



EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: COHERENCIA Y FACTIBILIDAD DE LAS HIPÓTESIS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

CATALINA INCLÁN

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

OCTAVIO CÉSAR JUÁREZ NÉMER

TEMÁTICA GENERAL: POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN Y SU EVALUACIÓN, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA

Semblanza de los participantes en el simposio

CATALINA INCLÁN

Licenciada y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Licenciatura en Pedagogía desde 1991, donde ha impartido las asignaturas de: *Investigación Pedagógica, Pedagogía Comparada y Problemas Educativos de América Latina*.

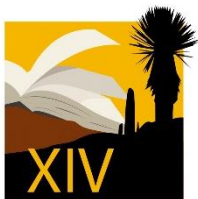
Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE de la UNAM. Antigüedad en la UNAM: 25 años

Sus **líneas de investigación** son:

- Política educativa,
- Formación de docentes en educación básica y
- Didáctica de los aprendizajes.

DR. OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA

Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Becaria del Conacyt. Medalla Alfonso Caso otorgada por la UNAM por el desempeño en los estudios y la tesis de doctorado. Área de investigación: Pedagogía, discurso educativo y procesos de formación. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional Puebla. Integrante del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; del Cuerpo Académico Políticas, identidades y formación profesional y de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Publicación reciente: (2016) "La reforma constitucional a la educación (2013). Aproximaciones al análisis". En Z. Navarrete y J. Loyola Formación de sujetos. Reformas, Políticas y Movimiento sociales. México: PAPDI/ Plaza y Valdés, pp. 81-96.



.DR. OCTAVIO CÉSAR JUÁREZ NÉMER

- Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152, Estado de México
- Perfil Deseable PROMEP
- Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Responsable del Cuerpo Académico (Prodep): “Políticas, identidades y formación profesional”
- Coordinador del Departamento de Posgrado e Investigación de la UPN-152
- Profesor invitado en el Departamento de Curriculum e instrucción. Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos en 2006 y 2013
- Ha publicado más 15 trabajos entre artículos y capítulos de libro y libros (México, Argentina y España).
- *Es coordinador del libro: Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos, editado por Plaza y Valdés en 2014.*

EL ES LABÓN MÁS DÉBIL LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES EN LA REFORMA Y EL NUEVO MODELO EDUCATIVO

CATALINA INCLÁN

RESUMEN

Uno de los elementos más sensibles de la política educativa, especialmente la que se ha extendido en nuestro país con más fuerza en los últimos años, es la que refiere a la profesión docente. De la mano de reformas educativas, los docentes destacan como un factor central de cambio y como una dificultad para el cambio, así de paradójico es el lugar donde los han colocado. En esta contribución, analizamos lo que consideramos el aspecto menos pensado de las políticas destinadas a docentes; la formación continua, revisaremos algunos de los elementos centrales que han caracterizado esta dimensión formativa en el ejercicio docente y los confrontamos con la perspectiva definida y aplicada en la Reforma, así como la referencia que hace el Nuevo Modelo Educativo. Cuando se analiza con detalle las políticas educativas y se sitúan en contexto y condiciones reales en las que deben operar, comienzan a sucederse las inconsistencias, lagunas y distancias que confrontan la realidad de nuestro sistema educativo, punto de partida y aparentemente de llegada de las modificaciones anunciadas.

Palabras clave: Formación continua, Ley del Servicio Profesional Docente, políticas docentes.

Introducción

Diversas fuentes reconocen la importancia de los docentes para el desarrollo del sistema educativo y para lograr concretar aprendizajes en los alumnos, las más de las veces enfatizan la relevancia que adquiere seleccionar candidatos al inicio del ciclo formativo, con reglas y mecanismos de evaluación. Esta perspectiva se acompaña además con el énfasis en una formación inicial que prepare para el ejercicio de la docencia con prácticas en aula. En muchas de estas discusiones se reconoce que el ciclo formativo del docente no concluye al egreso de la formación profesional sino que es un continuo que recorre la preparación inicial y atraviesa toda la vida laboral hasta el cierre

del ciclo docente. Podemos decir que hay cierta coincidencia discursiva en la lógica del planteamiento sobre el proceso formativo que acompaña el trabajo docente, sin embargo, esta enunciación no ha sido acompañada de acciones consistentes que permitan concretar la premisa.

Una revisión general de lo que sucede con la formación continua para América Latina, (UNESCO, 2013) identifica una serie de temas críticos:

a) *Escasa relevancia y articulación de la formación continua*, aunque existe énfasis discursivo sobre el tema, se identifica una menor importancia en las acciones, los presupuestos, la consistencia de los programas y la condición para realizarlos.

b) *Bajo impacto de las acciones emprendidas*, a pesar de la amplitud de los programas que se dirigen a enriquecer la preparación docente en ejercicio, esta opción no ha evidenciado su impacto en resultados sobre la medición de logros de aprendizaje de los alumnos.

c) *Desconocimiento de la heterogeneidad del docente*, uno de los retos más complejos es reconocer los distintos ciclos de desarrollo y vida docente, así como las condiciones contextuales en las que desarrolla su práctica.

d) *Falta de regulación de la oferta*, la ausencia de vinculación con las necesidades docentes provocan que la oferta no derive de un diagnóstico que enriquezca la práctica docente, por el contrario lo que suele suceder es una sobre oferta no controlada en cantidad o solidez.

e) *Poca consideración sobre la realidad de las escuelas*, la oferta formativa no suele tener claridad de las necesidades locales o regionales, se sustenta en una serie de opciones muy generales que deben adaptarse a las realidades de escuelas y estilos docentes.

A pesar de las diversas modalidades que se han aplicado en la región, existe claridad de que el mayor desafío sobre el tema es concretar políticas de desarrollo profesional consistentes, coherentes, planificadas y robustas académicamente hablando, que durante un amplio periodo de tiempo establezcan vinculación con las necesidades del trabajo docente, con los ciclos de vida del ejercicio y con los contextos en los que se desarrolla la práctica. Reconocer que no existen escuelas o maestros iguales aun cuando los contextos sean compartidos, parece ser una de las mayores limitantes de las acciones en la formación continua de docentes y una de las razones centrales por las que no han concretado su objetivo. Por lo anterior, cualquier política planteada que considere en su diseño la formación en ejercicio o formación continua, necesita reconocer los temas críticos

identificados en la discusión y el diagnóstico del tema, obviarlos, simplificarlos o desconocerlos implicará realizar esfuerzos sin impacto, derogar recursos sin sentido y fracasar en la realización de la tarea.

Los tropiezos en la formación continua en México

Sin el afán de recorrer todos los momentos y acciones que se han sucedido para la formación continua en el país, consideramos importante identificar algunos de sus rasgos más relevantes. Sin duda un punto de partida es la creación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) en 1995, para concretar el apartado sobre valoración de la formación magisterial asumido en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Una década después, las acciones derivadas de este programa fueron evaluadas por diferentes instituciones externas (OEI 2006, FLACSO 2008, CONEVAL 2008) los resultados mostraron consistentemente las debilidades del programa y más de diez años de práctica desaprovechada, las valoraciones indican:

- Carencia de seguimiento del desarrollo del trayecto formativo de los docentes.
- Carrera Magisterial no puede ser considerada como un programa que aliente la formación.
- Ausencia de la vinculación entre las necesidades docentes y los procesos formativos.
- Falta de evaluaciones sobre el impacto del programa
- Insuficiente institucionalización de los procesos de formación continua y superación profesional.
- Prioridad desigual en los temas de formación continua en las entidades estatales.
- Escasa articulación entre las entidades encargadas de estas tareas.
- Carácter endogámico que no propicia la participación de instituciones académicas relevantes.
- Alta movilidad del personal responsable de la formación continua.
- Insuficientes recursos, humanos, materiales y financieros.
- Mecanismos poco eficientes para garantizar unidad y coherencia entre acciones, proyectos y programas destinados a esta finalidad.
- Falta de cobertura para la diversidad de niveles y modalidades que componen el sistema educativo.

Como puede apreciarse reestructurar la formación continua y en ejercicio del docente se convertía en una necesidad central y no discutible, sobre todo considerando la relevancia que significa para el sistema en su totalidad. Nuevamente en el marco de un acuerdo político, la Alianza por la Calidad de la Educación (2007) se crea el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP), formado por las instancias interesadas en operar este servicio y remediar la deficiencias identificadas en el pasado: las Instancias Estatales de Formación Continua y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación edificaron una estructura de formación plasmada en catálogos Nacionales de Formación Continua, documentos que ofrecían variedad de cursos, talleres, diplomados, seminarios, módulos de aprendizaje, programas de especialización, maestrías y doctorados de una variedad de temas, acompañados de materiales impresos, audiovisuales y multimedia, los catálogos presentaban una oferta diversa ofrecida tanto por instancias locales de formación, como por una variedad de instituciones de diferente carácter y fortaleza.

