

## UNA LECTURA SOBRE LAS POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

PATRICIA DUCOING WATTY

La temática de la formación y, particularmente, de la formación de profesores, ha sido motivo de atención por parte del Estado. Durante las últimas tres décadas, en América Latina y en México hemos presenciado diferentes reformas educativas en lo que concierne a la formación de docentes para la enseñanza básica, desde las más radicales –en el caso europeo y algunos países latinoamericanos-, referidas a la supresión del sistema normalista, hasta las más suaves, relativas a los cambios en las orientaciones, los contenidos y las condiciones de la formación al interior de las escuela normales, que por tradición han sido “las” instituciones a cargo de la formación de profesores de educación obligatoria, particularmente en el mundo occidental.

Para el caso de México, bien podríamos preguntarnos cuál es el impacto, en términos valorativos o de indicadores puntuales, de la sucesión de reformas que el sistema normalista de formación inicial, de “nivelación” y de “actualización” de profesores ha experimentado en las últimas décadas. De ninguna manera es nuestra pretensión agotar aquí las implicaciones derivadas de un análisis de esta naturaleza, sino simplemente iniciar una reflexión sobre las políticas, es decir, sobre el proyecto del Estado Mexicano en torno a la formación de profesores para replantear el problema de la formación en el escenario de las demandas y particularidades de la sociedad contemporánea.

Si aceptamos que la formación de docentes representa un **eje estratégico** en la consolidación y mejora de todo el sistema de enseñanza básica, estaremos en posibilidad de reflexionar cómo algunos de los aspectos y características de las políticas y estrategias de cambio, planeados e instrumentados, han obstruido la definición de un **proyecto político nacional de formación de profesores** que atienda a los retos y las paradojas que actualmente enfrentan los profesores en el ejercicio de sus prácticas profesionales. He aquí algunas hipótesis sobre las actuales políticas mexicanas.

## 1. Una política de agregación versus una política de integración

Analizar cautelosamente las políticas que en materia de formación de profesores han sido diseñadas y puestas en marcha a lo largo de por lo menos las cinco últimas administraciones, nos permite comprender que, de hecho, lo que el Estado ha venido haciendo alude a un proceso de corte sumativo, de agregación, si no es que de yuxtaposición, en el que no existe una mínima coherencia, ni articulación, así como tampoco sentido alguno. En efecto, las decisiones gubernamentales han propiciado que en la actualidad se encuentren funcionando programas diversos, diseñados e implementados en diferentes administraciones –políticas sexenales- para formar y actualizar profesores, con un alto costo financiero y de recursos humanos, programas que desde el discurso oficial han sido legitimados a partir de las siguientes distinciones –o yo diría confusiones- en torno a la formación: “formación inicial”, “capacitación”, “nivelación”, “superación” y “actualización”.

Podemos comenzar cuestionando estas nociones. La “formación inicial” es entendida como la formación de base que habilita a cualquier persona para el ejercicio de la docencia en la educación básica. Por “nivelación”, siempre desde el discurso oficial, se entiende la formación ofrecida a los maestros en servicio que carecían de licenciatura; es un espacio previo para la certificación, es decir, la obtención del título de licenciado en educación primaria. Se dice que la “superación” alude a la formación en posgrado. Por su parte, la “capacitación” es otra modalidad destinada a los profesores que no contaron con una formación inicial previa y que trabajan en la docencia en zonas rurales o de difícil acceso (escuelas CONAFE, primarias indígenas, escuelas multigrado, telesecundarias y secundarias comunitarias). Finalmente “la actualización”, como una modalidad más de formación, la más reciente, responde supuestamente a la necesidad de garantizar que los profesores conozcan y manejen las nuevas orientaciones del currículum de enseñanza básica.

Detrás de estas visiones prevalece un franco desconocimiento del problema de la formación del hombre, del sujeto o bien una **negación de la complejidad** del problema. En todas subyace una visión –como diría Honoré- desde la **exterioridad**, es decir, desde los programas mismos y no desde la **interioridad del sujeto** que tiene posibilidad de **formarse**. Todos estos programas y estrategias se encuentran anclados a la cronología y

cronometría institucional y no a la perspectiva de la existencia del hombre. Como señala nuestro autor, la formación es una condición de posibilidad del hombre y tiene que ver con su existencia en la tierra. “Entender la formación como una atribución específica de la existencialidad significa reconocer que, entre todos los seres vivos, el hombre es el único que tiene la posibilidad de **optar y actuar** sobre su propio **desarrollo**, sobre sí mismo (1), esto es, de **formar-se**” (2).

Es a partir de una noción de formación que elude la perspectiva del sujeto histórico, determinado y singular, que las políticas de formación se han definido e implementado, dando lugar a acciones diversas y a instancias cuyas funciones se superponen, configurando la geografía nacional que a continuación se esboza, como sumativa de políticas gubernamentales y no de una política de Estado claramente definida, en la que las diferentes administraciones abonan para su consolidación: a) Escuela Normal para preescolar, primaria, especial y superior; b) UPN y su red de unidades; c) Centros de Actualización del Magisterio; PRONAP y los centros de maestros; otros organismos estatales existentes en algunas entidades, además de las universidades públicas y privadas que cuentan con estudios en educación.

