el derecho a la educación, en tanto la docencia se ponderaba como un pilar clave del progreso de los sistemas educativos y de la sociedad en su conjunto. En otras palabras, se asumía –y asume– que la mejora de la condición docente (formación inicial y continua, contratación, remuneración, seguridad social, participación) impacta la mejora de la

[2] Con el término "situación" se alude tanto a la posición social del personal docente, como sus competencias, condiciones de trabajo, remuneración y demás prestaciones que disponen como profesionales (OIT/UNESCO, 1966: 23 citado en OIT/UNESCO, 2008).

educación en su conjunto, tal como se recupera en uno de los principios generales de la Recomendación: "Debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador" (UNESCO, 1966: 24).

La Recomendación se divide en trece apartados.[3] De manera particular, en el apartado VI correspondiente al *perfeccionamiento del personal docente,* se enumeran siete rubros que tanto gobiernos, autoridades educativas como docentes debiesen considerar: a) El reconocimiento del perfeccionamiento de la función docente; b) La urgencia de contar con un sistema de instituciones y de servicios gratuitos que fortalezcan la mejora de la enseñanza; c) La organización de cursos con distintos propósitos (ej. capacitación, ascensos, actualización disciplinaria y pedagógica) así como disponer de diversos materiales que promuevan la cultura general y la capacitación profesional; d) Hacer uso de resultados de investigaciones que contribuyan a la enseñanza y métodos pedagógicos; e) La promoción de viajes colectivos o individuales ya sea nacionales o al extranjero con miras al perfeccionamiento docente; f) La importancia de la cooperación financiera en el plano regional e internacional en pro de la formación docente.

A continuación, se examinan algunos de los informes de seguimiento sobre la Recomendación ya citada, con el propósito de valorar temporalmente áreas que se han ponderado como relevantes en torno a la formación continua de los docentes.

Informes de Seguimiento a las Recomendaciones[4] relativas al personal docente

Posterior a la *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (1966), se han celebrado reuniones de seguimiento, las cuales se han alimentado de distintas fuentes, entre otras: informes, monografías, estudios, consultas, encuestas. En la 4ª Reunión Extraordinaria del Comité Mixto OIT/UNESCO (1998), se confirmó la escasez de docentes, problemática que propiciaba el ingreso de personas poco calificadas. Llama la atención que en este informe se aseguraba que la formación

[3] Los trece apartados que integran la *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (1966) son: I. Definiciones; II. Campos de aplicación; III. Principios generales; IV. Objetivos de la educación y políticas docentes; V. Preparación para la profesión docente; VI. Perfeccionamiento del personal docente; VII. Contratación y carrera profesional; VIII. Derechos y obligaciones del personal docente; IX. Condiciones necesarias para una enseñanza eficaz; X. Remuneración del personal docente; XI. Seguridad social; XII. Escasez de personal docente y XIII. Cláusula final.

[4] En 1997, se sumó la *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*. En el presente escrito sólo se analiza lo referente al seguimiento a la Recomendación de 1966, la cual se limita a docentes de educación primaria y secundaria.

durante el servicio no era sistemática ni eficaz, ni contaba con un apoyo adecuado del personal docente. Como recomendación, se subrayó la importancia de la formación de emergencia y programas intensivos con el propósito de garantizar que los docentes contaran con una formación académica y pedagógica aceptable.

En la 6ª Reunión Ordinaria del Comité Mixto OIT/UNESCO (1995), se examinaron diecisiete estudios relacionados con formación inicial y permanente del personal docente. Las conclusiones no pudieron ser más desalentadoras: se identificaron deficiencias cuantitativas y cualitativas tanto en la formación inicial como en la permanente. En el caso particular de la formación permanente se corroboró la insuficiencia de los medios (educadores, estructuras, material técnico para la educación a distancia, métodos y planes de estudio adecuados); la falta de políticas nacionales orientadas a la formación permanente; la insuficiencia de vínculos entre instituciones de formación docente y otros organismos y centros de enseñanza e investigación. Dichas problemáticas decantaron en la recomendación de mejorar la planificación de la educación.

Por su parte, en el Informe de la 7ª Reunión Ordinaria del Comité Mixto OIT/UNESCO (2000), se recuperó el *Informe Mundial sobre educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, para resaltar que la mejora de la situación del personal docente se desdibujaba de la política en materia educativa. De nueva cuenta la preparación y la formación se calificaban como magras, por lo que se hizo un llamado a los Estados participantes a redoblar esfuerzos para mejorar la situación de los docentes. En esta Reunión, también se hizo ver que el Marco de Acción de Dakar reafirmaba la importancia de "mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes" (UNESCO, 2000: 9).

Sobre la educación permanente el Comité Mixto expresó la importancia de orientar "la planificación, la gestión y la financiación como factores importantes para asegurar el acceso a los sistemas de educación permanente, y garantizar la calidad y desarrollo sostenido de los mismos" (OIT/UNESCO, 2000: 28). Sin embargo, también se hizo notar que los esfuerzos en dicha materia no cobrarían sentido si se omitía la discusión de los recursos humanos como centro de la toma de decisiones.

Es de llamar la atención que, en el Informe en cuestión, hay un interés manifiesto por considerar que el centro de la educación permanente tendría que ser el nexo entre estudiantes y docentes, a fin de promover una cultura del aprendizaje en las escuelas. Además, se hizo un llamado para generar colectivos de aprendizaje en las escuelas, los centros de formación y los lugares de trabajo en su conjunto. Lo anterior para la formación continua implica un posicionamiento en pro de la creación de comunidades de aprendizaje, así como el fomento del aprender a aprender. En este informe, se subraya que el profesionalismo debe favorecerse a través de la educación

permanente del personal docente, en otras palabras, es a través de dicha formación que se alcanzaría mayor profesionalización del quehacer docente.[5] Finalmente, en el Informe se afirma que la profesionalización de los docentes será proporcional a la inversión que éstos desplieguen para la evolución de su carrera profesional.

En el Informe de la 8ª Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO (2003) de nueva cuenta se subrayó la importancia de formar a un número importante de profesores como resultado de la creciente contratación de personal con escasa preparación. En este informe entre las problemáticas de alto impacto relacionadas con la formación continua se destacaron: la diversidad de instituciones de formación docente; la heterogeneidad de duración; rupturas importantes entre las instituciones responsables de la formación docente (escuelas normales, departamentos de formación docente, ministerios de educación, instituciones de educación superior e instancias encargadas de la educación continua y de adultos (OIT/UNESCO, 2003: 11).

Con una clara orientación hacia el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, la Comisión advirtió que los gobiernos parecen haber omitido el punto de vista de los profesores como sujetos de aprendizaje para lograr una enseñanza de calidad. Además, se señaló que se había llegado a denegar el derecho a la formación durante el servicio, cuando debiese ser obligada y planificada por los gobiernos. Ante este escenario el Comité Mixto recomendó reforzar la planificación en materia de capacitación en todos los niveles, así como fortalecer los lazos entre instancias donde hay una franca carencia de docentes preparados.

En el Informe de la 9ª Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO (2006) se subrayó la naturaleza fragmentada de políticas sobre formación del personal docente. Llama la atención que por primera vez se hizo ver la existencia de pocos apoyos para los profesores principiantes, así como "el contenido de los programas de formación del personal docente no se centraba de forma adecuada en las prácticas de reflexión, el aprendizaje activo, la innovación, la creatividad o el establecimiento de asociaciones" (OIT/UNESCO, 2006: 7). Además, se hizo notar la distancia que existe entre la capacitación y la situación real de los entornos de trabajo e intervención educativa. Como recomendaciones se observó la importancia de orientar la capacitación de los profesores como agentes reflexivos, innovadores, responsables y creativos con capacidad de adaptarse a entornos cambiantes. Comparado con las recomendaciones de informes previos, se alienta a los Estados a construir referentes sobre competencias profesionales, así como redes comunitarias de docentes que sostengan el desarrollo profesional permanente.

[5] Cabe señalar que tanto la educación abierta y a distancia con el apoyo de las TIC, se ponderan como esenciales en la formación/profesionalización docente en aras de favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el Informe de la 10ª Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO (2009) se exponen ciertas preocupaciones, entre otras: las dificultades para atraer, motivar y retener al personal docente; culpar a los docentes de los logros obtenidos por el estudiantado; el frágil reconocimiento social hacia la profesión docente; remuneraciones insuficientes e incluso tardías; dificultades para ejercer la labor docente en contextos vulnerables y en conflicto, así como violencia que atañe a las escuelas y al personal docente. Es de llamar la atención el señalamiento que la inducción a la enseñanza es la pieza clave entre formación inicial y el proceso continuo del desarrollo profesional en la mayoría de los países. Además, se advierte que la planeación e instrumentación del proceso continuo de desarrollo profesional, entrañan pocos aportes de los docentes y no promueven el fortalecimiento de redes de colaboración entre ellos mismos.

Dentro de las recomendaciones de la 10ª Reunión las que hacen alusión a la formación continua señalaron lo siguiente: promover un enfoque integrador en la formación docente como un proceso continuo donde se priorice la inducción, el desarrollo profesional así como el estudio de los docentes por sus propios medios; supervisar la eficacia de los modelos de formación a fin de valorar su pertinencia y relevancia para la comunidad docente y los propios estudiantes; por primera vez se menciona la importancia de contar con mecanismos de garantía de calidad y acreditación de programas orientados a la formación docente; mejorar el uso de los mecanismos tecnológicos de apoyo a la formación a distancia, así como la creación de redes de colaboración y estudio entre los docentes. Finalmente, se recomienda la implementación de estudios sobre la calidad de los programas de formación docente.

En el Informe de la 11ª Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO (2012) sobre la mejora de la formación del personal docente, se afirmó que seguía siendo tarea pendiente el equilibrio y complementariedad entre formación disciplinar y formación pedagógica, así como la formación en la práctica reflexiva como una vía para ajustar la propia práctica, la toma de decisiones y la mejora continua. Se recalcó la importancia del aprendizaje permanente, en especial en los docentes principiantes, así como transitar de la labor individual hacia un quehacer colectivo, cooperativo y participativo sustentado en el trabajo colegiado. En este informe las recomendaciones sobre la formación docente redundan en configurar una visión estratégica sobre la educación y las escuelas, por lo que se hizo un exhorto a delimitar las competencias que demandan los docentes en el siglo XXI ante escenarios dinámicos y cambiantes, a fin de guiar la formación y evaluación docente. Además, se insistió en la incorporación de las TIC tanto en los programas de formación inicial y continua de los docentes, a fin de potenciar métodos de aprendizaje digitales acordes con las nuevas formas de aprendizaje del estudiantado. Finalmente, un aspecto notable es la recomendación de apoyar a los nuevos

docentes a través de menor carga horaria, acompañamiento de tutores y participación en proyectos colaborativos.

En el Informe de la 12ª Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO (2015) a diferencia de los informes previos, se expone de manera tangencial lo relacionado con formación continua del profesorado en lo relativo a las TIC, sociedad e instituciones educativas. Al respecto, se enfatizó la necesaria articulación entre TIC y prácticas pedagógicas, así como nuevas formas de enseñanza y aprendizaje basados en la colaboración. Una de las recomendaciones a la letra refiere "aplicar pedagogías enriquecidas con las TIC en los programas y las instituciones de formación docente, tanto en la formación profesional inicial como en la formación en el empleo" (OIT/UNESCO, 2015: 12). Cabe señalar que este informe, incluye un anexo titulado: *Empoderamiento de los docentes: la enseñanza en la agenda para la educación después de 2015*, mismo que fue presentado en el Foro Mundial sobre Educación celebrado en el 2015. En dicho anexo se hace un llamado urgente a gobiernos, organizaciones y sindicatos docentes para que dispongan de medidas para responder a la Recomendaciones del 1966 y 1997 relacionadas con las condiciones del personal docente, en aras de reivindicar el estatus social de los docentes como agentes cruciales de la calidad educativa. En lo que respecta a la formación continua el comunicado señala: "garantizar que los docentes en activo estén adecuadamente calificados gracias a procesos de formación formales en función de las necesidades de cada país" (OIT/UNESCO, 2015: 32).

En la siguiente tabla se sintetizan algunas tendencias/problemáticas y sugerencias relacionadas con la formación continua del profesorado, emitidas por el Comité Mixto OIT/UNESCO en los múltiples informes referidos.

Tabla 1

Resumen de problemáticas/tendencias y sugerencias relacionadas con la formación continua del profesorado, expresadas por el Comité Mixto OIT/UNESCO (del 4º al 12º Informe).

Número de Informe OIT/ UNESCO	*Problemáticas*	*Sugerencias*
4° Informe sesión extraordinaria (1998).	• Escasez docente. • Ingreso de personas poco calificadas o sin formación. • La formación durante el servicio no es sistemática ni eficaz, tampoco cuenta con apoyo del personal docente.	• Mejorar la articulación entre la formación inicial y durante el servicio. • Ámbitos prioritarios de formación: educación para la paz y la tolerancia y las TIC. • Programas de emergencia e intensivos para disminuir las carencias de formación.

Tabla 1. *Continuación*

Número de Informe OIT/ UNESCO	*Problemáticas*	*Sugerencias*
6º Informe (1995).	• Deficiencias cuantitativas y cualitativas tanto en la formación inicial como permanente. • Insuficiencia en los medios para la formación permanente. • Inexistencia de políticas nacionales sobre formación inicial y permanente. • Insuficientes vínculos interinstitucionales en pro de la formación docente.	• Mejorar la planificación de la educación en aras de mejorar la formación permanente.
7° Informe (2000).	• Debilidades en la planificación, gestión y financiación de los sistemas de educación permanente.	• Planificación, gestión y financiamiento como factores clave para asegurar el acceso a los sistemas de educación permanente. • Convertir los institutos de formación y lugares de trabajo en colectivos de aprendizaje. • Profesionalismo docente como eje de la formación permanente de los docentes. • Relevante la inversión individual (tiempo, dinero y compromisos) para la formación continua.
8° Informe (2003).	• Gran diversidad de instituciones de formación de docentes (inicial y permanente). • Insuficiencias en la formación docente (inicial y permanente).	• Se conmina a los Estados Miembros y a los encargados de la formación de docente considerar las Recomendaciones para planificar, ejecutar y evaluar sus programas de formación y determinar normas y niveles de calidad nacionales o regionales. • Crear y reforzar lazos entre los agentes de la formación docente para atender la escasez de profesores cualificados.
9° Informe (2006).	• Políticas de formación fragmentadas, sin vínculos entre la formación previa y el servicio. • Carencias en el conocimiento y el uso de las TIC.	• De nueva cuenta se alienta a los Estados Miembros y a los encargados de la formación de docente a remitirse a las *Recomendaciones* para planificar, aplicar y evaluar programas de formación de docente con calidad.

Tabla 1. *Continuación*

Número de Informe OIT/ UNESCO	*Problemáticas*	*Sugerencias*
	• Muchos países carecen de programas para profesores principiantes. • Brecha entre capacitación docente y la situación real de las escuelas, las comunidades y el mundo del trabajo.	• Apoyar el establecimiento de redes comunitarias para facilitar el diálogo y respaldar el desarrollo profesional permanente.
10° Informe (2009).	• El desarrollo profesional (incluyendo la formación continua) tiende a responder a circunstancias particulares e incluso a políticas o reformas, sin embargo, los aportes de los propios docentes son escasos y sin relación con la trayectoria profesional.	Se alienta a los Estados Miembros y a los proveedores de formación docente a: • Formular políticas, atendiendo a la evidencia derivada de la investigación, la experiencia internacional y a los contextos socioculturales. • Considerar un enfoque integrado sobre formación docente (formación, inducción, desarrollo profesional y el estudio por sus propios medios). • Supervisar la eficacia de los distintos modelos de formación del personal docente (tanto de manera previa al empleo como durante el mismo), a fin de garantizar su pertinencia. • Establecer mecanismos para asegurar la calidad y acreditación de los programas destinados a la formación del personal docente. • Garantizar que el desarrollo profesional sea constante y disponible y que considere la participación de los docentes en la planeación y administración de las actividades. • Hacer un mejor uso de los mecanismos para la formación y el desarrollo de docentes a distancia.
11° Informe (2012).	• Se observa la necesidad de que los docentes adquieran nuevas competencias ante retos sociales.	Se alienta a los Estados Miembros y a los proveedores de formación para el personal docente a:

Tabla 1. *Continuación*

Número de Informe OIT/ UNESCO	*Problemáticas*	*Sugerencias*
	• Apremiante la formación continua como una vía para la mejora y el aprendizaje permanente. • Transitar de un ejercicio docente en solitario a una visión colectiva, colaborativa y participativa.	• Incluir en los programas de formación inicial y continua del personal docente los cambios generados por la tecnología digital.
12° Informe (2015).	• Las repercusiones de las TIC sobre la profesión docente son asuntos imprescindibles en la formación continua del profesorado.	Aplicar pedagogías enriquecidas con las TIC en los programas y las instituciones de formación docente, tanto en la formación inicial como en el servicio.

Fuente: elaboración propia a partir de los Informes sobre las *Recomendaciones relativas al personal docente (*OIT/UNESCO).

A partir de lo expuesto se concluye lo siguiente: a) A lo largo de décadas se ha enfatizado la importancia de la formación continua del profesorado, en aras de cubrir deficiencias de origen, en especial por aquéllas derivadas de la contratación de personal sin la formación para ejercer la profesión docente; b) Se han hecho llamados recurrentes a los Estados Miembros y a los proveedores de formación docente para que consideren la *Recomendación relativa a la situación del personal docente* (1966) a fin de planear, gestionar y evaluar sus programas de formación docente (tanto inicial como continua); c) Se ha subrayado la importancia de trazar trayectorias continuas en la formación docente (formación permanente, aprendizaje a lo largo de la vida); d) Paulatinamente se ha transitado de visiones de formación centradas en el individuo hacia redes y comunidades como sostén del desarrollo profesional; e) Creciente interés por instrumentar programas de formación continua utilizando las TIC, al mismo tiempo que éstas se ponderan como un campo de interés de la propia formación y f) Participación de los docentes en la planeación y gestión de programas de formación (inicial y permanente).

Políticas de formación docente en América Latina: visión general

Esta sección se centrará brevemente en las problemáticas que enfrenta la educación continua del profesorado a través de la revisión de algunos materiales recientes que la OREALC/UNESCO ha publicado al respecto. Las orientaciones generales sobre formación continua (OREALC/UNESCO, 2013) pueden resumirse en los si-

guientes rubros: a) Garantizar la formación continua relevante y pertinente como un derecho, dirigida a aportar al aprendizaje de los estudiantes; b) Asegurar que la formación continua contribuye a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje del estudiantado; c) Contribuir al diseño de trayectorias de desarrollo profesional; d) Regular la oferta, la calidad y la relevancia de la formación continua (incluyendo los estudios de posgrado); e) Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar. Como se observa estas orientaciones compaginan en gran medida con las *Recomendaciones* ya descritas en la sección previa.

Por otra parte, en los últimos años se ha puesto un interés especial por fortalecer el trabajo colaborativo como una fuente de desarrollo profesional (OREALC/UNESCO, 2014), con lo cual se pretende reconocer que los saberes docentes se fortalecen a través de procesos de intercambio entre pares, como por ejemplo el trabajo colegiado, la conformación de redes o el acompañamiento de docentes expertos hacia noveles.

Reflexiones finales

En lo expuesto se aprecian diversas aproximaciones sobre formación continua del profesorado, las cuales permiten visualizar un entramado complejo donde se entrecruzan distintas nociones, entre otras: a) Actualización de saberes y capacidades docentes; b) Extensión de la formación inicial (formación a lo largo de la vida); c) Emancipación del docente como agentes de cambio y transformación de sus entornos inmediatos, principalmente a través del trabajo colaborativo. En general, la formación continua docente en todos los niveles educativos se muestra como un *corpus* altamente heterogéneo en sus características, oferta y contenidos. Parte de las políticas dirigidas a la formación continua han puesto en el centro la importancia de la regulación estatal, la necesaria conexión de la oferta con las prácticas pedagógicas, así como la valoración de su impacto en el desarrollo profesional y la mejora educativa.

Referencias

OIT/UNESCO. (1995). *Informe presentado en su sexta reunión ordinaria del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al personal docente (CEART),* París, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (1998). *Informe de la cuarta sesión extraordinaria del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de la Recomendación relativa al personal docente (CEART),* París, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2000). *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa al personal docente,* séptima reunión, Ginebra, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2003). *Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa al personal docente,* octava reunión, Ginebra, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2006). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente,* novena reunión, París, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997), con la guía de usuario,* París, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2009). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente, décima reunión,* Ginebra, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2012). *Comité mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. Undécima reunión.* Ginebra, OIT/UNESCO.

OIT/UNESCO. (2015). *Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente, duodécimo Reunión,* Ginebra, OIT/UNESCO.

OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe,* Santiago de Chile, UNESCO.

OREALC/UNESCO. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual,* Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

UNESCO. (1966). "Anexo: recomendación relativa a la situación del personal docente", en *Resoluciones. Actas de la Conferencia General 14ª Reunión,* París, UNESCO.

UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes,* París, UNESCO.

El debate sobre el aprendizaje y la investigación en el marco de la política del desarrollo profesional docente

CATALINA GUADALUPE ORTIZ MACÍAS
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

JUAN CARLOS MADRUEÑO PINTO
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

JESÚS ORTIZ FIGUEROA
Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Presentación

El campo de estudio de la política del Desarrollo Profesional Docente (DPD), referida principalmente a los profesores de educación básica en servicio, dentro de los sistemas de educación pública, revela un panorama en el que se distinguen dos modelos de profesionalización en tensión: el gerencial y el democrático.

Brennan (1996: 22) describe a la profesionalización gerencial como un modelo de gestión corporativa que contempla al docente como un profesional que cumple claramente con los objetivos corporativos establecidos en otros lugares, administra bien un rango de estudiantes y documenta sus logros y problemas para propósitos de rendición de cuentas pública. El criterio del éxito profesional es que se debe trabajar eficiente y efectivamente en cumplimiento del conjunto de disposiciones estandarizadas para el logro de los estudiantes y profesores, así como para contribuir al buen desarrollo de los procesos de rendición de cuentas formales de las escuelas.

Aunque en el discurso de DPD derivado de este modelo gerencial, el aprendizaje profesional y la investigación, tienen un lugar clave, el primero se interpreta como una dinámica principalmente de adquisición de conocimiento, donde el agente externo "el experto" lo brinda y los destinatarios docentes lo adquieren; y la investigación es entendida eminentemente como una práctica de especialistas

diseñada para que los docentes la reciban y aprendan de los conocimientos y evidencias que les aporta. Una fuerte crítica al modelo gerencial es que convierte a la profesionalización principalmente en una herramienta de control para asegurar el cumplimiento de determinadas reformas educativas consideradas como las exigencias políticas inmediatas (Brennan, 1996).

En contraste, la profesionalización democrática es descrita (Passay y Waite, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012) como un proceso educativo que implica un activo y crítico cuestionamiento por parte de los docentes acerca de la naturaleza de las prácticas de enseñanza, un ejercicio constante de toma de decisiones que conlleva a emprender labores difíciles tratando de mejorar la práctica y que tiene como base el trabajo colegiado. El criterio del éxito profesional es que se debe trabajar atendiendo en primera instancia a los problemas que los docentes están enfrentando en su contexto específico de la práctica pedagógica; investigar sobre sus propias experiencias, experimentar con nuevas ideas y trabajar de manera colaborativa generando una fuerza colectiva resultado de la unión de su ingenio con el de sus colegas profesionales.

En este modelo el aprendizaje profesional docente es interpretado como un proceso generador de conocimiento que se construye de manera colaborativa a través de una variedad de prácticas como la participación en una comunidad de aprendizaje en su lugar de trabajo (Stoll *et al*., 2006) y el desarrollo de la investigación. Entendida ésta última, como un proceso que requiere estar abierto a la participación de todos los docentes como activos creadores de conocimiento acerca de su propio trabajo y aprendizaje. La importancia de la investigación se establece más allá de los límites del campo del DPD, defendiendo que un sistema educativo de gran éxito requiere que los maestros dominen y practiquen el proceso de la investigación académica, y sean capaces de criticar las nuevas iniciativas, reformas e ideas que se pretenden implementar (Kumpulainen, 2011).

No obstante, en América Latina y, específicamente, en México, el DPD se ha basado en mayor medida en modelos gerenciales de profesionalización establecidos a través de la política pública desde hace más de 20 años.

El propósito de este capítulo es profundizar en el debate alrededor del significado del aprendizaje profesional docente y la investigación en el marco de estos dos modelos de profesionalización, y con ello, contribuir a generar elementos para su abierta discusión y análisis. Es necesario tomar cada vez mayor conciencia de los valores, fines y medios que están dando forma a los procesos de la política del DPD que predomina en un tiempo-espacio específico y sus consecuencias; de esta manera, se estará en mejores condiciones de influir en su transformación en beneficio del aprendizaje profesional de los docentes y del progreso en general de una educación para la democracia y la justicia social.

El contenido se estructura en dos apartados, en el primero se expone al DPD como un ámbito político, en el que se identifica la coexistencia de dos modelos de profesionalización en tensión: gerencial y democrático. La predominancia de un modelo u otro influirá en la manera de interpretar el aprendizaje profesional docente y la investigación, y en la forma que toma el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, en la práctica. El segundo apartado se dedica respectivamente a exponer más detalladamente cada una de estas formas de dar sentido tanto al aprendizaje profesional docente como a la investigación, dependiendo de la perspectiva donde se enmarque. Se concluye con una reflexión acerca de estos dos modelos y la importancia de valorar sus implicaciones para la práctica del DPD, así como de trabajar en su transformación de fondo apuntando a la construcción de una sociedad más justa y democrática.

La profesionalización docente como ámbito político

Principalmente, en el escenario de la política educativa a nivel global, ha predominado el modelo de profesionalización gerencial en las formas en que los gobiernos de diferentes países direccionan la producción, distribución y recepción del Desarrollo Profesional Docente, como en Europa, América del Norte, Australia y América del Sur (Sachs, 2004). Las directivas comunes del modelo ponen especial énfasis en la rendición de cuentas por medio de rituales de verificación (Power, 2001; Sachs, 2004), culturas de auditoría (Strathern, 2000) y regímenes de estándares (Sachs, 2003).

Cochran-Smith y Frais (2011: 186-191) a partir de una investigación acerca del discurso político sobre la formación del profesorado y la calidad de los maestros a nivel estatal y federal en los Estados Unidos, señalan la predominancia de un discurso economicista cuyos principales argumentos son: 1) que vivimos en una sociedad globalizada con una economía del conocimiento que requiere estándares académicos de clase mundial y complejas habilidades cognoscitivas para la resolución de problemas y la toma de decisiones; 2) que el fortalecimiento de la economía depende de logros educativos del país, que a su vez dependen de la calidad de sus maestros y escuelas; 3) sin embargo, las comparaciones internacionales y evaluaciones nacionales indican que los maestros no están enseñando al nivel de los estándares de clase mundial y que grandes segmentos de la población escolar no están preparados para el trabajo o la educación superior, lo que le cuesta al país en términos de productividad individual y crecimiento económico; 4) por lo que se necesitan cambios radicales, incluyendo nuevas y rigurosas normas para todos los estudiantes, una fuerza de enseñanza más talentosa y eficaz, y un sistema drásticamente renovado de formación continua docente basado en la evidencia.

Desde la perspectiva de este discurso, las soluciones específicas para el problema de la calidad de los docentes y la preparación incluyen: el desarrollo de sistemas informativos a nivel Estado que vinculen datos relativos al estudiante, a la efectividad docente y a la formación continua de los maestros; el reclutamiento de más maestros talentosos; la capacitación de los docentes en la utilización de los datos para la mejora continua; la evaluación nacional a los docentes y su formación explícita para la práctica efectiva. Todas estas soluciones propuestas para el problema de la calidad y formación del maestro se concentran en los resultados y la rendición de cuentas.

De acuerdo con Cochran-Smith y Fries (2011), estas orientaciones pueden entenderse, al menos en parte, como esfuerzos para alinearse con el discurso de la economía del conocimiento, que domina muchos debates sobre las políticas federales y estatales en el campo de la educación y que actualmente está firmemente arraigado en los sistemas de rendición de cuentas que lo impulsan. Se trata de un discurso dominante que proyecta una ideología centrada en la necesidad económica de contar con una fuerza de trabajo competitiva, y no en la necesidad de la educación como un derecho humano fundamental.

Sin embargo, es evidente también la coexistencia de un discurso de profesionalización docente democrático que promueve el aprendizaje profesional más allá de lo que se considera un enfoque económico estrecho que se agota en la atención al currículo (particularmente en lo relacionado con alfabetización y aritmética), y que en cambio, da soporte a la participación de los docentes en la dirección de su aprendizaje profesional a partir de las necesidades específicas que experimentan en su contexto de práctica.

Desde la perspectiva de la profesionalización democrática, el Desarrollo Profesional Docente no debe reducirse a una clase de entrenamiento centrado en la mejora de la eficiencia y de unos resultados predeterminados, sino entenderse como un proceso educativo que implica un activo y crítico cuestionamiento por parte de los docentes acerca de la naturaleza de las prácticas de enseñanza. A través de este modelo se enfatiza la atención sobre problemas específicos que son determinados por las necesidades reales de los docentes en su entorno de trabajo, y se abren oportunidades a los maestros para aprovechar e investigar sobre sus propias experiencias y experimentar con nuevas ideas, al igual que para determinar cómo incorporar enfoques relevantes en las prácticas de enseñanza (Passay y Waite, 2008).

La imagen que desde este modelo se sostiene del docente es el de un profesional que trata de emprender trabajos difíciles, inspirador; constantemente tratando de mejorar la práctica; y que trabaja de manera colegiada generando una fuerza colectiva resultado de la unión de su ingenio con el de sus colegas profesionales.

En definitiva, el docente como un profesional trata de mejorar como individuo, elevar el rendimiento del equipo y aumentar la calidad a través de la profesión en su totalidad, no de manera aislada (Hargreaves y Fullan, 2012).

Whitty (2006) argumenta que desde una perspectiva democrática se busca desmitificar el trabajo profesional y construir alianzas entre los maestros y otros miembros del personal de trabajo del centro escolar, como auxiliares docentes y demás interesados internos y externos, incluyendo a los estudiantes, padres y miembros de la comunidad en general; una profesionalización democrática fomenta así el desarrollo de una cultura de colaboración en el sentido más amplio. Esto implica reconocer que la responsabilidad del profesor sobrepasa la de la clase en el aula, incluyendo la contribución a la escuela, a otros estudiantes y en general al sistema educativo, así como las responsabilidades colectivas de los propios docentes de trabajar en una agenda social de mayor alcance.