Es posible valorar a grandes rasgos y ante la ausencia de seguimiento y valoración de esta fase sobre la formación continua, que los pocos años que este enfoque se extendió no resolvió las inconsistencias identificadas en el pasado, pues remontarlas implicaría una política docente integral coherente y consistente que aún no ha sido posible definir. Un ejercicio de este periodo que por su magnitud e importancia fue valorado por una instancia externa, UNESCO-México con la participación de la Universidad Diego Portales de Chile, es el que correspondió a una experiencia formativa en la que se involucró la UNAM, concretamente el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE. Algunos de los aspectos que se resaltan en el estudio externo sobre esta experiencia, en un documento que nunca circuló de manera abierta, apuntaba a reconsiderar seriamente el mecanismo de formación en ejercicio, y destacaba los siguientes puntos:

- Es difícil hacer coincidir diferentes visiones sobre el perfil del docente deseado, la distancia entre las políticas o los documentos prescriptivos y las posibilidades de que esto se concrete en ejercicios formativos es un tema de debate.
- Las Instancias Estatales de Formación, pueden convertirse en sustento de procesos formativos o en espacios de bloqueo de las iniciativas federales. Para el caso que la

experiencia UNAM-ISIS el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE se convirtió en un participante con voz y voto de la formación institucional.

- Un proceso de formación continua o en ejercicio, requiere tiempo de concepción y de trabajo en su diseño, además de ofrecer espacios de reflexión, asimilación y comprensión de los contenidos ofrecidos, el ejercicio docente no es acumulativo, sobre todo si el objetivo es la reflexión de la práctica.
- Es importante establecer estrategias de formación que ofrezcan alternativas viables y dinámicas, identificar perfiles sólidos para la formación, con referencias a las prácticas, pero también con alternativas amplias para ofrecer opciones ante las demandas docentes.
- Valorar impacto del ejercicio, ajustar los aspectos que entorpecen su concreción y aprender de la experiencia.

Como puede percibirse esta experiencia de formación continua no resolvió las dificultades del pasado, introdujo nuevos temas, convocó a otros actores y evidenció la constante dificultad para establecer un sistema consistente, nuevamente se proyectan las debilidades de las estrategias de formación continua y la distancia entre sus proyecciones y la realidad educativa.

La reforma sobre el ejercicio de la docencia, el modelo educativo y la formación continua

El objetivo de la Ley del Servicio Profesional Docente de 2013 es, *regular* el servicio, *establecer* perfiles, *regular* derechos y obligaciones, *asegurar* transparencia, los tres primeros tienen un componente que involucra la formación continua y se concretan dos apartados, la fracción VII del artículo 13; *garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas* y en el título cuarto en su capítulo 1; *De la formación continua, actualización y desarrollo profesional*. En realidad en casi toda la Ley existe un referente que alude a alguna modalidad de formación.

Cuadro 1. Componentes y condiciones de formación para el ingreso, promoción y permanencia en la

LSPD

Modalidad	Componentes	Condiciones de formación
Ingreso	Concurso de oposición Garantizar idoneidad y capacidades Evaluación al primer año y al segundo	Acompañamiento de un tutor designado. Autoridades Educativas brindarán apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias.
Promoción de cargos de dirección o supervisión	Concurso de oposición Garantizar idoneidad y capacidades Antigüedad docente Evaluación al segundo año	Cursar programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la Autoridad Educativa Local.
Permanencia	Obligatoria para docentes, directores y supervisores	Si se identifica insuficiencia, se incorporará a programas de regularización que la Autoridad Educativa determine, programas que incluirán esquemas de tutorías.

Fuente: Cuadro construido con el texto de la Ley general del Servicio Profesional Docente 2013

Dos aspectos pueden identificarse en este esquema formativo, el primero, es mantener como referente para el diseño de opciones y programas a las Autoridades Educativas, la SEP y las entidades de la federación. La operación de tal mecanismo de apoyo que define la Ley, tanto para los profesores de nuevo ingreso, como para quienes se promovieron a los puestos de dirección o requieren apoyo para su permanencia, demanda sin duda una importante estructura formativa que acompañe las condiciones que se plantean en la evaluación. Se enuncia entonces una oferta diferenciada para atender las necesidades de cada caso sometido a evaluación, ingreso, promoción o permanencia, además de reconocer, aunque la Ley no explicita, diferencias para los niveles educativos, preescolar, primaria o secundaria, así como los campos disciplinarios, de alguna forma se minimiza las características contextuales del ejercicio docente, escuelas rurales, urbanas, bi-docentes, unidocentes o de constitución completa. El abanico de posibilidades de formación es muy

amplio y para que pueda concretarse parece necesario elaborar un sólido plan de acción, que reconozca las diversas de casos posibles.

El segundo, aspecto que puede identificarse es la doble modalidad formativa, la conocida mediante la oferta de programas con temas específicos y un esquema de tutorías, este último menos explorado en el trayecto de la formación continua y para la educación básica en servicio, pero probado para las instituciones de educación superior, con muy diversos resultados.

Además del anterior esquema, el capítulo destinado directamente a la formación continua, actualización y desarrollo profesional, incorpora mantener la formación mediante programas y cursos que pueden originarse de *convenios de colaboración con instituciones de formación pedagógica e instituciones de educación superior nacionales o extranjeras*, la oferta deberá ser; *diversa, pertinente, responder a los requerimientos que el personal solicite, tomar en cuenta las evaluaciones internas*, así mismo agrega que *el personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los procesos de evaluación*.

De este capítulo de la Ley, se desprende que serán instituciones externas a las instancias locales de formación, con experiencia formativa, quienes estarían convocadas a participar en la oferta, así como otorgar un espacio de valoración individual para elegir una opción de formación. A la fecha, mayo de 2017, se han realizado las siguientes evaluaciones:

Cuadro 2. Concursos realizados para la educación primaria 2015-2017

Modalidad	ordinarios	extraordinarios
Ingreso	2016-2017 2015-2016 2014-2015	2016-2017 2015-2016 2014-2015
Promoción a director	2016-2017 2015-2016	2016-2017 2015-2016
Promoción a ATP	2016-2017 2015-2016	2016-2017 2015-2016
Promoción a supervisor	2016-2017 2015-2016	
Evaluación diagnóstica	2016-2017 2015-2016	
Permanencia o evaluación de desempeño para docentes	2016-2017 2017-2018 al término del segundo año 2015-2016	

Fuente: Cuadro construido con información de la Coordinación Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente,

<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx>

A partir de la difusión de los primeros resultados de la evaluación fue necesario comenzar a operar la estructura de acompañamiento y formación continua, la declaración del titular de la SEP al respecto incorporó la frase “trajes a la medida”, como alusión directa a la oferta de formación que esperarían recibir los docentes evaluados. Se enfatizó además, la presencia de las universidades públicas en esta tarea, así como generosos recursos para cubrir este rubro, de 200 millones a 1,800 millones para 2015 (El Economista, 3 de marzo 2016). La valoración de otros ejercicios de formación continua criticaba su calidad y pertinencia, los nuevos cursos formativos ofrecerían una amplia variedad de opciones, desde contenidos muy específicos, hasta opciones de posgrado, según se recupera en la misma declaración.

Una reciente valoración sobre el primer año del ejercicio docente (Canedo et al, 2016) registra que el esquema de tutorías necesario para los docentes de primer ingreso, fue muy accidentado, algunos docentes nunca tuvieron un tutor, aunque sabían que existía y debía trabajar con ellos, otros se les asignó uno ajeno al nivel educativo o a la asignatura que impartían y otros que operaron como asesores para resolver dudas específicas y no como tutores. El estudio indica que muy pocos expresaron un acompañamiento bueno acompañado de materiales y apoyos permanentes, los testimonios expresan la ausencia de atención para establecer todos los niveles de acción que la política de evaluación expresada, cuestión que mantiene o tal vez profundiza, la atropellada experiencia de formación en el país, no preparada para nuevas modalidades, ni figuras.