Este es un mapeo inicial panorámico, producto de la implementación de diversas políticas que a nivel nacional se han venido desplegando. La mayoría de las entidades cuenta si no con todos, sí por lo menos con cuatro o cinco de estos programas que coexisten independientemente. Pero no sólo eso, algunos de estos programas se configuran como un feudo cerrado, donde difícilmente se permite el tránsito de alumnos y de profesores, tal es el caso particular de todo el sistema normalista a nivel nacional.

Tal parece que el precio que ha pagado el país por los “liderazgos” sexenales en materia de formación de profesores, ha sido muy caro y denota la ausencia de claridad y definición de lo que es la formación de profesores como un proceso permanente a lo largo de toda la vida laboral. Dicho de otra forma, en algunos sexenios se ha implementado alguna estrategia de formación y/o de “actualización” que se considera mejor a las existentes, dejando en condiciones de sobrevivencia a las generadas en la anterioridad.

## **2. Una política que apuesta a la llamada “actualización” versus una política que posibilita y estimula la formación durante toda la vida laboral**

Si bien el Estado, como ya se puntualizó arriba, ha implementado estrategias diversas para “formar”, “nivelar” y “actualizar” a los profesores, estas acciones son fundamentalmente de corte remedial y, evidentemente, perecedero, en virtud de que no es posible aceptar que con uno o varios cursos, ya queda actualizada la planta académica para el resto de su vida laboral, es decir, que ninguna acción relativa a la formación puede convertirse en el cierre, clausura o finalización del proceso formativo.

Es destacable el esfuerzo emprendido por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a partir de la creación de los Centros de Profesores, no sólo por su cobertura (cerca de 450 en todo el país) y dotación de equipo de biblioteca y computación, sino por el esfuerzo desplegado para formar a los profesores con base en los enfoques del currículum de educación básica puesto en marcha a partir de 1993. Sin embargo, el PRONAP ha tenido un alto costo financiero y humano, con resultados ciertamente cuestionables. Por un lado, el Estado, ignorando o negando la posibilidad de utilizar la infraestructura física y humana de los programas y de las instituciones ya existentes para implementarlo (Unidades de la UPN, CAM, Normales, universidades públicas y privadas), optó por crear otra política, la de “actualización”, como una acción estratégica que permitiese garantizar el proyecto de reforma curricular de la enseñanza básica. Por otro lado, este Programa fue sellado con “broche de oro” al amarrarlo con el Programa de Carrera Magisterial, a partir de la lógica de puntos vinculados con el aumento salarial.

En efecto, el PRONAP ha logrado una gran convocatoria, al otorgar a los cursos ahí impartidos un alto puntaje para Carrera Magisterial, pero lo ha hecho a costa de la deslegitimación y devaluación de todos los otros proyectos, programas y acciones que despliegan el resto de instituciones públicas, pasando también por encima del sistema escalafonario hasta ahora existente. De esta suerte, en la actualidad, un curso del Centro de Profesores tiene un mayor valor en puntos de Carrera Magisterial que un Posgrado en cualquier universidad mexicana o del extranjero.

Desde otra perspectiva, acreditar un curso en el Centro de Profesores para nada garantiza un mejor trabajo en el aula, en tanto que no hay de hecho una relación causal lineal, tal como se postula implícitamente en el PRONAP, es decir, que la variable independiente “X”

(cursos de actualización) produce la variable dependiente “Y” (mejora de las prácticas educativas y del desempeño de los estudiantes). Podemos subrayar, en primer lugar, que el problema de la formación no se reduce a conocimientos exclusivamente, sino que fundamentalmente tiene que ver con significados y sentidos que el sujeto otorga a los conocimientos, a sus experiencias, a sus relaciones con el otro, a su propia opción formativa, etc. En segundo lugar, la formación y la educación, igual que la docencia son problemáticas complejas, que reclaman ser comprendidas y atendidas desde y a partir de muchos otros referentes. Dicho de otra forma, la asistencia y acreditación de cursos en los Centros de Profesores obedece fundamentalmente -como lo han expresado los mismos profesores- a cuestiones salariales y para nada a intereses personales por formarse, por mejorar sus prácticas docentes o por alcanzar mejores desempeños en los estudiantes.

Al igual que cualquier otro profesional, el maestro requiere para poder desarrollarse profesionalmente con éxito, un espacio de formación permanente a lo largo de toda su vida laboral. Ningún programa de actualización de profesores puede cerrar el ciclo formativo de ningún profesional y, menos, de un profesor. Ni siquiera un doctorado, que es el grado académico más alto en el mundo entero, representa la clausura del ciclo de formación. La formación es un asunto de vida, de la vida entera de todo sujeto. El Estado debe tomar conciencia de la problemática de la formación y definir una política de formación permanente al respecto, tal como lo han hecho las universidades del país, al implementar estrategias que posibilitan la formación a lo largo de toda la carrera académica.