El modelo de profesionalización democrática hace hincapié en la participación de los docentes en la creación de conocimiento acerca de los procesos educativos y en el desarrollo curricular, en asociación con instituciones de educación superior y otros actores. Los profesores tienen el papel de líderes del pensamiento educativo, más que de puramente destinatarios o receptores del mismo. Dentro de esta visión, un sistema educativo de gran éxito requiere que los maestros dominen y practiquen el proceso de la investigación académica, y sean capaces de criticar las nuevas iniciativas, reformas e ideas que se pretenden implementar (Kumpulainen, 2011).

El aprendizaje profesional docente y la investigación

Común a ambas formas de profesionalización, gerencial y democrática, es el deseo de mejorar el aprendizaje docente y la importancia que le dan a la investigación. Sin embargo, ¿cómo se entienden estos conceptos? ¿Cómo se produce el Desarrollo Profesional y quién tiene el control del proceso? ¿Cuál es el rol del docente en cada uno de estos campos interrelacionados? Son cuestiones que se debaten desde las diferentes posturas.

El aprendizaje profesional docente

Dentro del modelo de profesionalización docente gerencial, el aprendizaje ha sido concebido como una dinámica principalmente de adquisición del conocimiento, donde el agente externo, "el experto", lo brinda y los destinatarios docentes lo adquieren. En tanto que, en el marco del modelo democrático, se ha significado al aprendizaje docente sobre todo como un proceso participativo, interactivo y cooperativo generador de conocimiento (Hodkinson, 2009).

La consideración del aprendizaje profesional como adquisición, lleva al empleo de enfoques externos que ayuden a organizar la transferencia del conocimiento a los destinatarios a fin de que se dé el aprendizaje. Una estrategia ampliamente utilizada bajo esta visión del aprendizaje es la transferencia de las "buenas prácticas". En su investigación sobre los factores que promueven o restringen la transferencia de buenas prácticas entre las escuelas, entre los docentes de una escuela y a nivel individual –en la que se consideraron a 120 profesionales de la enseñanza (Fielding *et al*., 2005)–, concluyeron que es más beneficioso enfatizar el aprendizaje/transferencia en términos de "desarrollo de la práctica conjunta" en lugar de una acción de transferencia simple de "buenas prácticas". El estudio pone en primer plano la necesidad de los maestros de ser activos constructores o generadores de conocimiento en lugar de fungir como recipientes del proceso de transferencia, donde asumen un rol pasivo.

En su estudio, Fielding *et al.,* (2005), desafió la opinión de que la transferencia de buenas prácticas es la forma más eficaz de Desarrollo Profesional (DP). Los maestros hablan de la necesidad de la reciprocidad del proceso de DP y la necesidad de ver el DP como una relación de aprendizaje, no como una acción de transferencia unidireccional que se caracteriza por un "dar y recibir"; sin embargo, el equipo de investigación identificó a esta práctica como "común" en los programas de DPD. En contraste, el desarrollo de la práctica conjunta entre docentes se consideró como principal generadora de aprendizaje profesional, por lo que se resaltó la necesidad de validarla y apoyarla apreciándola como un enfoque actual y efectivo de los maestros que están tratando de aprender nuevas formas de trabajo en conjunto, de desarrollar maneras creativas de colaboración y de realizar la compleja tarea de abrir y compartir las prácticas con otros (Fielding *et al*., 2005: 3).

Desde la perspectiva de profesionalización democrática el aprendizaje profesional docente es un proceso generador de conocimiento que se construye de manera colaborativa a través de una variedad de prácticas, como por ejemplo: el análisis conjunto de normas profesionales (Mayer *et al.,* 2005), la participación en una comunidad de aprendizaje en el lugar de trabajo (Stoll *et al*., 2006), el desarrollo de la investigación-acción, o la adopción de una disposición más general para la investigación (Lingard y Renshaw, 2009).

Conchran-Smith y Lytle (1999) a partir de la manera en que el maestro se relaciona o participa en la investigación, diferencian tres tipos de aprendizaje: el aprendizaje del docente para la práctica, el aprendizaje de la práctica, y la práctica de aprendizaje. El aprendizaje para la práctica implica que los profesores tengan acceso a la información y a las investigaciones realizadas por otros investigadores (que a veces también son los maestros) sobre la naturaleza del trabajo docente y el aprendizaje, y los tipos de aprendizaje que han demostrado ser beneficiosos para

los estudiantes. El aprendizaje de la práctica es el que ocurre cuando los profesores participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de cada día que constituye su trabajo. Y la práctica de aprendizaje enfatiza el papel de los profesores en la investigación de su propio trabajo de manera mucho más formal y estructurada. El contenido de este aprendizaje se centra fundamentalmente en el trabajo diario de los profesores, en su aula y contexto escolar.

La investigación como producto y como proceso

Las concepciones más tradicionales de investigación –como un producto para informar la práctica, no como un proceso constitutivo que parte de las prácticas docentes– generalmente están alineadas con la percepción de la investigación educativa como algo hecho por "expertos" en la Academia y "entregado" a los maestros en las escuelas. Cuando tal postura predomina en la práctica, no se tiende a promover la realización de investigación por los profesores como parte legítima de la esfera de su DPD.

De acuerdo con Ball (2009), en las prácticas actuales de DPD predomina la concepción de la investigación como producto que impulsa la participación de los profesores como consumidores pasivos de las conclusiones de investigaciones realizadas por otros. En gran medida, esto es parte de un proceso más amplio de la privatización de los servicios educativos, incluyendo la oferta de DPD por varios proveedores de servicios.

La investigación como producto

Dentro de la interpretación de la investigación como producto, ésta se entiende como una práctica de especialistas diseñada para que los docentes la reciban y aprendan de los conocimientos y evidencias que les aporta; la investigación es algo que se "entrega" por los investigadores profesionales expertos, en lugar de una actividad vital para el desarrollo profesional de los maestros. De hecho, la concepción del "buen profesor" incluso puede construirse en formas que son la antítesis de los maestros como investigadores, se construyen a menudo como figuras opuestas, que tienen características, intereses y valores muy diferentes (Phillips y Carr, 2006: 7).

La interpretación de la investigación como producto es común dentro de las prácticas educativas en general, como consecuencia del contexto cada vez más economicista, orientado a la rendición de cuentas, en el que la escuela se desarrolla. Esto ha llevado a una reorganización de la relación entre la política y la investigación (Ozga y Lingard, 2007), actualmente la investigación más valorada

es la que se considera que aporta "evidencias" claras de la naturaleza de las prácticas educativas y sus resultados, y que puede ser fácilmente traducida en políticas. Estas políticas, a su vez, deberían fomentar mayor escrutinio de las prácticas educativas que son fácilmente cuantificables para determinar, a través de la investigación, los efectos de estas políticas. Dentro de este proceso cíclico, la investigación sirve como instrumento y motor de cambio educativo. Al mismo tiempo, los discursos más amplios de la "economía del conocimiento" que enmarcan el contexto en el que la educación se lleva a cabo, alientan sobre todo la investigación más estrechamente relacionada con el crecimiento económico. El conocimiento y la investigación de mayor valor es la que se considera más probable que resulte en la mejora de la productividad económica (Lingard y Renshaw, 2009).

Dentro de este contexto economicista y orientado a la rendición de cuentas, hay una creciente presión para asegurar que la investigación educativa contribuye al desarrollo de un cuerpo sistemático de conocimientos que luego pueden ser aplicados por los profesores. Este enfoque construye la imagen de los maestros como receptores de conocimiento desarrollado en otras partes, en lugar de ubicarlos como generadores de conocimientos que les permita informar sus decisiones sobre la práctica.

La investigación como proceso

La investigación entendida como proceso es activada por los maestros investigando sobre su propia práctica. El "maestro como investigador" es una percepción que construye a los maestros no simplemente como consumidores pasivos sino como activos creadores de conocimiento acerca de su propio trabajo y aprendizaje. La lógica de la práctica que caracterizan el apoyo a estos enfoques revela una concepción más democrática de, y en relación con, el proceso de investigación. Esta disposición más democrática se refleja en el soporte a los maestros interesados y comprometidos con la participación en el aprendizaje sobre su propia práctica, y abiertos a compartir sus conocimientos al interior y fuera de sus sitios locales.

Dentro de esta concepción, la investigación no es sólo sobre el desarrollo profesional; la investigación es el Desarrollo Profesional. En este marco, una orientación de la investigación para el aprendizaje se convierte en un capital sumamente valorado por su capacidad para mejorar la práctica en el aula. Por lo que se busca alentar a los maestros a ser investigadores de su propia práctica, principalmente por medio de la investigación denominada "investigación-acción". De acuerdo con Reason y Bradbury (2008: 1), la investigación-acción constituye una familia de prácticas que no es tanto una metodología como una orientación a la investi-

gación; ellos sostienen que la investigación-acción es un enfoque de amplia base que debe implicar la comunicación entre diferentes tradiciones para permitir entendimientos más ricos de la práctica; señalan que no hay una "manera correcta" de hacer investigación en acción (Reason y Bradbury, 2008: 7).

Las concepciones de la investigación-acción ponen en primer plano el aprendizaje docente orientado a la mejora social, en vez de ubicar ahí los aspectos más técnicos de la enseñanza. Esto es lo a que Reason y Bradbury (2008) se refieren cuando hablan de los fines políticos de la investigación-acción. Esta dimensión política se sitúa al lado de una dimensión más "personal" y "profesional". La dimensión personal implica crecimiento individual y colectivo entre los participantes, mientras que la profesional abarca una forma diferente de "conocer" la práctica trabajando con maestros y aprovechando sus perspectivas para entender el aprendizaje docente desde "dentro" en vez de "más allá" de la práctica. Y esa es la política más importante.

Es así como desde la visión de la investigación como proceso se busca promover la participación permanente, reflexiva y activa del docente en su propio aprendizaje. Fomentar la investigación por parte del profesor como un proceso de experiencia, más que simplemente como un producto para ser consumido. De esta manera, se espera evitar la tentación de buscar soluciones simples: lo que funciona (Biesta, 2007).

Reflexiones finales

Entonces, ¿qué nos dicen estas perspectivas acerca del estado actual del Desarrollo Profesional Docente a través de los sistemas de educación pública básica? El espectro desplegado entre estos dos polos en tensión, la profesionalización docente gerencial y la profesionalización democrática, revelan al DPD como caracterizado por una pluralidad de prácticas. Estas prácticas no son uniformes, y no surgen en aislamiento, sino que reflejan las circunstancias bajo las cuales el desarrollo profesional se produce. A menudo, esas circunstancias proyectan los efectos de un enfoque mayormente económico gerencial, que minimiza las posibilidades para la emergencia de prácticas de aprendizaje profesional docente más localizadas, relevantes al contexto, y social y políticamente democráticas.

El énfasis que se da, desde la visión gerencial del Desarrollo Profesional al aprendizaje predominantemente como adquisición de conocimientos, se articula con la concepción del docente como receptor pasivo del conocimiento brindado por expertos externos que hablan al profesorado, en lugar de con el profesorado. Estos aspectos se vinculan a su vez al entendimiento de la investigación como producto a ser consumido por los docentes, en lugar de como proceso de genera-

ción de conocimiento que precisa ser activado por colectivos de profesionales de la enseñanza capaces de establecer sus propios programas de investigación basados en las prácticas que llevan a cabo en el contexto de sus respectivas clases, escuelas y comunidades.

Aunque el DPD se dirija explícitamente a mejorar el sistema de enseñanza; y responda a expectativas cada vez más altas respecto a la calidad docente que demandan profesores bien calificados, motivados, informados y hábiles, su orientación predominantemente gerencial puede reducirlo a una forma de asegurar el cumplimiento de determinadas reformas educativas consideradas como las exigencias políticas inmediatas.

Por último, es importante mencionar que estos dos modelos de profesionalización docente no aparecen en la realidad como dos posiciones totalmente polarizadas o excluyentes; sino que coexisten en un mismo sistema, el predominio de uno u otro en ciertas prácticas de DPD es resultado de la continua negociación de las contradicciones a diferentes escalas y por múltiples actores. En este sentido, la toma de conciencia del DPD como un ámbito político, de conflicto, de perspectivas enfrentadas, es fundamental como punto de partida (en diferentes procesos, dimensiones y aspectos) para la participación, deliberación y la inclusión de todos los actores interesados, aun en su dimensión de protesta, en espacios de diálogo que ayuden, no sólo a mantener y acrecentar la extensión, inversión e iniciativas en el campo de la profesionalización docente, sino a hacerlo prosperar.

Referencias

Ball, Stephen. (2009). "Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the competition state", *Journal of Education Policy*, vol. 24, núm. 1, pp. 83-99.

Biesta, Gert. (2007). "Why wat works'won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research", *Educational Theory*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-22.

Brennan, Marie. (1996). *Multiple Professionalisms for Australian Teachers in an Information age?*, Nueva York, American Education Research Association.

Cochran-Smith, M. y Kim Fries. (2011). "Teacher education policy and social justice", en Penelope M. Earley, David G. Imig, y Nicholas M. Michelli. (Eds.), *Teacher education policy in the United States*. Nueva York: Routledge.

Conchran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle. (1999). "Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities", *Review of Research in Education*, vol. 24, pp. 249-305.

Fielding, Michael, Sara Bragg, John Craig, Ian Cunningham, Michael Eraut, Sarah Gillinson, Matthew Horne, Carol Robinson y Jo Thorp. (2005). *Factors influencing the transfer of good practice,* Londres, Department for Education and Skills.

Hargreaves, Andy y Michael Fullan. (2012), *Professional capital: transforming teaching in every school*, Nueva York, Teacher College Press.

Hodkinson, Heather. (2009). "Improving schoolteachers' workplace learning", en Sharon, Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall y Alan Cribb. (Eds.). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*, Londres, Routledge, pp. 157-169.

Kumpulainen, Kristiina. (2011). *Whole Education,* Annual Conference 6 Diciembre 2011, <http://www.wholeeducation.org/pages/story/introduction/423,527/kristiina_kumpulainen.html>, consulta: 20 de abril, 2012.

Lingard, Bob y Peter Renshaw. (2009). "Teaching as a research-informed and research informing profession", en Anne Campbell y Susan Groundwater-Smith. (Eds.). *Connecting inquiry and professional learning in education: International perspectives and practical,* Londres, Routledge, pp. 26-39.

Mayer, Diane, Jane Mitchell, Doune McDonald y Roslyn Bell. (2005). "Professional standards for teachers: A case study of professional learning", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 159-179.

Ozga, Jenny y Bob Lingard. (2007). "Globalisation, education policy and politics", en Bob Lingard y Jenny Ozga. (Eds.). *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, Londres, Routledge.

Passay, Rowena y Sue Waite. (2008). "Excellence and enjoyment continuing professional development materials in England: Both a bonus and onus for schools", *Journal of In-service Education*, vol. 34, núm. 3, pp. 311-325. <DOI: 10.1080/13674580802003300>, consulta: 9 noviembre, 2020.

Phillips, Donna y Kevin Carr. (2006). *Becoming a teacher through action-research: Process, context and sef-study,* Londres, Routledge.

Power, Sally. (2001). "Joined-up Thinking? Inter-agency Developments in Education Action Zones", en Sheila Riddell y Lyn Tett. (Eds.). *Education, Social Justice and Inter-agency Working: Joined up or Fractured policy?* Londres, Routledge.

Reason, Peter y Hilary Bradbury. (Eds.). (2008). *Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice,* Londres, Sage.

Sachs, Judyth. (2004). "Sitting uneasily at the table: quality assurance and professionalism", en Melanie Walker y Jon Nixon. (Eds.). *Reclaiming Universities from a Runaway World,* Londres, Open University Press.

Sachs, Judyth. (2003). *The Activist Teaching Profession*, Londres, Open University Press.

Stoll, Louise, Ray Bolam, Anges McMahon, Mike Wallace y Sally M. Thomas. (2006). "Professional learning communities: A review of the literature". *Journal of Educational Change*, vol. 7, núm. 4, pp. 221-258.

Whitty, Geoff. (2006). *Teacher professionalism in new times*, en David Hartley y Maurice Whitehead. (Eds.). *Teacher education: Major themes in education.* Volumen V: Globalization, standards an teahcer education, Londres, Routledge.

Reforma educativa, formación normalista y reestructuración del mercado laboral

zuleyka lunagómez rivera
Universidad de Málaga
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

miguel ángel casillas alvarado
Universidad Veracruzana

Presentación

Este capítulo representa un producto parcial de la tesis que se desarrolla en el Doctorado de Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga en España y su elaboración ha permitido integrar parte del marco contextual. En México durante varias décadas y de manera oficial, el mercado laboral para la docencia en educación básica daba preferencia a los egresados de las Escuelas Normales públicas, uno de los efectos de la Reforma Educativa del 2013 (RE) es que los docentes egresados de instituciones de Educación Normal han dejado de ser considerados por la Secretaría de Educación Pública como los únicos mejor preparados para desempeñar esa función.

La RE confirmó los concursos nacionales públicos de oposición para el nuevo ingreso a plazas vacantes de docentes; la diferencia con los que se iniciaron en el 2008[1] es la ampliación en la apertura para convocar a aspirantes que cuentan con

[1] En agosto de 2008 se realiza el primer Concurso Nacional Público de Oposición para ingresar al Sistema Educativo Mexicano, producto de la *Alianza por la Calidad Educativa* pactada entre la SEP y el SNTE el 15 de mayo del mismo año. El concurso convocó a egresados de instituciones de educación superior y formadoras de docentes, tales como: Escuelas Normales y de Estudios Superiores, Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior (IES) de las diversas especialidades de acuerdo con las plazas puestas a concurso. En este último caso, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) se convocó a egresados de otras IES que tuvieran estudios de Licenciatura en Psicología o Psicología Clínica para obtener plazas de Psicólogo en el nivel de Educación Especial o con estudios de Licenciatura en Pedagogía o en

otros perfiles profesionales vinculados a la educación y que proceden de otras instituciones de educación superior para acceder a nombramientos como docentes en educación preescolar y primaria (SEV, 2017).

La metodología que se utilizó para la integración de este capítulo fue una búsqueda documental de los antecedentes que refieren a este tema. Se revisaron las leyes que le dan legitimidad a los supuestos de la RE y documentos de análisis de organismos como el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República;[2] también se consultaron artículos con reflexiones espontáneas que abonan al debate sobre el rumbo que se está llevando en materia de mejora educativa en nuestro país.

La RE está caracterizada por cinco líneas de acción: 1) la constitución del Servicio Profesional Docente para una nueva regulación de plazas laborales eliminando la intervención sindical en la asignación y administración de las mismas, 2) el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las instituciones educativas, 3) el combate a la desigualdad de condiciones escolares, 4) la reforma curricular y materiales educativos, 5) el fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales.[3]

Este capítulo analizará la primera de ellas al considerar que la configuración de las convocatorias en los concursos de oposición públicos para el ingreso al servicio docente de acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (SEP, 2013) impacta en la reestructuración del mercado laboral para profesores de la educación básica y en la formación normalista.

La hipótesis desde la que se realiza el contenido de este escrito es que los mecanismos de ingreso al servicio profesional docente instaurados con la RE, no necesariamente garantizan la elección de docentes que cuenten con el perfil profesional idóneo para desempeñar la labor de la práctica educativa en la educación básica.

En este sentido se ha elegido examinar primeramente, las normas y prácticas administrativas que regulaban la asignación de una plaza docente, haciendo un recorte histórico desde 1821 hasta el 2013, con el que se logró identificar tres modelos de reclutamiento de maestros y comprender las razones por las que la

Ciencias de la Educación para concursar por una plaza docente en Educación Telesecundaria (SEP, 2008).

[2] El Instituto Belisario Domínguez (IBD) del Senado de la República publicó en 2016 los resultados de un estudio pormenorizado de las reformas estructurales que se impulsaron en el periodo presidencial 2012-2018; una de las conclusiones destacables de esta publicación es que en relación al diseño y aplicación de la reforma educativa no se partió de un diagnóstico exhaustivo que identificara las causas de los problemas que le dieron origen.

[3] De acuerdo al balance que el IBD realizó en el 2016, la SEP ha invertido demasiado en la recuperación del control administrativo de las plazas, así como sus mecanismos de evaluación docente y ha descuidado las otras cuatro acciones previstas, sobre todo el mejoramiento de la formación inicial de profesores. Este hecho lo considera paradójico por "invertir grandes esfuerzos en el diseño y sostenimiento de un dispositivo correctivo –la evaluación del desempeño– y no emprender una política potente que garantice una buena formación inicial de profesores" (Ramírez, 2016: 94).

Secretaría de Educación Pública (SEP) tomó la decisión de otorgar prioridad a los egresados de Escuelas Normales en la asignación de plazas vacantes o de nueva creación para la educación básica. Respecto a la RE, se analizarán los logros y riesgos no calculados con la instauración de la Ley del Servicio Profesional Docente que permita evaluar los procesos actuales para el reclutamiento de profesores de educación básica.

El reclutamiento de maestros a través de la historia

En opinión de Arnaut (1998: 15) uno de los rasgos que definen la historia de la profesión magisterial en México es "la actitud gubernamental hacia la profesión docente", con esta perspectiva se identifican tres modelos de reclutamiento de maestros de acuerdo a la época y al contexto político en que se ubican.

TABLA 1

Tres modelos de reclutamiento de maestros en México

Periodo	Modelo	Descripción de la época
1821-1920	Sin regulación de perfil profesional	La instrucción elemental estaba a cargo de particulares y corporaciones civiles y eclesiásticas. La compañía Lancasteriana, recibió en 1842 por parte del gobierno la dirección de instrucción primaria de toda la República considerando que su método de enseñanza mutua bajaba el costo de la educación. Entre 1886 y 1910 se fundaron Escuelas Normales para la formación pedagógica de maestros.
1921-2000	Regulación corporativa PRI-SNTE-SEP	Los 16 presidentes de México que se desempeñaron en este periodo pertenecieron al mismo grupo político, el Partido de la Revolución Institucional (PRI), antes Partido Nacional Revolucionario (PNR) o Partido de la Revolución Mexicana. A partir de la fundación de la SEP en 1921 se centraliza el reclutamiento masivo de maestros rurales y la dependencia del servicio educación primaria rural de todo el país, además de fundar las primeras de diez normales rurales. El PNR se establece en el poder con el presidente Lázaro Cárdenas, por lo que convierte en el líder del movimiento que defendería los derechos para los trabajadores y campesinos. Entre 1963 y 1980 se configura un marco jurídico que favorece la participación de los sindicatos de trabajadores federales en la asignación de plazas a través de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE).

Tabla 1. *Continuación*

Periodo	Modelo	Descripción de la época
2001-2013	Regulación competitiva	Se firmó el *Compromiso Social por la Calidad Educativa* con el cual la SNTE reafirma la alianza política con el Gobierno Federal para desarrollar estrategias que implicaban actividades proselitistas, doctrinarias y políticas, imponer pruebas estandarizadas a nivel nacional para todos los escolares de la educación básica, apoyar una reforma curricular basada en el enfoque por competencias que fortalecía la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para las exigencias empresariales. Durante el periodo de Felipe Calderón Hinojosa, el Gobierno Federal firma con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) el *Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación*; la influencia de este organismo se fue acrecentando en la agenda de la política educativa, pues se aprueba la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para alinear la enseñanza en ese nivel con los parámetros de dicha organización. Por lo tanto, también para aspirar a una plaza docente es congruente solicitar que se demuestre su competencia para acceder a ella a través de un examen.

Fuente: elaboración propia a partir de Estrada (1973); Arnaut (1998) y López (2013).

Los tres momentos históricos tienen en común que si la necesidad del servicio lo requería la autoridad educativa promovió el ingreso de personal sin perfil docente o título profesional para la impartir la educación primaria.

Modelo sin regulación de Perfil Profesional

Las autoridades municipales no solicitaban formación especializada para ejercer la docencia, por lo que les otorgaban licencias a maestros Lancasterianos o particulares e incluso eran contratados directamente por los padres de familia. El reconocimiento del magisterio se encontraba en debate sobre considerar su función como un trabajo o una profesión, sobre su marco jurídico y sobre el tipo de organizaciones que debía formar; esta inconsistencia conceptual sumada a las distintas reformas que regulaban las relaciones entre el Estado y sus trabajadores, ubicaba administrativamente a los maestros en los puestos más bajos (Arnaut, 1998).

Sin embargo, al crearse las Escuelas Normales, el Estado centraliza la autorización de licencias o títulos para ejercer la profesión, con lo que el gobierno federal y los estatales aumentan su participación reguladora; por lo que estipularon

contratar preferentemente a profesores normalistas titulados, pese a ello no se terminó con el reclutamiento de maestros sin título profesional.

Modelo de Regulación Corporativa PRI-SNTE-SEP

Contaba con una alta escasez de maestros cuando la SEP debía extender con urgencia el servicio de educación primaria en zonas rurales, por lo que no solicitó ninguna formación pedagógica para ingresar al servicio docente –más que 4 años de primaria–. Además, se enfrentó a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal, pues consideraban que en los estados ya se contaban con sistemas escolares mejor organizados. La comunidad normalista de la época se oponía al reclutamiento masivo de maestros rurales sin ninguna formación pedagógica al considerar que atentaban contra la educación pública (Arnaut, 1998).

Entre 1933-1935 y ante el ambiente de resistencia del magisterio en servicio a la orientación ideológica del socialismo que sustituiría a la educación laica, el presidente Cárdenas concede a los dirigentes de cuatro grupos magisteriales que –además se disputaban el control sindical nacional– los más altos puestos en la SEP, esta acción siembra el primer antecedente de una relación de "conveniencia mutua" entre el estado y el gremio magisterial.

En 1942 con el presidente Manuel Ávila Camacho al frente, se agruparon a todos los trabajadores de la educación básica en un sindicato único a través de la firma de "un pacto de unidad" entre el gobierno federal y los líderes más afines al régimen, este acontecimiento es el principal antecedente para la fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La relevancia de este acontecimiento reside en que el SNTE nace bajo el régimen del gobierno vinculado al Partido de la Revolución Mexicana –ahora denominado PRI–, el cual ya se conducía con la aspiración de mantenerse en el poder; por lo tanto, dicha organización sindical nace como un aliado del presidente con movilizaciones electorales a favor del partido oficial, y a cambio, comenzó a recibir el control del funcionamiento administrativo del sistema educativo en general. De esta manera la alianza corporativista[4] entre el sindicato magisterial mayoritario del país y el gobierno se instaura durante este y varios periodos posteriores.

A partir de 1963 se conformó un marco jurídico que fortaleció la relación corporativa PRI-SNTE en la administración de plazas magisteriales, pues las normas del Estatuto de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión de 1941

[4] En esa época y de acuerdo con Lyoll (2011: 4) México instaura un corporativismo sindical autoritario, donde "las variables son impuestas desde arriba por estados autoritarios o dictatoriales".

fueron actualizadas por la Secretaría de Gobernación (SEGOB) con la LFTSE, del apartado B) del Artículo 123 Constitucional, en la cual se reconoce la relación laboral entre los titulares del Estado y los trabajadores a su servicio, por lo que la asignación de una plaza vacante dejó de ser "libre" para los titulares de las dependencias y quedó sujeta a Comisiones Mixtas de Escalafón; así en el Capítulo II, Art. 47 de la misma ley, mandata que cada dependencia contará con un escalafón, para efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores y autorizar las permutas (SEGOB, 1963).

En correspondencia el Art. 54 admite que: "En cada dependencia funcionará una Comisión Mixta de Escalafón, integrada con igual número de representantes del titular y del sindicato, de acuerdo con las necesidades de la misma Unidad […]" (SEGOB, 1963: 9). Además, en el Art. 57 se decreta que los titulares –en este caso la Secretaría de Educación Pública– ponen a disposición de dicha comisión las vacantes de plaza, que a la letra dice: "Los titulares darán a conocer a las Comisiones Mixtas de Escalafón las vacantes que se presenten dentro de los diez días siguientes en los que se dicte el aviso de baja o se apruebe oficialmente la creación de plazas de base" (SEGOB, 1963: 9).

En 1980 a través de una adición al Art. 62 de la citada ley, los sindicatos aumentan su nivel de participación, quedando de la siguiente manera:

> Art. 62.- Las plazas de última categoría de nueva creación o las disponibles en cada grupo, una vez corridos los escalafones respectivos con motivo de las vacantes que ocurrieren, y previo estudio realizado por el Titular de la Dependencia, tomando en cuenta la opinión del Sindicato, que justifique su ocupación, serán cubiertas en un 50% libremente por los Titulares y el restante 50% por los candidatos que proponga el Sindicato. Los aspirantes para ocupar las plazas vacantes deberán reunir los requisitos que, para esos puestos, señala cada una de las Dependencias (SEGOB, 1980: 2).

Para ese entonces el SNTE ya contaba con el triple de membrecía de "empleados de base" en la administración pública federal y de los estados en comparación con el resto de los sindicatos de empleados de otros gremios, representando al 95% del personal de la SEP, mientras que en el resto de la administración pública su promedio no rebasaba el 50% (Arnaut, 2013).

En 1988 bajo un ambiente político de fraude electoral, el PRI nuevamente se impone en el poder ejecutivo con Carlos Salinas de Gortari. El movimiento magisterial de 1989 de la CNTE demandaba democracia sindical dentro del SNTE, pues tenía como dirigente vitalicio por 16 años a Carlos Jonguitud Barrios –a quien nunca le solicitaron la renuncia, ni él la presentó por escrito (Campa, 2013)–, por lo que el presidente lo destituye e impone a la también militante

priista Elba Esther Gordillo Morales como nueva Secretaria General de dicha organización. Durante el mismo periodo presidencial se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual la federación descentraliza los servicios administrativos y de infraestructura para la educación a los estados, lo cual significó además delegar la creación de plazas y contrataciones, así como las relaciones laborales entre los trabajadores y gobiernos estatales (López, 2013).

La relación PRI-SNTE-SEP tuvo continuidad durante el periodo presidencial subsecuente con Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000), en donde además se estableció el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP), que no tuvo los resultados prometidos en la mejora magisterial, ni a elevar la educación de calidad.

Modelo de Regulación Competitiva

Durante el tercer momento de este análisis histórico, la alternancia partidista en el Poder Ejecutivo pone al SNTE en una posición de incertidumbre, ya que al inicio de su periodo presidencial Vicente Fox –integrante del Partido Acción Nacional (PAN)– había alentado el ejercicio autónomo del magisterio nacional bajo nuevas reglas del juego entre la SEP y el SNTE. Sin embargo, conforme avanzó el sexenio ambos lograron el acuerdo político que permitió avanzar con el proyecto neoliberal para la educación; las normas establecidas en la LFTSE continuaron vigentes, por lo que el sindicato nacional y algunas de sus delegaciones estatales contaban con el consentimiento gubernamental para el manejo corrupto en la asignación de plazas o puestos directivos y administrativos en el sistema educativo federal y estatal.