Recientemente, abril de 2017, se publican los *Lineamientos para la evaluación del diseño, operación y resultados de la oferta de formación continua, actualización y desarrollo profesional de quienes participan en el Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Media Superior* LINEE-12-2017 emitidos por el INEE (DOF. 26.04.2017), este documento establece el mecanismo de evaluación de la oferta de formación, dos años después del primer ejercicio. El lineamiento indica que la evaluación de la oferta formativa en manos de la Autoridad Educativa y la Autoridad Educativa Local, debe provenir de: el Perfil Parámetro e Indicadores, los resultados de evaluación, el contexto educativo y el *valor agregado que aporta la formación continua* (sic), así como de las necesidades de formación derivadas de resultados de evaluaciones correspondientes. Establece además los Comités Académicos de Apoyo a la Evaluación CAAEV formados por especialistas y servidores

públicos a quienes se les responsabilizará de evaluar los programas de formación, capacitación y desarrollo profesional.

Por su parte, la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, emite un mes antes, la *Convocatoria para Integrar Padrón de Instancias Formadoras con Oferta de Cursos y Diplomados en Línea para Personal Educativo de Educación Básica*, en esta convocatoria se invita a instituciones y organismos dedicados a la formación pedagógica de profesionales de la educación y a instituciones de educación superior para ofertar cursos y diplomados de formación continua en línea que deberán: estar alineados al Perfil Parámetro e Indicadores, ser congruentes con el Plan y Programa de Estudio en Educación Básica vigente, incluir ejercicios en cada bloque, incorporar un proyecto de aplicación escolar, estar disponible en línea, contar con tutores o facilitadores con experticia, materiales audiovisuales y lecturas en línea, foros asincrónicos, círculos de estudio sincrónicos, evaluación diagnóstica y final, así como una encuesta de satisfacción. Las instituciones interesadas presentaran sus opciones vinculadas a un catálogo prefijado de temas y serán evaluadas por un comité institucional del que no queda claro su conformación, una vez evaluado favorablemente el curso o diplomado queda incorporado a un catálogo de opciones.

Si comparamos la estructura que sustenta la presencia de formación continua derivada de la aplicación de la LSPD, los lineamientos de evaluación de este campo y las acciones que aplica la instancia responsable de la formación, podemos seguir identificando la desconexión en varios de sus elementos centrales que no subsanan las anteriores debilidades de este sistema formativo, podemos destacar:

- a) las diferentes percepciones sobre el la formación continua entre el INEE y Formación Continua de la SEP, para una instancia las acciones formativas necesitan estar más cercanas a las necesidades de contextos y de evaluación. Para la instancia estatal prevalece una percepción instrumental del ejercicio, alineada a las normativas. Aunque ambos casos se alejan de la posibilidad de que sea el docente quien defina su demanda, principio que enunció la Ley.
- b) Además de los aspectos que debe contener la oferta, la valoración de la misma tanto para quedar incorporado a un catálogo nacional, como para evaluar su pertinencia queda en manos de sendas comisiones y aunque ambas aluden la presencia de especialistas que

pueden o no estar cercanos a las realidades escolares, a la diversidad de experiencias áulicas y a las necesidades docentes. Llama poderosamente la atención que los supuestamente beneficiaron no parecen estar representados más que como receptores cuya opinión, según indica el INEE, debe ser incorporada en la evaluación o mediante una encuesta de satisfacción como define la instancia de la SEP.

- c) Ninguno de los casos reconoce las diferencias en los trayectos formativos de los docentes, la mayor expresión de la diferencias se encuentra en considerar las modalidades o los contextos. Más allá de esa referencia no existe una concepción integral de la docencia que reconozca el “traje a la medida” anunciado para cada caso y que seguramente podría ser una opción compleja, pero con mayor nivel de consistencia y valía para los docentes.
- d) Hay una apuesta muy clara a que el Perfil, Parámetros e Indicadores es un referente suficientemente claro como punto de partida para ajustar la formación continua, al respecto habrá que revisar su consistencia y claridad, así como la posibilidad de concretarse frente a las condiciones del sistema educativo. No puede simplificarse la oferta formativa únicamente a la visión normativa del deber ser vertida en los instrumentos de evaluación, primero porque esto reduce significativamente las posibilidades de opciones para los docentes, segundo porque también es necesario reconocer otros elementos como puntos de referencia, por ejemplo la propia opinión de los docentes, de los campos disciplinarios, de la investigación educativa, del conocimiento de la escuela y hasta de los alumnos.

No parece que la nueva estructura de formación continua, remonte las deficiencias identificadas en el pasado, estructurar una política docente que incorpore la mayor parte de los elementos que impactan la vida de este actor, requiere tiempo, conocimiento de las experiencias pasadas, un gran cuidado en la vinculación entre los diferentes niveles o instancias involucrados y sobre todo un plan de acción claro.

Con certeza de las dificultades por las que transitan muchas estructuras de formación continua y derivado del trabajo de un equipo diverso, consciente de la ausencia de orientaciones en materia de políticas educativas, se elaboró una Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes (UNESCO, 2015), donde se reconoce la importancia de establecer principios para políticas docentes que incluya una variedad de dimensiones interrelacionadas, una mirada amplia destinada a una

percepción integral, llamada *armonización de la política docente con la política educativa y con otras políticas nacionales*. Esta guía presenta una serie de dimensiones interrelacionadas, muchas ya conocidas como la contratación, la distribución equilibrada, los estímulos y salarios, los estándares, las perspectivas profesionales y condiciones de trabajo, así como la formación inicial y continua. Insiste en la necesidad de la armonización de una política docente, coherente con otras políticas nacionales y coordinada con una visión de conjunto con el plan de educación y la política educativa del país, estratégica, integral, factible, sostenible y adaptada al contexto. Para la formación inicial y continua de los docentes identifica etapas diferenciadas según el momento por el que se encuentre el docente, aspecto que ha sido muy difícil de aceptar en el caso de nuestro país, destaca además que el desarrollo profesional continuo requiere estar sustentado en la escuela, concentrado en la práctica, integrado en el trabajo diario del docente, tener una duración adecuada y estar unido a reformas sistemáticas, además de otorgar a los docentes el tiempo y las oportunidades necesarias para el desarrollo profesional, considera que esta es una vía viable y concreta para la apropiación por parte de los docentes de su desarrollo profesional que los convierte en profesionales activos con autonomía sobre su práctica, no sometidos a los vaivenes de los retoques que pueden hacer los arreglos cosméticos mal planteados y planeados que se han sucedido en las últimas décadas en nuestro país, efectivamente el eslabón más débil conocido.

Bibliografía

- Canedo Castro, Catalina Gloria y Gutiérrez López, Catalina (2016). Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normas reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/F/202/P1F202.pdf>
- Unesco. (2011). Informe sobre la Reforma Integral de la Educación Básica en México. Documento interno sin publicación. México
- Unesco. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Política Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile .

EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DEL MODELO EDUCATIVO UNA APROXIMACIÓN A SU ANÁLISIS

OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. PUEBLA

Introducción

En México el movimiento de reforma educativa emprendido a principios de los noventa del siglo pasado, ha transformado la estructura del sistema educativo: ajustes a los procesos administrativos (modificación significativa en la organización del sistema educativo a través de la descentralización educativa de 1992 que fue más de carácter financiero y administrativo que académico); cambios en la reformulación del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica (a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, luego en 2004 en el nivel de preescolar; 2006 en secundaria y 2009 en primaria, estas tres últimas modificaciones estructuraron el denominado *Curriculum 2011*); reformas en la profesionalización y en las condiciones laborales de los profesores, así como la aplicación de exámenes nacionales con estándares internacionales a los estudiantes.

Si bien, se han emprendido diferentes estudios rigurosos, por ejemplo de política y reforma educativa; de política y formación docente, entre otros altamente significativos (*cfr.* Estados del conocimiento 1992-2002 y 2002-2012 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa), es importante la continuidad de las investigaciones para dar cuenta del acontecer educativo y pedagógico, sobre todo, a partir de la denominada *Reforma Educativa 2013*, año en que se instituyó un significativo cambio jurídico en materia educativa (*cfr.* Cruz, 2015), el cual implicó una reforma al ingreso, la permanencia y la promoción del Servicio Profesional Docente de educación básica y obligatoria en el país que incluyó legislar leyes y elaborar reglamentos; tres años más tarde se difundió el *Modelo educativo 2016* y en 2017 se publicó la segunda versión modificada, a partir de los foros de consulta realizados¹.

La investigación educativa sobre política y profesorado, exige un análisis desde diferentes ángulos disciplinarios y diferentes énfasis, con el fin de aportar herramientas de orden conceptual

que permitan repensar y reescribir la educación, así como comprender la situación educativa y social por la que atraviesa nuestro país, en el que priva (como en otras latitudes) un contexto encauzado (*sobre orientado*) por una lógica económica fundada en nuevas representaciones de orden capitalista que implicó restablecer al mercado el poder que el Estado benefactor aparentemente le había arrebatado. Sin duda, tal lógica económica instituye cierto discurso pedagógico, sin duda, punto nodal en el estudio histórico y contemporáneo del profesorado.

