

RETOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN MÉXICO. UNA RETROSPECTIVA EN RELACIÓN A LAS ÚLTIMAS REFORMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Challenges of teacher training in Mexico. A retrospective in relation to the latest basic education reforms

Alma Elisa Delgado Coellar¹
<https://orcid.org/0000-0002-2213-7708>

Recibido: 15/03/2023

Aceptado: 15/06/2023

Publicado: 30/06/2023

Cómo citar este artículo: Delgado Coellar, A. (2023). Retos de la formación de docentes en México. Una retrospectiva en relación a las últimas reformas de educación básica. *Entrelíneas*, 2(1), 40-53. <https://doi.org/10.56368/Entrelíneas214>

RESUMEN

El presente artículo expone los retos de la formación de docentes de educación básica en México, frente a los vertiginosos cambios en la política educativa y en los modelos curriculares en los últimos gobiernos sexenales. Para abordar este complejo entramado de relaciones del fenómeno educativo, se exponen los factores que inciden en la problemática de la formación docente para posteriormente plantear los retos que se enfrentan, las tendencias de profesionalización, y así, poder plantear una serie de ejes conductores que coadyuven a posibles abordajes, desde la perspectiva de los propios actores, las y los docentes.

Palabras Clave: Educación en México; Formación Docente; Reformas.

ABSTRACT

This present paper exposes the challenges of the training of basic education teachers in Mexico, in the face of the vertiginous changes in educational policy and curricular models in the last six-year governments. In order to address this complex network of relationships of the educational phenomenon, the factors that affect the problem of teacher training are exposed to later raise the challenges faced, the professionalization trends, and thus, be able to propose a series of guiding axes that help to possible approaches, from the perspective of the actors themselves, the teachers.

Keywords: Education in Mexico; Teacher Training; Educational reforms.

¹ Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Email: delgadoelisa@cuautitlan.unam.mx

Introducción

La Reforma Educativa en México de 2013 modificó los artículos 3, fracciones III, VII y VIII y 73, fracción XXV de la Constitución haciendo obligatorio que el Estado mexicano debe garantizar la calidad de la educación. Asimismo, se creó el sistema de evaluación obligatoria para los docentes, tanto para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente, cuestión que creó una serie de movimientos e inconformidades del magisterio que ha prevalecido durante los últimos años.

Con lo anterior, surge el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) y la CNSPD (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente), organismos encargados de la evaluación y de establecer los mecanismos para operar las reformas en la ley. En los años de actuación de estos organismos, se realizó la evaluación de docentes de educación básica que incluye preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, tanto de los docentes en servicio, como para el ingreso y promoción. Asimismo, se implementó un Modelo Educativo (en 2017), que surge de foros de consulta pública en todo el país y cuyo objetivo se entrelazó con la política de evaluación docente en la búsqueda por garantizar la calidad de la educación en diferentes niveles y regido bajo una serie de principios pedagógicos que permitieran la intervención de los actores del fenómeno educativo en todos sus niveles (docentes, directivos, padres de familia, alumnos).

Con el cambio de la presidencia en el país, el 1° de diciembre de 2018 y la llegada de la autodenominada cuarta transformación, han surgido una serie de cambios trascendentales nuevamente en las políticas educativas y en la legislación, cuestión que pone de manifiesto otros problemas, como: 1) el poco tiempo para la observancia de los resultados de actuación del INEE (y su desaparición); 2) un Modelo Educativo que se implementó en un ciclo escolar 2018-2019 con diferentes etapas de transición (en algunos grados escolares, como 1° de primaria y secundaria al 100%, y en otros grados escolares con adecuaciones a los planes y programas de estudio del 2011, incluyendo la falta de adecuación en libros de texto, recursos y materiales a la denominada Nueva Escuela Mexicana –planteamiento curricular propuesto en 2022-); 3) los procesos inconclusos en la evaluación docente y en la emisión de resultados (para los que se encontraban en prelación se apresuró el término y la basificación omitiendo pruebas y procesos, así como las modificaciones para el ingreso y promoción del ciclo 2019-2020); 4) la renovación de los planes y programas de las Escuelas Normales y de los programas de Instituciones de Educación Superior (IES) para la formación de los nuevos cuadros de docentes; 5) la carencia de instrumentos para la detección de necesidades de capacitación y actualización docente en el marco de las reformas; además de, 6) las modificaciones a la legislación y mecanismos de profesionalización docente, que van de la mano con todo el fenómeno educativo del currículum y su implementación, así como de los puntos anteriormente señalados.