Posteriormente, con el presidente panista Felipe Calderón Hinojosa, el Programa Sectorial de Educación 2007-2011 estuvo alineado con la Alianza por la Calidad de la Educación pactada por la SEP y el SNTE en 2008, en congruencia directa con el ANMEB de 1992 para alcanzar la meta de mejorar el aprendizaje de los estudiantes tal y como lo miden la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés); además bajo esta misma perspectiva, la SEP firma el "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas" (OCDE, 2010).

En consonancia, en 2008 se implementa por primera vez el Concurso Nacional Público de Oposición para el Ingreso al Servicio Educativo Nacional donde el título y la cédula profesionales de las Escuelas Normales (EN) ya no es requisito de acceso automático a una plaza, que podía ser por nueva creación o jubilación;

además la SEP y el SNTE eran los responsables de dictaminar los resultados, suprimiendo criterios escalafonarios de promoción docente y sin respetar el Art. 57 de la LFTSE; así que la selección en realidad fue elitista y la corrupción por la venta de plazas aumentó (López, 2013).

Las metas educativas del periodo de 1992 al 2012, se definieron como producto de un ejercicio comparativo con otros países subdesarrollados y con una aspiración de coincidir con sus altos niveles de calidad, además de estar vinculados con la competitividad para el empleo; por lo tanto, se ajustan a un modelo económico neoliberal para la formación de capital humano que responde a criterios empresariales.

El mercado laboral de los maestros normalistas

Por lo descrito hasta ahora, el comportamiento de la asignación de plazas a normalistas ha dependido de la oferta y la demanda, de tal suerte que, si esta es mucha, entonces a los egresados de las escuelas normales que ya contaban –con título profesional– se les otorgaba automáticamente una plaza definitiva y si la demanda se reducía, no todos los normalistas alcanzaban a ingresar al servicio en el año de su egreso.

Cabe destacar que, ante la urgencia o necesidad de ampliar la cobertura de la educación básica, la SEP siempre contrató personal dispensando la falta de preparación a la docencia o la formación normalista. Si bien en algunos periodos los maestros normalistas tuvieron preferencia en la asignación de plazas, nunca han contado con la exclusividad de este mercado laboral.

Ley del servicio profesional docente 2013: logros y riesgos

La RE 2013 incluyó la modificación al Art. 3º constitucional para garantizar a la niñez la calidad de la educación obligatoria y con la promulgación de la LGSPD,[5] el desarrollo de mecanismos para también "garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior" (SEP, 2013: 2).

[5] El contenido de la Ley responde a la recomendación de un organismo no gubernamental denominado *Mexicanos Primero*, conformado por representantes el sector empresarial y simpatizantes al proyecto neoliberal que venía conformándose desde dos décadas anteriores en México. En el documento "Ahora es cuando. Metas 2012-2024", dicho organismo hace una crítica respecto a que el poder ejecutivo ya no contaba con la rectoría de la educación, pues reconoce "el predominio de la política electoral y de reparto de beneficios clientelares, por encima de la auténtica política educativa [...] dejando al corporativo sindical la administración real de aspectos sustantivos" (Mexicanos Primero, 2012: 28-29). Respecto a la incorporación de docentes de nuevo ingreso, propone: "programas de promoción de la formación docente, dirigida a grupos que tradicionalmente no ingresan al magisterio" (34).

Respecto a la asignación de plazas para personal de nuevo ingreso, en comparación a los modelos descritos en este capítulo, los cambios más significativos son:

a) Eliminar la facultad compartida con la que contaban los Titulares de las dependencias y los sindicatos magisteriales para la designación libre en partes iguales (50%) de las plazas de nueva creación, tal y como se dispone en la LFTE de 1963 y que continúa vigente para todos los demás trabajadores al servicio del Estado, por lo que se acota considerablemente la participación de las organizaciones sindicales, de acuerdo con el Artículo 33 de la LGSPD (2013) ahora sólo a que "serán informadas del inicio de los procesos de Promoción y recibirán facilidades para la realización de tareas de observación" (8).
b) A través del Art. 7, fracción III, aspecto a), la tarea de "La evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan" (SEP, 2013: 9) se le otorga únicamente al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
c) En el Art. 21 de la citada ley, refiere a que para los concursos se utilizarán perfiles, parámetros, indicadores e instrumentos de evaluación que para fines de Ingreso sean definidos por la SEP y aprobados por el INEE (SEP, 2013). En este sentido las convocatorias públicas abren la oferta a perfiles profesionales relacionados con el ámbito de la educación, poniendo en un mismo nivel de competitividad a egresados de Escuelas Normales, Universidades Pedagógicas, Institutos de Educación Superior y Universidades.

Estos cambios tienen diversas consecuencias que se describen a continuación:

TABLA 2
Análisis de los principales cambios de las LGSPD

Cambios	Logros	Riesgos no calculados
a) Eliminar la participación bipartita (SEP-Sindicatos) en la asignación de plazas.	Los sindicatos corporativistas y corruptos dejan de tener acceso a la administración discrecional de las mismas, evitando el ingreso de personal docente sin título profesional. El SNTE representa a la mayoría de ellos.	Los sindicatos que sí habían cumplido legalmente con criterios escalafonarios de movilidad, perdieron la capacidad de otorgar el derecho de promover a sus agremiados que contaban con trayectorias docentes destacables. Que los estados no respetaron el orden de prelación de las listas de resultados de los exámenes de ingreso.

Tabla 2. *Continuación*

Cambios	Logros	Riesgos no calculados
b) Hacer obligatoria la evaluación para el ingreso al SPD.	Queda al mando de un organismo autónomo, lo que limita las posibilidades de corrupción.	Los perfiles y parámetros que se integran no están presentes en los perfiles de egreso de los planes de estudio de todas las Instituciones de Educación Superior para garantizar la idoneidad del docente de nuevo ingreso; además de que los mecanismos para la evaluación no alcanzaron a recuperar los conocimientos y habilidades que sólo se forman a través de la práctica docente.
c) Perfiles y parámetros preestablecidos por la SEP.	La determinación de parámetros asegura una evaluación objetiva.	

Fuente: elaboración propia a partir de López (2013) y Ramírez (2016).

La oferta y asignación de plazas si bien cuenta con un marco legal que le permite al Estado ser el único administrador, el modelo competitivo de concursar por una plaza, aún no logra evidenciar su aportación a la calidad educativa; ya que el mismo INEE reconoce que el instrumento no tuvo los alcances esperados.

Reflexiones finales

En la recapitulación histórica de este trabajo se advierte que la educación ha sido utilizada como un instrumento de control político del Gobierno Federal, además contó durante décadas con la fiel alianza del SNTE gracias a que se le otorgó un abierto consentimiento institucional para que sus prácticas clientelares fueran en aumento.

Respecto a la regulación sobre las plazas prevaleció entre los tres modelos criterios no académicos, sino a las necesidades de la demanda del servicio; y actualmente cuando ésta ya no es una prioridad, la perspectiva del sector empresarial es la que impera.

La formación normalista ha carecido de diagnósticos y reformas estructurales que les permita fortalecer los perfiles de egreso y ofrecer alternativas de especialización para quienes cuentan con otros perfiles profesionales que ya se desempeñan como docentes en la educación básica. Este asunto y durante la indagación histórica no se encontró en ningún momento como una medida prioritaria por parte de las autoridades.

Una parte del marco legal de la RE permitió reducir las posibilidades de venta o asignación de plazas bajo mecanismos de negociación y corrupción. Sin embargo, los resultados de las convocatorias e instrumentos que se implementaron para evaluar al docente de nuevo ingreso, deben investigarse, bajo el supuesto de que

los saberes prácticos respecto a las capacidades de los alumnos y la didáctica –acto altamente creativo–, son elementos indispensables para el desempeño profesional y por tanto para ser evaluado eficazmente en un concurso por el que se compite para una plaza docente.

Referencias

Arnaut, Alberto. (2013). "Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación", notas para el Seminario, organizado por el CIDE, BID y Senado, 13 de junio de 2013. <http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf>.

Arnaut, Alberto. (1998). *Historia de una Profesión: Los Maestros de Educación Primaria en México 1887-1994*, México, SEP.

Campa, Homero. (2013). "Abril de 1989, Cuando Salinas empoderó a Elba Esther", *Revista Proceso*, 26 de febrero. <https://www.proceso.com.mx/334746/abril-de-1989-cuando-salinas-empodero-a-elba-esther>.

Estrada, Dorothy. (1973). "Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842", *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4, pp. 494-513, <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>.

Lloyd, Marion. (2011). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del estado?", en Juan Manuel de la Serna, José Antonio Matesanz y Salvador Méndez. (Cords.). *La historia latinoamericana a contracorriente 5*, México, UNAM, pp. 313-345. <https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mlloyd/Lloyd_CorporativismoSindical.pdf>

López, Martha. (2013). "Una reforma 'educativa' contra los maestros y el derecho a la educación", *El cotidiano*, núm. 179, pp. 55-76. <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>.

Mexicanos Primero. (2012). *Ahora es cuando. Metas 2014-2024*. <http://mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf>.

OCDE. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas*. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>.

Ramírez, Rodolfo. (2016). *Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*, México, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

SEGOB. (1980). *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en Diario Oficial de la Federación*, 15 de enero. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_ref12_15ene80_ima.pdf>.

SEGOB. (1963). *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, en Diario Oficial de la Federación*, sábado 28 de diciembre. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_orig_28dic63_ima.pdf>.

SEP. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente, en Diario Oficial de la Federación,* 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>.

SEP. (2008). *Convocatoria para Nuevo Ingreso al Servicio Docente. Ciclo Escolar 2008-2009*, en Secretaría de Educación Pública, 27 de julio. <http://www.seslp.gob.mx/transparencia/convocatoria/convocatoriaEXAMENPARANUEVOINGRESOALSERVICIODOCENTE.pdf>.

SEV. (2017). *Convocatoria para el Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo escolar 2017-2018 COIEB-A.*, en Secretaría de Educación de Veracruz, 24 de abril.

Segunda parte
Condiciones sociales e impulso de la política nacional

C Y Í

Voces y miradas para el análisis de las reformas y políticas para la formación de profesores

david pérez arenas
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

> ***El problema no es desconocimiento o ignorancia,*** como diría Nietzsche, en su ensayo sobre la utilidad y el prejuicio de la historia, ***no es que carezcamos de información; es más bien, cómo sabemos lo que sabemos.*** *Y para eso no tenemos concepto: por lo tanto, la crítica es mucho más radical e incluso más compleja que la de Kant. Como señala al criticar a Sócrates, "lo inconsciente es más grande que el no saber de Sócrates"* (Lemm, 2014: 26).

Presentación

A partir de las múltiples reformas que se han derivado de las políticas educativas de las últimas décadas en México y en el mundo, se han organizado diferentes eventos académicos y publicado diversos trabajos en los que se sostiene, por un lado, que una de las razones del fracaso de las reformas obedece en gran parte al desconocimiento que los sujetos encargados de "aplicarlas" o ponerlas en marcha tienen en relación con la forma en que se han generado, o deberán de desarrollarse; al tiempo que se destaca la existencia de pocos estudios que den seguimiento y/o analicen los resultados de las políticas y reformas educativas, con el propósito de retroalimentarlas y mejorarlas, ante lo cual proponen la necesidad de incrementar las investigaciones o estudios sobre estos procesos.

Frente a estas afirmaciones lo que se sostiene es que el problema de fondo no es ni de desconocimiento ni de ausencia de estudios sobre las reformas educativas, como dice Lemm (2014), retomando a Nietzsche; sino el tipo de información que sobre éstas circula y la forma en cómo llega a los maestros, así como el lugar desde donde se realizan los estudios que más se difunden al respecto (Popkewitz, 2007). Ante esta problemática, en este capítulo se da cuenta de la diversidad de voces que se pronuncian en torno a la reforma y el modelo educativo 2017, para enfatizar la importancia de incorporar nuevas miradas o dispositivos analíticos

que permitan una deconstrucción del origen y los procesos de diseño, desarrollo y evaluación de las reformas educativas; sobre todo en los tiempos actuales caracterizados por la crisis e incertidumbre.

Este capítulo se deriva de una línea de investigación que se viene trabajando desde hace varios años, en relación con las políticas y las reformas educativas orientadas a la formación de profesores, de manera particular a partir de la reforma educativa de 2013 y del Modelo Educativo 2017.

Investigar las políticas, las reformas y el Modelo Educativo 2017

Estudiar y hablar de las políticas y reformas educativas, puede ser un tema complejo y abstracto en sí mismo, aun cuando se delimite a las orientadas hacia la formación de profesores o de profesionales de la educación, se corre el riesgo de quedar en la descripción y en la generalidad; razón por la cual es necesario partir de algunos de los proyectos y programas que las condensen, en este caso, las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa de 2013 y el Modelo Educativo 2017, cuyo análisis requiere inscribirse a su vez en el de las discusiones y problemáticas que se dan en relación con las políticas y las reformas educativas.

En primer lugar es necesario reconocer que existe una relación dialéctica entre las políticas educativas, comprendidas a su vez como políticas públicas, y las reformas educativas, en el sentido que unas y otras se modifican, al tiempo que se traducen en proyectos y programas educativos, como la Reforma Educativa 2013, las Leyes Secundarias que de la misma se derivaron, de manera particular la Ley General para el Servicio Profesional Docente, y el Modelo Educativo 2017; todas ellas condensan las Políticas Educativas orientadas hacia la Formación de Profesionales de la Educación (básica y medio superior). Políticas, reformas y proyectos que deberán estudiarse al mismo tiempo transversal y longitudinalmente, es decir en el marco de las políticas públicas y contexto en que se inscriben, así como producto de proyectos inscritos en el largo tiempo, pero que se van reconfigurando en su puesta en marcha (Pérez Arenas, 2010).

De manera que para estudiar y comprender el sentido, implicaciones, problemáticas y limitaciones de los proyectos y programas que condensan las reformas educativas de la última década, es necesario ubicarlas en un contexto y en un período más amplio, que permita analizarlas como parte de un todo y de un proyecto con fines predeterminados y de largo alcance, pero que al mismo tiempo no son fijos, sino que se modifican en función de las dinámicas sociales en que se inscriben y desarrollan.

Al respecto, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, a través del grupo de investigación Políticas Educativas, en 2014 or-

ganizó el Seminario Internacional "Reforma educativa: ¿qué estamos transformando?". Debate informado, del que se derivó la publicación de dos libros (Del Castillo *et al.,* 2014), y en el que uno de los cuestionamientos más importantes fue el del lugar y papel que tienen los investigadores en educación en todos estos procesos; al tiempo que se destacaba la necesidad de investigar la problemática no sólo de la educación pública del país, sino el papel que han desempeñado las Políticas Públicas en Educación**,** sus contribuciones, aportaciones, limitaciones y efectos perversos. Todo esto a través de la evaluación de las políticas propuestas, proyectos y programas con los que se ha intentado resolverlos.

En 2017, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), organizó un panel para enfatizar la necesidad de abrir líneas de investigación en relación con las políticas y reformas educativas actuales, en el mismo año, uno de los temas que mayor presencia tuvo en el Congreso Nacional de Investigación Educativa tanto en las conferencias magistrales, como en las conversaciones educativas y en las ponencias, tuvo que ver con las políticas, las reformas y de manera concreta con el Modelo Educativo 2017; constituyéndose así su estudio, análisis e investigación en uno de los desafíos emergentes más importantes de estos tiempos; sin embargo como se señaló en la introducción, el mayor problema no es la ausencia de estudios al respecto, sino el lugar, la mirada o posicionamiento desde donde se realicen estas investigaciones, así como las voces que son recuperadas en estos estudios y el sentido que se les otorga.

Diversidad de voces en relación con la Reforma y el Modelo Educativo

Se pueden identificar así en relación a las políticas y reformas educativas orientadas a la formación de profesores en México en los últimos años, una diversidad de voces y lugares desde donde se enuncian diferentes posturas en torno a la Ley para el Servicio Profesional Docente y al Modelo Educativo 2017; como muestra estás se pueden agrupar de manera inicial en cuatro grupos: las de los organismos internacionales, las oficiales o de sus promotores a través del gobierno, las de los investigadores o representantes de los medios de comunicación que las cuestionan, así como las de aquellos que las apoyan, y las de los directamente afectados, los maestros que de alguna manera han logrado hacerse escuchar a través de movimientos sociales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es uno de los organismos internacionales que más incidencia ha tenido en la definición de políticas educativas para los países en el mundo, a través de las re-

comendaciones que hace y difunde de diferentes maneras, por ejemplo, en su publicación *Política Educativa en Perspectiva 2015. Hacer posibles las Reformas,* un documento que textualmente dice tiene el propósito de hacer recomendaciones a los responsables políticos, para que aprendan unos de otros a desarrollar mejores políticas de educación; en relación con la Nueva Ley General del Servicio Profesional de Profesores, derivada de la Reforma Educativa de 2013, señala que México ha tenido una actuación destacada, al introducir un proceso de inducción los dos primeros años de la práctica docente; establecer las líneas principales del proceso de evaluación para todos los profesores; e implementar nuevos mecanismos horizontales de incentivos para incluir o remplazar diversos programas voluntarios disponibles.

En el mismo tono, Enrique Peña Nieto, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos que envió las iniciativas de la Reforma Educativa, Leyes Secundarias y Modelo Educativo, al igual que Aurelio Nuño, titular de la Secretaría de Educación Pública, en diferentes momentos y espacios declararon que las acciones derivadas de estas políticas: permitirían modernizar y reorganizar el Sistema Educativo, que su gran propósito es hacer de la educación la fuerza transformadora de México, fruto del compromiso y participación de todos, ante lo cual el Modelo Educativo 2017, a partir de sus cinco ejes hará posible que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos en el siglo XXI, el Eje 3, está orientado a la Formación y Desarrollo Profesional Docente.

Otros pronunciamientos en torno a las políticas y reformas educativas actuales, provienen de los voceros de los medios de comunicación, de los investigadores, docentes y de la sociedad civil en general; expresando acuerdos y desacuerdos con las derivadas de los organismos internacionales y del gobierno, dependiendo todo esto del lugar de enunciación y mirada en que se ubican.

Así, mientras por un lado, David Calderón Martín del Campo, presidente de Mexicanos Primero, al igual que en su momento lo hiciera Claudio X. González, ha manifestado todo su apoyo a la Reforma (Villalobos, 2018), las Leyes Secundarias y al Modelo Educativo, responsabilizando al mismo tiempo a los maestros de los problemas de la educación en México y manifestando su acuerdo con que su evaluación sea el eje de la nueva Ley del Servicio Profesional Docente; a estas voces se han unido la de muchos comunicadores, como la de Carlos Loret de Mola, quien con su película "De panzazo", enjuicia a los maestros y apoya la Reforma Educativa.

En la contraparte están las voces de comunicadores y periodistas, quienes además de hacer un seguimiento de la operación o puesta en marcha de las reformas educativas, han manifestado también su opinión al respecto, por ejemplo, Denise Dresser (2014), declaraba que ni la reforma laboral, ni la reforma educativa, ni la

reforma fiscal, ni la reforma en telecomunicaciones, ni la energética, van a transformar la economía, ni la enseñanza. En el mismo sentido, Calderón Alzati (2016), ha expresado que el propósito de la reforma educativa ha sido atender las recomendaciones de los organismos internacionales: privatizar la educación y organizarla con base en las leyes del mercado que promueve actualmente el neoliberalismo. Carmen Aristegui por su parte en sus programas y reportajes ha difundido las voces de especialistas, líderes de agrupaciones o movimientos sociales y funcionarios que se han manifestado tanto a favor como en contra de la reforma y el modelo educativo.

En relación con las voces de los especialistas e investigadores, están las de aquellos que han participado de manera más directa o cercana en el diseño, operación o puesta en marcha de las políticas y reformas educativas, así como de aquellos que aunque han sido convocados o consultados en algún momento, sus críticas y/o propuestas han sido poco escuchadas y menos recuperadas por la parte oficial, reduciéndose sus espacios de participación y manifestación a los espacios académicos, ya sea a través de los congresos y eventos académicos o a los de las publicaciones en sus diferentes modalidades.

En el primero de los casos se pueden ubicar por ejemplo las voces de Sylvia Schmelkes, Margarita Fierro, Eduardo Backoff, y Guevara Niebla entre otros; la primera por ejemplo, todavía como presidenta del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), no obstante sus observaciones en relación a que el nuevo modelo educativo tardará por lo menos diez años en verse reflejado en el aprendizaje de los alumnos, manifestaba su convencimiento de que para disminuir los problemas de calidad y equidad, es necesario este se "eche a andar" (Schmelkes, 2017); en el mismo sentido están aquellos investigadores que han trabajado o colaborado de manera directa en este instituto.

En la contraparte, están los investigadores que desde una mirada más política, sociológica, pedagógica o multirreferencial, han manifestado sus desacuerdos tanto con la Reforma de 2013, como con sus Leyes Secundarias y de manera reciente con el Modelo Educativo 2017.

Quienes a partir de un análisis más global y en un período de largo alcance, señalan, anuncian o auguran el fracaso de la actual reforma educativa, al igual que sucedió con las anteriores; la echeverrista de los años setenta del siglo pasado, la revolución educativa de Reyes Heroles de los ochenta, la modernización educativa de Salinas de los noventa, la descentralización educativa de Zedillo, las reformas integrales de educación básica y media superior (RIEB y RIEMS) de los gobiernos panistas de este nuevo siglo. Es el caso de Manuel Pérez Rocha, quien concluye que todo esto da cuenta de una SEP ineficaz y totalitaria, provocando con ello que el rezago educativo, no sólo no disminuya, sino que aumenta año con año (Pérez Rocha, 2014).

Entre algunos investigadores que se han ocupado de dar cuenta tanto de las razones que subyacen en ese problema, como de sus efectos en el sistema educativo y de manera particular en los maestros, están Hugo Aboites, Manuel Gil Antón, Imanol Ordorika y Roberto Rodríguez, entre otros, quienes coinciden en que el problema no sólo es que sea una reforma laboral, sino que es punitiva; de manera que el problema de fondo es transformar y reorganizar el sistema educativo mexicano, con base en las nuevas leyes de mercado y la sustitución del estado benefactor por el estado regulador, como lo dictan las recomendaciones de los organismos internacionales, en el contexto de la globalización y el neoliberalismo.

Otro grupo de investigadores que han estudiado o dado seguimiento a la reforma educativa de manera más cercana a los profesores, aun cuando coinciden tanto con algunas de sus críticas de fondo y/o con sus propósitos; han señalado que otro tipo de problemas más fuertes, tienen que ver con la prisa con la que se tomaron las decisiones, elaboraron las leyes secundarias y está poniendo en marcha la reforma, es el caso de Arnaut (2016), quien ha declarado que ante un problema tan complejo, estructuras tan sedimentadas, desconocimiento y comprensión de contenidos y procesos de la reforma, está generando que se cometan errores y dando elementos para que los efectos de la reforma puedan ser contraproducentes; aunado al problema de que el gobierno no quiere ver los efectos laborales de la Ley General del Servicio Profesional Docente, mucho menos hacer una revisión de su marco jurídico, ni de sus efectos punitivos en los profesores.

En relación con la dimensión pedagógica de la reforma educativa, condensada de acuerdo con el discurso oficial, en el Modelo Educativo 2017, los investigadores que se han manifestado más al respecto, con base en su trayectoria académica y profesional; han señalado no sólo las inconsistencias entre todos los elementos, sino entre sus objetivos y medios propuestos para lograrlos; una de las más graves tiene que ver con la descalificación o negación tanto de todas las reformas anteriores, como de la exclusión u olvido de las voces de dos sectores importantes, quienes se supone son sus protagonistas, los maestros; así como las de los investigadores educativos que por muchos años se han ocupado de estudiar el currículum, la pedagogía y la didáctica en México; tal y como lo expuso Catalina Inclán, investigadora del IISUE, en el pasado IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017) en la Conversación Educativa que sostuvo con autoridades educativas, al cuestionar que si bien se ha invitado a algunas instituciones e investigadores en los eventos organizados para la presentación del Modelo Educativo, sus voces no han sido consideradas para su análisis y/o replanteamiento.

Una de las mayores autoridades académicas en estos temas, Ángel Díaz Barriga (2017), ha declarado que en los hechos se desconocen todas las reformas educativas anteriores para plantear un enfoque que se presenta como algo novedoso; y

que el Modelo Educativo quiere un "maestro Superman": un profesional todopoderoso que venza los obstáculos del aprendizaje, de la formación socio-emocional y de la formación ciudadana, pero paradójicamente no se le ha tomado en cuenta; no obstante que de manera oficial y reiterativa se declaré lo contrario, con el argumento de la consulta nacional a los maestros, sistematizada y analizada por el Centro de Investigación y Docencia Económica, al respecto la opinión generalizada es que ésta se hizo tan sólo para la legitimación del modelo educativo.

Las voces de los maestros, que se escuchan en los rincones de las aulas, en los pasillos de las escuelas, en las calles y en las redes sociales, donde manifiestan su rechazo tanto al modelo como a la Reforma, no sólo no son escuchadas, sino en muchos casos son silenciadas o reprimidas, como lo escribió un docente en su página personal, al dar cuenta del movimiento social en que participaba.

> A pesar de las amenazas descaradas o sutiles, de los oficios sin fundamento, de la presencia arrogante de las autoridades, de representantes sindicales mercenarios. Si, a pesar de todo. De las **intimidaciones sutiles o abiertas** de Supervisores escolares, directores de educación básica. De los mismos secretarios generales y miembros del Comité Ejecutivo Seccional, estos mismos que dicen defender tus derechos. Hoy en labor de míseros traidores.
>
> **A pesar de las llamadas de atención.** A pesar de que saben que no tienen razón, amagan, intimidan, directa o indirectamente. Pero a pesar de todo esto, **nunca podrán detener la verdad, la necesidad y la realidad de esta lucha**. A pesar de todo ahora se suman cada vez más por la sencilla razón de que **saben que tenemos la razón.**
>
> Desgraciada contradicción que tienen que vivir por su falta de valor moral y cívico, entre estar consciente de la razón de esta lucha y tener que servir de apagafuegos al gobierno estatal y federal. Desgraciada condición que los divide, los aliena, los deshumaniza (Uc, 2015).

Se podrían seguir incorporando diferentes ejemplos en relación con la diversidad de voces que se han pronunciado en relación con las políticas educativas orientadas a la formación de profesores, así como el sentido con el que son recuperadas o presentadas, como voces hegemónicas, excluidas, marginadas o silenciadas; pero es necesario detenerse en su análisis y reconocer que cada una de ellas, condensan un propósito, que pocas veces se identifica de manera explícita y abierta, y menos aún se logra dar cuenta de sus implicaciones y sentidos; en tanto hay una ausencia de dispositivo analíticos, que permitan lograrlo, lo que demanda nuevas miradas y recursos de intelección para el análisis de las reformas educativas, más acordes a los contextos actuales.

Nuevas miradas para el análisis de la Reforma y el Modelo Educativo

Uno de los mayores problemas que enfrenta el análisis de las reformas educativas, es que se les sigue estudiando bajo los mismos esquemas, con que se les miraba hace un siglo, como lo declaraba en 1912 Alfred North en Inglaterra:

> En nuestro tiempo, la idea de reforma educativa se identifica, fundamentalmente, con la necesidad de rescatar la educación de una crisis que se genera en las condiciones históricas y sociales imperantes […] En el fondo, el problema actual de la educación radica en su incapacidad para modelar o reestructurar el cuerpo social […] El sentido de la reforma educativa, hoy, no es otro que el de alcanzar, por procedimientos y medios nuevos, el viejo propósito de la educación, consistente en formar hombres que puedan realizarse plenamente en lo individual y lo social (Rangel, 1973: 2).

Todo esto era muy acorde con la modernidad, cuando todavía ésta prometía el progreso individual y social, pero en tiempos de crisis e incertidumbre como los que se empezaron a vivir desde la última década del siglo pasado, en que cómo señala Morin, se enfrenta el fin de los determinismos lineales de causa y efecto; en tiempos de globalización, neoliberalismo, y de la posmodernidad como nueva condición social y forma de intelegibilidad, se requiere también de nuevos dispositivos intelectuales no sólo para el análisis y comprensión de las reformas y de las políticas educativas orientadas hacia los profesores; sino para su reinvención y re-profesionalización aunque no se sabe exactamente hacia dónde, dirá Carbonell; en este contexto de incertidumbre es urgente incorporar nuevas lógicas de intelección y categorías analíticas.

Al respecto, es importante comprender una lógica de intelección como una forma para pensar enlaces entre conceptos, relaciones y componentes de un objeto, que vayan más allá de una causalidad simple y fija, a partir de otras figuras y dispositivos intelectuales que permitan el análisis de las reformas y políticas educativas para la formación de profesores, desde un pensamiento complejo, a partir de categorías provenientes de la Genealogía (Foucault), la Deconstrucción (Derrida), el Análisis Político de Discurso (Laclau) y los Juegos del Lenguaje (Wittgenstein): sobredeterminación, desplazamiento, saberes, tensiones, aporías, indecibilidad e intersticios, entre otros.

> Se requiere de una mirada que penetre el movimiento y complejidad de las "políticas" reformas, una mirada genealógica, deconstructiva, que permita develar los juegos de lenguaje que intervienen o participan en sus diferentes etapas, o identificar sus capas sobrepuestas, los claroscuros que develan tramas o conjunto de

> relaciones complejas, que en su movimiento o historicidad van constituyendo a las subjetividades, las formas de relación y fuerzas encontradas que intervienen en estos procesos (Orozco, 2015: 48).

Si bien se han realizado trabajos al respecto, por De Alba, Buenfil, Juárez Nemer y Cruz Pineda, estos son reducidos, comparados a aquellos que se enfocan a la difusión de las reformas y al análisis de la forma como son "aplicadas" o "instrumentadas", en el mejor de los casos al estudio de sus efectos y de sus resultados, como señala Popkewitz (2007), existen muy pocos trabajos que a partir de un diálogo crítico con ellas, traten de dar cuenta de su complejidad, tensiones, contradicciones y los diferentes significados que adquieren, recuperando la diversidad de voces y miradas de todos los sujetos sociales relacionados con ellas.

Reflexiones finales

El proyecto del que se deriva este trabajo argumenta desde una mirada deconstructiva, el desplazamiento que se está dando del registro de lo pedagógico en las políticas educativas orientadas a la formación de profesores, a partir del Modelo Educativo de 2017, comprendida esta categoría no en el sentido de sustitución o movimiento, sino de cambio de significado, al asociar y reducir este registro a un sentido técnico instrumental, inscrito en una lógica de mercado, asociada más con la productividad y la competitividad, por supuesto en nombre de una calidad de la educación, que excluye los debates en relación con la formación en un sentido más amplio, algo que en estos tiempos de crisis e incertidumbre, resulta una tarea urgente y necesaria.

Ante lo cual y a manera de cierre, es importante ratificar como se señaló al inicio, el problema no es de desconocimiento o de ausencia de estudios en relación con las reformas educativas como de manera reiterativa se escucha en diferentes espacios, sino de cómo sabemos e investigamos sobre ellas; al tiempo de ratificar la importancia de recuperar las diferentes voces que sobre ellas se pronuncian, así como las miradas desde donde se estudian.