En el marco del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, y de manera particular en el simposio convocado, me interesa discutir algunas rutas que dibujan el mapa de ordenación de la formación del profesorado, a través de un análisis del modelo educativo difundido en marzo de 2017, sobre todo, a partir del planteamiento pedagógico y de organización escolar.

Discusión

La denominada *Reforma Educativa 2013* instituyó jurídicamente cambios significativos, entre estos se destacan las formas de acceder al sistema profesional docente, con esta acción se trastocó radicalmente la “influencia” del sindicato (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación SNTE) al incluirse el examen de oposición como mecanismo tanto de ingreso como de evaluación al desempeño docente.

En este sentido, se reitera la definición de nuevos desafíos ante una sociedad en constante cambio, pero se subraya la consolidación de la evaluación docente. El documento *Modelo Educativo* evoca la “[...] *colaboración entre el Gobierno Federal y los gobiernos estatales, pero también la relación entre la autoridad educativa y el sindicato de maestros*” (SEP, 2016: 16-17) [las cursivas son mías]. Llama la atención que en la versión del *Modelo Educativo 2017* se “modera” la palabra sindicato por magisterio: “la relación entre la autoridad educativa y el sindicato” (SEP, 2016); “la relación entre la autoridad educativa y el magisterio” (SEP, 2017: 5 y 54). Es importante analizar si decir magisterio en vez de sindicato es cuestión sólo de un cambio de término o subyace un interés por “modular” la relación (*cfr.* Cruz, 2009).

En suma, se advierte que la *Reforma Educativa* decretada en 2013, centró la dimensión laboral como un haz que articuló tres acciones: ingreso, permanencia y promoción; puesto que el profesor deberá reconocer que siempre será evaluado para mantener su empleo. Sin embargo, la enseñanza que incluye la trasmisión de contenidos y el propio planteamiento pedagógico quedó

esquivado tres años después del decreto jurídico (2016 y la “segunda versión” 2017). El *Modelo Educativo* reconoció que para mejorar el sistema educativo debería cambiarse o reorganizarse las prácticas pedagógicas y la organización escolar:

El modelo educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional [...]. El *planteamiento pedagógico* [...] –la *organización* y los procesos que tienen lugar en la escuela, las *prácticas pedagógicas* en el aula y el currículo– constituyen el corazón del modelo (SEP 2016: 16-17) [las cursivas son mías].

En este sentido, el *Modelo Educativo* (2016 y 2017) centraliza la cuestión pedagógica y fija ciertas orientaciones en los desarrollos didácticos, ámbito que implica la intervención del docente. Por ello, el tema de la formación y profesionalización del profesorado se torna importante y estratégica. No obstante, la transformación de la formación del profesor permaneció subyugada a las modificaciones en las condiciones laborales de los docentes.

Además, los cambios a la reforma del profesorado se han concentrado en la formación continua de los profesores en servicio, a través de procesos de actualización y capacitación que en ocasiones se tornan ambiguos. Asimismo, cabe destacar que no ha sido la formación inicial de los docentes el punto de partida; puesto que las transformaciones a las escuelas normales ha sido postergada, por ejemplo, en la *Ruta de implementación del Modelo Educativo* se indica que será entre julio y agosto de 2017 la presentación del *Programa de Fortalecimiento y transformación de las escuelas normales*; entre 2017 y 2018 el *Diseño de los cursos de formación disciplinar y pedagógica de cada licenciatura*; *Talleres de trabajo para diseño de contenidos y materiales de apoyo*; *habilitación docente en las nuevas mallas curriculares* y entre 2018-2019 la *Implementación de mallas curriculares* (SEP, 2007: 79)ⁱⁱ.

[...] el modelo 2016 exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas. [...] dentro del marco nacional que seguirá definiendo la SEP, [...] se plantea la consolidación de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes (SEP 2016: 16-17) [las cursivas son mías].

Con el fin de ordenar [el] proceso de profesionalización del magisterio y construir un nuevo sistema basado en el mérito, la Reforma Educativa creó el Servicio Profesional Docente que define los mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia de los maestros (SEP 2016: 54) [las cursivas son mías].

Servicio Profesional Docente como un Sistema de Desarrollo Profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permitan ofrecer una formación continua pertinente y de calidad (SEP 2017: 28) [las cursivas son mías].

Así, la cuestión del profesorado y el propio planteamiento pedagógico que desempeñará el docente se ciñe al mérito y a la evaluación. Una vez anotadas algunas rutas que orienta el *Modelo Educativo 2017*, de manera específica, me interesa colocar en la discusión de este simposio tres aspectos:

Primero, reconocer la naturalización/normalización de los términos como “calidad”, “eficiencia” y “evaluación” en el discurso educativo. Al ser puestos en circulación tales términos resignifican el campo pedagógico bajo la lógica de una racionalidad instrumental revestida por la lógica competitiva. Es decir, organizan el discurso economicista en educación. Esta naturalización/normalización social nos hace pensar de cierta manera a los educadores y a los estudiantes, así como accionar pautas de comportamiento competitivas, selectivas y clasificatorias que hasta cierto punto inducen a romper y fracturar las relaciones sociales entre los colectivos. Si bien, debemos advertir la necesidad de lograr sistemas educativos con calidad y eficiencia, deberíamos deliberar el significado de tales términos y no sólo asociarlos con lo cuantificable. Al respecto Rancière urgía la imperiosa lucha por los significados más que por la búsqueda de la definición (*cfr.* Rancière, 2007).

Asociado con el tema anterior, el segundo aspecto para la discusión es advertir en algunos paísesⁱⁱⁱ la relación de su fortaleza económica con sus sistemas educativos de alto desempeño (de mayor desempeño)^{iv}, en el caso de México esta correspondencia es paradójica. No obstante, es pertinente tomar en cuenta el reconocimiento que tales naciones hacen del sistema educativo; puesto que por un lado, indican que los sistemas educativos contribuyen al desarrollo de personas

altamente calificadas que a su vez demandarían mejores salarios resultado de la globalización económica y de los avances tecnológicos, por otro, advierten dos aspectos 1) la expansión de la automatización ha resultado una demanda decreciente por trabajos no especializados y los empleados no calificados enfrentarán desempleo, lo que dará lugar en ciertos casos a que el trabajo pueda ser realizado en otro lugar, o bien digitalizado; 2) las habilidades de los trabajadores no calificados se convertirán en algo prácticamente obsoleto, esto resultaría una amenaza de tasa de desempleo potencialmente altas y de un Producto Interno Bruto en declive, lo que incita a los gobiernos a mostrar interés en su economía y organizar un sistema educativo que permita convertir a todos los ciudadanos en trabajadores del conocimiento (OCDE citado por Lee, Low y Lee, 2016: 37).

En el caso de México esta preocupación merece atención y estudio para explicar la relación entre la economía y la educación de nuestro país; puesto que no es suficiente reconocer que:

El enfoque administrativo de la organización escolar [vigente] ha producido dinámicas indeseables como la subordinación de lo académico, la burocratización, la superposición de tareas, la ineficiencia, la pérdida de tiempo y de sentido [...]. Este enfoque es incompatible con el nuevo planteamiento pedagógico, la implementación del nuevo currículum y una educación de mayor calidad [...] Una educación de calidad representa la mejor inversión (SEP 2016: 19 y 87) [las cursivas son mías].

Este reconocimiento es un avance significativo pero es indispensable apuntar que la *Reforma Educativa* 2013 deberá ser acompañada por transformaciones de carácter estructural del sistema económico y educativo. Si bien, el *Modelo Educativo 2017* señala que la “escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo y debe enfocarse en alcanzar el máximo logro de aprendizaje de todos sus estudiantes” (SEP, 2017: 28) [Las cursivas son mías], también es conveniente reflexionar que la escuela no sólo se reduce a “crear” un ambiente de aprendizaje “mejor”, no sólo basta reconocer los talentos escolares sino que implica al profesorado *s desestructurar* el pensamiento individualista que ha logrado alcanzar terrenos del acontecer histórico y social. Sin embargo, considerar que el cambio de organización y de “posición” estratégica de la escuela (*La escuela al Centro del Sistema Educativo*) genera un viraje al interior de los procesos

pedagógicos es una cuestión difícil, sobre todo, cuándo se instituye el discurso del mérito y la competencia.