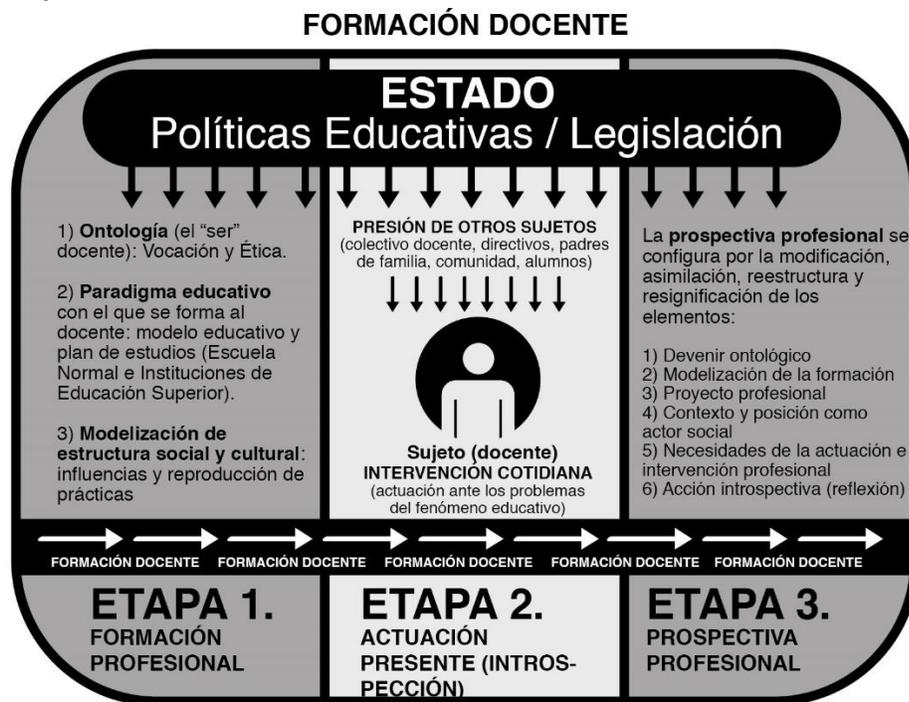
Todos estos vertiginosos movimientos en las políticas educativas, han originado una serie de confusiones conceptuales, de implementación de estrategias y mecanismos de operatividad para la formación docente en el marco de la situación actual. Por tal motivo, aquí se busca ante todo señalar la situación imperante del docente frente a la confrontación de los cambios en las políticas educativas actuales en México, que impregnan la formación, la implementación del currículum, la capacitación ante los retos de la denominada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como Nueva Escuela Mexicana (propuesta en 2019 y cuyo modelo curricular se expone a finales de 2022) y el trazo de un proyecto profesional prospectivo y de formación continua durante la trayectoria al servicio de la docencia.

Para abordar este complejo entramado de relaciones entre componentes del fenómeno educativo, se expondrán los factores que inciden en la problemática de la formación docente para posteriormente plantear los retos que se enfrentan, las tendencias de profesionalización, y así, poder analizar una serie de ejes conductores que coadyuvan a la solución, desde la perspectiva de los propios actores.

Etapas, elementos y tópicos que inciden en la formación docente

El problema en la formación docente se relaciona con una serie de factores que ponen al sujeto en el centro del fenómeno en las diferentes etapas de su carrera, donde, cada etapa se caracteriza por elementos que construyen al profesor y que determinan las formas en que actúa en su cotidianidad, cruzando su saber pedagógico y experiencia, su construcción como sujeto profesional, la decodificación que realiza del currículum, la selección de su actuación frente a otros sujetos (escuela, directivos, padres de familia, alumnos, colectivo docente, estado) y la instrumentalización de su práctica ante los problemas operativos inmediatos. El reto que enfrenta, por tanto, es asimilar a las relaciones entre estos elementos y entender cómo lo han construido como sujeto-docente y también cómo se reconfigura a si mismo con base a su actuación.

Figura 1. Etapas y elementos que inciden en la formación docente.



El esquema posiciona al individuo (sujeto-docente) al centro de su formación, la cual es continua en el sentido del tiempo y línea de vida, pero cíclica en tanto que la asimilación de los procesos ontológicos, la experiencia y la introspección cotidiana permiten la modificación de sus conductas y permite, a su vez, nuevas formas de analizar su práctica e intervenir en su cotidianidad de manera sincrética. El estado, a través de las políticas educativas y la legislación establece una fuerza hegemónica en todas las etapas, enmarcada en el poder ejercido en las dimensiones del fenómeno y del sujeto social. A continuación se explican las etapas que atraviesa la formación docente:

1) Formación profesional, que corresponde a la etapa inicial del sujeto, en donde la ontología que conforma su ser individual y su reconocimiento como individuo, le permiten entender su vocación (tanto si existe o no para la docencia), así como asimilar una postura ética frente a la profesión. En esta etapa inicial, son los grandes paradigmas educativos construidos por el devenir ideológico e histórico de la humanidad, los que se transparentan a partir de un modelo educativo específico y a su vez materializado en el plan de estudios (currículum) de su formación universitaria, esto, construye en el sujeto un enfoque teórico, metodológico y técnico de su saber pedagógico, cuestión que se transparentará en la práctica docente. En esta etapa, no queda fuera el elemento de modelización socio-cultural, que influye en el sujeto desde su nacimiento y durante toda su vida, reproduciendo prácticas culturales, costumbres, ideologías, etc. Cabe señalar que en esta etapa, el sujeto también construye una conceptualización de la docencia que se forma a partir de la ontología, el paradigma educativo y la modelización socio-cultural; esta conceptualización puede ser idealizante, inclusive un tanto utópica de la profesión y son los tres elementos los que contribuyen a consolidar el concepto que tiene el sujeto sobre la docencia.