Referencias

Arnaut, Alberto. (2016). "El problema de la 'Reforma educativa' no es de implementación, es de diseño", 7 de julio, <http://insurgenciamagisterial.com/el-problema-de-la-reforma-educativa-no-es-de-implementacion-es-de-diseno-arnaut/>, consulta: 7 julio, 2016, (página de Facebook).

Del Castillo, Gloria y Giovanna Valenti. (2014). *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando?* México, flacso.

Díaz-Barriga, Ángel, Hugo Casanova, Aurora Loyo, Roberto Rodríguez y Mario Rueda. (2017). "El modelo educativo 2016: Un análisis desde la investigación educativa", *Perfiles Educativos,* vol. 39, núm. 155, pp. 194-205.

Lemm, Vanessa. (2014). *Nietzsche y el devenir de la historia,* México, Fondo de Cultura Económica.

Orozco, Bertha. (2015). "El cambio curricular de la facultad de Enfermería de la uaslp. Una mirada a su historia discontinua", tesis de doctorado en Pedagogía, México, ffyl-unam.

Pérez Arenas, David. (2010). "Elementos clave de la puesta en marcha de las reformas educativas", *Escri Viendo, Revista Pedagógica,* México seiem, núm. 16, año 7, septiembre, pp. 14-19.

Pérez Rocha, Manuel. (2014). "Una sep ineficaz y totalitaria", *La Jornada*, 24 de julio, <http://www.jornada.unam.mx/2014/07/24/opinion/021a2pol>, consulta: 13 de noviembre, 2016.

Popkewitz, Thomas. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio,* México, iisue-unam-Pomares.

Rangel, Alfonso. (1973). "La Reforma Educativa", *Revista de Educación Superior,* núm. 8, <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista8_S1A4ES.pdf>, consulta: 15 julio, 2011.

Schmelkes, Sylvia. (2017). "Diez años, resultados reales del Modelo Educativo", *El financiero*, 15 marzo, <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/en-10-anos-resultados-reales-del-nuevo-modelo-educativo-schmelkes>, consulta: 8 de abril, 2017.

Uc, Lázaro. (2015). "A pesar de todo... De las amenazas descaradas o sutiles, de los oficios sin fundamento, de la presencia arrogante de las autoridades, de representantes sindicales mercenarios.", 26 de junio, <https://www.facebook.com/Lazaroazaro/posts/10152959740225905>, consulta: 13 de octubre, 2015, (página de Facebook).

Villalobos, Areli. (2018). "Mexicanos advierte que "dará batalla" para defender la Reforma Educativa", *Proceso*, 28 de febrero, <http://insurgenciamagisterial.com/mexicanos-primero-advierte-que-dara-batalla-para-defender-la-reforma-educativa/>, consulta: 18 de abril, 2018.

El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro

ZULEYKA LUNAGÓMEZ RIVERA
Universidad de Málaga
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

CINTIA ORTIZ BLANCO
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO
Universidad Veracruzana

Presentación

Este escrito deriva de dos investigaciones en proceso inscritas en el Doctorado de Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga en España, su elaboración ha permitido integrar parte de los marcos contextuales de los temas que refieren a las nuevas condiciones laborales que se han impuesto a los maestros con la Reforma Educativa 2013 (RE) en México; específicamente en lo relativo a la apertura de los perfiles para ejercer la docencia, así como a la profesionalización de docentes de los niveles de preescolar y primaria.

La Reforma Educativa es un tema vivo, polémico y vinculado a múltiples procesos políticos, que presenta diferentes aristas desde las cuales se pueden estudiar sus efectos. En este capítulo, de corte histórico, se describe el fenómeno centrando la mirada en la profesionalización docente, para ello se efectuó una revisión de documentos oficiales, informes internacionales, artículos periodísticos y conferencias como fuentes primarias de investigación.

Si bien una reforma pretende un cambio para la mejora, cuando las propuestas derivadas de ella y orientadas al desarrollo profesional son impuestas por presiones políticas y económico-administrativas, se subestima lo que los docentes saben y pueden hacer, ignorando sus necesidades, años de experiencia, género, trayec-

toria profesional y personal, desatendiendo al maestro como persona (Fullan y Hargreaves, 1999).

El presente trabajo plantea como hipótesis que la reforma educativa en México tiene limitadas posibilidades de contar con resultados favorables respecto a sus metas, debido a que no recupera la voz ni la participación de los docentes, en aras de buscar alternativas de transformación que garanticen una educación básica de calidad.

Génesis de la Reforma Educativa 2013

La Reforma Educativa del 2013 emerge de un acuerdo político denominado el Pacto por México (SRE, 2012), suscrito por el Presidente de República (2012-2018) y los dirigentes de tres partidos políticos, Acción Nacional (PAN), Revolucionario Institucional (PRI) y Revolución Democrática (PRD).

En su primer mensaje a la Nación el presidente en turno, bajo el argumento de que el progreso del país depende del capital humano, declaró que:

> Con esta reforma educativa […] habrá reglas claras y precisas, para que todo aquel que aspira ingresar, permanecer y ascender como maestro, director o supervisor, lo haga con base en su trabajo y sus méritos […] dejará de haber plazas vitalicias y hereditarias en el Sistema Educativo Nacional […], también incluye la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, que identificará de manera objetiva e imparcial, las necesidades de mejora de maestros, directores, supervisores, escuelas y autoridades (Peña, 2012).

A tan sólo dos meses de haber iniciado el sexenio, el poder legislativo federal aprobó por decreto la reforma el 26 de febrero del 2013, durante ese periodo no se dio a conocer con precisión diagnóstico oficial alguno que respaldara las iniciativas presidenciales; entre la opinión pública prevalecía la idea de que la reforma se aplicaba porque el magisterio nacional no tenía la preparación que se requería para que los estudiantes destacaran en las pruebas de conocimiento nacionales o internacionales; que los maestros se integraban al ámbito laboral gracias a la compra o herencia de plazas, y que sus logros económicos se debían más a presiones sindicales que a méritos profesionales. La velocidad del proceso de aprobación de la reforma que consideró modificaciones al Artículo Tercero Constitucional y a la Ley General de Educación dio un mensaje de imposición (Ramírez, 2016).

Toda reforma educativa trastoca a los diferentes actores educativos, la normatividad, las rutinas escolares, el estatus y las necesidades e intereses de los involucrados; pero particularmente al centro de todo se ubica la docencia, entendida como un acto profundamente moral, cargado de decisiones y juicios que superan la aplicación tácita de técnicas (Fullan y Graves, 1999); una docencia que está al centro de la atención social, pues pareciera que sólo de lo que hagan o dejen de hacer los maestros depende el éxito académico de los estudiantes.

Antecedentes de las políticas educativas del poder Ejecutivo federal

Una revisión a las decisiones políticas organizado por periodos presidenciales, permite analizar antecedentes cruciales, ocurridos en el país de 1988 a 2012, que derivaron en la reforma educativa actual, donde la opinión de los docentes e investigadores educativos estuvo poco presente, debido a que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) monopolizó, durante décadas, la representación del magisterio nacional.

Tabla 1

Carlos Salinas de Gortari. 1988-1994

Programa Nacional para la Modernización Educativa			
Estrategias de acción	**Cambios estructurales**	**Principal meta**	**Reacciones magisteriales**
• Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. • Renovación de programas de estudio y libros de texto (ciclo escolar 1993-1994). • Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM). • Reforma al Art. 3ª y promulgación de la Ley General de Educación (LGE).	Descentralización de los servicios administrativos y de infraestructura de la educación hacia los estados. Apertura a la participación de la iniciativa privada y la Iglesia a la educación básica. Legitimación de la política educativa gestada mediante reformas legislativas.	Atender las cambiantes necesidades productivas que México enfrentaba con la firma del Tratado de Libre Comercio (1991). Atender las demandas salariales del gremio magisterial con presupuesto federal y estatal.	Movimiento de huelga de amplias dimensiones, demandando democracia sindical y aumento salarial del 100% (1989). Caída de Jonguitud Barrios como líder de la SNTE por 16 años, como parte de las negociaciones al conflicto y designación de Elba Esther Gordillo como nueva líder.

Fuente: elaboración propia a partir de Camacho (2001) y López (2013).

El programa educativo de Carlos Salinas de Gortari buscaba formar recursos humanos mejor calificados para competir en la nueva economía y como estrategia política para contar con la aprobación del magisterio, atendió las demandas salariales y el significativo cambio de dirigencia del SNTE; sin embargo, los principales problemas de cobertura y rezago educativo no tuvieron cambios considerables en ese periodo.

En el caso de Ernesto Zedillo –ex secretario de Educación en el periodo salinista– dio continuidad al proyecto modernizador y el SNTE confirmó su apoyo al emitir el documento *10 Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública*, su contenido fue tomado en cuenta en el diseño del programa educativo del gobierno; sin embargo, programas como PRONAP ni detonó la mejora magisterial como se planeó ni atendió sus necesidades de formación continua de los maestros.

La alternancia partidista en el Poder Ejecutivo pone al SNTE en una posición de incertidumbre, ya que al inicio del periodo presidencial Vicente Fox anunció su postura de alentar el ejercicio autónomo del magisterio nacional bajo nuevas reglas entre la SEP y el SNTE (Loyo, 2006); sin embargo, los acuerdos políticos entre ambas partes continuaron bajo las normas establecidas en la Ley Federal de Trabajadores del Estado (LFTSE) emitida por la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 1963), que permitían propuestas sindicales en la asignación de plazas vacantes. Sobre el proyecto educativo poco se escuchó la voz del gremio magisterial.

Organismos internacionales orientaron muchos de los cambios estructurales promovidos por el gobierno de Calderón, predominando las nuevas reglas de ingreso, permanencia y promoción, aún sin transgredir la LFTSE, y el incumplimiento de promesas hechas al gremio magisterial respecto a los estímulos salariales. Se sometió al país a competir con sistemas educativos extranjeros sin tomar en cuenta las condiciones reales de sus escuelas.

En este recuento se puede apreciar la tendencia neoliberal de la política educativa, donde ningún programa promovido dio resultados fehacientes de mejora profesional y atención a las necesidades de los docentes considerando sus condiciones reales de trabajo; donde la voz de los maestros no fue convocada con seriedad ni pluralidad para la toma de las decisiones que pretendían mejores estrategias; y donde las condiciones de acceso a plazas siguió sujeta a los acuerdos entre el Gobierno Federal y el SNTE.

Tabla 2

Ernesto Zedillo Ponce de León. 1995-2000

Programa de Desarrollo Educativo			
Estrategias de acción	**Cambios estructurales**	**Principal meta**	**Reacciones del magisterio**
• Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (PRONAP). • Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN). • Amplia dotación de libros de textos gratuitos para estudiantes y docentes, infraestructura, equipo tecnológico y la reorganización del tiempo escolar.	Establecimiento del sistema de estímulos económicos para docentes. Reforma a los planes y programas de ocho Licenciaturas relacionadas con la Educación Básica.	Impulsar el enfoque por competencias, que permitiera la formación de mano de obra calificada que aumentase la productividad económica del país.	El SNTE como representante posicionado de la mayoría del magisterio, reiteró su compromiso con la calidad educativa. La Carrera Magisterial puso a competir a los maestros para acceder a mejoras salariales.

Fuente: elaboración propia a partir de Camacho (2001) y López (2013).

Tabla 3

Vicente Fox Quesada. 2001-2006

Programa Nacional de Educación			
Estrategias de acción	**Cambios estructurales**	**Principal meta**	**Reacciones del magisterio**
• Programa Escuelas de Calidad. • Compromiso Social por la Calidad Educativa. • Creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). • Modificación del plan y programas de Educación Preescolar.	Asignación individualizada de fondos económicos públicos y privados a escuelas que concursen con un proyecto pedagógico que apoye la calidad educativa.	Promover el logro educativo a partir de tres principios básicos: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.	Ante las concesiones gubernamentales, el SNTE se fortalece para dominar el mercado laboral de las plazas; en comisiones mixtas SEP-SNTE el sindicato participa en la estructura y decisiones de la SEP.

Tabla 3. *Continuación*

Programa Nacional de Educación			
Estrategias de acción	**Cambios estructurales**	**Principal meta**	**Reacciones del magisterio**
• Establecimiento de lineamientos para la transformación y evaluación de la educación y el fortalecimiento de la formación y actualización docente.	Mayor participación de organismos empresariales como Fundación Vamos México. Imposición de pruebas estandarizadas nacionales (ENLACE).		El sindicato se auto reconoce como progresista y comprometido con la mejora educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de Camacho (2001); López (2013); Zorrilla (2008) y Santibáñez (2008).

Tabla 4
Felipe Calderón Hinojosa. 2006-2012

Estrategias de acción	Cambios estructurales	Principal meta	Reacciones del magisterio
• Firma gobierno y OCDE el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México; dando bases para emitir recomendaciones a partir de los resultados de México en la evaluación PISA y las metas de desempeño en educación. • Impulso al diseño técnico de las estrategias de la Alianza por la Calidad Educativa (ACE). • Publicación del documento "Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México" (México-OCDE) con directrices para la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). • Reformulación de la Ley General de Educación.	Modificación de planes y programas de Educación Secundaria y Prescolar. Inicio de la aplicación de pruebas ENLACE. Aprobación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) para alinear la enseñanza en ese nivel con los parámetros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Implementación del Concurso Nacional Público de Oposición para el ingreso al Servicio Educativo Nacional, donde el título y cédula de las Escuelas Normales (EN) ya no son requisitos de ingreso.	Regular mecanismos de ingreso y promoción en el servicio docente. Mejorar el salario individual vinculado al logro académico de los alumnos (ENLACE), la evaluación docente, la formación continua (PRONAP) y la experiencia.	En el Congreso Nacional de la Educación del SNTE y el Encuentro Nacional de Padres de Familia (ACE) se presentan protestas magisteriales ante los mecanismos establecidos por la Autoridad para la promoción, permanencia y el programa de formación continua (PRONAP) que ni atendía las necesidades docentes ni garantizaba la promoción y mejora salarial prometida.

Fuente: elaboración propia a partir de Camacho (2001); López (2013); Zorrilla (2008) y Santibáñez (2008).

Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto (2012-2018)

En 2012 la agrupación Mexicanos Primero le exigió al Estado recuperase la rectoría de la educación en México, promoviendo la profesionalización docente, sometiendo a concurso las plazas laborales, estableciendo la obligatoriedad de la evaluación como criterio para la permanencia en el empleo, dotando de autonomía a las escuelas y dando mayor participación a los padres de familia en educación.

Esta RE representó en este periodo la antesala para la consumación de otras reformas estructurales en el país y con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) fue la primera en elevar a rango constitucional la Alianza por la Calidad Educativa, pactada desde el 2008. Además, se convirtió en la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, que se fueron configurando durante los últimos cuatro sexenios, abarcando los gobiernos de Salinas de Gortari, Zedillo Ponce de León, Fox Quesada y Calderón Hinojosa.

Cabe señalar que, a diferencia de las reformas de 1992 y 2008, la del 2013 no fue acordada con el SNTE –cuya dirigencia para el año 2012 contaba ya con 23 años de antigüedad–. En este contexto, la reforma generó destacada oposición nacional del magisterio, cuyas principales inconformidades eran la eliminación de la participación sindical en la administración de plazas y en la carrera profesional; y los mecanismos de evaluación punitivos que habían demostrado aún falta de transparencia en las promociones (Martínez, Fierro y Román, 2017). Actualmente, se sigue viviendo un ambiente de resistencia magisterial a pesar de diversos intentos de diálogo entre la Secretaría de Gobernación, la SEP, la CNTE y el SNTE; los mecanismos de represión gubernamental por la imposición de la Ley persisten (Navarro, 2017).

Consideraciones de un diagnóstico implícito para la RE 2013

Una revisión documental permite identificar la falta de investigación sobre las problemáticas en las prácticas docentes de quienes se desempeñan en la educación básica y que sirven de fundamento a los cambios promovidos en esta RE; lo que sí se advierte en esta reforma y las que le antecedieron, es que han estado orquestadas por entidades financieras como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la OCDE, Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), UNICEF y CEPAL, en el marco de la lógica de un neoliberalismo (López y Flores, 2006: 7) vinculado con la implantación de mecanismos de productividad y medición.

Una muestra más de ello es el referido Pacto por México, cuyo contenido señalaba la necesidad de que el Estado recuperara la rectoría sobre el manejo de las plazas docentes, dando origen a la Ley del Servicio Profesional Docente con el

objetivo de establecer un sistema de concurso con base en méritos profesionales para ocupar las nuevas plazas de maestros o las que quedasen vacantes, así como una evaluación al desempeño para acceder a una plaza de director o supervisor, pero con efectos que lesionaron las condiciones labores de los docentes.

En el caso de la formación inicial de maestros, se pretende complementar el trabajo de las escuelas normales con el potencial de las universidades, acción que resulta contradictoria con la búsqueda de la idoneidad a través del concurso de plazas, pues si bien las universidades forman profesionales en áreas del conocimiento, no están desarrollando aún competencias específicas para la docencia y la atención de niños y jóvenes que estudian la educación básica. Cabe señalar que la presencia de profesionistas con poca o nula formación pedagógica no es un problema nuevo en las escuelas mexicanas debido a prácticas sindicales irregulares que poco se relacionan con la calidad educativa; sin embargo, una acción política como la actual no sólo no erradicaría el problema, sino que lo incrementaría.

En los documentos *Reforma Educativa* (Gobierno de la República, 2015) y *Explicación Ampliada de la Reforma Educativa* se presenta una descripción denominada diagnóstico que antecede a la presentación de cada acción propuesta en la RE en vinculación casi directa con los compromisos signados en el ya mencionado Pacto por México, así como con las demandas del organismo Mexicanos Primero; además sus descripciones destacan por su retórica pero no por su referencia a informes o documentos que sustenten las iniciativas contenidas en la RE.

En el caso particular del Desarrollo Profesional de los Maestros (Gobierno de la República, 2015) presenta dos necesidades –sin referencias a estudios sistematizados– de las cuales se desprende una sola solución:

1. El magisterio ha pedido una evaluación objetiva de los distintos factores que intervienen en la calidad de la educación. En lo que a ellos corresponde han demandado evaluaciones que consideren una valoración integral de su desempeño y, de manera particular, que atiendan a la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la docencia tiene lugar.
2. También ha sido indispensable reconocer la existencia de prácticas indebidas que han producido severos daños a la vocación docente, a la dignidad del maestro y al derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad (10).

Si es con estos referentes que se justifica la creación de mecanismos regulados –evaluación docente con consecuencias en la trayectoria laboral– para contribuir a alcanzar los niveles de calidad a que los mexicanos ya tienen derecho, ¿cuáles fueron los resultados del aprendizaje de los niños en educación básica antes del 2012 y qué análisis se hicieron de ellos sobre los contextos en los que se presentaron?

Si el docente no es el único factor responsable de los bajos resultados en el aprendizaje de los niños, ¿cuáles son las responsabilidades que corresponde a la autoridad educativa asumir? ¿Qué estudios sostienen la presunción de que el ingreso por méritos en un examen de oposición y no por perfil profesional especializado mejorará la calidad en el aprendizaje? ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades de los programas de reconocimiento a los maestros? y ¿qué conocimiento se tiene de las prácticas educativas de los docente por nivel educativo, perfil profesional y condiciones de trabajo?

Los documentos oficiales hasta aquí analizados tienden a generalizar que todo el magisterio, directivos o supervisores no cuentan con una plaza laboral respetando las reglas; la idea está por encima de reconocer las necesidades del desarrollo profesional de los docentes que sí desempeñan su labor con niveles aceptables de calidad. ¿Dónde está la relación de estos hechos con los bajos resultados del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa? ¿Cuántos y en dónde se ubican? ¿Con qué formación inicial y continua cuentan estos docentes, directivos o supervisiones que les permite desarrollar con éxito o no su labor?

Los docentes y la reforma educativa

En todo el engranaje de las reformas implementadas en México desde los noventa hasta la actualidad, los docentes han sido presentados ante la opinión pública como los principales responsables de los resultados en materia de preparación de los estudiantes bajo directrices establecidas por organismos internacionales de corte empresarial, una muestra de ello es la película "¡De Panzazo!" (2012) producida por la asociación civil Mexicanos Primero.

No es de sorprender que las representaciones sociales de los docentes ante la RE incluyan, como lo menciona Netzahualcoyotl-Natzahual (2015: 23) "las polémicas, críticas, emotivas, simbólicas, míticas y causales; que se nos revelan por las imágenes, percepciones, creencias, significados y sentidos que tienen de su trabajo".

La RE ha significado para los maestros del país un cambio de funciones en al menos cuatro dimensiones: la contractual, la pedagógica, la de evaluación y la administrativa, que genera entre alguna incertidumbre sobre su futuro y su labor en el aula, derivado de lo cual muchos tienen la percepción de ser más exigidos por un lado y, por el otro, manifiestan un mayor compromiso hacia sus estudiantes y hacia su profesión.

El compromiso social del docente en México pese a las reformas educativas, sigue siendo un elemento que, en muchos casos, va más allá de las obligaciones institucionales, las imposiciones del Estado y las presiones de los organismos internacionales; de manera explícita o implícita muchos maestros dan significado

a la labor que desarrollan por las personas –estudiantes y sus comunidades– a las que buscan apoyar.

En un estudio sobre representaciones sociales de los docentes ante la RE, Netzahualcoyotl-Natzahual (2015) identifica que:

> Se puede observar que se encuentran convencidos de la demanda que pide la RE y atribuyen significados internalizados desde su formación inicial. De igual manera, la misión y vocación como imagen simbólica de la profesión docente y como un apostolado, han sido ancladas por varias generaciones y reproducidas por las nuevas generaciones de docentes en su formación inicial y continua (16).

La RE ha provocado entre el gremio magisterial sentimientos y actitudes que van desde la idea de dar continuidad a lo que la experiencia dicta que funciona hasta el cambio de esquemas, de formas de trabajo e incluso de terminología a emplear; de las resistencias y la indiferencia a los intentos de cambio para adaptarse a lo nuevo, todo bajo una fuerte coacción institucional, que lejos de unir a quienes ejercen la docencia, los divide y confronta. Todo eso configura las representaciones de los docentes y la cultura que esta reforma educativa está generando.

Reflexiones finales

Los cambios en educación que hemos vivido en el país desde la década de los noventa están fuertemente acompañados por presiones ejercidas por organismos internacionales, vinculados con la educación y la economía, que dictan o recomiendan la dirección y conceptualización de las políticas públicas para los países; desde esas élites se establecen los parámetros que deben ir cumpliendo las naciones de acuerdo con las exigencias que establece cada organismo.

La Reforma Educativa trata de generalizar lo que no es posible generalizar, un país caleidoscópico, con matices, rasgos culturales, políticos, histórico-sociales, demográficos, económicos y educativos muy diversos que no están siendo reconocidos ni valorados.

Una lección que resulta después de revisar la génesis de la RE es que no es a través de reformas por decreto, ni mediante exámenes memorísticos ni punitivos que se va a lograr mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Un cambio educativo en nuestro país debe reconocer que se ubica en un Sistema Educativo fundamentalmente conservador, que para obtener mejores resultados en el aprendizaje se debe considerar la participación de los maestros desde la construcción del diagnóstico, donde se reconozcan sus saberes y contextos de trabajo reales.

La RE no es para un amplio sector del magisterio la primera reforma a la que se enfrentan en el ejercicio de su profesión, ni quizá será la última, pero lo que sí es común a los noveles y a los de mayor experiencia es que el compromiso hacia su labor educativa da coherencia y sentido a su trabajo. Este sentimiento se mezcla con el de la resistencia, la incertidumbre y el miedo a la seguridad laboral.

En este último año del sexenio que impuso la RE, no se han publicado estadísticas oficiales, emitidas por el INEE –organismo oficial para ello– que evidencien que las acciones previstas y constitucionalmente obligatorias desde el 2013 estén dando resultados de mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Se reconoce que las prácticas clientelares de algunos sindicatos –pero también de algunas instituciones del Estado– debían detenerse para que no siguiera creciendo la corrupción en la asignación y promoción de plazas; pero lo que debe tomarse en cuenta para valorar la continuidad o reestructuración de esta RE es el reconocimiento a aquellos docentes conocedores del currículum, con saberes prácticos respecto a las capacidades de sus alumnos y la didáctica –acto altamente creativo–, con la capacidad moral e intelectual para proveer de diagnósticos y propuestas de solución pedagógicas acordes a las condiciones sociales y económicas de nuestro país.

Referencias

Camacho, Salvador. (2001). "Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del anmeb", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 6, núm. 13, pp. 401-423.

Fullan, Michael, y Andy Hargreaves. (1999). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, Amorrurtu/ sep.

Gobierno de la República. (2015). *Reforma Educativa. Resumen ejecutivo*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf>, consulta: 12 de febrero, 2021.

López, Martha. (2013). "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación", *El cotidiano*, núm. 179, pp. 55-76, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>, consulta: 12 de febrero, 2021.

López, Susana, y Marcelo Flores. (2006). "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica", *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa,* vol. 8, núm. 1, pp. 1-15, <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a6.pdf>, consulta: 12 de febrero, 2021.

Loyo, Aurora. (2006). "El sello de la alternancia en la política educativa. México 2000-2005", *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 11, núm. 30, pp. 1065-1092, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n30/1405-6666-rmie-11-30-1065.pdf>, consulta: 12 de febrero, 2021.

Mexicanos Primero. (2012). "¡De Panzazo! Una película de Mexicanos Primero", <https://www.youtube.com/watch?v=a1DbM9WOX9Y>, consulta: 13 de febrero, 2021 (video).

Martínez, Lilia, Laura Fierro y David Román. (2017). "Reforma educativa y profesores. Percepción sobre los procesos de evaluación", ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1106.pdf>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Navarro, César. (2017). "La reforma y las batallas magisteriales", en César Navarro. (Coord.). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México, Horizontes Educativos, pp. 33-92 <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/9-publicaciones-upn/393-reforma-sin-futuro-y-resistencia-magisterial-y-popular>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Netzahualcoyotl-Netzahual, Miguel. (2015). "Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 15, pp. 3-25.

Peña, Enrique. (2012). *Evento de promulgación de la Reforma Integral de la Educación Básica*.

Ramírez, Rodolfo. (2016). *Reforma en Materia Educativa. Un análisis de su diseño y aplicación, 2012-2016*, México, Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez.

Santibáñez, Lucrecia. (2008). "Reforma educativa: el papel del SNTE", *RMIE, Revista mexicana de investigación educativa,* vol. 13, núm. 37, pp. 419-443, <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n37/v13n37a5.pdf>, consulta: 13 de febrero, 2021.

SEGOB. (1963). *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado,* en *Diario Oficial de la Federación*, sábado 28 de diciembre. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_orig_28dic63_ima.pdf>

SEP. (2015). *Reforma Educativa,* México, SEP.

SNTE. (1995). "10 Propuestas para asegurar Calidad de la Educación Pública", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 25, núm. 1, pp. 99-113, <https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_1_06.pdf, consulta: 13 de febrero, 2021.

SRE. (2012). *Pacto por México*, <https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf>, consulta: 10 de septiembre, 2017.

Zorrilla, Margarita y Bonifacio Barba. (2008). "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores", *Revista Electrónica Sinéctica,* núm. 30, pp. 1-30, <https://www.redalyc.org/pdf/998/99819167001.pdf>, consulta: 13 de febrero, 2021.

La inserción formal a la docencia en Educación Básica. El abordaje de las condiciones contextuales desde sus actores

gabriela belén gómez torres
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Presentación

Se presenta un avance de investigación en torno a la inserción a la docencia, esto es, las problemáticas que tienen los docentes que recientemente han terminado sus estudios formales y se han insertado al servicio profesional en escuelas de Educación Básica. En este capítulo se pone un énfasis especial en el impacto que tienen los contextos específicos en los procesos de incorporación a la actividad docente.

A partir de la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (SEP, 2013), se reconoce por primera vez en la historia del país la inserción formal a la docencia como una fase más del desarrollo profesional docente, una especie de eslabón entre la formación inicial y la continua. Anteriormente, se daba por sentado que estas dos eran suficientes para garantizar el éxito en la incorporación de los nuevos docentes al servicio profesional. Aunque dicho reconocimiento representa algunas posibles bondades en el trayecto profesional de la docencia, también, trae consigo una serie de tensiones y dificultades.

Adentrarse en el conocimiento de la inserción profesional a la docencia a partir de la voz y experiencia de sus actores ayudará a la comprensión de las particularidades y demandas de esta fase. Con la intención de generar información que contribuya a esa tarea se realiza una investigación cualitativa enfocada a

describir el proceso de inserción a la docencia en Educación Básica cuyo propósito es conocer y analizar las formas de construcción de ayuda y colaboración entre docentes tutores y noveles durante el acompañamiento en la inserción a la carrera docente. Otro fin de la investigación es identificar las condiciones contextuales y el papel de otros actores que se entretejen en el acompañamiento tutorial durante esta fase.

El texto está organizado en los siguientes apartados: Formación docente y sus modelos, el cual define brevemente el campo de la formación y los modelos que en la práctica le caracterizan; configuración y tendencias de la inserción formal a la docencia, en el que se hace una conceptualización teórica de la inserción formal a la docencia y las costumbres o tradiciones que la fundamentan; en el siguiente apartado, construcción metodológica, se expresa la ruta o método que se utiliza en la investigación; en condiciones contextuales de la inserción formal a la docencia. Lineamientos normativos, se da cuenta de los dos principales dispositivos políticos que envuelven en el país al fenómeno, las reformas curriculares y el Servicio Profesional Docente; en la sección hallazgos preliminares: Tensiones y dificultades en el acompañamiento tutorial de la inserción a la docencia, se presentan algunos resultados preliminares de la investigación y se establece una discusión a partir de los lineamientos normativos; por último, en las reflexiones finales, se cierra el escrito con algunas apreciaciones y conclusiones en torno a la inserción formal a la docencia desde el contexto de algunos escenarios de nuestro sistema educativo y sus actores.

La formación docente y sus modelos

La formación docente representa el conjunto de acciones para desarrollar herramientas afectivas, cognitivas, disciplinares e instrumentales que promueven la mejora de la práctica en su contexto y, por tanto, el desarrollo profesional. Las prácticas más características en la formación inicial y continua, pueden agruparse con base en dos elementos. Primero, los paradigmas de la investigación educativa, el positivista, el interpretativo y el crítico-reflexivo. Como segundo elemento, los modelos formativos de Yus (1999) y Contreras (1997), el transmisivo-academicista, el implicativo-técnico, el profesional reflexivo y el intelectual crítico.