El tercer punto para el debate, consiste en señalar que en la actualidad la definición de estándares internacionales (ya no exclusivamente nacionales) es “algo común” en el sistema educativo, con el fin de lograr ventajas competitivas en la economía global. El énfasis de los resultados esperados busca generar un crecimiento económico sólido. Por ello, la importancia de aplicar evaluaciones internacionales y sensibilizar a los profesores para trabajar con recursos limitados considerando los alcances de las pruebas aplicadas (Lee, Low y Lee 2016: 37)^v.

Una vez expuesto los tres aspectos anteriores, me interesa apuntar que la *Reforma Educativa* edifica un planteamiento pedagógico soportado por una decisión política (situada por la lógica competitiva y económica) que orienta una forma de conocer y de producir conocimiento. El planteamiento pedagógico (ser eficiente, ser calificable, tener mérito, ser talentoso) gira en torno a una discursividad instrumentalista y competitiva. Reconocer este viraje no pretende identificar un tipo de acción premeditada contra la escuela y sus actores; por el contrario, se busca problematizar el orden de “cosas” que guarda nuestra vida educativa, para contribuir al estudio y la comprensión de la estructuración del planteamiento pedagógico que subyace; puesto que el énfasis por la calidad y la evaluación han hecho pensar los problemas educativos de cierta manera que es necesario develar.

No se puede comprender el planteamiento pedagógico sin interpretar las múltiples condiciones e implicaciones económicas y políticas que lo construyen social y discursivamente. Al profesor quizá se le dificulte pensar en la enseñanza y la transmisión de los saberes, puesto que está “acorralado por [...] la precarización del empleo y [por] la ansiedad producida por un entorno amenazante y vigilante (Valenzuela 2016: 47). La estrategia de evaluación al desempeño docente lleva implícitos: Mecanismos para imponer la regulación del salario de acuerdo al desempeño, creando un ambiente de “metaestabilidad infinita” que es fomentada entre los [profesores] mediante la competencia y la rivalidad (Valenzuela 2016: 48).

En este entorno vale preguntarse: ¿Qué sujeto –estudiante y profesor– se educa? ¿Qué enseñanza propone y modela el profesor? ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales se transmiten los saberes en la escuela, cuando el trabajo en el aula gira en torno al rendimiento, la competitividad, la eficiencia y la eficacia? ¿Qué mentalidad estamos construyendo los profesores

hoy en día? ¿Cómo pensamos los problemas pedagógicos hoy? También llama la atención que el modelo educativo señale que:

[...] si no se transforma la cultura pedagógica la Reforma no rendirá los frutos que busca. [...] un factor clave de cambio [es] la transformación de [una] pedagogía tradicional por otra que se centre en generar aprendizajes activos, creativos, [...] y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual [...] será definitorio poner en marcha en las escuelas y las aulas los principios pedagógicos de [la] Propuesta Curricular [...] (SEP 2016a: 228) [las cursivas son mías].

Para concluir, destaco que el planteamiento pedagógico se engarza con una de las tesis centrales de la *Reforma Educativa*: la calidad, y la evaluación, esta situación exige investigar el tipo de *mentalidades* que construye el profesor en las condiciones históricas, sociales y discursivas en las que lleva a cabo su quehacer docente en las aulas.

Referencias

- Cruz Pineda, O. P. & Ducoing Watty, P. (2005). Formación docente y política educativa. En P. Ducoing Watty (Coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, libro 8, t. II (pp. 527-558). México: COMIE.
- Cruz Pineda, O. P. (2009). Las políticas de formación del profesorado: la SEP y el SNTE ¿Un juego cínico o la perversidad simbólica? *Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) Universidad Veracruzana*. Veracruz, México Septiembre, 21 al 25
- Cruz Pineda, O. & Maya Alfaro, C. (2013). Formación y política. En P. Ducoing Watty y B. Fortoul Olivier (Coords.), *Procesos de formación 2002-2011*, vol., II (pp. 51- 93). México: ANUIES/COMIE.
- Cruz Pineda, O. P. (2015). La reforma constitucional a la educación (2013). Aproximaciones al análisis. En Z. Navarrete e I. Loyola (Coords.), *Reformas, políticas y movimientos sociales* (pp. 81-96). México: Plaza y Valdes/PAPDI.

Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se reforman los artículos 3o. y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013] [Consulta: 1 de mayo de 2013].

Lee, W. O., Low, E. L., Lee, S. K. (septiembre - diciembre 2016). ¿Qué tan útiles son las experiencias de los Sistemas Educativos de Alto Desempeño? *Revista Reformas y Políticas Educativas*, núm. 1, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 33-50

Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *El modelo educativo para la educación obligatoria 2017*. México.

Valenzuela Aguilera, A. (2016). *La construcción espacial del miedo*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos.

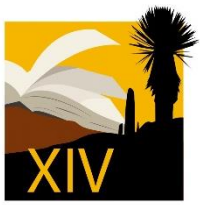
Notas

¹ En 2014 se organizaron foros de consulta para diseñar el *Modelo Educativo* (2016), el producto fue la elaboración de tres documentos: a) *Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI*; b) *Modelo Educativo* 2016; c) *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. La segunda consulta para modificar los textos de 2016 se realizó también en foros que arrojaron: 81,800 registros, 298,200 comentarios y 28 documentos externos elaborados por distintas instituciones (SEP, 2017: 15). “Entre los principales aciertos se señalaron la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza. Entre los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación de documento para llevar lo planteado a la práctica” (SEP, 2017: 17), resultado de la consulta se incluyó la *Ruta para la implementación del Modelo Educativo* que abarca 2017, 2018 y en algunos puntos 2019. En suma, después de la consulta, el *Modelo educativo 2016*, apareció como *Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017* e incluyó cinco ejes: Planteamiento curricular; la Escuela al Centro del Sistema Educativo; Formación y desarrollo profesional docente; Inclusión y Equidad; La gobernanza del sistema educativo. El informe de la consulta fue organizado por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) en diciembre de 2016.

¹ Es importante señalar que en el escenario de la atención a la profesionalización de los docentes se funda el Instituto de Profesionalización del Magisterio creado por el SNTE y el Sistema Nacional de Desarrollo Docente (SINADEP) a la fecha se ubican uno en San Luis Potosí y otro en Puebla. En esta última entidad la fundación fue aprobada por el Congreso del Estado en enero de 2017.

¹ Por ejemplo, Canadá, Finlandia, etc. Si bien estos países sufrieron el retroceso económico de los años 2008 y 2009 a partir de 2010 se desempeñan razonablemente bien (cfr. Lee, Low y Lee, 2016: 39).

¹ Que surgen para describir los sistemas educativos de los países que han destacado en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)



- ¹ Por ejemplo, por un lado, en la educación superior en nuestro país, desde los noventa, se prestar atención a la formación competitiva, flexible y polivalente del profesional y una mayor definición por determinada formación de recursos humanos; por otro, los incrementos salariales de los trabajadores se asocian con el desempeño.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO EN EL MODELO EDUCATIVO 2017: FACTORES INTERPUESTOS PARA SU INSTRUMENTACIÓN

DR. OCTAVIO CÉSAR JUÁREZ NÉMER

Introducción

Alan Badiou (2009) habría establecido que la noción de *modelo* tradicionalmente se desarrolla desde dos enfoques: la perspectiva idealista y la interpretación empirista. En el primer caso, el modelo aparece como la pura idea en la que el dato empírico es una copia del mismo. Por otra el contrario, la orientación empirista supone al modelo como un artefacto armado que aparece como un diagrama del objeto empírico. Por su parte, Badiou identifica al “verdadero modelo” como aquello que explica y que describe todos los hechos, pero además es el más simple.

Acorde con los elementos y la lógica del Modelo Educativo 2017, ¿Qué tipo de entidad constituye? ¿Acaso es la pura idea en espera de ser desplegada y ejemplificada a través del sistema educativo mexicano en las próximas décadas? o ¿es el Modelo 2017 la estructuración de un esquema cuyos elementos son las piezas descriptivas del funcionamiento de la tarea educativa en México? o, en otro sentido, ¿el Modelo articula tanto la descripción de las circunstancias educativas en México, los elementos intervinientes en un programa de acción, como la potencialidad de dicha intervención?

El modelo educativo 2017 aparece como un conjunto de prescripciones que operan como elementos de inversión para sujetar, acorde con Agamben (2010) los cuerpos y las almas de los agentes del sistema educativo a nuevo principio, ordenamiento o *ley*. En esta perspectiva es necesario analizar, no sólo la coherencia de dichas prescripciones sino

¿Cómo está dispuesto el contexto de inversión? ¿Y qué condiciones ofrece dicho contexto para la que el acto de inversión tenga éxito? En términos del *policy análisis*, el modelo educativo aparece como el diseño de un curso de acción, cuyas hipótesis pretenden fijarse como referentes privilegiados para el funcionamiento del sistema educativo.