2) Actuación presente, esta etapa representa la cotidianidad inmediata, su actuación e intervención frente a los problemas del fenómeno educativo, del día a día en la escuela, en el aula, en la comunidad. Aquí se materializa en otra dimensión la presión del estado, de las políticas educativas y de la legislación a través de la demanda de las relaciones con otros sujetos, la competencia, la observación de la actuación, la búsqueda por posicionamiento y reconocimiento social, la omisión de conductas, reproducción de hábitos, entre otros. Son el colectivo docente, los directivos, padres de familia, alumnos y en general el contexto los que demandan al sujeto/docente diversas formas de actuación para dar cumplimiento a “lo esperado” en la construcción social. En este devenir cotidiano, el docente tiene la posibilidad de asimilar y materializar su formación profesional, de reconfigurar sus conceptos y de discernir entre sus necesidades tangentes, su expectativa y prospectiva futura. Es justamente la etapa en que se genera la introspección, es decir la acción reflexiva profesional. Es también, en este presente inmediato, donde la política educativa opera sujetando al docente a una serie de requisitos y obligaciones de formación para el mantenimiento, promoción y reconocimiento del estatus laboral profesional, dejándolo al margen de las decisiones, como fue el caso de las evaluaciones de la CNSPD, que se justificaron mediante la formación del docente para ingresar a un sistema de reconocimiento y capacitación.

3) Prospectiva profesional, esta etapa refiere al futuro del sujeto docente, en ella el proceso de configuración no es lineal sino cíclico y puede ser aleatorio también, dependiendo de las formas en que el docente asimila, reestructura, reasigna y modifica seis componentes: a) el devenir ontológico –vocación y ética-; b) la modelización en su formación inicial –enfoque formativo-; c) el trazo de su propio proyecto de vida y su relación con el proyecto profesional; d) sus relaciones contextuales con otros actores y en su posición como actor social ¿qué lugar ocupa? ¿cómo es observado por el contexto sociocultural?; e) las necesidades inmediatas y los requerimientos propios de su intervención profesional, por ejemplo, actualización en técnicas, estrategias, elaboración de materiales, recursos, uso de nuevas tecnologías, etcétera; f) la acción introspectiva de todos los elementos anteriores, que representa el procesamiento metacognitivo del ¿cómo se ha transformado su práctica docente?, la recuperación de la experiencia ante los problemas y necesidades, en sí, la acción reflexiva. Todos estos elementos, contribuyen a que el sujeto se planteé la necesidad de continuar su formación, actualizarse, trazar una ruta de crecimiento profesional, por ejemplo

para ocupar cargos directivos, de asesoramiento pedagógico, como tutor y formador de otros docentes, adentrarse en el campo de la investigación educativa, participar como actor en las políticas educativas, ocupar puestos en las organizaciones gremiales y de representación magisterial, entre otros.

El complejo esquema de formación docente es invadido además, por las megatendencias profesionales derivadas de la sociedad global, que apuntan a la capacitación del docente en los grandes tópicos educativos: igualdad y equidad, uso de tecnologías digitales en la educación, sustentabilidad, ciudadanía, inclusión, educación para la paz, convivencia y resolución de conflictos, entre otros generalmente marcados por organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEA (Organización de los Estados Americanos), el Banco Mundial, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Igualmente, en escalas regionales, las tendencias de formación para docentes de educación básica son asumidas por lo general por las Instituciones de Educación Superior, que establecen la agenda y las tópicos de la formación coordinados de manera general con programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como señala Cordero, Luna y Patiño:

La expectativa de la SEP de involucrar a las IES como actores que aseguren el acceso suficiente a servicios académicos de calidad puede cumplirse. Dado el perfil especializado en el conocimiento del profesorado universitario, el eje de la formación sería, sin duda, la actualización en los conocimientos disciplinarios y la modalidad formativa más común podrían ser los cursos. (Cordero, Luna y Patiño, 2011, p. 245).

Esto genera a su vez posturas hegemónicas para la formación de los profesores, colocando a las IES como poseedoras del conocimiento especializado, disciplinar y riguroso y a los docentes de educación básica como los depositarios, quienes instrumentalizarán el conocimiento en niveles inferiores de desarrollo. Partir de esta postura, implica dejar de lado la experiencia y el saber pedagógico del docente *de a pie*, el que trabaja en el campo de batalla -en la dimensión inmediata-, siendo estos los poseedores del conocimiento y la experiencia en el escenario tangible, siendo además quienes enfrentan las necesidades y problemas inmediatos.

Por otro lado, autores como Lee S. Shulman (2005) señalan los conocimientos que los docentes de educación básica deben tener: conocimiento del contenido; conocimiento didáctico general; conocimiento del currículo; conocimiento didáctico del contenido (estrategias de enseñanza específica para campos disciplinares, como pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, ciencias, artes...); conocimiento de los alumnos y de sus características; conocimiento de los contextos educativos; y, conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, así como sus fundamentos filosóficos e históricos. Estas especificidades en cuanto al saber que debe poseer el docente de educación básica, focaliza en muchos sentidos los aspectos pedagógicos y deja de lado otros saberes propios y necesarios de la educación integral. Si bien, es cierto que el saber pedagógico es fundamental para el docente, no es el único que requiere en su formación, pero si es el que impregna la política educativa en las tres etapas antes descritas (*figura 1*), cuestión que discrimina otros aspectos tales como: el conocimiento desde la complejidad de las ciencias, el conocimiento crítico, el conocimiento para la acción participativa (transformador y emancipador), el conocimiento para la producción de conocimiento (investigación), el conocimiento para el empoderamiento, liderazgo y gestión.