En la perspectiva positivista se incluyen modelos que consideran la formación como un proceso objetivo, vertical, estático, academicista, individualizado y fragmentario, que responde a demandas de índole externa a las necesidades de los centros escolares y los docentes. Dentro de ésta se identifican dos modelos, el transmisivo-academicista, caracterizado por saberes disciplinares, por el papel

del formador centrado en la enseñanza de contenidos a través de cursos cortos o de educación formal y por una comunicación e implementación vertical. El modelo implicativo-técnico, concibe la docencia como una actividad guiada por el conocimiento científico, introduce pautas de reflexión sobre la práctica con un enfoque deliberativo que busca generar innovación a través de la evaluación de la práctica.

En la interpretativa se agrupan modelos con una base profesional reflexiva que conciben la formación como un fenómeno dinámico y múltiple, que se construye a partir de sus actores en interacción con el contexto y se fundamenta en la idea de que el docente investiga su práctica para comprenderla y mejorarla. Enfatiza la relación pedagógica, la comunicación y la práctica en contexto, por tanto, los proyectos formativos se estructuran desde y, a partir de los centros escolares.

En la visión crítico-reflexiva, se encuentran los modelos que consideran la tarea formativa como intelectual y crítica, se basa en una labor compartida, dinámica y responsiva a las condiciones y necesidades del contexto. Se fundamenta en concepciones emancipadoras y pretende que el docente se comprometa en la labor de liberación de las condiciones de opresión de las comunidades donde se desempeña.

En diversos países del mundo la formación docente es un punto emergente en la agenda de las reformas y las políticas educativas. Por un lado, se le concibe como una de las tareas urgentes que condicionan la mejora de la calidad de la educación; por otro lado, se le señalan algunos nudos críticos, como la débil calidad de los programas de formación, la escasa relevancia y desarticulación entre las diferentes modalidades de formación continua y el desarrollo profesional, la brevedad de los cursos, su tendencia homogeneizante, la preparación insuficiente de los formadores y la escasa o nula vinculación con los trayectos profesionales de corto y mediano plazo (Ducoing y Fortoul, 2013; Martínez, 2010; Messina, 1999).

Configuración y tendencias de la inserción formal a la docencia

Dentro de los nudos críticos de la formación, también se ha puesto énfasis en la necesidad de otorgar acompañamiento formativo a los profesores que se insertan a la docencia. En este sentido se han generado recomendaciones y orientaciones de política educativa en torno a la inserción formal a la docencia, entre las que destacan el interés por atraer a los mejores candidatos a ejercer la función docente, mejorar los mecanismos de evaluación para el ingreso a la carrera, poner a concurso las nuevas plazas docentes y proporcionar períodos de inducción y de prueba

para asegurar la permanencia laboral (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013).

La inserción profesional a la docencia es el período que abarca los primeros años de la carrera laboral, representa la transición a la autonomía profesional (Vaillant, 2009), lo que la convierte en una parte importante en el desarrollo de la carrera docente. En esta fase no se distinguen modelos o enfoques de formación, Vaillant y Marcelo (2015) y, Calvo (2013), revisaron algunos programas representativos en países como Argentina, Brasil, Canadá, Chile, España, Estados Unidos de Norteamérica, Finlandia, Israel, Japón, Nueva Zelanda, Singapur, Suiza y Uruguay, a los que bien puede sumarse México, e identificaron costumbres que caracterizan los programas de inserción.

Éstas corresponden *grosso modo* a la costumbre nadar o hundirse también llamada aterrizar como se pueda, la cual otorga al docente novel la responsabilidad de insertarse después de su formación inicial y, la costumbre colegial, similar a la anterior, pero, contiene sesiones esporádicas con pares más experimentados y administradores; ambas se categorizan en la tradición positivista, aunque, la primera de forma sumamente accidentada. Además, está la costumbre de la competencia mandatada en la cual cada que llega un docente novel al centro escolar un docente experimentado se ocupa de él mientras asume la tarea de mentor y, la costumbre de *expertise* adaptativa que fomenta la innovación y eficiencia como mecanismo de desarrollo profesional, éstas se ubican en la clasificación interpretativa (Vaillant y Marcelo, 2015; Calvo, 2013).

En las costumbres de inserción se identifican como constantes la reflexión, la observación y el análisis de la práctica como recurso para realizar transformaciones y mejoría del desempeño; también, la presencia de por lo menos un docente tutor con mayor experiencia y saberes, cuya tarea principal es la de acompañar a los docentes noveles a través de la facilitación del desarrollo de conocimientos. Existe una marcada tendencia al aprendizaje de la enseñanza en colaboración para compartir reflexiones y prácticas.

Construcción metodológica

En la investigación se adopta una postura ecológica sobre la noción de formación, esto implica reconocerla como fenómeno complejo y sistémico que se sitúa en múltiples escenarios. Se seleccionó la etnometodología como método que posibilita datos situacionales de la forma en que los sujetos construyen la realidad social y los procesos de interacción, la cual orienta la resolución de la pregunta de investigación: ¿qué mecanismos de ayuda se construyen entre los docentes tutores y los docentes noveles en el proceso de inserción a la docencia?

Se busca conocer y describir la manera en que los docentes tutor y novel realizan y organizan cotidianamente actividades propias del proceso de inserción a la docencia mientras aprenden los "métodos" de sentido común que configuran el logro práctico de la organización de esta tarea (Garfinkel, 2006; Flick, 2007). La evidencia empírica que se recaba es la interacción entre el docente tutor y el docente novel en momentos clave de la tutoría durante la inserción formal a la docencia, así como los relatos que expresan en torno a ella. Para tener una visión más completa se abordarán tres diadas (docente tutor-docente novel) por cada estrato de la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) que trabajan en diversas zonas escolares del Estado de Jalisco.

La entrevista por su dimensión discursiva posibilita que sean los actores quienes cuenten la manera de vivir el proceso, sus dimensiones, sus relaciones contextuales y la significatividad construida y atribuida (Kvale, 2014). En la entrevista se exploran los siguientes bloques temáticos: trayecto formativo, planificación, organización y evaluación de la tutoría, cómo se vive el proceso de tutoría, el papel de otros agentes en la inserción formal a la docencia y, la significación de la tutoría.

Para el registro de observación se realiza una descripción ecológica del comportamiento que permite comprender una secuencia de interacción completa y analizar diversas pautas relacionales para descubrir los "métodos" o modos de organización de la actividad (Kemmis y McTaggart, 1992).

Condiciones contextuales de la inserción formal a la docencia. Lineamientos normativos

En México hay por lo menos dos políticas que enmarcan la inserción formal a la docencia, las reformas educativas enfocadas al desarrollo de pautas conductuales respecto al qué y cómo educar, y la LGSPD, alusiva a la vigilancia y mecanismos de control de las prácticas educativas. Los dispositivos políticos son importantes porque de ellos depende en gran medida que el ingreso al campo laboral de la enseñanza se reduzca a actividades administrativas y burocráticas o se tenga el alcance de verdaderos programas de formación.

En las últimas dos décadas el sistema educativo mexicano ha emprendido cambios significativos y estructurales en sus diferentes niveles, los cuales responden a las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas de la Educación, así como a los compromisos adquiridos a partir de la agenda internacional. Un reflejo de esto es la promulgación de diversas reformas educativas (SEP, 2011).

El discurso imperante en la política educativa considera al docente como uno de los principales agentes de cambio, sobre el que depende en gran medida el

logro de la elevación de la calidad de la educación; sin embargo, una dificultad en el desempeño de su función estriba en que la "reforma educativa se ha expresado a un ritmo imprevisible, a veces fortuito, que no permite meditar y analizar los encargos que prescribe" (Cruz, 2014: 52), de manera que al final, es el Estado el que en gran parte configura a través de sus políticas, las prácticas docentes e institucionales, restándoles autonomía o restringiendo su potencial de acción en aras de la normatividad y el control (Cruz, 2014).

Por otra parte, las reformas educativas y la formación docente no suelen estar alineadas. Particularmente, la formación inicial tiene un rezago considerable respecto de los enfoques curriculares, lo que dificulta o genera tensiones al proceso de inserción a la docencia. De la misma forma, aunque los docentes noveles tienen derecho a recibir el acompañamiento de un tutor durante los primeros dos años de ejercicio profesional según lo estipula la LGSPD "se requiere avanzar en el desarrollo de programas de tutoría que les brinden una sólida inducción a la responsabilidad que adquieren en contextos escolares específicos" (SEP, 2016: 58), y se deja la contextualización en manos de los tutores, sin especificar los principios rectores que le caracterizan.

Por añadidura, recientemente la Secretaría de Educación Pública (2016) presentó un nuevo modelo educativo para la Educación Básica lo que demanda cambios en los procesos formativos del ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia al Servicio Profesional Docente (SPD).

El año 2013 marca un hito en la educación del país ya que se promulga la LGSPD la cual reconoce la inserción formal a la docencia como una fase más del trayecto profesional docente y establece los concursos de oposición como la única vía de acceso formal a la Educación Básica. Otro cambio sustancial es el que podrán ingresar a la docencia perfiles académicos de formación pedagógica o de disciplinas afines, lo que permite el acceso al concurso de oposición a egresados no sólo de Escuelas Normales, sino también, de distintas instituciones formadoras (SEP, 2013).

Tal dispositivo político no sólo reconoció la inserción formal como una fase del trayecto de la carrera docente, también, se legitimaron dos intenciones yuxtapuestas en esta fase, una que hace alusión al proceso de inserción como una etapa de meritocracia viéndola como período de prueba y otra que la vislumbra como un periodo formativo del trayecto profesional. Esta yuxtaposición genera tensiones respecto a los verdaderos fines de la legitimización y acreditación de la inserción formal (fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente), lo que pone en riesgo el intento por consolidar esta fase en el trayecto de la carrera docente.

Hallazgos preliminares: Tensiones y dificultades en el acompañamiento tutorial de la inserción a la docencia

A partir de la información recabada en la revisión de la literatura sobre el problema, así como en las entrevistas a docentes tutores y noveles y observaciones del acompañamiento tutorial, se han identificado al momento una serie de condiciones, tensiones y dificultades en torno a la inserción formal a la docencia.

Algunas parten de la naturaleza misma del ejercicio de la inserción como la ruptura epistemológica entre lo aprendido en la formación inicial y lo que demanda el trabajo en contextos reales o la tarea dicotómica de aprender la función docente mientras se enseña.

Existen contradicciones y dificultades en la instrumentación de la LGSPD, sobre todo porque a decir de Arnaut (2014) se construyó e instauró de forma vertical al margen de los docentes, lo que en gran medida impulsa una resistencia en torno a la incorporación de nuevas figuras, acciones o expresiones, por ejemplo, la noción de formación acompañada con la de mérito y la presencia de la evaluación como dispositivo de control y permanencia.

Respecto a las condiciones contextuales ante las cuales los tutores y los docentes noveles viven el proceso de inserción, se distinguen dos grupos. Las que pertenecen a las condiciones de la cultura y organización escolar, y las que obedecen a las condiciones de los procesos de organización del SPD.

Sobre el primer grupo de condiciones, las de la cultura y organización escolar, cabe preguntarse ¿qué tanto la consigna de realizar contra turno la tutoría genera el impacto esperado? Esto porque las orientaciones del SPD señalan que el acompañamiento tutorial debe efectuarse contra turno de la jornada laboral. En las condiciones contextuales se encuentra que algunos docentes tutores tienen doble plaza o turno de trabajo, en el caso de los noveles cubren interinatos o laboran en centros escolares particulares, lo que implica agendar encuentros más allá de las dos jornadas laborales, también, aprovechan los encuentros cotidianos para dialogar y retroalimentar.

Aquí, se engloban las problemáticas laborales a las que los docentes noveles se enfrentan, por ejemplo, una tutorada atendió el ciclo pasado a dos grupos de 6°, ya que la dirección de su centro escolar integró en un solo salón a ambos grupos; a partir de ese evento, su tutora notó mayores dificultades para el manejo de disciplina: "Los niños que se le agregaron no la querían, ellos querían a su otra maestra" (fragmento de entrevista realizada por la autora, 2018).

Por otra parte, se reflejan algunas condiciones que favorecen la acción tutorial, por ejemplo, algo que facilita que los tutores se organicen sin contratiempos con la supervisión y dirección escolar es la multiplicidad de roles que desempeñan a la vez (dirección y ATP), pero, también pone en aprietos la cantidad de tiempo que

pueden asignar a la tutoría por el trabajo que tienen. Los nombramientos directivos, sirven, para negociar con el SPD la asignación y ubicación de los tutorados, lo que ayuda a generar un ambiente de cercanía y contacto frecuente.

Sobre las condiciones de organización por parte del SPD, se identificó que los escenarios donde se lleva a cabo el acompañamiento están rodeados de una serie de eventos y vicisitudes que pueden representar desafíos o riesgos en su labor, por ejemplo, la asignación tardía de tutores a los docentes noveles, que con frecuencia es cuando ya están en su segundo año de inserción, aunque también hay que señalar que poco a poco el SPD ha ido acortando el tiempo de asignación de los tutores; hay poca claridad e información sobre los mecanismos que se utilizan para decidir la modalidad de tutoría que es asignada (presencial o en línea).

Contrario a la normatividad, se asignan tutorados fuera de la zona escolar de los tutores, pese a que en su zona hay docentes noveles; en un principio no se especificaron los datos de ubicación de los tutorados: "A todos los ATP nos llegó correo de que teníamos asignados noveles, pero, sin previo aviso, no llegó un sabes qué, vas a ser tutor de tales docentes. Docentes que me pasé como tres días ubicando, yendo a ver dónde estaban, si eran de una zona o de otra" (fragmento de entrevista realizada por la autora, 2018).

Si bien, algunos tutores aceptan la tutoría como un rol obligatorio que es parte de sus funciones (dirección y ATP), se menciona la inexistencia de incentivos económicos y de otro tipo como un factor que contribuye a que pocos, quieran participar como tutores; lo que desemboca en que no se cumpla de manera cabal con el ideal de elección de tutores, esto es, maestros voluntarios con evaluaciones y desempeño destacado: "Si el pago no les ha funcionado (risas), otro tipo de alentador, un recurso, una computadora, no sé, algo que mueva a los maestros" (fragmento de entrevista realizada por la autora, 2018).

También, se distingue la ausencia de acompañamiento o seguimiento por parte del SPD a los tutores y el desconocimiento o falta de implicación de otros actores educativos en la inserción de los noveles, como es el caso de la supervisión.

Por otra parte, existe una yuxtaposición de los tiempos de evaluación para la permanencia y del proceso de tutoría, no sólo de los docentes noveles, también de los tutores, como es el caso de dos tutores de educación primaria y una de secundaria; "el examen tanto de basificación como el de permanencia, involucra mucho tiempo" (fragmento de entrevista realizada por la autora, 2018), lo que concentra los esfuerzos a cubrir los indicadores que la evaluación demanda.

Además, falta claridad en los propósitos, los tiempos y los recursos de documentación de la tutoría por parte de las autoridades educativas.

Algunos docentes noveles, desempeñan por primera vez sus funciones respectivas en un contexto vulnerable y precario. Esta realidad, coincide con la crítica

que Marcelo (1995) realiza sobre el poco cuidado que se tiene en la elección o asignación de los centros escolares para los docentes noveles, lo que incrementa el riesgo de convertirse en noveles frustrados e incluso, de pensar en la deserción de la profesión.

Reflexiones finales

Una de las principales tendencias internacionales es la entrada de la mentoría y tutoría en el proceso de inserción formal a la docencia. México, recientemente introduce esa acción, por lo que es de vital importancia dar cuenta de los marcos desde los cuales se piensa y se materializa, así como de los escenarios que la acompañan.

En el país existe escasa literatura sobre el proceso de acompañamiento en la inserción formal de docentes en Educación Básica. De hecho, en los estados del arte internacionales se alcanzan a vislumbrar apenas tradiciones o costumbres (Calvo, 2013; Marcelo, 2009) de cómo se ha llevado a cabo la inserción a la docencia y no grandes y estructurados modelos de formación como ocurre en otras fases del trayecto profesional docente. Las instituciones formadoras de docentes no han logrado responder asertivamente al reto de acompañar en la inserción a la docencia, incluso, las políticas de formación que se han seguido en el país han provocado desconfianza y han generado programas que favorecen un enfoque evaluativo y meritocrático ante uno comprensivo y formativo.

Al momento, en el estudio se encontró que los tutores adjudican relación entre la forma en que se llega a ser tutor (voluntaria u obligatoria) y la manera en que organizan y planifican la tutoría, lo que repercute en la concepción de ayuda y la forma en que se enfrentan las condiciones contextuales. Por lo que puede resultar relevante perfeccionar y sistematizar los procesos de convocatoria, selección, sensibilización e implementación de quienes fungen como tutores.

También, se identificó una constante preocupación por el tipo de incentivos otorgados, el tiempo y el espacio asignados normativamente, así como la ausencia de una guía de operación clara para la realización de la tutoría.

La idea y el énfasis del mérito profesional al centro de la evaluación reflejado en la LGSPD para el ingreso y permanencia de la docencia no sólo influye la evaluación misma, también, ha permeado la concepción que los tutores y los docentes noveles tienen de la tutoría y su función, lo que orilla a que la noción de dicho proceso como formativo sucumba ante la de mérito y rendición de cuentas: "Los tiempos de la tutoría no coinciden con los de la evaluación […] nosotros nos estamos preparando para la evaluación" (fragmento de entrevista realizada por la autora, 2018).

Los tutores requieren de formación puntual para desarrollar los mecanismos de ayuda y acompañamiento, por lo que el estudio puede dar cuenta de la suficiencia o insuficiencia de la oferta formativa de los tutores. Experiencias en otras latitudes han señalado que los docentes tutores además de tener formación y práctica en el nivel en que se inserta el docente novel, requieren ser mediadores entre las necesidades de formación del docente novel y las demandas formativas de las autoridades educativas, también, contar con reducción de su jornada cotidiana para poder realizar con mayores recursos y tiempos el acompañamiento. En el país, muchas actividades son desarrolladas a contra turno, por lo que resulta de vital importancia dar cuenta de cómo es el proceso de acompañamiento en condiciones que pueden ser contraproducentes.

Por último, otras prácticas formativas en esta etapa señalan las bondades de fomentar programas enfocados al aprendizaje de la enseñanza de forma colaborativa, por lo que analizar los procesos de colaboración y construcción conjunta en la tarea de aprender la labor docente puede ayudar a profundizar en el conocimiento de la colaboración como herramienta para reflexionar y mejorar la enseñanza en contextos específicos.

Referencias

Arnaut, Alberto. (2014). "Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente", en Gloria del Castillo y Giovana Valenti, *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, pp. 31-46.

Calvo, Gloria. (2013). *Lo que sabemos sobre la inserción a la docencia*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <https://www.slideserve.com/inoke/lo-que-sabemos-sobre-la-inserci-n-a-la-docencia>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Contreras, José. (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

Cruz, Ofelia. (2014). "Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión", en Patricia Ducoing, *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 49-78.

Ducoing, Patricia, y Bertha Fortoul. (2013). *Procesos de formación 2002-2011. Volumen I y II. Estados del conocimiento 2002-2012,* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Flick, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, España, Morata.

Garfinkel, Harold. (2006). *Estudios en etnometodología*. España, Anthropos. Trad. H. Pérez.

Kemmis, Stephen y Robin McTaggart. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.

Kvale, Steinar. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa,* Madrid, Morata.

Marcelo, Carlos. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, eub.

Marcelo, Carlos. (Coord.). (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro.

Martínez-Olive, Alba. (2010). "La construcción del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica Servicio", en Bonifacio Barba y Margarita Zorrilla, *Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas,* México, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Ediciones Siglo xxi.

Messina, Graciela. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 19, pp. 145-207, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.PDF>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016*, México.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, en *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre, <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México.

Vaillant, Denise, y Carlos Marcelo. (2015). *El ABCyD de la formación docente*, Madrid, Narcea.

Vaillant, Denise. (2009). "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente", *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-41, <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>, consulta: 13 de febrero, 2021.

Yus, Rafael. (1999). "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad", en José Félix Angulo, Javier Barquin y Ángel I. Pérez. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Kal, pp. 208-254.

Tercera parte
Disposiciones políticas y desafíos institucionales

CYÍ

Políticas públicas para a formação de profesores alfabetizadores no Brasil: propostas e práticas

RITA CRISTINA LIMA LAGES
Universidade Federal de Ouro Preto

JULIANA CESÁRIO HAMDAN
Universidade Federal de Ouro Preto

Apresentação

A proposta deste trabalho é apresentar resultados de políticas públicas implementadas para a formação de professores alfabetizadores no Brasil, a partir de um projeto do governo federal lançado em 2012, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). Mais exatamente, pretende-se apontar para alguns dos resultados obtidos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no Estado de Minas Gerais, no biênio 2016-2017. Nisso, destaca-se a publicação de uma coleção didática elaborada pela equipe de formadores PNAIC-UFOP. A referida obra centra-se na formação de professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, segumento este, recortado pelas políticas governamenteias como o período de consolidação do processo de alfabetização das crianças brasileiras no sistema público de ensino. Cabe destacar que esse programa do governo federal traz a rubrica "pacto", uma vez que nele devem figurar os entes federativos: União, Estados e Municípios; repartindo para cada um as competências específicas para implementação do PNAIC. O *pacto* centrou-se na formação de professores alfabetizadores tomando, da área de linguagens, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática como conteúdos de formação.

Conhecendo o PNAIC: o ano de 2012 foi muito importante para a história da alfabetização e letramento no país. Iniciou-se no Ministério da Educação (MEC),

por meio de sua Secretaria de Educação Básica, a constituição de um programa de formação continuada de professores alfabetizadores das várias regiões do território nacional. Nasceu o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), a ser implementado, em definitivo, no ano de 2013, tendo como ponto de apoio inúmeras Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O objetivo do *Pacto* tem sido assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

As universidades ficaram responsáveis por selecionar coordenadores gerais e adjuntos, inicialmente no campo das linguagens, para, em seguida, abranger o escopo para o letramento matemático, as ciências e as artes. Cada IES selecionou sua equipe, composta por coordenadores geral e adjuntos, supervisores e formadores, ficando a cargo destes, sob a orientação da coordenação e supervisão, passar os conteúdos definidos pelo MEC aos orientadores de estudos dos polos sob a gestão das universidades. Esses orientadores de estudo, ao receberem, sistemática e temporalmente, as formações, retornariam aos seus municípios para repassar aos professores alfabetizadores a formação recebida. Destaca-se aqui, a importância de um programa de governo que muitos benefícios trouxe, e ainda traz, para a Educação Básica, voltado para a formação continuada de docentes no âmbito da alfabetização e do letramento.

Desde 2013, o PNAIC-UFOP tem realizado formações presenciais congregando nesse polo cerca de duzentos orientadores de estudo e de cento e sessenta coordenadores locais. Além das formações, o PNAIC-UFOP, em suas duas últimas gestões, tem produzido material no campo do ensino da alfabetização e do letramento, a partir das experiências vividas nas formações *in loco*. Esses materiais têm tido uma ampla receptividade pela comunidade escolar dos municípios atendidos pelo PNAIC-UFOP, fomentando uma explícita transformação nas práticas docentes desses profissionais da Educação Básica

A base nacional comum curricular nas práticas de Língua Portuguesa e Matemática: 1º ao 3º ano

Como dito no início deste trabalho, nosso objetivo principal com essa apresentação é trazer resultados da implementação do *pacto*, mais exatamente, a publicação de uma coleção didática, publicada no final de 2017, centrada nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, desdobrada em dois volumes, quais sejam*: A Base Comum Curricular nas práticas de Língua Portuguesa: 1º ao 3º ano* (2017b)*; A Base Comum Curricular nas práticas de Matemática: 1º ao 3º ano* (2017c). O principio e cerne da coleção didática foi a orientação pela Base Nacional Comum Curricular (2017), atual documento

orientador para a construção dos currículos da educação básica brasileira, segmento Ensino Fundamental, que se estende do 1º ao 9º ano, e no qual o aluno ingressa aos seis anos de idade.

O nosso propósito, com essa obra para a formação de professores, é estabelecer um diálogo entre as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e as práticas de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, focando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Julgamos ser um caminho proveitoso partir de cada Habilidade que a BNCC propõe e ver como esta se relaciona com as políticas públicas já implementadas para a alfabetização, como o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) – lançado em 2012 pelo governo federal–, e as avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Tomando, pois, a BNCC como o objeto de composição desse material didático, não poderíamos prescindir de uma rubrica que contivesse orientações à prática docente, partindo de cada Habilidade da BNCC –destancando os objetivos dessa Habilidade– em diálogo com as políticas curriculares e de avaliação mencionadas (ANA). E, para vislumbrar como tais elementos se concretizam na prática docente, encontram-se aqui: itens de avalições externas e exemplos de atividades que correspondem aos objetivos requeridos por cada Habilidade da BNCC. Achamos importante destacar, pensando em sua formação continuada, as grandes finalidades, contidas nessa nova BNCC, para a concepção das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, focando especificamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Eis acima uma breve descrição da obra didática. Apresentamos, no que se se segue, uma orientação direcionada ao conceito e formato do material, explicando rubrica por rubrica, de modo que o professor alfabetizador possa apropriar-se dele da forma mais produtiva posssível. Mas, antes disso, gostaríamos de apresentar o contexto de produção desse nosso material, que foi concebido e elaborado por uma equipe vinculada à Universidade Federal de Ouro Preto/MG, composta por membros internos e externos à universidade, e que foi instituida para implementar o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC-UFOP).

Portanto, como marca do PNAIC-UFOP, esta coleção didática é mais um fruto do trabalho realizado pela equipe que integra o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* na Universidade Federal de Ouro Preto, que dá mais um passo em sua meta traçada desde 2013, que foi a formação continuada de qualidade, cujo compromisso sempre foi orientar o professor alfabetizador na busca constante de uma prática docente afinada com os propósitos das políticas públicas curriculares, conservando seu espírito crítico e reflexivo.

Voltando aos propósitos da coleção didática, gostaríamos de destacar os fundamentos pedagógicos da BNCC (MEeCB, 2017a) de modo mais amplo, destacan-

do, na sequência, a circunscrição dos objetivos para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, no Ensino Fundamental.

A BNCC de 2017 organiza seus fundamentos pedagógicos em torno do eixo central demoninado *competência*. Afirma que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de *competências* (MEeCB, 2017a: 15). Ancorando-se na Lei de Direstreizes e Bases, de 1996, postula a este respeito:

> Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar oconhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência**: (MEeCB, 2017a: 15. Grifo do documento).

Aliado ao desenvolvimento das *competências*, a BNCC assume o compromisso com a *educação integral* do sujeito, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem "educação integral" com "educação ou escola em tempo integral." (MEeCB, 2017a: 17. Grifo do documento).

Ao colocar como meta mais ampla o compromisso da Educação Básica brasileira "com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva", elenca um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas na formação do sujeito, por meio das quais podemos destacar os principais elementos constituidores das proposições aí encontradas, quais sejam: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para a construção de uma sociedade mais justa e solidária; desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais; Utilizar conhecimentos das várias linguagens em diferentes contextos; Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano; Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais etc. Em todos esses elementos encontram-se postas as questões: de uma apropriação crítica de informações; dos conhecimentos a serem utilizados em prol de uma vida melhor para si, para o outro e para o planeta; e da aprendizagem a ser desenvolvida a partir do protagonismo do sujeito aprendiz nesse processo. (MEeCB, 2017a: 17, 18).

Ainda sobre os elementos constituintes das competências colocadas pela BNCC, gostaríamos de destacar a atenção posta, ao requerer a formação integral do sujeito, sobre o desenvolvimento de *competências sociais* e *emocionais*, aliadas

ao ato de aprender. Para este fim, são apresentadas as **competências** de: conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (MEeCB, 2017a: 18).

A partir das proposições mais gerais da BNCC, vamos apresentar agora as direções para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Essa disciplina de ensino encontra-se como um componente da área de linguagens. Para a área de linguagens são igualmente colocadas competências específicas, e para a Língua Portuguesa, como um componente dessa área, são apresentados, além das competências específicas desse componente, os objetivos norteadores. De modo mais amplo, apresenta o objetivo geral de: "Garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento." (MEeCB, 2017b: 63).

E, de modo mais específico, apresenta as metas para o ensino de Língua Portuguesa ao longo do Ensino Fundamental, ao propor que: Adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos –textuais, discursivos, expressivos e estéticos– que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (MEeCB, 2017b: 63).

Dando continuidade aos pressupostos teóricos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil desde a década de 1990 –ao considerarmos o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais– o texto é apresentado como o "centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal". Como isso, propõe-se o trabalho a partir de uma "variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro –o que se denomina multimodalidade de linguagens". Destacam-se as seguintes modalidades de textos: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos. Além disso, deve-se considerar os diversos suportes em que esses textos se encontram (MEeCB, 2017b: 63).

Para alcançar o propósito de se trabalhar com as diversas modalidades de textos e usos da língua escrita e da língua oral, a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em cinco eixos para todo o Ensino Fundamental: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária. Sobre as orientações colocadas para cada eixo, podemos destacar:

Oralidade: a oralidade (a fala e a escuta) é posta como objeto de conhecimento –de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita– e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. Deve incluir conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. E, além disso, devem ser consideradas as variedades linguísticas da língua oral e assumi atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos (MEeCB, 2017b: 64).
Leitura: não se constitui como um instrumento (como para os demais componentes curriculares), mas como tema central. A leitura deve compreender: a aprendizagem da decodificação de palavras e texto (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais; a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa; o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário (MEeCB, 2017b: 64).
Escrita: deve compreender as práticas de produção de textos verbais, verbovisuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto; a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita); o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade; produção textual que envolva habilidades de uso adequado de variedades linguísticas (MEeCB, 2017b: 64).
Conhecimentos linguísticos e gramaticais: constituem-se de práticas de análise linguística e gramatical, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita. Afirmam a reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos como fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos. Apresentam a aprendizagem das normas ortográficas e da pontuação, contextualizadas no desenvolvimento da leitura e da escrita (MEeCB, 2017b: 64, 65).
Educação literária: posto como de estreita relação com o eixo Leitura, diferenciando-se por seus objetivos de: conhecimento e apreciação de textos literários

orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional; formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto (não se trata de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura); apresentação da literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa; ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida.

Por sua vez, os eixos organizadores são subdivididos em: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Sobre as habilidades, a BNCC postula que sejam trabalhadas de forma progressiva em termos de complexidade. Além disso, que, embora estejam agrupadas por eixo, deve-se trabalha-las de modo integrado.

No que diz respeito às competências do componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC apresenta dez competências específicas, das quais podemos destacar as seguintes proposições: reconhecimento da língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; respeito às variedades linguísticas, rejeitando preconceitos linguísticos; valorização da escrita como bem cultural da humanidade; adequação da linguagem à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero textual; análise de argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; reconhecimento do texto como lugar de manifestação de valores e ideologias; seleção de textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos e interesses pessoais; leitura de textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade; valorização da literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo (MEeCB, 2017b: 66).