Tesis:

El modelo 2107 aparece como curso de acción con hipótesis ordenadas en cinco ejes: *el planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional docente, inclusión y equidad, la gobernanza del sistema educativo*. En los distintos ejes se presentan hipótesis articuladas por elementos que prescriben un ordenamiento diferente en cada uno de los ámbitos observados por las mismas, así como una serie de especulaciones sobre los efectos positivos que eventualmente podrían conseguirse con los nuevos ordenamientos. Sin embargo, al no presentarse datos ni evidencias que describan las condiciones actuales del sistema educativo, es decir, el contexto y el objeto de inversión, el Modelo Educativo 2017 no comprende los hechos que constituyen la tarea educativa, no los explica y, por tanto, tampoco constituye propuestas coherente, viables y factibles.

1.1 Objetivo

A fin de argumentar nuestra tesis, en este simposio presentaré un análisis sobre algunos aspectos que ejemplifican tanto el problema de coherencia, como las condiciones interpuestas para instrumentar las hipótesis articuladas al Modelo Educativo 2017. Específicamente, tomaré como objeto de análisis lo que aparece como componente central del Modelo referido: *La formación y el desarrollo profesional de los maestros*. Las evidencias que servirán como fundamento a nuestras consideraciones provienen de un estudio realizado sobre las condiciones de formación y desarrollo profesional docente en educación básica, realizados en los distintos ámbitos de profesionalización de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), en el periodo comprendido entre 2013 y 2017.

En un primer momento se analizará la propuesta general de profesionalización: la forma de problematizar el objeto profesionalización, sus principios, y las modalidades para administrar el ser profesional (en este primer apartado, nos enfocaremos en la coherencia y la sistematicidad del modelo). En un segundo momento identificaré las hipótesis articuladas a las formas específicas del desarrollo profesional, las estrategias de inversión y los contextos y condiciones interpuestas, a fin de mostrar los escenarios de factibilidad de cada una de las hipótesis sugeridas.

II. Formación y desarrollo profesional docente

Al análisis de la coherencia y factibilidad del nuevo modelo, para esta discusión, se efectuará a través de los elementos, relaciones y lógica del Modelo Educativo 2017. Para ello, partiremos de mostrar la matriz de razón desde donde se problematiza la noción de *formación y desarrollo profesional*.

En el modelo 2017 la formación y desarrollo profesional se problematiza a través de dos dimensiones:

- a Cualificación del desempeño profesional
- b Reconocimiento del ejercicio profesional

Ambas dimensiones se estabilizan a través de un dispositivo de evaluación. La evaluación aparece referida en el modelo como condición formativa, pero también como factor para instrumentar los mecanismos de desarrollo profesional: *Ingreso, permanencia, reconocimiento y superación*. El modelo 2017 reconoce que los elementos necesarios para favorecer la práctica profesional y mejorar su desarrollo son los *recursos pedagógicos, la formación continua* (en abstracto) y *la asesoría técnico pedagógica*.

Para fines expositivos analizaremos las hipótesis sobre la cualificación del desempeño profesional y el reconocimiento de la tarea misma, a través de cuatro elementos que inciden en el proceso de inversión o instrumentación del modelo de formación y desarrollo profesional:

- Perfiles profesionales
- Principios pedagógicos
- Estrategias de inversión de principios
- Contextos de inversión

2.1 Perfil profesional establecido en el Modelo Educativo 2017

El modelo presenta, por decir lo menos, una ambigüedad al establecer los rasgos del perfil profesional que pretende construir para instrumentar la nueva propuesta curricular en educación básica. Por un lado, se señala que el maestro debe poseer cualidades para generar contextos apropiados para el aprendizaje y transitar de la vieja idea de la transmisión a la de mediación. Sin embargo, por otra parte, este rasgo profesional se contradice cuando se afirma que es necesario

que “Los maestros deben desarrollar el dominio sobre los contenidos de los aprendizajes clave, así como de las estrategias para transmitirlos” (SEP:2017, 142).

El perfil profesional del maestro no sólo aparece contradictorio entre los rasgos que lo definen sino también con los principios pedagógicos que establece. Entre las lacónicas descripciones que realiza el modelo sobre el ambiente del sistema educativo mexicano, señala que éste se inscribe en un mundo cambiante que requiere de personas que puedan adaptarse a él, no con conocimientos adquiridos de una sólo vez sino con capacidades para *aprender a aprender* de manera permanente. De este modo el diseño individual se ordena entorno a la hipótesis de que los sujetos educativos no se fijan alrededor del contenido que estructura una forma sino sobre la pura forma. Es decir, dispone a los sujetos a la pura adaptación.

Aprender a aprender aparece como el elemento normativo de la orientación pedagógica del nuevo modelo. En la nueva retórica, la cadena discursiva que significa e identifica la lógica pedagógica y la identificación de sus elementos, desplazaría valores como “el contenido, la enseñanza, la transmisión, la memorización, la preponderancia del maestro sobre el alumno, el predominio de la traducción de la demanda social por la exploración de la necesidad y motivación individual.

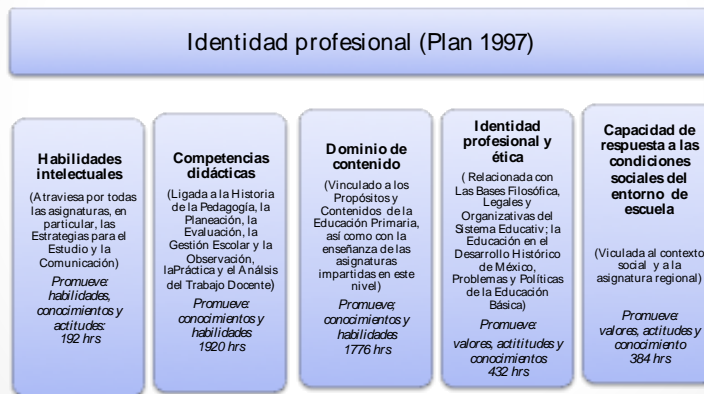
El movimiento en la continuidad y la centralidad de significantes en la cadena discursiva del Modelo 2017, instala nuevas pruebas para los elementos el sistema con el objeto de que éstos actúen de manera diferente. Por ejemplo, el valor de *ser profesional* atribuye a los maestros la responsabilidad de no identificarse “preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical (SEP, 2017:149). Por otra parte, se atribuye a la escuela la responsabilidad de no enseñar, sino de “contribuir a desarrollar la capacidad de *aprender a aprender*, que significa aprender a pensar; a cuestionarse acerca de diversos fenómenos, sus causas y sus consecuencias” (SEP, 2017: 62).

El enfoque pedagógico presentaría hasta este punto por lo menos tres problemas vinculados tanto a coherencia como a la factibilidad. Primero, como hemos argumentado previamente, por un lado se establece la necesidad de que el proceso educativo se centre en el aprendizaje y, por tanto, es necesario modificar la identidad y el funcionamiento de los elementos vinculados al trabajo pedagógico. Sin embargo, por otra parte, no se modifica la centralidad del contenido en las prácticas educativas, lo que mantiene el eterno retorno hacia la enseñanza, la transmisión y la memorización.

Otro problema de coherencia entre las necesidades sociales, los principios pedagógicos, los enfoques de aprendizaje y los perfiles profesionales es que, por un lado, se establece que las condiciones cambiantes del mundo actual –la cantidad de información que circula y la limitada vida del conocimiento—exigen que el sujeto establezca habilidades intelectuales para *aprender a aprender*. Este planteamiento parece ser coherente: ante un mundo complejo, se requiere de un pensamiento complejo. Sin embargo, al especificarse el funcionamiento de las habilidades intelectuales se establece que éstas permitirán a los sujetos comprender los fenómenos al dar cuenta de sus causas y sus efectos. Plantear, en términos epistemológicos, que el modelo educativo propiciará una matriz de razón que permita al sujeto conocer a través de la identificar la relación causa y efecto, es promover un pensamiento lineal y no complejo.