Pensar en estos tópicos de formación docente en el currículum, implicaría una profunda transformación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales y de las IES, así como del perfil de egreso profesional universitario y el perfil de ingreso al servicio docente de educación básica, el cual, apuntó del 2013 al 2018 a cinco dimensiones (SEP, 2018): 1) conocimiento de los alumnos, 2) planificación de los procesos de formación de los alumnos, 3) organización y desarrollo de la formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, 4) vinculación con el contexto sociocultural, y, 5) construcción de ambientes de aprendizaje autónomos y colaborativos. Si se observa con detalle, este perfil de los profesores de educación básica, se relaciona directamente con los saberes pedagógicos que los docentes deben cumplir planteados por Shulman (2005) y otros autores, limitando la actuación al conocimiento didáctico, cuando el conocimiento del sujeto para las tres etapas de formación, trasciende el conocimiento pedagógico y requiere de una postura epistemológica crítica, participativa y de producción de conocimiento. Se pide como parte del perfil en la dimensión No. 3 la organización y desarrollo para la formación continua, pero ¿qué elementos se ofrecen en los programas para dotar de estas posibilidades cognitivas al docente en formación inicial, o durante otras etapas de su trayectoria?

En este punto y para cerrar este apartado, cabe señalar que estos grandes tópicos en los que se ha centrado la formación de docentes de educación básica, son los que justamente limitan su actuación como actores de su propia construcción formativa; es esta postura la que genera que las IES, profesores e investigadores universitarios, así como la influencia de organismos internacionales, de la mano con la SEP, marquen la política de formación dejando del lado la ruta del sujeto y las necesidades planteadas desde su propia introspección profesional, limitando la oferta, acotando las temáticas, dictaminando los parámetros, criterios, en sí, hegemonizando el conocimiento para la formación.

Formación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos en México

Es la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), por medio de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC), quien implementa las acciones de formación continua de los docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica de México. Es claro, que su función es central en el marco de las modificaciones a la Constitución realizadas en mayo de 2019, y a la Ley General de Educación (septiembre de 2019) y considerando la desaparición del INEE y de la CNSPD (DOF 15-05-2019), por tanto, la DGFC fue la encargada de apuntar los lineamientos para la evaluación del diseño, operación y los resultados de la formación continua, actualización y desarrollo profesional, así como de marcar la Estrategia Nacional y del PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente, en nivel básico).

Derivado del contexto político mexicano, se expide el 30 de septiembre de 2019 la Ley general del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, que viene a ocupar el espacio de la Ley general del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2013) y que apunta en sus disposiciones generales a la revalorización de las maestras y maestros como eje central de la política educativa, igualmente tiene por objeto establecer las disposiciones del sistema de carrera para docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos, fortaleciendo el desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización (DOF 30/09/2019, art.3, fracción III), así como reconociendo su experiencia (fracción IV) e impulsando su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación

educativa (fracción VI). Para lo cual, el decreto señala la creación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE) quien será la encargada de instrumentar la oferta de programas de desarrollo profesional de conformidad con los criterios que determine la SEP.

Para el presente análisis retrospectivo sobre el enfoque de la formación docente, se retoman los resultados de los dos principales proyectos formativos derivados del Modelo Educativo 2017 implementados en 2018 y 2019: “Aprendizajes Clave” y “Proyectar la Enseñanza”. Cabe señalar que estos dos proyectos de formación para docentes de educación básica implementados en el tenor de la emisión del Modelo Educativo 2017 titulado “Aprendizajes Clave”, representan uno de los esfuerzos más grandes para la capacitación docente por parte de las autoridades –al menos ha sido de los más numerosos, llegando a un millón 70 mil 380 inscritos- (SEP, 2018a). Y, desde el esquema de análisis planteado en el primer apartado de este escrito (*figura 1*), se ubicaría en la etapa de formación docente 1 y 2 (formación inicial y formación presente), ya que se instrumentaron acciones para que en las Escuelas Normales del país se colocará en el currículum de sus alumnos (docentes en formación), así como en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras IES.

Además, tuvo carácter de obligatoriedad para los maestros en servicio, con la finalidad del mantenimiento de su plaza y como un requisito ineludible para la formación curricular del nuevo modelo educativo planteado, el objetivo de capacitación versó sobre “conocimiento curricular” de acuerdo con Shulman (2005). Y, detenerse en la crítica específica a este proyecto formativo para profesores de educación básica, redundaría en todo un estudio particular, ya que el curso se realizó en modalidad a distancia pero sin la conducción de un tutor en plataforma, con problemas tecnológicos de ingreso y manipulación, estructurado con actividades didácticas en foros con más de 600 respuestas anidadas (casi imposible de dar seguimiento a las aportaciones), no se generó socialización del aprendizaje, los instrumentos de evaluación muy pobres y lo más trágico, el hecho de que en internet circularon todos los trabajos de análisis que supuestamente debía resolver el docente de educación básica, posibilitando la descarga, copia y registro en plataforma sin un procesamiento cognitivo y de aprendizaje, además de que la emisión de la constancia de término del curso podía obtenerse saltando inmediatamente del módulo uno al módulo final, sin atravesar por los temas planteados; esto, fue sabido por los docentes y directivos, quienes pueden dar testimonio tangible de la experiencia. Definitivamente, este curso, más allá de la numeralia emitida por la SEP (2018b), en cuanto a la matriculación de la plataforma, representó un inminente fracaso de la formación masiva con tecnologías digitales, y no por la elección de la modalidad a distancia o el uso de plataformas tecnológicas, sino por la operatividad del proyecto.