Como é objetivo da coleção didática, trabalhar com as proposições da BNCC até o 3º ano do Ensino Fundamental, nos deteremos agora nas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa nesse período. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC indica que:

> No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, dá-se prosseguimento às experiências com a língua oral e escrita desenvolvidas na Educação Infantil. Embora na Educação Infantil, dadas as peculiaridades da faixa etária a que se destina esse segmento da Educação Básica, as aprendizagens sejam estruturadas por campos de experiências e não por eixos organizadores, como no Ensino Fundamental, a BNCC preserva a

continuidade do desenvolvimento e das aprendizagens entre esses dois segmentos da Educação Básica (MEeCB, 2017b: 67).

Ao propor orientações bem refinadas sobre o processo de alfabetização, a BNCC afirma o letramento "como condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas". Considera, porém, que "a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas" devem ser também condição para o letramento (MEeCB, 2017b: 69).

A partir das proposições mais gerais da BNCC, vamos apresentar, igualmente, as direções para o ensino de Matemática no Ensino Fundamental. A Matemática é considerada, na BNCC, como um componente da área de linguagens. Para a área de linguagens são igualmente colocadas competências específicas, e para a Matemática, como um componente dessa área, são apresentados, além das competências específicas desse componente, os objetivos norteadores. Queremos aqui, chamar a atenção para alguns deles. Para o ensino da Matemática postula-se um ensino que dialogue com a prática, que os conhecimentos adquiridos sejam apropriados e utilizados pelo sujeito na resolução de problemas. Ao recortar a Matemática nas especificidades do Ensino Fundamental, a BNCC afirma que,

> Essa área, por meio da articulação de seus diversos campos –Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade– precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática, conceitos e propriedades, fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (MEeCB, 2017c: 221).

São apresentadas, para a Matemática, nove competências específicas, com a observação para que tais competências estejam articuladas às competências gerais da BNCC. E ao tomar por referência recentes documentos curriculares, a BNCC apresenta os diferentes campos que compõem a Matemática, quais sejam: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação (Brasil, 2017c: 221). E, ao enfatizar que o ensino da Matemática deve-se converter para as ações cotidianas, a BNCC propõe cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e medidas, Probabilidade e estatística (MEeCB, 2017c: 224-231).

Como é objetivo da coleção didática, ora apresentada, trabalhar com as proposições da BNCC até o 3º ano do Ensino Fundamental, nos deteremos agora nas

considerações sobre o ensino de Matemática nesse período. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC indica que

> Deve-se retomar as vivências cotidianas das crianças com números, formas e espaço, e também as experiências desenvolvidas na Educação Infantil, para iniciar uma sistematização dessas noções. Nessa fase, as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas "quatro operações", apesar de sua importância. No que diz respeito ao cálculo, é necessário acrescentar, à realização dos algoritmos das operações, a habilidade de efetuar cálculos mentalmente, fazer estimativas, usar calculadora e, ainda, para decidir quando é apropriado usar um ou outro procedimento de cálculo (MEeCB, 2017c: 232, Grifos do documento).

Temos, pois, como pressuposto central, uma orientação para que a aprendizagem da Matemática esteja "intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações" (MEeCB, 2017c: 232). E nesse âmbito, há indicações mais refinadas para o processo de ensino-aprendizagem, quando a BNCC sugere a materialidade que poderá ser utilizada pelo(a) professor(a): "recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas" (MEeCB, 2017c: 232). E, reiteradamente, encontramos uma recomendação para que a leitura das habilidades propostas não seja feita de maneira fragmentada.

Conhecendo a coleção didática: vamos percorrer esse mapa de orientação?

O quadro: A proposta da obra em termos conceituais é apresentar, inicialmente, um quadro (dividido em três outros quadros, em cores cinza, azul e amarela) para cada habilidade do componente curricular para cada ano escolar. Nesse caso, a Matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental.[1] É a **Habilidade** que direciona a composição de todo material. De modo que foi concebida a produção de uma folha avulsa para cada **Habilidade**, o que permitirá um melhor manuseio pelo(a) professor(a). Portanto, a **Habilidade** é a peça-chave para a compreen-

[1] Como já explicitado anteriormente, parte-se aqui de uma frente de trabalho assumida pela Universidade Federal de Ouro Preto com o MEC, para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cuja política de formação atenta-se para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ou seja, recorta o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

são desse material. Sugerimos que, em sua primeira leitura, localize a habilidade dentro do quadro da Base Comum Curricular (BNCC), que está na cor cinza; no segundo quadro (em cor azul), temos os Direitos de Aprendizagem do PNAIC. Decidimos colocar essa rubrica, visto que, como já indicado no início dessa apresentação, trata-se de um programa de formação docente implementado pelo MEC desde 2013; o terceiro quadro (em amarelo) apresenta a Avaliação Nacional de Avaliação (ANA), e tem o objetivo de mostrar como a habilidade é avaliada por essa avalição externa. Portanto, nossa orientação é que se localize a **Habilidade** da BNCC em um primeiro plano, mas que não a localize de modo isolado, e sim, em diálogo com os dois outros quadros, ou seja, veja como essa habilidade é tratada pelos Direitos de Aprendizagem do PNAIC e como é abordada pelas avaliações externas (ANA). E lembramos aqui que nem todas as habilidades são avaliadas externamente; como é o caso do eixo Oralidade em no componente de Língua Portuguesa, por exemplo. Por isso, no quadro da avalição, haverá, algumas vezes a indicação: "não é avaliado".

Orientações à prática docente: mais uma vez, o ponto de partida aqui é a **Habilidade**. Ou seja, parte-se dos objetivos propostos para cada Habilidade para, a partir daí, propor uma orientação para o(a) professor(a), de modo a expandir a proposta de cada Habilidade e tornar os seus objetivos mais claros, ao estabelecer um diálogo entre os demais componentes do quadro, ao buscar resultados de pesquisas e pressupostos teóricos que nos ajudam a compreender melhor os objetivos e ao vislumbrar potencias frentes de trabalho com a habilidade proposta, as atividades possíveis etc. São estes os principais elementos que sustentam esta rubrica; mas não os únicos. Procuramos, nessa orientação, expandir, clarear para o docente, as proposições de cada habilidade, que são expostas de modo conciso e muitas vezes circunscritas a termos da área de conhecimento. Em síntese, o propósito é identificar e discutir o que a BNCC almeja com a proposição de tal ou tal Habilidade.

Item de avalição correlato: o objetivo é mostrar como cada Habilidade é avaliada pelas avaliações externas. Nesse caso, embora o quadro apresente a ANA como referencial de avaliação, nem sempre a Habilidade é avaliada pela ANA. Mas, em alguns casos, ela é avaliada por outras avaliações externas, como a Provinha Brasil, por exemplo. Por isso, escolhemos o termo "correlato", ou seja, se não da ANA, são utilizados outros referenciais de avalição externa. E, além disso, há em algumas habilidades a ausência da rubrica **Item de avaliação correlato**. Isso vale, por exemplo para todos as habilidades do eixo Oralidade da área de Língua Portuguesa, visto que não há avaliações externas para as mesmas

Exemplos de atividades: pretendemos, por meio dos exemplos, mostrar como as habilidades podem se materializar no cotidiano da sala de aula. Ou seja, trata-

se da tradução mais refinada da **Habilidade**. Algumas vezes essas atividades são apresentadas diretamente aos alunos –o que permite uma cópia direta do material– e, em outras, há sequências didáticas ou atividades com roteiros de orientação ao professor. O que delimitou o modo como a atividade é apresentada foi a natureza de cada **Habilidade**. E, como há habilidades com proposições mais amplas, pode acontecer de uma atividade não cumprir totalmente os objetivos de uma ou outra habilidade. Não por acaso, escolhemos o termo "exemplos de atividades", para mostrar que se trata apenas de um exemplo. Que a **Habilidade** não se encerra nele, devendo o professor ampliar, a partir dele, para outras atividades. Trata-se, portanto, de um ponto de partida, de uma ilustração da **Habilidade**. E não podemos nos esquecer aqui da proposta indicada em algumas habilidades da busca pelos ANEXOS que, por sua vez, ou atenderão diretamente à atividade, ou servirão como um modo de ampliação da mesma, indicando outras frentes de trabalhos possíveis. Esses Anexos só podem ser encontrados na forma digitalizada da coleção didática em CD Player, que acompanha a obra impressa.

Considerações finais

A preparação desse material foi concebido e elaborada para orientar e enriquecer as práticas cotidianas de ensino, tomando a Base Nacional Comum Curricular por referência. Salientamos que este foi o primeiro trabalho da esquipe PNAIC-UFOP com a BNCC, com vistas a seguir contribuindo com as políticas públicas de alfabetização, tendo a Educação Básica de qualidade como horizonte maior. Apostamos na formação docente continuada como um instrumento fundamental para essa conquista. E é nesse âmbito que se encontra- este material didático. Trata-se de um primeiro movimento de nossa parte, de uma primeira versão da nossa apropriação da BNCC para os anos iniciais da alfabetização. Não se constitui, de modo algum, como uma obra acabada e fechada. E não temos dúvidas sobre as lacunas aqui deixadas e os propósitos não atendidos plenamente.

Referências

Ministério da Educação Brasil. (2012). *Caderno do PNAIC Ano 01*. Unidade 01 Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Brasília, MEC, pp. 35-43.

Ministério da Educação Brasil. (2012). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* – Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa, Brasília, DF: MEC, SEB. <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>, consulta: 15 de febrero, 2021.

Ministério da Educação Brasil. (2015). *Relatório da avaliação ANA* – Avaliação Nacional da Alfabetização 2013-2014. Da concepção à Realização Volume 1. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica DAEB, 42 pp.

Ministério da Educação e Cultura Brasil. *(*2017a). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>, consulta: 15 de febrero, 2021.

Ministério da Educação e Cultura Brasil. (2017b). *A Base Nacional Comum Curricular nas práticas de Língua Portuguesa* (1º ao 3º ano), 1. ed., Curitiba, Brasil Publishing, v. 01.

Ministério da Educação e Cultura Brasil. (2017c). *A Base Nacional Comum Curricular nas práticas de Matemática* (1º ao 3º ano). 1. ed. Curitiba: Brasil Publishing, v. 01.

La colaboración académica entre Escuelas Normales y Universidades: ¿es posible?

aranzazú esteva romo
Universidad Nacional Autónoma de Tlaxcala

Presentación

En julio del 2017, el entonces Secretario de Educación Aurelio Nuño expuso los seis ejes del *Programa de Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales*[1] que formó parte del nuevo Modelo Educativo, presentado en abril del mismo año (sep, 2017). Cabe mencionar que nueve meses después no se había publicado un documento oficial con el plan de acciones para realizar el *Programa,* lo cual genera muchas interrogantes acerca de cómo se espera poner en práctica los ejes del programa en el complejo contexto educativo nacional actual.

El quinto eje se titula *Sinergias con universidades y centros de investigación*, cuyo fin es que las Normales profundicen sus relaciones con Universidades nacionales e internacionales, en particular en el intercambio de estudiantes y en la creación de redes académicas. En principio la propuesta puede parecer pertinente y necesaria, pero el cuestionamiento es ¿existen las condiciones institucionales para que tal colaboración se pueda desarrollar? Aunque ambas son instituciones de educación superior, tienen objetivos, historias, políticas, procesos formativos, culturas e identidades diferentes. Consideramos entonces que, para llevar a cabo un programa de trabajo en colaboración, es necesario conocer y analizar las características de cada una.

Hasta ahora sólo hemos localizado un estudio comparativo entre Universidades y Normales, *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: la docencia cuestionada,* realizado por Patricia Medina Melgarejo y publicado en el 2000. Suponemos que esta ausencia de estudios se debe a que, de manera institucional, no se había planteado la posibilidad de establecer relaciones académicas entre

[1] No se encontró un documento oficial, se consultó en revistas electrónicas que dieron la noticia el día en que el ex Secretario se reunió con normalistas. Este Programa está anunciado en la Ruta para la implementación del Modelo Educativo.

ambas. Ante ello, se justifica un estudio como el que proponemos, pero por la falta de análisis previos, tiene un grado de dificultad epistemológica, teórica y metodológica.

Hemos divido en tres grandes apartados el capítulo. Primero, exponemos de manera muy general el desarrollo histórico de las Normales y sólo esbozamos algunos aspectos del desarrollo histórico de las Universidades. Después, expresamos los principales retos que en este momento podemos visualizar acerca del plan gubernamental de crear colaboraciones académicas entre ambas instituciones. Finalmente, a partir de dichos retos planteamos las implicaciones que vemos para un posible estudio comparativo.

Antes de iniciar nos parece importante aclarar que, este capítulo presenta un primer paso dentro de un proceso de investigación que se realiza,[2] por ello más que respuestas hay preguntas, el todo aún no se construye y en su lugar tenemos el borrador de algunas de las partes, no hay resultados sino posibles caminos, entonces tenemos ausencias y vacíos. Lo que sí está claro es que estamos en el umbral de un estudio académico que consideramos histórica, política y pedagógicamente importante en nuestro país, esto es, la relación entre Normales y Universidades.

Nuestra formación y experiencia dentro del campo de la investigación educativa ha estado enfocada a las Normales (Esteva, 2010; 2016), de esa forma, tenemos un conocimiento más extenso y profundo de ellas, en contraste con el desconocimiento que hoy en día tenemos de las Universidades. Esto es evidente a lo largo del presente texto. Pero, a través de la investigación en proceso pretendemos iniciar nuestro acercamiento a las Universidades, así establecer un estudio comparativo entre las dos instituciones que permita observar las condiciones y posibilidades reales, para llevar a cabo la sinergia propuesta por las autoridades educativas.

Quisimos compartir las primeras ideas e inquietudes que nos han motivado a plantearlo, con ello abrir el diálogo y el debate sobre las posibilidades de construir relaciones académicas entre estas dos instituciones. Esperamos que la discusión se desarrolle desde un enfoque histórico, educativo, pero sobre todo político, pues es en este último terreno donde creemos es posible analizar y comprender la complejidad de las Normales y de las Universidades.

Escuelas Normales y Universidades: un poco de historia

En el sistema educativo mexicano actual, la formación inicial de los profesores de educación básica se desarrolla aún bajo el modelo normalista. Las Escuelas

[2] Actualmente se realiza una estancia posdoctoral con el proyecto "La colaboración académica entre Escuelas Normales y Universidades: ¿es posible?", en el Posgrado de Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Normales se crearon en Alemania y Francia en el siglo XIX, con el objetivo de normalizar la formación de los profesores, y se reprodujeron sobre todo en los países europeos y latinoamericanos. Pero a partir de la segunda mitad del siguiente siglo XX, en la mayoría de dichos países, esta formación se trasladó a los espacios universitarios, fenómeno que se conoce como *universitarización* (Ducoing, 2013a: 9), en México, por diversas razones las Normales siguen existiendo.

En el caso mexicano, la primera en fundarse fue la actual Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen en 1886, en la ciudad de Xalapa, hoy existen alrededor de 480 públicas y privadas. Desde el inicio el objetivo también era normar la formación de los profesores, con ello estandarizar y homogeneizar dicha profesión, como parte del proyecto de Estado-nación que se comienza a construir en aquella época. Así la profesión del docente normalista surge como una profesión de Estado, situación que en su momento tenía una razón histórica de ser, pero que ahora es una de las mayores críticas que se le hace. A lo largo de su centenaria historia, las Escuelas Normales han tenido que adaptarse a los cambios políticos, económicos y socioculturales, no sin resistencias. Los profesores normalistas se han aferrado, de distintas maneras, a su origen y a sus tradiciones, han luchado por sus derechos, al mismo tiempo han cedido y se han abierto a lo nuevo. Entonces actualmente las Normales siguen funcionando y forman parte de un complejo sistema de sistemas, en donde no son sólo los intereses y las resistencias individuales o gremiales las que caracterizan y determinan, también lo organizacional y lo institucional tienen un peso fundamental. Nos atrevemos a decir que, en muchas ocasiones, estas últimas dimensiones son las que originan las contradicciones de modelo normalista (Esteva, 2016: 7-8).

Centrándonos en el pasado reciente, ubicamos tres momentos importantes. A finales de la década de los setenta se intentó trasladar la formación de profesores al sistema educativo universitario, así se creó en 1978 la Universidad Pedagógica Nacional. Sin embargo, no sucedió lo que, en otros países, esto es, que las Normales fueron cerradas, al contrario, se mantuvieron abiertas en paralelo, y en 1984 adquirieron el estatuto de instituciones de educación superior, lo cual significó que desde entonces ofrecen licenciaturas en educación, con duración de cuatro años, a jóvenes de más de 18 años. El plan de estudios del 84 buscaba formar profesores-investigadores, para ello aumentaron las materias teóricas y se dejó de lado la tradición práctica que había dado origen a este modelo normalista. Esto provocó una crisis pedagógica, identitaria y política, pues los contextos no respondían a las exigencias de la reforma y los cambios no se dan por decreto institucional (Ducoing, 2013a: 119-158). En la década de 1990, las Normales no eran lo que habían sido, pero tampoco eran lo que se había planteado con el cambio de estatuto y la reforma curricular. En 1996 se anunció una nueva reforma

organizacional y curricular que pertenecía a una política nacional de modernizar la educación –en respuesta a cambios en la política educativa internacional (SEP, 1997). Por un lado, el Plan 97 retomó como eje central la práctica docente, por otro, las Normales ingresaron al nuevo sistema de instituciones de educación superior creado bajo el enfoque neoliberal y tecnocrático, donde la producción es lo más importante. Finalmente, en el año 2012, a pesar de las críticas y las protestas de los profesores normalistas, se implementó un nuevo plan de estudios, en esta ocasión se reintegran contenidos teóricos, pero se mantiene la práctica en un lugar importante. El proceso de esta nueva reforma es cuestionado principalmente porque las autoridades educativas no tomaron en cuenta las condiciones reales, ni a los profesores, en especial porque la capacitación de los formadores de formadores fue deficiente (Esteva, 2016: 9-10). Cinco años más tarde, aún con las confusiones que dicha reforma trajo, se anuncia en el 2017 la construcción e implementación de un nuevo plan de estudios, esta vez dentro del marco del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017). Hoy en día las Normales atraviesan por un mal momento; las urbanas están abandonadas con excepción de unas cuantas, las rurales prácticamente están desapareciendo, sobre todo la profesión docente está en crisis ante la reforma laboral y jurídica que inició en el 2012, y el desprestigio social que el propio Estado ha encabezado. En este contexto desolador es que se propone una colaboración académica con las Universidades.

Por el otro lado, la historia de las Universidades es más antigua, pues es en la Edad Media donde se crean estos centros de enseñanza y construcción del conocimiento humano. Hasta donde sabemos, en el siglo XIX las Universidades francesas fueron objeto de reformas institucionales, organizaciones y educativas con impacto en el aspecto cultural, pero sobre todo con influencia dentro del mundo occidental. Nos atrevemos a decir que las Universidades contemporáneas tienen su origen más reciente en esa época napoleónica como instituciones de saber y conocimiento, que, en lo organizacional, hoy en día, podríamos nombrar burocráticas. Seguramente un historiador de las Universidades tendrá objeciones. Sin entrar en detalles y, subrayando una vez más, sin un conocimiento bien fundamentado, creemos que las Universidades han tenido una relación con el Estado moderno menos dominante, es decir, de cierta manera han logrado mantener autonomía sobre todo académica y de libre pensamiento. Al igual que las Escuelas Normales, a lo largo de su historia se han transformado y han resistido al mismo tiempo, manteniendo aspectos del pasado, cediendo en algunos cambios y abriéndose a las nuevas exigencias políticas, económicas y sociales, no sin conflicto. Las Universidades de hoy distan de ser como aquellas que surgieron en la Edad Media.

Enfocándonos al pasado reciente, para el caso universitario en los últimos años de la década de los ochenta inicia, desde nuestro punto de vista, una etapa clave

en su desarrollo. Las políticas internacionales sobre las instituciones de educación superior dieron un giro abiertamente tecnocrático, ante la aparición de un nuevo actor en escena: el mercado, y una nueva postura del viejo actor: el Estado. Así en nombre de la calidad, la eficiencia y la eficacia se ha ido creando un nuevo sistema organizacional y laboral con impacto en lo educativo, y se han consolidado la masificación, la expansión y la diversidad de las mismas (Kent, 2016).

En este nuevo esquema, las universidades públicas han vivido en conflicto con las decisiones políticas gubernamentales; huelgas, paros, movimientos estudiantiles y denuncias del gremio académico. A pesar de ello, actualmente observamos dos fenómenos preocupantes, por un lado, las universidades forman parte de un sistema de acreditación, evaluación y estímulos que ha obligado a los profesores e investigadores a centrar su trabajo en la producción, lo cual no necesariamente va acorde a una calidad en la construcción y en la enseñanza del conocimiento, al contrario, los obliga a ir en una carrera de alta competición, donde la simulación puede ser una estrategia necesaria para sobrevivir. Por otro lado, para los jóvenes universitarios obtener un título ya no es garantía de encontrar un trabajo ni en el mercado laboral en general, ni dentro de las mismas Universidades. Es en este contexto que, al igual que el de las Normales, tampoco es muy esperanzador, donde se propone llevar a cabo relaciones académicas interinstitucionales.

Aunque las Normales y las Universidades son instituciones con historias y objetivos distintos; las primeras enfocadas a la formación inicial de profesores y las segundas a la construcción y a la enseñanza del conocimiento científico y social a fin de formar profesionales de diferentes campos, ambas son importantes en la historia de la educación formal del país. Por ello, en los últimos estados del conocimiento presentados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en el subcampo *Procesos de formación* (Ducoing y Fortoul, 2013b), observamos que han sido objeto de numerosos y diversos estudios. Sin embargo, no encontramos referencia a análisis comparativos, al contrario, las investigaciones sobre ellas se abordan de manera separada; existe un capítulo para las Normales (Juárez y Hernández, 2013) y un capítulo para las Universidades (Santillán, Viloria y Cordero, 2013).

Como mencionamos anteriormente, por el momento sólo conocemos el estudio de Patricia Medina Melgarejo enfocado a la docencia, esto es, que resalta los procesos formativos, las prácticas educativas y los aspectos identitarios de profesores con estudios universitarios y de profesores con formación normalista, que trabajan en escuelas secundarias. Pero, a nivel organizacional e institucional no conocemos todavía ningún trabajo de corte comparativo. Esto nos lleva a interrogantes, en particular ¿por qué no se han hecho estudios?, ¿será que los académicos consideran innecesario e incluso inútil comparar dos instituciones tan diferentes?,

¿o resulta obvio comparar por qué son distintas? No lo sabemos aún, pero lo que sí creemos es que, ante la propuesta gubernamental de establecer sinergias entre ambas sin un plan o programa, resulta necesario conocer a fondo las condiciones institucionales y organizacionales a fin de ver cuáles son las posibilidades reales para llevarla a cabo, o no.

Retos para posibles colaboraciones académicas

En el umbral de un estudio comparativo entre Normales y Universidades en México, vislumbramos cuatro aspectos centrales que pueden convertirse en categorías o dimensiones de análisis y que, al mismo tiempo, son retos para el establecimiento de redes académicas. El primero se relaciona con los orígenes y los procesos históricos. Como lo señalamos ambas tienen historias y propósitos fundacionales diferentes que, de entrada, pueden ser obstáculo para el acercamiento que se propone, aunque dentro del campo de la historia de la educación formal, podría resultar interesante una historia comparativa. También creemos que hay puntos de encuentro o similitudes que podrían ser objeto de análisis, especialmente a partir de 1984 cuando las Normales obtuvieron el estatuto de instituciones de educación superior. Este cambio coincide con el surgimiento de una nueva política y gestión internacional y nacional de corte tecnocrático, cuya finalidad era modernizar el sistema educativo. Tal fenómeno es objeto de estudio, pero en este ensayo no pretendemos ahondar, al contrario, de manera simplificada lo caracterizamos en el discurso sobre la calidad, la eficacia y la eficiencia que se tradujo a la práctica en estímulos, evaluación y acreditación, encaminados a la producción académica –investigación, difusión, docencia. La política de la modernización educativa se ha aplicado y ha tenido impactos en las dos instituciones (Kent, 2009; Cruz, 2013), nos parece importante comparar a fin de visualizar y analizar diferencias y similitudes.

El segundo aspecto es lo político tanto en lo macro como en lo micro; en la relación histórica con el Estado y recientemente con el mercado, y en las micropolíticas que se juegan al interior. Es una dimensión amplia y compleja, pero en este momento del proceso de investigación, visualizamos en particular uno de los grandes retos que, desde nuestra visión, sino se modifica puede ser un gran impedimento para la pretendida colaboración académica, estamos hablando de la autonomía de las Normales. En el *Balance del sexenio en materia educativa* organizado por investigadores del IISUE-UNAM. En la mesa 3 titulada *El ejercicio docente, formación y desempeño*, Patricia Ducoing alude al quinto eje del *Programa de Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales,* enfatizando que mientras las Escuelas Normales no tengan autonomía de gestión, no podrán hacer

acuerdos con las Universidades. Esta condición nos parece fundamental después de una experiencia por crear un intercambio académico entre profesoras normalistas e investigadoras universitarias. En marzo del 2016 organizamos en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen, en Xalapa, el *Primer Foro: Una mirada sobre la formación de docentes. Diálogos entre Escuelas Normales y Universidades.* Este evento implicó la participación de tres profesoras investigadoras del IISUE-UNAM, y una profesora de la UPN de Puebla. El objetivo inmediato era crear un conversatorio a partir de los discursos del libro *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (Ducoing, 2013a), cuyas autoras fueron las cuatro invitadas, pero por diversas razones, que retomaremos más adelante, no se logró. El objetivo a mediano y largo plazo era establecer un acuerdo entre el IISUE-UNAM y la BENV, sin embargo, en ese momento descubrimos que organizacionalmente era casi imposible hacerlo, pues el estatuto de las Normales no considera este tipo de acuerdos interinstitucionales, para realizarlos habría que recorrer un largo camino administrativo y político dentro de la SEP. Entonces la pregunta es ¿por qué las autoridades educativas proponen una sinergia entre ambas instituciones, cuando no existen las condiciones administrativas para que las Normales establezcan institucionalmente acuerdos académicos con Universidades? Esto es un absurdo, a menos de que parte del programa y plan que aún no conocemos sea modificar los estatutos que lo impiden, otorgando una mayor autonomía a las Normales para crear vínculos con otras instituciones de educación superior.

El tercer aspecto es lo educativo y lo académico, desde sus orígenes las Normales se han centrado en la formación de profesores de educación básica partiendo de un enfoque práctico, mientras que las Universidades han sido centros de conocimiento cuyo principal propósito es formar profesionales y académicos en los distintos campos de la ciencia occidental. Sin embargo, en las últimas décadas se ha reconocido, por un lado, que la formación de profesores requiere también del desarrollo de habilidades para la investigación, por otro, que los académicos universitarios necesitan una formación didáctica para mejorar sus prácticas de enseñanza. En este sentido es donde vemos las grandes diferencias, pero también los puntos de encuentro o las complementariedades que justifican un trabajo colaborativo entre ambas instituciones. Aquí nosotros nos posesionamos a favor de relaciones horizontales, no obstante, a lo largo de la historia es posible observar, el estudio de Patricia Medina lo deja ver claramente (2000), que los universitarios son considerados académicamente mejores que los normalistas. En el campo de la investigación educativa, los universitarios observan, analizan e incluso cuestionan a las Normales, pero no a la inversa. Entonces la investigación es uno de los puntos de mayor crítica en la comparación de ambas, sobre todo porque desde que las Normales son instituciones de educación supe-

rior, se espera que el docente normalista sea también investigador, lo cual no ha sucedido por, como lo menciona Ducoing (2018), una cuestión formativa, pero también por la carga administrativa de los docentes y la falta de especialización disciplinar de los mismos.

Finalmente consideramos el aspecto cultural e identitario, a lo largo del tiempo cada una de estas dos instituciones ha construido su propia cultura gremial, el famoso *homo academicus* dista del profesor normalista. Esto lo constatamos durante las dos investigaciones que realizamos en espacios normalistas (Esteva, 2010; 2016). Curiosamente la mayoría de los profesores normalistas con los que tuvimos contacto han realizado estudios universitarios, y para algunos incluso su primera formación fue en una Universidad. Esta distinción está en los procesos formativos, en las prácticas educativas y en los usos y costumbres, pero sobre todo en el discurso, la tendencia es distinguir ustedes universitarios y nosotros normalistas, ustedes normalistas y nosotros universitarios. Este fenómeno lo vivimos en el *Primer Foro: Una mirada sobre la formación de docentes. Diálogos entre Escuelas Normales y Universidades,* cuyo objetivo inmediato era construir precisamente un diálogo. No obstante, las profesoras normalistas que apoyaron en la organización le dieron un giro inesperado, y el resultado fue un evento tradicional donde las profesoras universitarias invitadas fueron presentadas desde un escenario, para después unirse a mesas de trabajo, donde en realidad ellas hablaron, sin oportunidad de que los profesores normalistas pudieran dar sus puntos de vista. Así vemos una relación en donde el universitario es considerado el teórico y el experto, y el normalista es el objeto de estudio y el que escucha. Además del aspecto formativo, consideramos que lo cultural y lo identitario tienen también un peso, las principales responsables de que el evento reprodujera la tradicional relación vertical fueron las propias profesoras normalistas.

Implicaciones para un estudio comparativo

Con los cuatro aspectos mencionados es posible comenzar a pensar en dimensiones y categorías de análisis del estudio comparativo, pero antes de seguir en esa línea, habrá que profundizar en el conocimiento de las dos instituciones, en especial de las Universidades, con el propósito de tener un panorama más amplio y también una visión más profunda. En este momento una labor así puede parecer ambiciosa, seguramente en el camino estaremos obligados a dejar de lado mucha información para centrarnos sólo en ciertos puntos que permitan conocer las diferencias y las similitudes en las condiciones institucionales actuales. Para que el trabajo de investigación sea lo más completo posible, esperamos contar con la participación de un grupo seleccionado de profesores e investigadores normalistas

y universitarios que conozcan del tema. Por tal motivo, se ha contemplado la organización de un encuentro entre ellos, donde se fomente el diálogo y el análisis, con miras a la proposición.

La construcción y definición del objeto de estudio la haremos a partir del método comparativo. Éste pertenece al campo de las ciencias en general, pero en las ciencias sociales y en particular en la educación ha cobrado auge en la última mitad del siglo pasado, de tal manera que se ha ido creando y consolidando un campo de estudios comparativos en educación. En el mundo existen diversas revistas dedicadas al campo, en México incluso está la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Navarro y Navarrete, 2015). Este fenómeno de expansión se debe en parte a la llamada globalización, pues ante la influencia de las políticas internacionales en los contextos nacionales y regionales, ha surgido la necesidad de comparar lo que sucede en un país y en otro en materia educativa, y a nivel nacional también hay preocupación por comparar instituciones, prácticas e impactos políticos.