### **3. Una política que apuesta a la formación pedagógica como formación inicial versus una política que privilegie lo disciplinar sobre lo educativo**

La formación normalista para preescolar, primaria y secundaria representa la tradición en el país y constituyó la estrategia política con que buena parte de los países centrales (Francia, España, etc.) y de los latinoamericanos prepararon hasta cerca de la década de los 80 a los profesores de educación básica. Sin embargo, la mayoría de los países europeos y algunos de Latinoamérica, después de más de un siglo de normalismo, optó por ubicar la formación de profesores en los espacios universitarios. Esta decisión se originó, entre otros argumentos, con base en la tradicional polémica del esquema normalista, el cual prioriza la formación pedagógica sobre la formación disciplinar (matemáticas, español, etc.). En

algunos de estos países, la formación de profesores se encuentra, actualmente, inscrita en las universidades y es precedida por una formación disciplinar.

El hecho de que en los 80 se haya ubicado a la escuela Normal en el nivel de educación superior, por “decreto” -literal y metafóricamente hablando-, no significa que las cosas se hayan transformado. Imposible construir una cultura universitaria en espacios institucionales que no se abren al diálogo, al debate, a la polémica disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar; imposible construir una vida académica institucional cuando las puertas están cerradas a los “otros”; imposible hacer investigación en educación, cuando se sigue privilegiando la práctica de la docencia y no se generan espacios y presupuestos para la formación en investigación; imposible dejar de ser profesor para convertirse en académico de un día para otro; imposible hablar de educación superior en el marco de la sumisión, de la obediencia, del control y no de la autonomía personal y grupal y del compromiso; imposible hablar de universidad y, por tanto, de pluralidad de pensamientos, ideologías, creencias, afiliaciones políticas y sindicales, en el marco de una supuesta homogeneidad y tranquilidad, que niega la existencia del conflicto y de la contradicción.

La inversión que en la administración de Zedillo se ha efectuado en las escuelas normales (bibliotecas, equipos de cómputo, etc.) no es suficiente para hacer de las normales, instituciones universitarias. Ni siquiera el nuevo proyecto curricular, puesto en marcha recientemente, posibilitará una formación universitaria de profesores. La lógica formativa prevalece anclada a lo pedagógico y no a lo disciplinar. Generalmente, los profesores que tienen a su cargo la educación normal no son físicos, ni matemáticos, ni biólogos, etc., sino normalistas con especialidades en biología, español, etc. Las escuelas normales han cerrado sus puertas a los universitarios y, por tanto, el problema central continúa siendo la poca sólida formación disciplinar frente a la abundante formación pedagógica. Los problemas relativos a la enseñanza de las disciplinas no se pueden resolver con “instrumentos o técnicas pedagógicos”, cuando hay una carencia de contenidos disciplinares.

Es impostergable la definición de una política de formación inicial para los profesores de enseñanza básica. Las escuelas normales ya cumplieron su misión durante parte del siglo XIX y todo el siglo XX. Posiblemente ha llegado el momento de cerrar la etapa normalista mexicana y de inscribir la formación de profesores de preescolar, primaria y secundaria en

las universidades, si es que realmente se pretende que el profesor de enseñanza básica sea un universitario y, por tanto, pueda contribuir realmente a elevar el nivel del sistema educativo. Dicho de otra forma, la apuesta es priorizar los saberes disciplinares inicialmente, para después entrar al campo de la formación pedagógica, tal y como se hace actualmente en otros países del continente. El carácter “universalista” de nuestras universidades, en donde se cultivan y debaten las diferentes disciplinas y saberes, constituye el espacio formativo más propicio para enfrentar la problemática de la formación de profesores. Ser profesor es optar por la cultura y por el saber como proyecto de vida. El amor a la cultura y al saber, así como la formación de sujetos críticos es la mayor aportación de la universidad para quien no sólo transita por ella, sino para quien la vive y hace de la cultura una opción de vida.

#### Referencias:

1. B. Honoré (1992).
2. P. Ducoing (2003), pp. 239-240.

#### **Bibliografía**

Ardoino, Jacques (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF.

Honoré, Bernard (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad* ;  
tr. Ma. Teresa Palacios. Madrid, Narcea.

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

Ducoing (2003). “¿Dar forma o formarse?”. En P. Ducoing (coord.). **El otro, el teatro y los otros**. México, Coordinación de Difusión Cultural, Dirección de Literatura, Centro Universitario de Teatro y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM. pp. 231-244. (Textos de Difusión Cultural. Serie El Estudio).

Meneses Morales, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1991*.  
México, CEE-UIA,.