Lo que deja ver este tipo de proyectos formativos son muchos de los aspectos críticos que atraviesa la formación docente y resultan relevantes para el análisis en todos los niveles de educación básica, incluyendo a puestos directivos y asesores técnico pedagógicos:

1) La falta de capacidad operativa de las instancias oficiales para instrumentar proyectos formativos para la base de docentes, considerando que el padrón apunta a más de un millón 200 mil profesores de este nivel educativo.

2) Recursos tecnológicos insuficientes para soportar el sistema de acceso, navegación e instrumentación de formación en modalidad a distancia, ya que se genera saturación de los sistema de soporte tecnológico.

3) Falta de un diseño didáctico-pedagógico y asesoría personalizada, en este punto, es bien sabido que la planeación educativa es fundamental para el logro de los objetivos de

aprendizaje, cuestión que implica el desarrollo de recursos, instrumentos de evaluación, materiales y todo tipo de elementos que permitan la mediación pedagógica entre el conocimiento, la contextualización del saber y la intervención del docente.

4) Carencia de reglas de operación de cursos de formación continua, lo cual, debilita la emisión de constancias que evidencien una transición real formativa y no solo una obligación administrativa para los docentes.

5) Impersonalización de la formación. En este punto, los modelos educativos internacionales marcan la tendencia hacia la adecuación de las estrategias pedagógicas, a la consideración de los individuos en su contexto y necesidades, a la apropiación que cada persona hace del conocimiento, cuestión que también impera en el Modelo Educativo “Aprendizajes Clave” (que está en transformación actualmente). La crítica es que, por un lado se pide a los docentes la personalización, el foco en el individuo, y por otro lado, a ellos se les capacita con programas impersonales, sin adecuación a sus necesidades y contextos, existiendo posturas contradictorias entre el cómo y el deber ser.

6) Carencia de formación centrada en el aprendizaje con pares, colaboración, construcción social del conocimiento y creación de redes.

7) Formación docente orientada al cumplimiento de requisitos legales, numeralias e informes, obligatoriedad orientada a la legislación de la LGSPD que refleja un número de registro y no un proyecto formativo ontológico y profesionalizante, trazado de la mano con los intereses y necesidades de los sujetos, desde los sujetos y no desde el Estado (ver *anexo 1* “Calendario Anual para el Desarrollo de Programas de Formación Continua de Educación Básica 2018” que señala las líneas de formación en el marco de las acciones de evaluación para la permanencia, promoción, ingreso y reconocimiento de la Ley General del Servicio Profesional Docente –LGSPD-).

8) Otro problema es que la formación se concentra en su mayoría en cursos (por lo regular de entre 20 y 40 horas máximo), talleres, diplomados y solo un seminario, según los datos del Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018c), y poco se plantean rutas formativas en niveles de especialización, maestría, doctorado o inclusive posdoctorado, o en la promoción de movilidad nacional para promover el aprendizaje entre pares, por ejemplo, o en eventos académicos profesionalizantes.

Figura 2. Tipo de formación.

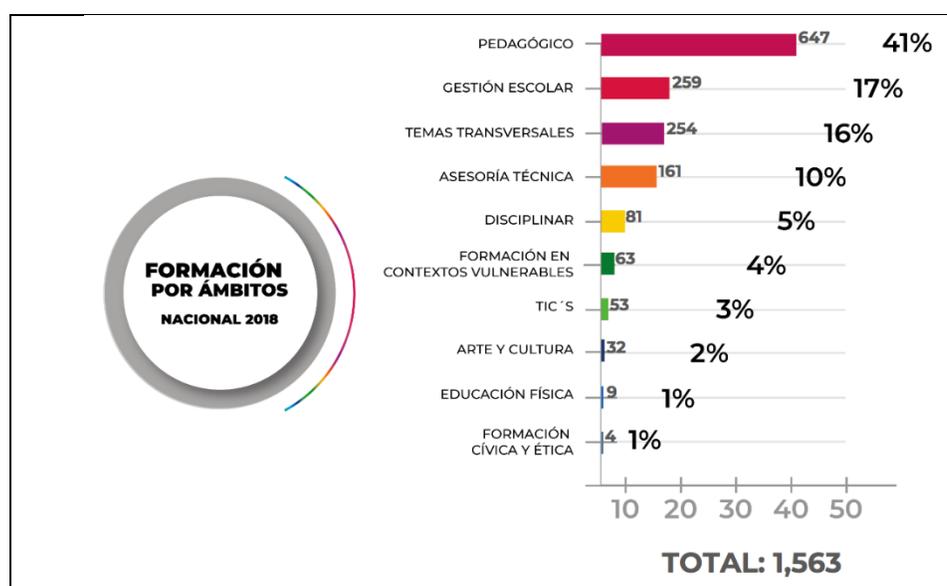


Nota: Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018).

9) Finalmente y no menos importante, el foco central del tópico de la formación de profesores, continua por el camino del conocimiento pedagógico, que si bien es necesario

y trascendental, deja de lado otro tipo de rubros que inciden en una transformación tangencial del *ser* docente, por ejemplo, centrar el conocimiento en posturas crítico-reflexivas, de acción-participativa y de construcción de conocimiento (investigación). Con datos del Informe Nacional de la SEP (2018d, p. 3) se observa que los ámbitos de formación se centran en lo pedagógico, rebasando por mucho el conocimiento disciplinar o las tendencias globales de formación en tecnologías digitales.