Entre las tendencias que, por ahora podemos observar, no hemos encontrado estudios que tengan como objeto la comparación Normales y Universidades. Una vez más nos preguntamos ¿por qué esta ausencia? lo cual nos lleva a otras interrogantes ¿para qué?, ¿qué y cómo comparar estas dos instituciones? De entrada, respondemos que, ante la propuesta de crear sinergias entre ambas, nuestro interés se centró en conocer las condiciones institucionales actuales, y de esa manera observar qué tantas posibilidades hay para realmente llevar a cabo esa línea gubernamental. En otras palabras, consideramos que falta conocimiento que sustente la intención de establecer colaboración académica entre Normales y Universidades, por ello proponemos un estudio comparativo que permita exponer y comprender las esas condiciones reales.

Para cerrar el presente capítulo, nos parece importante mencionar sobre el enfoque teórico a partir del cual pretendemos analizar e interpretar la comparación. En nuestros estudios anteriores sobre el trabajo colegiado en Normales, recurrimos a la corriente francesa del *Análisis institucional*, a través del cual pudimos colocar la labor de estos grupos dentro de un sistema más complejo en donde se articulan los niveles individual, grupal, organizacional e institucional. Contrastando lo *instituido* como lo *instituyente*, esto es lo establecido con lo que realmente sucede, de esa forma se pudo llegar al nivel institucional entendido como lo que está detrás de, lo que no se ve, lo inconsciente. Esta corriente se basaba en una crítica a las instituciones tradicionales, en particular a las educativas, con la finalidad de romper con la burocracia y construir nuevos espacios pedagógicos sustentados en la autonomía del individuo y de los grupos (Esteva, 2016). Sin embargo, creemos que en este nuevo estudio, el enfoque sociológico del *neoinsti-*

tucionalismo nos puede dar mejores elementos para la construcción de categorías de análisis, conceptos teóricos e interpretaciones finales.

Nuevamente aceptamos nuestro desconocimiento en este campo teórico, como parte del proyecto de investigación está contemplado un período para la familiarización y el conocimiento de esta corriente. Sabemos que surgió en la década de los ochenta y dio un giro a los estudios sociológicos sobre las organizaciones. Hasta esa época las organizaciones eran concebidas desde un paradigma racional, pero a partir de los aportes de Scott, Dimaggio, Olsen, North y otros, comienza un interés por lo no racional; los valores, las normas, las prácticas, las identidades no racionales, que son definidas como lo institucional. Entonces se plantea que la organización está permeada por ese entorno institucional, y que las organizaciones se relacionan y conforman un sistema (Kent, 2010).

Reflexiones finales

Para finalizar seremos breves, un estudio comparativo entre Normales y Universidades que nos permita conocer las condiciones institucionales históricas y actuales, a fin de observar qué posibilidades existen para llevar a cabo la propuesta gubernamental de establecer redes de colaboración académica, responde a dos situaciones. De manera general, consideramos urgente y necesario que las políticas educativas estén sustentadas en análisis serios de las realidades, de lo contrario quedan en el plano de la retórica y no llevan a ningún lado. De manera particular, nos parece un reto también necesario comenzar a analizar de manera comparativa estas dos instituciones de educación superior, con la finalidad de contribuir con el conocimiento de lo educativo en nuestro país. A través de este espacio, esperamos obtener comentarios y críticas para comenzar con el proceso de investigación.

Referencias

Cruz, Ofelia. (2013). "Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión", en Patricia Ducoing. (Coord.), *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro,* México, iisue-unam, pp. 49-77.

Ducoing, Patricia. (Coord.). (2013a). *La Escuela Normal: Una mirada desde el otro*, México, iisue-unam.

Ducoing, Patricia y Bertha Fortoul. (Coord.). (2013b). *Procesos de formación 2002-2011.* Volumen i y ii, México, comie.

Ducoing, Patricia. (2018). "Participación en el evento Balance del sexenio en materia educativa*",* <http://www.iisue.unam.mx/iisue/video/balance-del-sexenio-en-materia-educativa-2018-05-17>, consulta: 17 de mayo del 2018.

Esteva, Aranzazú. (2010). "El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal*"*, tesis de maestría en Pedagogía, México Universidad Nacional Autónoma de México.

Esteva, Aranzazú. (2016). "Los colegios de profesores en escuelas normales: ¿y lo académico? Más allá de la colegialidad", tesis de doctorado en Pedagogía, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Juárez, Julia Adriana, y Manuel Alejandro Hernández. (2013). "Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y upn", en Patricia Duco-

ing y Bertha Fortoul. (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011,* volumen I y II, México, COMIE, pp. 205-360.

KENT, Rollin. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización,* México, BUAP-ANUIES.

KENT, Rollin. (2012). *Introducción al nuevo institucionalismo (NI), también llamado sociología institucionalista. Una selección comentada de textos.* Puebla, BUAP-ANUIES.

KENT, Rollin. (2016). *Ciclos y avatares de la educación superior en México. Antología personal.* Puebla, BUAP-ANUIES.

MEDINA MELGAREJO, Patricia. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario?: la docencia cuestionada,* México, UPN y Plaza y Valdés.

NAVARRO, Marco Aurelio, y Zaira Navarrete. (Coord.). (2015), *Educación comparada. Internacional y nacional,* México, Plaza y Valdés.

SANTILLÁN, Victoria, Esperanza Viloria y Graciela Cordero. (2013). "Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades", en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul. (Coord.). *Procesos de formación 2002-2011,* volumen I y II, México, COMIE, pp. 261-308.

Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.* México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ruta para la implementación del Modelo Educativo*. México.

Actualidad y proyección de futuro de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (lepepmi) Plan '90 en la upn 201, Oaxaca

laurentino lucas campo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

Presentación

En octubre de 2017 autoridades de la upn Unidad 201 Oaxaca, solicitaron realizar un diagnóstico de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (lepepmi) Plan '90, debido a la tendencia a la baja de la matrícula escolar en dicho programa educativo.

La percepción de las autoridades de upn es que no hay profesores interesados en formarse en la lepepmi. Ello se ha reflejado en la gradual disminución de los estudiantes de las recientes generaciones. Considerando lo anterior, la hipótesis de trabajo de la cual se parte es que en Oaxaca ya no existen profesores del subsistema de educación indígena interesados en estudiar la lepepmi.

Sin embargo, se considera que el anterior argumento no es la única causa que ha propiciado la reducción gradual de la matrícula del mencionado programa educativo. Se reconoce la existencia de otros factores, tanto externos a la upn, como la Reforma educativa puesta en marcha en Oaxaca a partir de 2015; que en conjunción con la dinámica interna de la upn 201 ha derivado en la actual situación de la lepepmi.

De ese modo, se comenzó el diseño de la estrategia para abordar la explicación de la tendencia a la baja de la matrícula del programa educativo mencionado. Se planteó elaborar un diagnóstico a desarrollar en dos fases. La primera recu-

perar información generada por la propia UPN Unidad 201, hacer el rastreo de bibliografía, así como aplicar un cuestionario a estudiantes-profesores inscritos en la LEPEPMI. La segunda analizar los cuestionarios aplicados, de la realización de un grupo focal con estudiantes-profesores de la LEPEPEMI, recuperar información vertida en las reuniones semanales de Academia donde participan asesores que imparten asignaturas en la LEPEPMI, así como del análisis de toda la información generada. Esto permitirá tener datos veraces y certeros para que autoridades de la UPN 201 tomen decisiones pertinentes y sustentadas para el futuro no sólo del programa educativo sino de la institución en general.

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

La UPN en Oaxaca comenzó sus funciones en 1979 en tres Unidades: Tuxtepec, Ixtepec y Oaxaca. La Unidad 201, Oaxaca, en sus inicios contaba con cinco subsedes: Tlaxiaco, Huautla de Jiménez, Huajuapan, Cacalotepec y Jamiltepec (Ríos y Julián, 1996: 334), inició labores con la Licenciatura en Educación Básica Plan 79 en la modalidad a distancia. Para el año de 2018 se contaba con la Licenciatura en Educación Plan '94 (en su fase de cierre), Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) Plan '90, y de reciente creación y puesta en marcha en 2017 la Licenciatura en Pedagogía (LP), y dos posgrados: Maestría en Sociolingüística y la Maestría en Educación Básica (MEB). Así como, la Maestría en Educación Matemática e Interculturalidad en la Educación Primaria y Preescolar, y la Maestría en Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Medio Superior. La Unidad 201 tiene cuatro subsedes: Tlaxiaco. Cacalotepec, Jamiltepec, Huajuapan.

Metodología: la investigación mediante indicios

Con base en una metodología cualitativa, se ha planteado reconstruir la trayectoria histórica que ha tenido la LEPEPMI Plan '90. Para ello se diseñó una estrategia dividida en dos etapas. La primera se realizó de los meses de octubre de 2017 a febrero de 2018. Mientas que la etapa segunda se llevó a cabo entre los meses de marzo a julio de 2018.

La primera fase del diagnóstico contempló las siguientes actividades: rastreo de la información generada por la UPN Unidad 201. El área de servicios escolares proporcionó datos que permitieron conocer el comportamiento histórico de la matrícula del programa educativo. El área de Titulación, proporcionó información respecto a la eficiencia terminal y las modalidades en que los estudiantes se han logrado titular; además de la base de datos que CENEVAL genera derivado de

los resultados del examen general de conocimientos que los egresados de la LEPEPMI aplicaban. Se consultaron archivos, tanto digitales como físicos, que están bajo el resguardo de la Coordinación de la LEPEPMI. Otra acción fue consultar obras publicadas que abordan el tema de la formación de profesionales de la educación indígena. En concreto se rastrearon textos que abordan el caso de la LEPEPMI que se imparte en la unidad 201 en Oaxaca. También se diseñó un cuestionario y su aplicación a estudiantes-maestros inscritos en la LEPEPMI. En una segunda etapa, se realizó un grupo focal con estudiantes-maestros de la LEPEPMI inscritos en alguno de los semestres; también se ha recuperado información vertida en las reuniones semanales de Academia donde participan asesores que imparten asignaturas en la LEPEPMI. Todo lo anterior ha permitido realizar el análisis de toda la información generada.

La indagación indicial

Con base en la hipótesis de trabajo de la existencia de pocos profesores interesados en cursar la LEPEPMI, como una de las causas en la baja gradual de la matrícula de la LEPEPMI, se explica este hecho a partir de una interpretación basada en indicios (Ginzburg, 1999), cuyo principio epistemológico es el de indagar en los detalles. Se pone la atención en aspectos que pudieran parecer insignificantes, pero cuya importancia es fundamental para la comprensión y explicación de los fenómenos sociales. Basados en "pistas" que parecieran son irrelevantes, pero ubicados en un contexto y en circunstancias particulares permiten el entendimiento de las situaciones analizadas.

De ese modo, se consideran las circunstancias, los agentes y los discursos para enmarcarlos en la perspectiva indicial, para realizar una interpretación de los hechos que interesa explicar. En este caso, las razones de la gradual disminución del número de estudiantes que se han inscrito a la LEPEPMI Plan '90, en la UPN 2012.

Avances y retos de la lepepmi en Oaxaca: breve estado de la cuestión

En este apartado se identifican los trabajos que abordan el caso de la LEPEPMI en Oaxaca, especialmente en la Unidad 201. En términos de la temporalidad, se toma como referente el inicio de la década de los noventa del siglo XX. En ese marco temporal, se ubica la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) en 1992, lo que implicó la descentralización de los servicios de educación básica y normal a los Estados. Esta decisión impactó directamente a las Unidades de la UPN, incluyendo la Unidad 201, ya que fue transferida administrativa y financieramente a la autoridad estatal de Oaxaca,

trayendo consigo una indefinición jurídica, puesto que académicamente se ha mantenido una dependencia de la UPN Ajusco como Unidad rectora central. Esta circunstancia en la UPN 201 marca aspectos que se reflejan en la dinámica interna de la Unidad.

En lo que sigue se identifican materiales que refieren la formación de profesores que laboran en educación indígena bilingüe. Si bien la búsqueda no fue exhaustiva, sin embargo, el rastreo permitió identificar algunos textos.

De los primeros textos que se enfocan en la LEPEPMI de Oaxaca, se ubicó el de Ríos y Julián (1996), quienes realizan un inicial acercamiento, durante el primer quinquenio de funcionamiento de la LEPEPMI Plan '90, impartido en la Unidad 201. Se logra percibir que el trabajo es más de tipo descriptivo que analítico. Si bien refieren datos acerca del contexto, de los grupos étnicos existentes en Oaxaca, así como de la caracterización de la LEPEPMI, y de los rasgos de los estudiantes, no se identificó un análisis más profundo ni crítico de la licenciatura mencionada.

Por otra parte, a principios de la segunda década del 2000 se dan a conocer dos obras, que son compilaciones realizadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la primera: acerca de la profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad cultural (2011a). Obra compuesta por ocho ejes temáticos que abordan la integralidad de los problemas que afectan los procesos de formación y profesionalización docente en el medio indígena, así como las implicaciones que tienen en los aprendizajes de las niñas y los niños. La segunda obra (DGEI, 2011b), acerca de la transformación posible de la educación para la niñez indígena, donde se abordan las diversas posiciones y propuestas que buscan responder a viejas demandas históricas, incumplidas por el Estado mexicano, frente a las cuales una política inclusiva y multicultural se asume como pertinente.

Más reciente, Coronado (2016) aborda no sólo la formación sino también el aspecto político de la participación sindical además del posicionamiento étnico de los docentes bilingües en Oaxaca. En esta obra, señala que la trayectoria profesional de los maestros de educación indígena se caracteriza por procesos contradictorios y conflictivos, asociados a las prescripciones y significados dominantes, los cuales están articulados en tres dimensiones: escolar/institucional, sindical y de reivindicación étnica, lo que configura a la cultura etnomagisterial en el estado.

De los trabajos que centran la atención en la UPN Unidad 201, hallamos el que refiere información derivada de un diagnóstico. Se alude al trabajo ya referido de Albanés, Silva, Cortés y Salgado (2003), quienes elaboraron un cuaderno de divulgación donde se presenta un panorama general de la Unidad 201 y sus subsedes. El trabajo señala antecedentes, movimiento de la matrícula, área de influencia, perfiles y situación laboral de los académicos, problemáticas latentes

y expectativas. Cierra con la presentación de los resultados del diagnóstico y el planteamiento de algunas alternativas para mejorar el funcionamiento de la UPN 201. Es un material relevante para enfocar un momento histórico específico de la dinámica de la UPN 201, (de 1990 a 2003), sin embargo, se centra en las cifras de ingreso, egreso, titulación y eficiencia terminal.

Por su parte, el trabajo de Reyes (2016) también coloca la atención en el caso de la LEPEPMI en la Unidad 201, Oaxaca. Problematiza sobre la enseñanza, al identificar dificultades para generar un proceso de formación acorde a las circunstancias culturales del maestro, así como para transformar la práctica docente, según lo plantea el proyecto formativo del programa educativo.

Las obras referidas abordan, por un lado, el caso de los profesionales de la educación indígena en general, y, por otro lado, el caso de la LEPEPMI en la Unidad 201 en Oaxaca. Se identifica que hay distintos grados de profundidad en la explicación de la dinámica del programa educativo referido. Con base en lo anterior, se quiere dimensionar que el presente trabajo procura ir más a fondo en la explicación de las causas por las que el magisterio en Oaxaca ya no piensa como una opción formativa elegir la LEPEPMI, ofertada por la UPN, especialmente en la sede 201, ubicada en la ciudad de Oaxaca.

Algunos indicios

En esta parte del trabajo se refieren algunos de los resultados derivados de las distintas actividades realizadas. Se recupera el referente teórico por indicios (Ginzburg, 1999), mediante el cual se consideran los distintos aspectos, información y la interacción con diferentes agentes involucrados en el desarrollo y la dinámica de la LEPEPMI en la Unidad 201 de la UPN. Para ello se ha propuesto abordar la explicación a partir de los factores internos, por un lado, y de los factores externos, por otro.

Factores internos. Primer indicio: datos generados por la UPN 201

Para reconstruir la trayectoria de la LEPEPMI en la UPN 201, Oaxaca, hemos seguido tres rutas. En la primera, se ha recabado información acerca de las estadísticas del comportamiento de la matrícula escolar. Una segunda mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes maestros activos; complementado con la realización de un grupo focal con estudiantes-profesores actualmente matriculados. La última, aún está desarrollo, donde se recupera información de las sesiones de Academia donde los asesores participantes en el programa educativo vierten datos e información importantes para este estudio.

En la primera vía se ha tenido que recabar información en distintas áreas, especialmente de Servicios escolares y del área de Titulación, donde se ha podido reunir datos acerca del comportamiento de los egresados en términos de la eficiencia terminal. Del área de Servicios Escolares, se pudo obtener información muy acotada. De hecho, tales datos no fueron lo suficientemente clarificadores de la trayectoria histórica del programa de estudio mencionado. Por otra parte, respecto a los datos generados por el área de Titulación, se ha identificado la existencia de información parcial. Lo que hasta este momento se tiene son los resultados de las evaluaciones, derivados de la aplicación del Examen General de Conocimiento por parte de CENEVAL. Pero dicha información sólo es de algunas generaciones, no de todas. Aunque más o menos se sabe el número aproximado de egresados de la LEPEPMI, no se ha llevado a cabo la organización de la información que en el área debería existir. Por ello que se optó por llevar a cabo una reconstrucción con datos de una publicación generada por docentes de UPN Unidad 201, y con los que cuenta el área de titulación y la de servicios escolares.

En la primera vía, la información obtenida del área de Servicios Escolares, es acerca del comportamiento del ingreso y egreso de los estudiantes. Con base en los datos registrados por Servicios escolares, se logra identificar a grandes rasgos el comportamiento de la matrícula de la LEPEPMI, desde la primera generación hasta la actual. Es de notar que han pasado por el programa educativo 25 generaciones. En el cuadro siguiente se logra identificar el comportamiento histórico de la LEPEPMI, considerando las anteriores precisiones.

CUADRO 1

Comportamiento histórico de la LEPEPMI, UPN 201, Oaxaca

LEPEPMI'90						
GENERACION	INGRESOS		TOTAL INGRESOS	EGRESADOS DE PREESC. (164)	EGRESADOS DE PRIMARIA (165)	TOTAL EGRESADOS
	164	165				
1991-1995	62	508	570	19	217	236
1992-1996	66	207	273	18	89	107
1993-1997	71	198	269	29	104	133
1994-1998						
1995-1999	52	169	221	33	34	67
1996-2000	58	138	196	30	83	113
1997-2001	94	174	268	48	117	165

Cuadro 1. *Continuación*

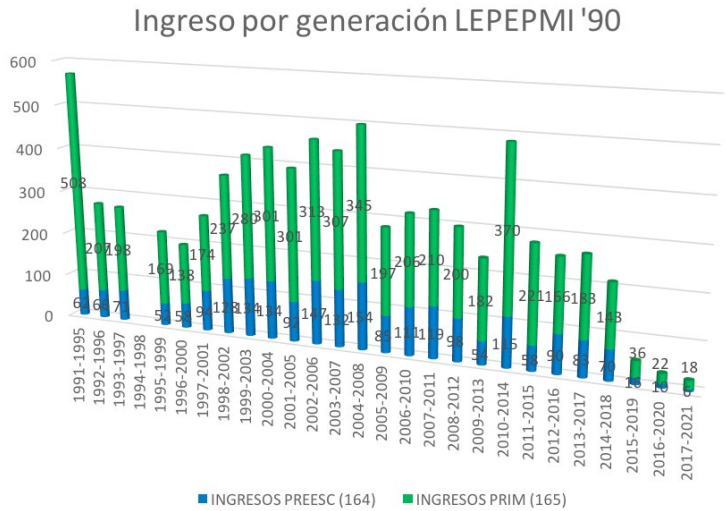
LEPEPMI'90						
GENERACION	INGRESOS		TOTAL INGRESOS	EGRESADOS DE PREESC. (164)	EGRESADOS DE PRIMARIA (165)	TOTAL EGRESADOS
	164	165				
1998-2002	128	237	365	52	177	229
1999-2003	134	280	414	19	195	214
2000-2004	134	301	435	93	222	315
2001-2005	92	301	393	71	229	300
2002-2006	147	313	460	112	241	353
2003-2007	132	307	439	98	245	343
2004-2008	154	345	499	109	242	351
2005-2009	85	197	282	55	137	192
2006-2010	111	206	317	92	157	249
2007-2011	119	210	329	96	174	270
2008-2012	98	200	298	79	169	248
2009-2013	54	182	236	32	134	166
2010-2014	115	370	485	81	241	322
2011-2015	58	221	279	25	69	94
2012-2016	90	166	256	60	108	168
2013-2017	83	183	266	42	77	119
2014-2018	70	143	213			
2015-2019	16	36	52			
2016-2020	10	22	32			
2017-2021	6	18	24			
SUBTOTAL	2224	5593		1294	3461	4754
TOTAL			7871	4754		

Fuente: Servicios Escolares (2018).

A partir del año 2011 y hasta el 2014 desciende notablemente la matrícula. Sin embargo, es más drástico el descenso de la matrícula a partir del año 2015, año en que se reduce hasta una carta parte de la generación inmediata anterior.

Gráfico 1

Comportamiento histórico de la LEPEPMI, UPN 201, Oaxaca

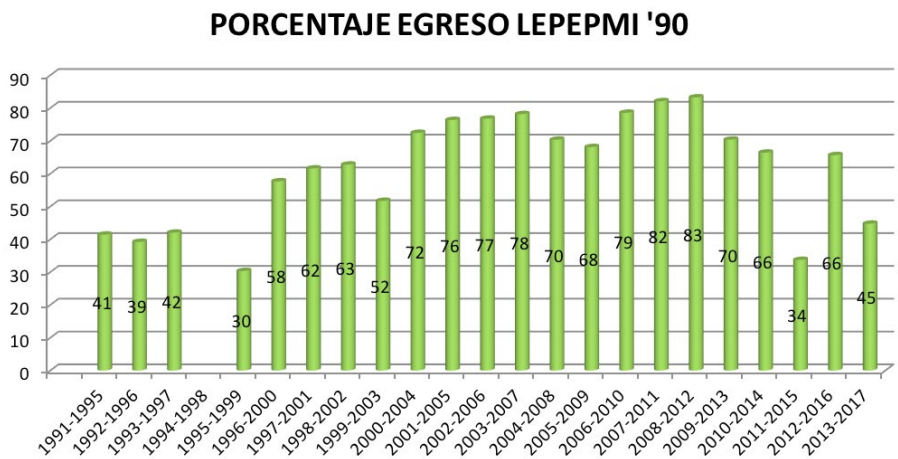


Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por Servicios Escolares (2018).

Por otro lado, en cuanto al nivel de egreso, se logra ver que, de manera gradual, desde las generaciones 2011 a la 2013 ha tenido una gradual disminución, en la medida que también ha ido descendiendo la matrícula.

Gráfico 2

Comportamiento histórico de la LEPEPMI, UPN 201, Oaxaca



Fuente: elaboración propia con base en datos proporcionados por Servicios Escolares (2018).

Los datos anteriores, de ingreso y egreso permiten visualizar el trayecto que ha tenido el programa educativo. Otro dato, que aún está en construcción es el del índice de titulación que permitirá tener un panorama más completo del desarrollo histórico del programa educativo.

Segundo indicio: percepción de los estudiantes-maestros de la LEPEPMI

La segunda ruta seguida ha sido el diseño de un cuestionario para recabar la opinión de estudiantes activos de dicha licenciatura. Se aplicaron 71 cuestionarios, el cual está compuesto de cuatro bloques temáticos. I) Información personal, II) Información laboral, III) Información UPN, IV) Percepciones sobre la LEPEPMI Plan '90.

Mediante las preguntas se buscó conocer los motivos por lo que ingresaron a estudiar al Plan '90. Además de procuró profundizar en el conocimiento de su trayectoria como profesor(a), saber qué es lo que la licenciatura les ha podido ofrecer durante su formación, y, por último, qué sugieren debe mejorar el programa educativo como oferta en la formación de los docentes de educación indígena.

Es en este último rubro donde el presente trabajo profundiza. La mayoría de los docentes percibe que la LEPEPMI que han cursado les ha proporcionado herramientas teóricas para reflexionar su quehacer en el aula escolar considerando que tienen alumnos de origen indígena. En un porcentaje alto, 85%, comentan que este programa educativo les ha proporcionado conocimientos en temas de didáctica, de planeación de actividades y estrategias de enseñanza que les permite trabajar en el aula con los alumnos indígenas. Complementario a lo anterior, en el mes de marzo de 2018, se realizó un grupo focal con algunos de los estudiantes-profesores inscritos en alguno de los semestres de la LEPEPMI y que son estudiantes regulares. En este grupo focal se invitó a 12 estudiantes-profesores para que compartieran su sentir acerca de los motivos por los cuales ingresaron a estudiar en la UPN a la LEPEPMI. Además de conocer su trayectoria personal y cómo la formación en el programa educativo ha incidido en su práctica docente.

Algunos de los resultados de este grupo focal permiten identificar que la LEPEPMI no ha modificado de fondo la manera de organizar y abordar la enseñanza de algunos de los contenidos de las asignaturas. En tanto que algunos estudiantes-profesores han reingresado a la LEPEPMI dos o más veces. Por otra parte, respecto a sus sugerencias para proporcionar ofertas de formación, los estudiantes-profesores esperan que la UPN pudiera diseñar diplomados, cursos, talleres o incluso algún posgrado que aborde aspectos de didáctica, de estrategias para llevar a cabo una enseñanza culturalmente pertinente cuando se tienen alumnos indígenas en el aula escolar.

Tercer indicio: percepción de los asesores de la LEPEPMI

En una tercera vía, se ha podido recuperar información en algunas sesiones de Academia, con base en comentarios vertidos por los asesores que tienen más tiempo colaborando en dicha licenciatura. También se ha podido tener algunas charlas informales individuales con algunos asesores, quienes han compartido su percepción y perspectiva del funcionamiento de la LEPEPMI.

La tendencia a la baja de la matrícula del programa educativo no es exclusiva de la Unidad 201. En reuniones nacionales, de autoridades y directivos de otras Unidades UPN, se ha comentado que la tendencia a la baja de la matrícula del programa educativo de la LEPEPMI '90, es compartida por sedes en otros estados del país que ofrecen la misma licenciatura.

La gradual disminución de los estudiantes inscritos en la LEPEPMI se debe a factores que se pueden atribuir a aspectos generados entre la UPN y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Sólo mencionaremos dos aspectos que inciden directamente en el desarrollo de la LEPEPMI. Uno es respecto a la relación de cierta dependencia de la UPN ante el IEEPO, ya que los recursos financieros y los procesos administrativos los gestionan y acuerdan ante dicha instancia estatal. El otro aspecto, es académico. En las distintas subsedes de la Unidad 201, se ha generado un proceso de contratación de personal docente, quienes en ocasiones tienen poca claridad de la normatividad de la UPN, en especial de la elaboración de trabajos para titulación. Ello ha traído como consecuencia que en las subsedes se lleve a cabo una dinámica de trabajo para el desarrollo de los trabajos para la titulación. El desfase surge cuando a la Unidad 201 se hacen llegar los trabajos elaborados por los estudiantes-profesores que estudiaron en las subsedes. Al llegar dichos trabajos a manos de los asesores de la LEPEPMI, y se hace la revisión como lector de tales propuestas, se encuentran inconsistencias en la estructura y en el contenido de los trabajos. Esto genera una situación donde se identifica que los trabajos carecen de los elementos que la normatividad de la UPN tiene establecido para la titulación.

Factores externos. Cuarto indicio: la reforma educativa en Oaxaca

Lo que sucede al interior de las instituciones se conjugan con los acontecimientos externos, lo que incide en las formas particulares del desarrollo de procesos institucionales. Se logra identificar a la reforma educativa como coyuntura que ha tenido efectos en la UPN 201 y en particular en la trayectoria de la LEPEPMI Plan '90.

Desde los años noventa del siglo XX comenzó la reorientación de la educación, hacia su reconfiguración. Mediante la llamada reforma educativa se impulsó una serie de políticas que buscan implementar una serie de acciones, consideradas

las más adecuadas y necesarias. En Oaxaca se presentaron resistencias a la implementación de la llamada por el gobierno reforma educativa. Toda vez que la percepción del magisterio oaxaqueño se trata de reformas laborales más que educativas. Del Castillo y Valenti (2017), abordan la reforma educativa desde cuatro aristas: las dimensiones técnicas y políticas, las implicaciones laborales del Servicio Profesional Docente (SPD), la reforma ubicada en el contexto del federalismo educativo, y los temas, cuestiones y criterios para institucionalizar la evaluación. Con base en esas premisas, se ubica el tema de la reforma educativa en el estado de Oaxaca.

En las respuestas del cuestionario y en el grupo focal los estudiantes-profesores señalaron que la Reforma educativa en Oaxaca se introdujo de manera gradual. Uno de los aspectos que se modificaron con dicha propuesta es que ahora, quien esté interesado en ser docente, debe aplicar un examen, y quienes acrediten de manera adecuada, les será asignada su clave como profesor. Para comprender esta situación, es necesario conocer un antecedente. Hasta antes de 2015, para llegar a ser profesor del subsistema de educación indígena había dos caminos: uno, heredar la plaza de algún familiar, de ese modo se ocupaba el lugar vacante; el otro camino era por la formación del profesor o profesora, lo cual era el camino menos frecuente para lograr ser docente. Una vez heredada la plaza, el requerimiento por parte de las autoridades educativas era que los docentes que sólo contaban con bachillerato al momento de tener su plaza, debían formarse a nivel licenciatura en la LEPEPMI que la UPN imparte. De ahí que cuando se comienzan a modificar los criterios, por parte autoridades educativas federales, y que el IEEPO comienza a implementar el examen para que cualquier profesionista pueda ser docente, tiene efectos en la decisión de los profesores en servicio de educación indígena por elegir formarse en la LEPEPMI de la UPN 201. Ya que este criterio no es ya un requisito para ser docente, mucho menos en la educación indígena.

En estrecha relación con el primer aspecto, de ser docente al heredar la plaza, ante el gradual cambio en los criterios para acceder al magisterio, es lo que ha impactado, en cierta medida, en la decisión de los profesores en servicio que no cuentan con licenciatura o la tienen en otra área de conocimiento, de pensar en la LEPEPMI como una opción para profesionalizarse.

Reflexiones finales. Retos y horizontes de futuro de la LEPEPMI

Se puede argumentar que la reforma educativa no es el único factor que ha determinado la baja gradual de la matrícula escolar del programa educativo. Sino que han sido factores internos y externos los que se han conjugado y que, en la coyuntura de la reforma, han abonado para que el índice de matriculados vaya

en decremento. Si bien ha disminuido la matrícula de la LEPEPMI, ello obedece a distintos factores. De los más relevantes son: los docentes tienen muchas ocupaciones, por lo que ingresar a estudiar la LEPEPMI significa dejar de lado muchos asuntos de su vida personal.