Finalmente, más allá de los problemas de coherencia interna del modelo, encontramos problemas que la inversión de los principios pedagógicos. ¿Cómo instrumentar un Curriculum orientado a la generación de habilidades intelectuales si los profesores que interpretan la demanda educativa y que generan ambientes de aprendizaje orientados hacia el los fines establecidos por el modelo, presentan importantes limitaciones en términos de las habilidades referidas al ingresar a la escuela normal, y esta institución no subsana desde el diseño curricular dichas deficiencias? En el siguiente cuadro se muestra el peso en horas destinado al desarrollo de habilidades intelectuales en el actual Programa de Formación de Licenciados en Educación Primaria (1997) emitido por la Secretaria de Educación Pública. Los datos operan como indicador del bajo desarrollo de habilidades intelectuales.

1) Fortalecer la dimensión de aprender a aprender (centro del modelo actual)



Fuente: Plan y Programa de Estudios 1997

Antes dos indicadores precisos: por un lado, acorde con lo que establecen los profesores de los centros de formación docente en el Estado de México (Escuelas Normal Rural, Centros de Maestros, hoy Escuelas Normales Superiores) que los estudiantes que ingresan a sus respectivas instituciones muchas veces no tienen habilidades y capacidades mínimas para el desarrollo de la lectura (EMNR-LC; EMCN; EMCT; 2013); y por otro lado, la limitada importancia que otorga la curricula normalista a ese rasgo del perfil profesional, se tiene como resultado a un maestro en funciones que aparecería como condición interpuesta para la instrumentación del principio sugerido por el Modelo Educativo 2017. Es cierto que el contexto de instrumentación puede modificarse, es decir, replantear las condiciones de ingreso a la escuela normal y reformular el diseño profesional del magisterio. No obstante, en el mejor escenario el efecto sobre los futuros profesionales vendría hacia 2023, y sobre los perfiles de los alumnos de educación primaria, por poner un ejemplo, hacia el 2030. (justo cuando habrá que evaluar la prolongación de objetivos del milenio que se extendió hacia 2030).

2.2 Estrategias de inversión de principios para el desarrollo profesional

Destacan tres estrategias para la generar el crecimiento profesional. Por una parte, aparece la flexibilización curricular que apunte a replantear la formación inicial y las modalidades de formación continua de los maestros. Por otra parte, el Modelo Educativo (2017) precisa que a través de la evaluación periódica de los maestros se obtendrán un crecimiento profesional, ya la revisión del desempeño puede mejorar la práctica y favorecer el logro de mejores resultados de aprendizaje. Finalmente, el acompañamiento a profesores noveles, por maestros en servicio, que funcionarán como tutores. Asumirían la función de tutores aquellos profesores que aparezcan mejor evaluados por el sistema educativo. Se les invitaría a asumir dicha tarea como un reconocimiento a su desempeño. “Tras su ingreso al servicio, los nuevos maestros tienen derecho a recibir el acompañamiento de un tutor durante los primeros dos años de ejercicio profesional [...] Como un reconocimiento a los docentes con alto nivel de desempeño, se les debe invitar a colaborar en actividades de tutoría y orientación con sus pares” (SEP, 2017:28-29).

2.3 Contexto de inversión

Los principios requieren de estrategias y de contextos de inversión precisos. En nuestro análisis, el contexto de inversión aparece “prescrito” a través de cuatro condiciones: Materiales, Humanas, Institucionales y Normativas. (Por limitaciones de espacio, abordaré en este texto las primeras tres condiciones)

2.3.1 Condiciones materiales

Con respecto a las condiciones materiales el modelo señala que la formación del magisterio inicial y permanente debe contar con modalidades presenciales, virtuales y mixtas, por lo que se “debe” aprovechar el potencial de las tecnologías de información y la comunicación para cerrar brechas en el acceso a materiales y contenidos de calidad. El Modelo establece que “las Tecnologías de la Información y de la Comunicación son una herramienta clave para participar en las dinámicas de las sociedades contemporáneas, e investigar, resolver problemas, producir contenidos educativos, expresar ideas e innovar” (SEP, 2017:143).

La primera gran pregunta que parece es ¿De qué presupuesto dispone el gobierno federal

para equipar con nuevas tecnologías a las escuelas para la formación del magisterio? Tomando en cuenta que en el Estado de México, algunos centros de formación como las Escuelas normales superiores (antes CAMEM) ni siquiera operan en edificios propios. En entrevista a estudiantes y maestros de dichas instituciones encontramos que acorde con los informantes la tecnología más avanzada que poseen “es el foco” (EACN-T, 2013) o la Escuela Normal Rural Lázaro-Cárdenas, que en el momento de la entrevista contaba con 20 computadoras para 500 alumnos aproximadamente (una computadora para 100 estudiantes). Ninguno de los centros de formación docente administrado por los SEIEM está vinculado a la Red EDUSAT, aun cuando algunos de los centros cuentan con las antenas.

Ambientar los espacios educativos, no sólo requieren de hardware o software, requieren de procesos de formación profesional para su empleo. Así las cosas, si bien no tenemos información sobre el presupuesto y los alcances para equipar a los centros de formación, tampoco sabemos el tiempo estimado para la capacitación de recursos humanos en el uso de dichas herramientas.

2.3.2 Recursos humanos

La inversión eficiente de principios depende también de los recursos humanos que operan como medio y fin de dicha inversión. Para ellos podemos pensar, sólo por ejemplificar, por una parte, en los rasgos de los profesores que operarán como tutores de maestros noveles, y por otra, en la cualidades de los alumnos que operan como objeto de inversión (en específico, hasta qué punto sus sistemas prácticos hacen eficiente el proceso de inversión de nuevos principios)

Tutoría

La primera reflexión, orientada sobre el componente lógico de la propuesta, es que si el maestro novel requiere de un tutor en servicio, es porque existe el presupuesto de que: o la convocatoria para el acceso al magisterio es imprecisa (es decir, se convoca a quienes no son necesariamente maestros) o, lo más grave, que la formación inicial (aunque su nombre establezca que no es acabada) fue insuficiente. En ambos casos, el tutor para maestros noveles sería innecesario si se revisan las condiciones previamente señaladas.

Sin embargo, más allá de elemento lógico, lo que importan a nuestras reflexiones son las condiciones de instrumentación de las hipótesis del modelo, que en este caso supone que una

acompañamiento en servicio supone un inversión de valores y prácticas más eficientes a los maestros noveles, lo que a su vez mejora su desempeño profesional. Los cuestionamientos sobre las condiciones de instrumentación de esta propuesta son varios y en distintos sentidos. En el caso específico del Estado de México, pero que puede ajustarse a otros estados de la república, estableceríamos:

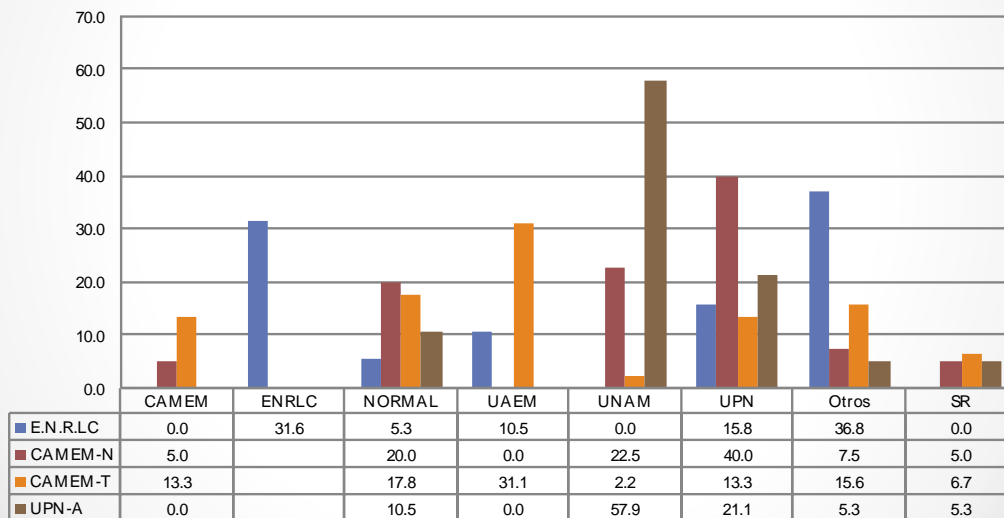
- 1. ¿Cómo tener 3000 tutores disponibles, con un perfil de “excelencia” en un estado cuyos resultados de Enlace y Planea, de la última década están por debajo de la media del logro educativo nacional?
- 2. ¿Es posible saber si el *tutor* seleccionado a través de su desempeño en un examen, es el mejor capacitado para dicha tarea, si los exámenes estandarizados que se practican sólo pueden establecer quién es mejor para realizar una prueba de lápiz y papel, pero no indica los elementos concretos y específicos para valorar el desempeño profesional en el aula? (se elige a un tutor porque importa la transferencia de saberes práctico, sin embargo, se selecciona con criterios que no necesariamente reflejan dichos saberes)
- 3. ¿No aparece descrito el modelo ni la Ley de Servicio Profesional Docente el momento en que se efectúa la asesoría? ¿Cómo se capacita al tutor? ¿Qué pasa si el maestro mejor capacitado no accede a desempeñar esa función? ¿Qué presupuesto se destina para cubrir las horas extraordinarias de trabajo que realiza el tutor?
- 4. Se señala en el Modelo 2017 que como forma de reconocimiento a los maestros con mejor desempeño, se les invita a realizar la función de tutores: ¿Un maestro valora positivamente como reconocimiento, la realización de más trabajo, sin mirar el efecto de ello sobre su salario?