Figura 3. Ámbitos de formación.



Nota: Informe Nacional de Formación por Ámbitos (SEP, 2018).

Lo anterior señalado apunta a un estado crítico de los organismos encargados de la formación docente para educación básica, ya que en los ejemplos citados (Aprendizajes Clave y Proyectar la Enseñanza), los cursos presentaban algunas variaciones específicas para directivos y asesores técnico pedagógicos, pero nuevamente sin focalizar las necesidades específicas de gestión, liderazgo y conocimientos para el ejercicio de su función y centrados en los mecanismos de evaluación para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de la LGSPD.

Retos de la formación docente en México

Uno de los principales retos del docente en México, es asimilar los vertiginosos cambios en la política educativa imperante, que no terminaron de implementarse –y asimilarse– cuando ya sufrieron nuevas transformaciones en materia de legislación (30 de septiembre de 2019); por ejemplo, un profesor de educación básica de quinto grado en 2019, seguía trabajando con los libros de texto del Plan y Programa de Estudios 2011 (enmarcados en 5 bimestres de trabajo y de evaluación –al menos así se estructuran los libros de texto de 3° a 6° grado–), mientras que el Modelo Educativo 2017 apuntó a trabajar con tres periodos de evaluación, apareciendo en la plataforma reportes de evaluación con tres bloques de trabajo que el docente debe registrar, pero, además también debe trabajar bajo el foco de la Nueva Escuela Mexicana propuesta en el ciclo 2019-2020, que básicamente enlista los principios ya enmarcados en los campos formativos del Modelo 2017, resaltando con mayor

fuerza la contribución a la salud física de los alumnos con las “pausas para la salud” y el enaltecimiento de los valores democráticos y cívicos, que cabe señalar, ya se encontraban en la asignatura de Formación Cívica y Ética, basta con hojear el índice de los libros de texto de estas asignaturas. Entonces, las grandes preguntas del docente apuntan en muchas direcciones, el sincretismo es evidente, ¿cómo trabajar con “partes” de tres enfoques (2011, 2017, reformas 2019 y el modelo de la Nueva Escuela Mexicana planteado a finales de 2022)?, y como si fuera poco entender los cambios de la política educativa que se presentan ante el docente con las tendencias de formación que han venido imperando en las últimas décadas, la innovación educativa como tendencia operante a las tecnologías digitales (tecnologicismo), la demanda global por un perfil de docente creativo e innovador, al que – por cierto- se le deja poco margen de actuación para realizar esta tarea cuando se le exige el cumplimiento del programa, orientar el aprendizaje del alumno al pensamiento crítico, pero ¿cómo se exige otorgar algo que no se posee desde el foco formativo inicial del docente?. Al respecto Leoncio Vega (1999) señala:

La escuela como institución social es el resultado de distintas culturas docentes y del desarrollo profesional del profesorado. En la escuela se entremezclan varios modelos culturales de carácter crítico (modernidad y posmodernidad), social (democratización, globalización, identidad, liberación, etc.), político (nacionalismos, fundamentalismos, revolución electrónica, información, etc.), experiencial (relación con los sujetos) y académico (el currículum, aprendizaje, la función educativa de la escuela, etc.). (Vega, 1999, p. 211).

En este escenario complejo y sumamente sincrético el docente se mueve con su saber, que se centra por lo general en la experiencia de trabajo, en el terreno pragmático del aula, se orienta a la generalización de prácticas y hábitos, su clave de sobrevivencia está en el *cómo* (técnica), más que en el *para qué* o en el *por qué* de la cuestión curricular; su foco formativo y su ejercicio profesional se produce en un marco institucional cerrado por los candados del currículum, de las horas lectivas para el aprendizaje, de las prioridades educativas como la normalidad mínima de la escuela, eso, sin contar los tiempos para la distribución de las actividades encaminadas a la gestión escolar –que no recae solo en los directivos, sino en todo el colectivo docente- y que gracias a la política de “la escuela al centro”, la gestión de recursos es autónoma y requiere supervisión, manejo, administración.