Respecto a las necesidades de formación y sugerencias vertidas, derivará las posibilidades que autoridades, asesores y tomadores de decisiones deberán analizar, discutir y decidir respecto a la continuidad, o lo que la UPN puede ofertar en el caso de que se clausure definitivamente la LEPEPMI. Y aquí es donde se abren las posibilidades de pensar generar propuestas novedosas que permitan atender a los profesores en funciones y que la UPN pueda tener la capacidad de enfrentar este momento coyuntural y que pueda echar mano de toda su imaginación y creatividad para que continúe ofertando opciones formativas acordes con las necesidades de los profesores que están en funciones en el subsistema de educación indígena.

Referencias

Albanés, Antonio, Concepción Silva, Elba Cortés y Mauro Salgado. (2003). *Evaluación diagnóstica de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 201 Oaxaca 2000-2002*, upn/Sistema de Investigación Benito Juárez-conacyt.

Coronado Malagón, Marcela. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca,* México, upn Unidad 201 Oaxaca.

Del Castillo Alemán, Gloria y Giovana Valenti Nigrini. (Coords.). (2017). *Reforma educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado,* México, flacso.

Dirección General de Educación Indígena (dgei). (2011a). *Profesionalización y formación continua para docentes indígenas y en contextos de diversidad cultural. Una política educativa,* México, Dirección General de Educación Indígena (dgei)/Secretaría de Educación Pública (sep).

Dirección General de Educación Indígena (dgei). (2011b). *Transformación posible de la educación para la niñez indígena. Contextos, alianzas y redes,* México, Dirección General de Educación Indígena (dgei)/Secretaría de Educación Pública (sep).

Ginzburg, Carlo. (1999), *Mitos, emblemas e indicios,* Barcelona, Gedisa.

Reyes Sanabria, Saúl. (2016). "La problemática de la formación docente. Caso lep y lepmi 90", *Educación y ciencia,* vol. 5, núm. 45, pp. 106-120.

Ríos Morales, M., y Julián Caballero. (1996). "Perspectivas en la formación de docentes indígenas para una educación intercultural en Oaxaca, México", en Héctor Muñoz y Pedro Lewin. (Coords.). *Significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM/INAH.

Universidad Pedagógica Nacional. (2016). *Diagnóstico de unidades UPN,* México, Universidad Pedagógica Nacional.

La formación de los docentes de educación media superior en México. El debate pendiente

jessica flores leyva
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, unam

Presentación

El tema de la formación docente en educación media superior, es un debate pendiente en el ámbito de las políticas educativas nacionales. Debido a que históricamente el nivel ha sido relegado en importancia, en la actualidad presenta varios retos que es necesario atender. Entre ellos se encuentra el correspondiente a la profesionalización de los maestros para desempeñar su labor. Así pues, el propósito de este capítulo es en primer término entender en qué consiste la formación docente, luego analizar qué tipo de formación docente tienen los profesores que imparten clases en el bachillerato mexicano y, por último, qué tipo de formación se requiere para atender las necesidades de una creciente y cada vez más demandante población de jóvenes en edad de cursar estos estudios en la actualidad, bajo el marco de la reciente reforma educativa.

Contexto histórico

La educación media superior en México representa un subsistema sumamente complejo, debido en buena medida a su composición inicial. Como descendiente directo de los antiguos colegios jesuitas del siglo xvi que preparaban a los jóvenes para ingresar a los estudios superiores, el bachillerato mexicano no tuvo una

articulación hasta el año de 1867, con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) por iniciativa del Dr. Gabino Barreda.

A partir de aquí, se intentó dar a la educación media superior una personalidad propia y así fue como el subsistema comenzó a tomar forma. Retomando la filosofía positivista importada de Francia como sustento curricular, la ENP se erigió como la única escuela oficial para realizar estudios previos, a los que se denominó "preparatorios" (Romo, 2011: 23-69).

Debido al crecimiento poblacional, la alta demanda registrada y la falta de capacidad de la ENP para albergar a tantos jóvenes, fue necesario crear nuevas instituciones para aumentar la cobertura de la educación preparatoria. La creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), significó la apertura de más lugares y nuevas oportunidades de estudio para esos miles de jóvenes.

Este proceso conocido como *masificación educativa*, comenzaría y se mantendría por varios años a partir de la creación del IPN. Asimismo, los cambios de modelo económico en el país impactaron al sistema educativo nacional de tal manera que, los planes y programas de estudio anteriormente enciclopédicos paulatinamente se fueron transformando para preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo.

En cuanto al ámbito político, el año de 1968 fue un parteaguas que incidió en la realidad del país. Con la crisis de legitimidad del régimen, llegaron nuevas reformas que intentaron reestructurar el sistema educativo y aumentar la cobertura, calidad y eficiencia del sistema educativo nacional. Con dichas reformas se crearon nuevas instituciones, entre las que destacaron la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

Concretamente, la creación de nuevas instituciones de bachillerato permitió desconcentrar la demanda tanto a la UNAM como al IPN, además de diversificar las opciones educativas e incentivar el crecimiento del bachillerato tecnológico y profesional técnico, que contaban con una salida ocupacional. Así fue como el nivel medio superior fue creciendo en importancia y poco a poco, comenzó a considerarse como opción para lograr el ascenso social.

A este respecto, ya en la década de los ochenta se celebraron varias reuniones y congresos específicamente diseñados para organizar al creciente subsistema. Desde entonces, comenzó a señalarse la necesidad de contar con una política educativa regulatoria del nivel que homologara los contenidos, facilitara el tránsito entre instituciones y mejorara los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tales propósitos no se han cumplido, debido a que la desarticulación y el gigantismo del subsistema, continúan hasta nuestros días a pesar de que, en el año 2008, se promulgó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

en la cual se propuso articular a las diferentes instituciones bajo un nuevo marco curricular común: las competencias.

Asimismo, un acontecimiento que incidió en la estructura del subsistema e influyó en el diseño de las políticas para el nivel, fue el decreto de obligatoriedad expedido en 2012. En dicho decreto el bachillerato se añadió al cuadro de educación obligatoria y con ello, se buscó aumentar la cobertura.

La meta esperada por la subsecretaría para el 2019 fue tener una cobertura del 80% y así seguir avanzando hasta lograr la cobertura total en el 2021 (Tuirán, 2016b). Sin embargo, a pesar de las ideas, esfuerzos y proyecciones derivadas del decreto, el bachillerato representa el nivel educativo en el cual se registra la mayor tasa de abandono escolar, en relación con los demás niveles educativos.

La formación de los docentes de educación media superior en México

Hasta este momento, se ha brindado un panorama general del contexto en el que se desenvuelven los actores principales de este trabajo. Ahora es tiempo de revisar qué sucede con el tema de la formación docente. Los profesores de educación media superior, han sido en buena medida los artífices en el funcionamiento del subsistema.

Al respecto, cabe hacer las siguientes acotaciones. En principio, una constante que aparece cuando se hace investigación acerca de los docentes de bachillerato, es el hecho de que son relativamente pocos los que cuentan con formación inicial. La mayoría de ellos son profesionistas en otras áreas o disciplinas del conocimiento y se han formado a sí mismos, mediante la práctica.

Resulta evidente que los profesores de educación media superior tienen mucho de oficio y poco de profesión. Retomando a Tardif (2004), los docentes atraviesan por tres edades que se organizan de la siguiente manera: la edad de la vocación, la edad del oficio y la edad de la profesión.

Así cuando se trabaja con profesores de este nivel, se observan nítidamente estas edades en sus trayectorias escolares. Sin embargo, el recorrido entre las tres etapas no es tan sencillo y lineal: si bien, todo ello ha configurado la identidad del docente también es cierto que la configuración de esa identidad, implica sortear una serie de condiciones que es importante considerar.

Frecuentemente se cree que el fin último de la tarea docente es la profesionalización, es decir lo máximo a lo que puede aspirar el maestro. Pero no. La profesionalización no constituye un fin en sí misma, sino que es un proceso dinámico que se encuentra íntimamente ligado a un componente de formación (León, 2014: 51).

Pero ¿qué se entiende por formación docente? No sería posible otorgar sólo una definición que diera cuenta de todos los elementos que están contenidos en

este proceso. Sin embargo, la definición de Anzaldúa (2009) resulta apropiada para caracterizar lo que se analiza en este trabajo. Al respecto, el autor señala que:

> El término de formación es polisémico y en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico-técnicos para el desempeño profesional (Anzaldúa, 2009: 6).

Así pues, haciendo un poco de historia, la formación docente en el nivel medio superior en México ha estado mayormente vinculada a la parte experiencial de los profesores que a una preparación formal. De la experiencia es que los docentes han aprendido a hacer todo lo que saben más que de los cursos de actualización, formación o capacitación que se les puedan brindar.

En este sentido, ha influido sobremanera el hecho de que los docentes de educación media superior a diferencia de los maestros de educación básica, no hayan contado con una institución especial destinada para brindar una formación inicial como es el caso de las normales.

Resulta interesante reflexionar acerca de esta distinción, puesto que dedicarse a la enseñanza en el bachillerato representa una tarea compleja, pero que no es relevante porque ha sido más sencillo hacer la hibridación del subsistema. Como resultado de dicho proceso, Villalobos (2017) ha señalado que:

> En las instituciones de educación superior y media superior, con frecuencia los docentes son profesionales que provienen de muy diversos campos disciplinarios e incursionan en la enseñanza […] Sin embargo, no siempre tienen una formación para la docencia, no han sido enseñados a enseñar y en muchos casos tienden a enfrentar los retos de la práctica docente que exige conocimiento y acciones en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la teoría educativa y la filosofía de la educación. Ante esta situación, muchas de las veces la respuesta es la reproducción de las prácticas de sus profesores o la improvisación o el aprendizaje gradual como se presentan las necesidades (Villalobos, 2017: 2).

Una de las condiciones que sin duda influye en un profesor, es el material humano con el que trabaja. Y los adolescentes siempre van un paso al frente. Resulta muy curioso constatar cómo los mismos docentes confiesan que hoy en día, se sienten rebasados, ante los retos que les demandan las nuevas generaciones.

La dinámica de la sociedad es tal, que ya no permite que se sigan ejerciendo las tareas de enseñanza como en el siglo pasado. Trabajar en el nivel medio superior

requiere contar con una formación sólida y constante, investigar, adquirir nuevas habilidades y conocimientos e innovar en las formas de enseñar.

Si bien la vocación y el oficio son importantes en el desempeño de la labor docente y son elementos constitutivos de su identidad, los mismos profesores reconocen que dichos elementos ya no son suficientes. Ahora se requiere apuntar hacia la profesionalización para estar a la altura de lo que necesitan los jóvenes estudiantes.

Por lo tanto, profesionalizarse implicará desde luego una resignificación de la formación docente, acorde con las necesidades educativas del contexto actual. (Puelles, 1999: 9).

La formación docente en el marco de la Reforma Educativa de 2013

En el año 2013 México se sumó al grupo de países que diseñaron y pusieron en práctica reformas estructurales, entre ellas a la Reforma Educativa como una de las más importantes en el gobierno de Enrique Peña Nieto. Entre sus objetivos principales destacaron el mejoramiento de la calidad, la cobertura y la equidad del sistema, así como una propuesta inédita: la obligatoriedad de los procesos de evaluación docente obligatoria y el condicionamiento a quienes se negarán a realizar este procedimiento, o a quienes lo realizaran y no lo acreditaran.

La puesta en el centro de la evaluación, no fue bien vista por expertos en el tema de las reformas educativas, puesto que la mayoría de ellos consideró que en la educación nacional existen otros rubros prioritarios que atender, entre ellos, por ejemplo, la formación docente.

Se ha señalado que la formación de profesores debería ser un punto neurálgico en el diseño de las políticas educativas además de considerarse un problema estructural del sistema, sin embargo, no es así.

El proceso de formación "se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación" (Vaillant, 2007: 209).

Y aunque se esperaría que la formación docente siguiera la tendencia hacia la profesionalización de la labor de forma semi automática, lo cierto es que el tránsito entre la vocación, el oficio y la profesionalización es complicado debido a que los profesores tienen que reinventarse a sí mismos con lo que se pone en juego su propia identidad (Tenti, 2007: 336).

No hay que olvidar que, para los estudiantes, el bachillerato representa un espacio de socialización y contención extra a su núcleo familiar. Tener la oportunidad de acudir a la escuela es una valiosa experiencia, mediante la cual se tienen

posibilidades de lograr el reconocimiento social, así como compartir con los pares los sucesos que ocurren de manera cotidiana.

Entre estos sucesos se encuentran aquellos relacionados con la violencia, las drogas, el alcohol, la reprobación y los embarazos no deseados, por mencionar los más recurrentes y los que representan un mayor riesgo de que los jóvenes engrosen las estadísticas del abandono escolar.

Aunque no lo parezca, indirectamente también es responsabilidad del maestro preocuparse porque sus estudiantes permanezcan en la escuela. Por tal motivo es que el centro de las reformas educativas, debería ser la formación de los docentes.

Es necesario analizar y reflexionar sobre el hecho de que más allá de la aplicación de nuevas tecnologías, nuevos modelos educativos, evaluaciones obligatorias y estar a la vanguardia en cuanto a métodos de enseñanza se refiere, la figura del profesor todavía es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al tema de la formación docente para el bachillerato en el marco de la reciente reforma educativa, es posible encontrar que el antecedente directo se encuentra en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) promulgada en el año 2008. En dicha reforma se intentó lo que ya se había planteado con anterioridad en este trabajo y es la homologación del subsistema de bachillerato, bajo un Marco Curricular Común, basado en el modelo de competencias.

Para lograr este propósito, se modificaron en principio los planes y programas de estudio, para adecuarlos a la enseñanza y aprendizaje de este nuevo enfoque. Asimismo, dentro de la reforma, se establecieron los lineamientos que, en adelante, la educación media superior tendría que seguir. Entre estos lineamientos establecidos en una serie de acuerdos creados para tal efecto, destacó el Acuerdo 447 encargado de definir las competencias docentes, así como el nuevo perfil deseable de cubrir.

Así este nuevo perfil, se convirtió en el deber ser de los profesores que laboraban en la educación media superior y los objetivos que señalaba dicho perfil, pronto se convertirían en los principios rectores de esas nuevas políticas de formación que establecía la reforma. Así pues, el principal programa de formación docente que se inició a partir del 2009, fecha de entrada en vigor de la RIEMS, fue el Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Este programa constaba de dos modalidades: un diplomado mixto y una especialización en línea. Su principal propósito era que los docentes comenzaran a familiarizarse con el nuevo marco curricular común y que asumieran e integraran el enfoque de competencias en su práctica cotidiana. Pero en ambas modalidades del programa, se registraron muchas inconsistencias e irregularidades a este respecto.

Así pues, el PROFORDEMS resultó ser un programa muy polémico y discutido por los docentes. Los contenidos excesivamente teóricos y alejados de la realidad concreta de las escuelas, así como la falta de capacitación por parte de los instructores, la opacidad en el manejo de los recursos y el tiempo de duración del mismo (así como también la cantidad tiempo destinado a las actividades), fueron las principales críticas que se hicieron por parte de los docentes a este programa. (Oviedo y Ponce, 2012: 278).

Por lo tanto, resultó que la formación docente que recibían los profesores del nivel medio superior en el marco de la RIEMS, no fue tal. Lo que refiere una buena cantidad de docentes es que el PROFORDEMS constituyó más una suerte de adiestramiento teórico para el manejo de las competencias que una verdadera integración del enfoque a sus prácticas cotidianas.

Ocho generaciones después el programa dejó de funcionar para dar paso a la nueva reforma educativa, en la cual fue inaugurada una nueva ley: la del Servicio Profesional Docente, que, en adelante, se encargaría de regular todo lo relacionado con el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los profesores de educación básica y media superior hay que recordar que ésta última se convirtió en sujeto de tal legislación, a partir del decreto de obligatoriedad lanzado en el 2012.

Si bien al inicio de la Reforma Educativa de 2013, el programa antes mencionado se mantenía en vigor, muy pronto el enfoque brindado cambiaría. La aparición de la evaluación como parte medular de la nueva legislación, también modificó la estructura de los programas de formación y transformó el sentido original de la misma en un adiestramiento de los profesores para la evaluación.

Esta formación docente que tiene que ver más con el oficio y el contenido experiencial de los profesores, condiciones que forman parte de su práctica cotidiana, es desaprovechada para dar paso al enfoque de políticas de arriba hacia abajo (Aguilar, 2014: 23) que imponen a los maestros el tipo de formación docente requerida por parte del Estado.

Sobre este punto, en la misma Ley General del Servicio Profesional Docente se define a la formación como: "el conjunto de acciones diseñadas y ejecutadas por las Autoridades Educativas y las instituciones de educación superior para proporcionar al personal del Servicio Profesional Docente las bases teórico-prácticas de la pedagogía y demás ciencias de la educación" (SEP, 2013: 2).

Diversos teóricos de la formación, han señalado que dicho proceso es altamente autorreferencial (De la Torre, 2014: 93). Es decir, que la formación docente se perfecciona con la práctica, y en ella y sólo a través de ella, el docente debe buscar y encontrar las claves para mejorar su desempeño.

La particularidad de la formación docente para la educación media superior, reside en el hecho de que, en su mayoría, los profesores cuentan con una formación disciplinar y carecen de formación inicial; sin embargo, gracias al desarrollo del oficio, han ido formándose a sí mismos a través de su práctica. Y aunque en ciertos momentos algunas instituciones que hoy observan los lineamientos de la nueva Reforma Educativa contaban con proyectos muy valiosos e interesantes en cuanto a programas de formación (tal es el caso del Colegio de Bachilleres), lo cierto es que han ido perdiendo dichos proyectos.

El nuevo modelo educativo

Hace un par de años, entró en vigor un nuevo modelo educativo con el cual, el PROFORDEMS desapareció para dar paso a los programas de formación del nuevo modelo educativo, aglutinados bajo un plan macro que se denominó *Estrategia Nacional de Formación Continua*. Tal estrategia, consiste en una serie de cursos a la medida (SEMS, 2016) diseñados para fortalecer las áreas de oportunidad específicas que pueda llegar a tener cada profesor.

La peculiaridad de estos cursos es que son derivados de las evaluaciones realizadas a los docentes del nivel, como requisito central de la reciente reforma. En México, tenemos una política educativa en la cual, primero se evalúa y se sanciona al docente y luego se le forma, cuando los grandes conocedores del tema, nos indican que esta situación debería ocurrir exactamente al revés (Pedró y Puig, 1998: 33-39).

Algo que debería ser preocupante es que, hasta el momento, no existe una verdadera política de formación docente para el nivel medio superior en nuestro país. Esto también se debe en buena medida a la heterogeneidad y a la falta de organización del nivel (Zorrilla, 2010).

Asimismo, los criterios de calidad, pertinencia y equidad que se persiguen en la educación media superior, deberían orientar el rediseño de la Estrategia Nacional de Formación Continua (la cual, por cierto, carece de un sustento científico, filosófico y axiológico), para que se constituya como una verdadera estrategia integral en la que se definan los criterios principales de acción que orienten la formación; y, sobre todo, en donde se les consulte a los actores centrales: los profesores.

Para poder mejorar la formación docente, en principio es necesario que se considere su justa dimensión dentro de las políticas educativas. Si bien la idea de una estrategia de formación continua es interesante, debe trabajarse en que dicha estrategia sea verdaderamente integral, es decir, deberá recuperar las experiencias de los docentes y saber articular estos saberes con las innovaciones curriculares pertinentes y el conocimiento de las nuevas tecnologías.

Para lograrlo, por ejemplo, se propone tomar en cuenta los siguientes elementos:

a) Que la formación docente es un proceso continuo.
Esto significa que la preparación de los profesores deberá ser permanente. Es necesario ampliar la oferta de cursos y diplomados para este fin, así como estructurarlos con base en las necesidades de los propios profesores, las cuales se pueden conocer mediante evaluaciones diagnósticas de forma periódica lo que permitirá conocer los requerimientos específicos de cada institución, así como sus áreas de oportunidad. No basta con ofrecer una serie de cursos limitados de forma estandarizada, puesto que con ello se circunscribe el desarrollo profesional de los docentes. Se requiere tomar en cuenta las voces de los mismos profesores y sistematizar tanto académica como metodológicamente las experiencias de cada uno de ellos, con el propósito de configurar una verdadera propuesta auto referenciada de formación docente que en verdad sea útil en el desempeño de su práctica profesional.

b) Que la profesionalización de la docencia en el nivel medio superior, no es un fin sino un medio.
Es imperativo trabajar en la profesionalización de todos los docentes de educación media superior en México debido a que, como se ha mencionado previamente en la parte teórica de este trabajo, la mayoría de ellos no cuentan con formación previa para dedicarse a la enseñanza, situación que se ha agravado a partir de los mecanismos de ingreso establecidos por la Ley General del Servicio Profesional Docente. Se requieren profesores que además de tener el dominio de su materia, conozcan las herramientas necesarias para saber cómo enseñar. Se tiene que hacer del maestro de bachillerato un profesional de la educación, lo cual se podrá lograr, si se toma en serio el problema de la formación docente en el nivel y no se le sigue postergando más. Incentivar la formación de docentes que tengan conocimientos en psicopedagogía, didáctica y competencias para que puedan aplicar todo ello en su práctica, permitirá avanzar hacia la tan deseada profesionalización de la labor en el bachillerato. Asimismo, se deberán promover en los docentes el manejo de habilidades socioemocionales tales como empatía, manejo de conflictos, valores, tolerancia e inclusión, con lo cual también se estará combatiendo el abandono escolar.

c) Que es necesario revalorizar la tarea docente y fortalecer la identidad.
Se debe terminar con la campaña de desvalorización de los profesores de educación media superior que ha venido operando desde hace algunos años. Es un argumento falaz señalar que, los pobres resultados obtenidos en las pruebas estan-

darizadas diseñadas por los organismos internacionales las cuales miden el desempeño educativo de los jóvenes de diferentes países, sean responsabilidad total de los profesores y su falta de preparación, cuando el problema principal es de corte estructural. Dichas acusaciones han lesionado y lastimado la autoestima de los docentes además de erosionar su identidad. Por lo tanto, hay que revertir esta imagen que intencionalmente ha sido difundida entre la sociedad y redimensionar el papel de los profesores del nivel medio superior con todo y sus méritos y limitantes. Reconocerlos como los actores indispensables en el funcionamiento del sistema educativo, permitirá que la sociedad le dé a su vez al docente la posibilidad de reconfigurar su propia identidad (Follari, 2014: 84).

De la misma manera este reconocimiento de la importancia de los profesores del nivel por parte de las autoridades, simbólicamente les restituirá un poco de la gran deuda que el Estado ha contraído con ellos. En palabras del ex subsecretario Rodolfo Tuirán, los profesores de este nivel educativo "son reconocidos también como agentes centrales para propiciar que el hecho educativo ocurra en condiciones de mayor equidad e inclusión. En ellos recae la responsabilidad de prevenir que el origen social no se convierta en destino" (Tuirán, 2016a:12).

d) Que se deben mejorar de manera inmediata las condiciones laborales y salariales de los docentes.

Para incentivar a los profesores y promover su adecuada formación, también es importante revisar el tema económico que es inherente al desarrollo de la profesión. En principio se deben invertir mayores recursos en infraestructura educativa, para garantizar a los docentes el material necesario para el cabal cumplimiento de su labor. También sería lo más adecuado retomar los estímulos económicos para los profesores que cuenten con un mayor nivel de preparación; se deberán financiar cursos y diplomados, otorgar becas y flexibilizar los horarios de los docentes, para que le dediquen tiempo a su formación continua.

Reflexiones finales

Si bien en la actualidad el nuevo modelo curricular ha intentado transformar las condiciones en las que se desarrollado el fenómeno educativo en México, falta mucho por hacer en la materia y, sobre todo, en el área de formación de profesores.

Y aunque en la reciente reforma se reconoce la relevancia de los procesos de formación para mejorar la calidad de la enseñanza, la estrategia que se propone para cumplir con dichos propósitos, se sigue quedando corta. Se requiere incentivar y fortalecer la comunicación entre la SEP, la SEMS y las dependencias universitarias para revisar dicha estrategia y trabajar sobre ella.

Es indiscutible que dicha estrategia deberá tomar en cuenta las voces de directivos, docentes y estudiantes, para la adecuación de los planes y programas de estudio, los cuales deberán atender las problemáticas que se presentan en el nivel (Tuirán, 2017).

Hay que recordar que la docencia se vive y se ejerce en la práctica; igualmente conforma comunidades de aprendizaje, con lo cual "tiene lugar de manera importante (aunque no exclusivamente) en la práctica, en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas culturales" (Mercado, 2010: 151).

El principal propósito de la formación de los docentes de nivel medio superior, es que cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias para mejorar su práctica, atendiendo todos los requerimientos que les demanda el ejercicio de la tarea en la actualidad.

La consecución de este fin redundará en mejoras sustantivas por un lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por otro lado, en la práctica educativa así como en la elevación de la calidad académica del nivel y por último, en la disminución del porcentaje de abandono escolar que se verifica día con día.

Referencias

Aguilar Cruz, Eduardo. (2014). *De la profesionalización normativa a la profesionalización construida: un análisis del contexto educativo mexicano,* México, upn.

Anzaldúa Arce, Raúl. (2009). "La formación: una mirada desde el sujeto" ponencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, comie.

De la Torre Camacho, Enrique. (2014). *Reflexiones sobre la profesionalidad del profesor,* México, upn.

Follari, Roberto. (2014). "Formación de formadores. Contradicciones de la profesionalización docente", *Perfiles Educativos*, vol. 20, pp. 79-80.

León Rodríguez, Víctor. (2014). *Profesionalismo y formación docente: proceso contracultural de saber y práctica*, México, upn.

Mercado Maldonado, Ruth. (2010). "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Revista semestral de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educacional*, vol. 14, núm. 1, pp. 149-157.

Oviedo González, Eilen y Salvador Ponce. (2012). *Análisis de las percepciones de los docentes, alumnos y personal directivo en torno al Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior*, México, uabc/Juan Pablos.

Pedró, Francesc e Irene Puig. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.

Puelles Benítez, Manuel. (1999). "Formación docente", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, pp. 9-11.

Romo Medrano, Lilia. (2011). *La Escuela Nacional Preparatoria en el Centenario de la Universidad*, México, unam/enp.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2016). *Estructura sems*, <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/estructura_sems>, consulta: 16 de febrero, 2021.

sep. (2018). *Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional*, México. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/SEN_estadistica_historica_nacional.pdf>, consulta: 16 de febrero, 2021.

sep. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente,* en *Diario Oficial de la Federación,* 11 de septiembre.

Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

tenti farfani, Emilio. (2007). "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente", *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, núm. 99, pp. 335-353.

Tuirán, Rodolfo. (2016a). *Formación y evaluación docente en la educación media superior. Voces de la Conferencia*, México, <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/04_Rodolfo%20Tuira%CC%81npdf.pdf>, consulta: 16 de febrero, 2021.

Tuirán, Rodolfo. (2016b). *Foro: Reforma Educativa en la Educación Media Superior,* 19 de agosto de 2016, México, Senado de la República.

Tuirán, Rodolfo. (2017). "La educación superior como cimiento de un proyecto de vida", *Gaceta inee*. Mayo <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-educacion-

media-superior-como-cimiento-de-un-proyecto-de-vida/>, consulta: 16 de febrero, 2021.

Vaillant, Denisse. (2007). "Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica", *Revista Pensamiento Educativo,* vol. 41, núm. 2, pp. 1-16.

Villalobos Monroy, Guadalupe y René Pedroza Flores. (2017). *Formación de profesores autorreflexivos para la resignificación de la práctica docente,* México, uaem.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias,* México, iisue/unam.

Índice interactivo

- Agradecimientos
- Revisitando la formación
  Patricia Ducoing Watty
- Introducción
  Ofelia Piedad Cruz Pineda
- Primera parte. La política internacional. Un tejido de significantes
  - Vinculaciones teórico-metodológicas para el estudio de políticas educativas sobre la formación docente. Notas derivadas de investigaciones institucionales
    Patricia Ducoing Watty
    Ileana Rojas Moreno
  - ¿Racionalidad técnica vs. emancipación?: Formación continua de los docentes desde la perspectiva de la unesco
    Gabriela de la Cruz Flores
  - El debate sobre el aprendizaje y la investigación en el marco de la política del desarrollo profesional docente
    Catalina Guadalupe Ortiz Macías
    Juan Carlos Madrueño Pinto
    Jesús Ortiz Figueroa
  - Reforma educativa, formación normalista y reestructuración del mercado laboral
    Zuleyka Lunagómez Rivera
    Miguel Ángel Casillas Alvarado
- Segunda parte. Condiciones sociales e impulso de la política nacional
  - Voces y miradas para el análisis de las reformas y políticas para la formación de profesores
    David Pérez Arenas
  - El papel del magisterio en la política educativa mexicana. Pasado, presente y futuro
    Zuleyka Lunagómez Rivera
    Cintia Ortiz Blanco
    Miguel Ángel Casillas Alvarado

- La inserción formal a la docencia en Educación Básica. El abordaje de las condiciones contextuales desde sus actores
  Gabriela Belén Gómez Torres

• Tercera parte. Disposiciones políticas y desafíos institucionales

- Políticas públicas para a formação de profesores alfabetizadores no Brasil: propostas e práticas
  Rita Cristina Lima Lages
  Juliana Cesário Hamdan
- La colaboración académica entre Escuelas Normales y Universidades: ¿es posible?
  Aranzazú Esteva Romo
- Actualidad y proyección de futuro de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (lepepmi) Plan '90 en la upn 201, Oaxaca
  Laurentino Lucas Campo
- La formación de los docentes de educación media superior en México. El debate pendiente
  Jessica Flores Leyva

Presentación audiovisual
haz click en el enlace

https://youtu.be/SotcG1_RZnQ

o puedes acceder vía QR

Políticas internacionales y nacionales de formación de profesores y profesionales de la educación fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la unam, se terminó de producir en diciembre de 2022 en Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Garamond Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo del equipo de editores de Seiyu de México.

El libro aborda uno de los temas que mayor atención tiene en el campo de la educación: la política de formación docente contemporánea, la cual se ha situado en un primer plano de la discusión pública, pero, sobre todo, orientó la construcción de objetos de investigación educativa. En cada una de sus páginas, se analizan los momentos de producción de la política, su efecto de interpelación y sus alcances en las maneras de ser de los actores de la educación. Como se describe y argumenta en este libro, el desafío actual es problematizar cómo y cuáles son las formas de regulación de la formación del profesorado y profesionales de la educación. El desafío de esta obra es contribuir al campo de la investigación de la política de formación desde diferentes horizontes de inteligibilidad.

9 786073 070638