En lo concerniente a los perfiles de los estudiantes que ingresan a la escuela normal y que son objeto de inversión de valores profesionales. El modelo 2017, enfatiza la importancia de la selección de aspirantes a la formación inicial: “Los procesos de evaluación para el ingreso a las escuelas normales siempre deben asegurar que los estudiantes admitidos acrediten la preparación necesaria para su formación como maestros” (SEP, 2017:141). Agrega, que la profesión docente debe ser una opción atractiva para los buenos egresados de bachillerato. La realidad nos dice, para el Estado de México, que 6 de cada 10 estudiantes que ingresan a la escuela normal alcanzan un promedio igual o menor 8. Pero además, de los que ingresan, la mayoría no han elegido a la

docencia como primera opción. Ingresan a la Normal, quienes poseen menor rendimiento académico, pero además que no eligen a la docencia como profesión.

Vocación: sistemas prácticos y actualización del Curriculum

Examen de ingreso a carrera profesional: primera opción



Fuente: análisis de perfiles Profesionales 1997: Juárez, Octavio

2.3.3 Condiciones institucionales

Otro factor que incide en el contexto de inversión de valores ligados a las hipótesis del modelo son las condiciones institucionales de los centros de formación profesional. Particularmente, se subraya la necesidad de que la escuela normal se identifique con la Instituciones de Educación Superior (IES). “Las Normales tienen que organizarse como instituciones de educación superior y funcionar con la calidad necesaria para ofrecer opciones de innovación” (SEP, 2017: 144). Se agrega que las instituciones deben apoyar al fortalecimiento y la profesionalización continua de cuerpos docentes para que puedan desempeñarse en sus funciones de docencia e investigación.

Lo establecido por el modelo con respecto a las condiciones institucionales de la escuelas normales refleja un desconocimiento profundo de las mismas. Al señalar que las Normales deben

fortalecer las condiciones de investigación, supone que existen condiciones descritas. Lo cual es absolutamente impreciso, por lo menos para el Estado de México. Pero el desconocimiento no sólo queda en el plano de la existencia o no de la investigación, sino de los factores que la propician: el perfil de los profesores, el tipo de contratación, la distribución de tiempos y tareas, la conformación de cuerpos académicos, etc.

Sin el reconocimiento de las condiciones institucionales de los centros de formación, tampoco es preciso como se articularán los eslabones para identificar a las escuelas normales con las instituciones de educación superior. En el Estado de México la planta de profesores, según datos de la DGSPE (2013), se encuentra las siguientes condiciones:

- La Planta Académica presenta un nivel de estudios elemental, por debajo de la media nacional.
- El 60% de los profesores cuentan con el grado de Licenciatura
- 2 de cada 10 maestros no alcanzan el grado de licenciatura.
- Es decir, 8 de cada 10 profesores cuentan con un grado de estudios cercano al mínimo requerido para desempeñarse en dicho nivel educativo. (¿se sustituirá o se generará al superación de 8 de cada 10 profesores de los planteles?)
- Más del 50% de los profesores de escuelas normales tienen una contratación de tiempo parcial, fijada por horas

Conclusiones:

El Modelo 2017 no presenta datos o evidencias que describan los elementos y los procesos que constituyen los hechos del sistema educativo que desea intervenir. La ausencia de elementos descriptivos, no sólo afecta a la coherencia de los eslabones que constituyen el curso de acción que opera como hipótesis general interviniente, es decir su viabilidad, sino que la ausencia de datos sobre el contexto de inversión complica la identificación de los elementos interpuestos y, por tanto, la instrumentación de las variables.

Para el caso del eje *de formación y desarrollo profesional*. Nuestro análisis ha mostrado que las variables establecidas, en contraste con las condiciones institucionales, materiales y humanas

que constituyen el contexto de inversión, tienen limitadas condiciones para su instrumentación. Las evidencias sobre los elementos interpuestos en la instrumentación del modelo educativo, sería más profundo si consideráramos los puntos de decisión sobre los que circular la propuesta. Esto es la dimensión política de la instrumentación.

Referencias

Agamben G. (2010) *Homo Sacer*. España: Pretextos

Badiou Alain (2007) *El concepto de Modelo*. Argentina: La bestia equilátera

DGESPE (2013) *Escuelas Normales: datos estadísticos*. Consultado en marzo de 2013. En <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/>

Juárez Octavio (2017) *Las políticas de profesionalización del magisterio: análisis de los procesos y efectos de subjetivación generados por las políticas de formación inicial de docentes (1997-2012)*” (investigación en proceso de impresión)

Secretaria de Educación Pública (2017) *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaria de Educación Pública

Secretaria de Educación Pública (1997) *Plan y Programa de Estudios: Licenciatura en educación primaria*. México: Secretaria de Educación Pública

Informantes:

EACN-T (2013) Entrevista realizada para identificar la construcción del ser profesional. En *Las políticas de profesionalización del magisterio: análisis de los procesos y efectos de subjetivación generados por las políticas de formación inicial de docentes (1997-2012)*” (investigación en proceso de impresión)

EMNR-LC; EMCN; EMCT (2013) Entrevistas a profesores de la Normal Rural Lázaro Cárdenas, a profesores de los CAMEM, unidades Nezahualcóyotl y Toluca, con el objeto de reconocer las trayectorias académicas de los estudiantes que eligen la docencia como profesión. *Las políticas de profesionalización del magisterio: análisis de los procesos y efectos de subjetivación generados por las políticas de formación inicial de docentes (1997-2012)*” (investigación en proceso de impresión)

ⁱ En 2014 se organizaron foros de consulta para diseñar el *Modelo Educativo* (2016), el producto fue la elaboración de tres documentos: a) *Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI*; b) *Modelo Educativo* 2016; c) *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. La segunda consulta para modificar los textos de 2016 se realizó también en foros que arrojaron: 81,800 registros, 298,200 comentarios y 28 documentos externos elaborados por distintas instituciones (SEP, 2017: 15). “Entre los principales aciertos se señalaron la introducción de un enfoque humanista; la selección de aprendizajes clave; el énfasis en las habilidades socioemocionales; la descarga administrativa; y el planteamiento de una nueva gobernanza. Entre los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles; la pertinencia real de la formación docente; la claridad en los objetivos esperados; y la definición del camino a seguir tras la presentación de documento para llevar lo planteado a la práctica” (SEP, 2017: 17), resultado de la consulta se incluyó la *Ruta para la implementación del Modelo Educativo* que abarca 2017, 2018 y en algunos puntos 2019. En suma, después de la consulta, el *Modelo educativo 2016*, apareció como *Modelo Educativo para la educación obligatoria 2017* e incluyó cinco ejes: Planteamiento curricular; la Escuela al Centro del Sistema Educativo; Formación y desarrollo profesional docente; Inclusión y Equidad; La gobernanza del sistema educativo. El informe de la consulta fue organizado por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) en diciembre de 2016.

ⁱⁱ Es importante señalar que en el escenario de la atención a la profesionalización de los docentes se funda el Instituto de Profesionalización del Magisterio creado por el SNTE y el Sistema Nacional de Desarrollo Docente (SINADEP) a la fecha se ubican uno en San Luis Potosí y otro en Puebla. En esta última entidad la fundación fue aprobada por el Congreso del Estado en enero de 2017.

ⁱⁱⁱ Por ejemplo, Canadá, Finlandia, etc. Si bien estos países sufrieron el retroceso económico de los años 2008 y 2009 a partir de 2010 se desempeñan razonablemente bien (*cfr.* Lee, Low y Lee, 2016: 39).

^{iv} Que surgen para describir los sistemas educativos de los países que han destacado en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)

^v Por ejemplo, por un lado, en la educación superior en nuestro país, desde los noventa, se prestar atención a la formación competitiva, flexible y polivalente del profesional y una mayor definición por determinada formación de recursos humanos; por otro, los incrementos salariales de los trabajadores se asocian con el desempeño.