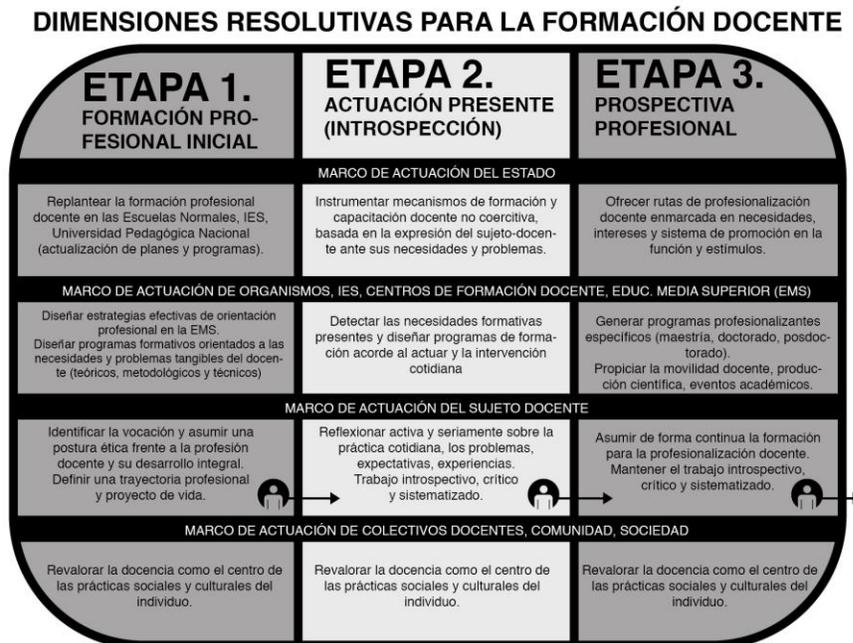
Frente a este escenario, ¿qué queda del docente?, como pregunta auténtica se expresa ¿dónde queda su marco real de actuación, de introspección para trazar su ruta formativa?, cuando se le ha encauzado desde la etapa de formación inicial un esquema, un paradigma, un concepto idealizante de la docencia que se rompe cuando se enfrenta a la práctica cotidiana y se genera una crisis epistemológica, entre su expectativa y la realidad inmediata, entonces, ¿cómo participar activamente de su propia ruta formativa presente y futura? Y ¿cómo participar de esta ruta, ante las políticas educativas y las tendencias globales?. Estas y otras preguntas, son las que requieren una urgente respuesta.

Conclusiones... hacia el trazo de ejes resolutivos

Los ejes resolutivos para la formación docente, deben plantearse desde las tres etapas formativas: inicial (1), actuación presente (2) y prospectiva profesional (3), pero también, desde la dimensión del sujeto involucrándose activamente en la modelización de su trayectoria profesional al servicio educativo, así como el marco de actuación que debe ser asumido por el estado y la política pública, sin dejar del lado el papel de las IES (Instituciones

de Educación Superior) y Centros Educativos, así como la propia relación con otros sujetos, colectivos docentes y con la sociedad en general.

Figura 4. Ejes resolutivos para formación docente y marcos de actuación.



El esquema muestra las tres etapas de la formación docente (planteadas en la figura 1) y atravesadas de manera horizontal (aludiendo a la continuidad del tiempo) por cuatro dimensiones de actuación:

1) Marco de actuación del Estado, la política educativa y la legislación, quien desde la etapa de formación inicial del sujeto debe asumir la actualización y transformación del currículo de las Escuelas Normales, Universidad Pedagógica Nacional y de las IES, igualmente en la etapa de actuación presente, instrumentar mecanismos de formación no coercitiva bajo marcos legales de transparencia basados en la expresión y participación del sujeto docente en su trayectoria. Finalmente operar y ofrecer mecanismos de profesionalización a través de sistemas de promoción de la función, estímulos, convocatorias de participación, consulta y foros para la detección de necesidades formativas ante los escenarios y problemas actuales de la escuela.

2) Marco de actuación de organismos, IES, Centros de Formación Docente y en la Educación Media Superior, sobre éstas instituciones recae la tarea de diseñar estrategias efectivas de orientación profesional y programas formativos con foco en las dimensiones teóricas, metodológicas y técnicas que configuran el saber pedagógico, esto para la etapa de formación inicial, con el fin de orientar la formación y construcción del sujeto, igualmente los programas formativos deberán construirse acorde a la actuación cotidiana, la necesidad inmediata y prospectiva, además de que sistematicen las experiencias formativas, los resultados, la trascendencia e impacto de la formación a través de investigación, documentación, seguimiento de la intervención. En la etapa prospectiva, se plantea que estos organismos generen programas específicos profesionalizantes, no sólo orientados a

cursos, talleres o formación modular, sino a programas de maestría, doctorado, movilidad docente, producción de conocimiento, eventos académicos, publicaciones, entre otros.

3) **El sujeto docente que se encuentra al centro de su formación** tiene la tarea de identificar su vocación en una etapa formativa inicial, asumir su vocación con responsabilidad estableciendo una postura ética que impregne su actuar y construcción ontológica, igualmente definir su trayectoria y asumir que la formación implica una reflexión activa, rigurosa y crítica. El trabajo introspectivo del sujeto docente, por tanto debe ser sistémico, que involucre a todos los factores y elementos del fenómeno educativo, así como sistematizado, en donde existan elementos que le permitan evidenciar el trabajo reflexivo (bitácora, informes, testimonios...).

4) Finalmente, en **el colectivo** docente –los pares-, directivos, la comunidad escolar conformada por padres de familia y otras instancias de la localidad, así como la sociedad general recae el eje de revalorización de la labor de la docencia, que además está enmarcado en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, (DOF 30/09/2019). Aquí, habrá que tener especial observancia de cuáles serán los mecanismos que el Estado asumirá para propiciar la revalorización del magisterio, que sufrió durante la última década, en donde coparticiparon las organizaciones mediáticas y hegemónicas del país.

Estos ejes plantean las líneas que pueden transitarse para enfrentar los complejos retos de la formación de docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos de educación básica en México, sin embargo, como señala Emilio Tenti (2002, p. 87): “una política exitosa de profesionalización no sólo debe basarse en un análisis de factores y objetivos, que de una manera u otra, introducen nuevos desafíos a la actividad del maestro, sino que también debe consultar el estado las representaciones (opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc.) de los propios docentes acerca de los aspectos sustantivos de su propia actividad y del contexto en que la realiza”, y este postulado, es la propuesta central, el elemento básico que arrojará una formación docente transformadora –útil- y que radica en la lógica de: escuchar al maestro, escuchar al directivo y plasmar su opinión y sus necesidades en una estrategia integral generalizada por etapas formativas del sujeto y su trayectoria.

Referencias bibliográficas

- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica. Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles Educativos, XXXIII*, pp. 239-249.
- DECRETO por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019) DOF: 30/09/2019. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019
- DECRETO de la reforma constitucional en materia educativa que deroga disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). DOF: 15/05/2019. Diario Oficial de la Federación. En: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000300186
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, (2019) Nueva Ley. DOF: 30/09/2019. Diario Oficial de la Federación 30-09-2019, en: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf.
- Ley General del Servicio Profesional Docente, (2013). Presidencia de la República EPN. DOF: 08/10/2013. Diario Oficial de la Federación. En:

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- SEP (2018a). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Secretaría de Planeación, Evaluación y CNSPD. Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2018b). *Resultados de Formación Continua 2018*. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC). <https://dgfc.basica.sep.gob.mx/publications/pub/158/RESULTADOS+DE+FORMACI%C3%93N+CONTINUA>
- SEP (2018c). *Formación por ámbitos, Informe Nacional 2018*. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC). <https://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201904/201904-RSC-dv47QXqsJd-2Presentacin AmbitosResultadosFC2018.pdf>
- SEP (2018d). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*. Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC).
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Trabajo presentado en la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), La Habana, Cuba, noviembre 2002.
- Vega, L. (1999). El docente del siglo XXI. Formación y retos pedagógicos. *Revista Española de Educación Comparada*, 5, 209-230. <https://doi.org/10.5944/reec.5.1999.7274>

ANEXO 1. Calendario Anual para el Desarrollo de Programas de Formación Continua de Educación Básica 2018 (tomado de la Estrategia Nacional de Formación Continua, SEP, 2018, pág. 71)

LÍNEA DE FORMACIÓN		MECANISMO	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	ENERO	ENERO	
 CALENDARIO ANUAL PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN CONTINUA EDUCACIÓN BÁSICA 2018																
Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica 2a. Versión, 14 febrero de 2018																
LÍNEA 1	PERMANENCIA	FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de la enseñanza (Docentes y Técnicos Docentes y personal en proceso de Regularización)</i> Art. 52 y 53 LGSFD												3 al 25 Evaluación del Desempeño 4to. Grupo Docentes, Dirección y Supervisión, 2a y 3a oportunidad		
		FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de Gestión Escolar (Personal con funciones de Dirección y en proceso de Regularización)</i> Arts. 52 y 53 LGSFD														
		FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de Asesoría y Acompañamiento del Supervisor</i> Art. 52 LGSFD														
		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de regularización para el personal en servicio con resultado no idóneo en el concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica</i> Octavo Transitorio LGSFD														
LÍNEA 1	PROMOCIÓN	FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) Al término de su periodo de inducción</i> Art. 41 LGSFD	Reprogramación Evaluación del Desempeño Etapa 3 ATP	FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) Al término de su periodo de inducción</i> Art. 41 LGSFD		9 y 10 Evaluación del Desempeño Etapa 3 ATP 2a. Año		10 Publicación de resultados								
		FORMACIÓN CONTINUA <i>Proyecto de Gestión Escolar Desarrollo de Liderazgo y Gestión Escolar</i> Art. 27 LGSFD		9 de abril al 1 junio Etapa 2		9 y 10 Evaluación del Desempeño Etapa 3 Dirección 2a. Año										
LÍNEA 2	INGRESO								01 al 30 Evaluación Diagnóstica	10 Publicación de resultados		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de formación para el personal de Nuevo Ingreso al SFD, al término de su primer año escolar</i> Art. 22 LGSFD				
	PROMOCIÓN								5 y 6 Concurso de Oposición para la promoción a cargos con funciones de Dirección, Supervisión y ATP	29 Publicación de resultados		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de formación para el personal con funciones de Supervisión que determine la Autoridad Educativa Local</i> Art. 29 LGSFD				
									2 Publicación de Convocatoria (AE)		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de Tutores para el personal docente y técnico docente de nuevo ingreso</i> Art. 22 LGSFD		18 Designar Tutores para personal de Nuevo Ingreso			
		6 Publicación de Convocatoria (AE)		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de Tutores de regularización</i> Art. 53 LGSFD		23 Designar Tutores para regularización										
LÍNEA 2	RECONOCIMIENTO															
	PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA VINCULADOS AL SATE	FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de formación del Asesor Técnico Pedagógico del SATE</i> Art. 18 y 47 LGSFD														
		FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de formación del Director/Supervisión con Funciones de Asesoría Técnica dentro del SATE</i> Art. 18 y 47 LGSFD														
FORMACIÓN CONTINUA <i>Programa de formación para el colectivo docente dentro del SATE</i> Art. 18 LGSFD																
LÍNEA 3	APRENDIZAJES CLAVE	FORMACIÓN CONTINUA 19 cursos "Colección de aprendizajes Clave"														
	PADRÓN NACIONAL	FORMACIÓN CONTINUA <i>A determinar por la Autoridad Educativa Local</i>														
	TEMAS TRANSVERSALES Y DE RELEVANCIA SOCIAL	FORMACIÓN CONTINUA <i>A determinar por la Autoridad Educativa Local</i>														