

LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM): ¿CONTINUIDAD DE LOS VIEJOS ESQUEMAS O CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS IDENTIDADES?

Miguel Ángel Pérez Reynoso

Doctor en educación. Profesor–investigador de la UPN Guadalajara, Unidad 141. safimel04@gmail.com

Recibido: 30 de mayo 2024.

Aceptado: 15 de junio 2024.

Resumen

En el presente trabajo se hace un recuento a partir de vincular el proceso y las propuestas de formación docente con algunos principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se distinguen las tres perspectivas de formación en México: formación inicial, continua y profesionalización de los docentes en servicio. Pero de igual manera, se da cuenta de una serie de tensiones y distanciamientos, entre el desarrollo tradicional que ha tenido las distintas propuestas de formación docente con relación a las exigencias que se desprenden de la puesta en operación de la llamada NEM.

El planteamiento central de este trabajo, es que no existe una garantía que sirve para articular y armonizar la formación de docentes

(en el rubro de formación y permanente) con la NEM. Y se destaca especialmente los retos y desafíos para las y los docentes en servicio, al vivir una especie de orfandad curricular en donde se les pide que entiendan todo, pero no existen las instancias mediadoras que faciliten dichos entendimientos. Al final las y los docentes hacen como el viejo poema de Machado “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Palabras clave: Formación docente, formación inicial, propuesta pedagógica, plan de estudios, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

In this work, an account is made by linking the process and proposals of teacher training with some principles of the New Mexican School (NEM). The three perspectives of training in Mexico are distinguished: initial training, continuous training and professionalization of in-service teachers. But in the same way, a series of tensions and distances are realized, between the traditional development that the different teacher training proposals have had in relation to the demands that arise from the implementation of the so-called NEM.

The central approach of this work is that there is no guarantee that serves to articulate and harmonize teacher training (in the training and permanent areas) with the NEM. And the challenges faced by in-service teachers are especially highlighted, as they live a kind of curricular orphanhood where they are told to understand everything, but there are no mediating bodies that facilitate said understandings. In the end, the teachers do like Machado's old poem “walker, there is no path, the path is made by walking.”

Keywords: Teacher training, initial training, pedagogical proposal, study plan, New Mexican School.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es la piedra angular de la 4T en educación, sus principios, orientaciones, conceptos y finalidades se

han venido construyendo de manera paulatina. Sobre todo, en la última fase del actual sexenio. Dentro de la NEM el asunto de la formación docente es uno de los temas poco desarrollados.

En el presente trabajo se incursiona en dicho campo, se trata de dilucidar qué hay con relación al fenómeno formación docente y a la vinculación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En ello o en todo ello, dicho vínculo es importante de ser analizado, ya que de llevarse adecuadamente garantiza el cumplimiento de los objetivos generales de la NEM y junto a ello también, mejoraría la calidad del servicio educativo tan prometida o tan anunciada. En este trabajo se problematizan ambos campos, y al final la intención es contribuir con una propuesta que armonice ambos componentes, hoy vistos como incompatibles entre sí.

Un aspecto fundamental en la dupla formación–NEM, viene siendo los sujetos educativos, (docentes en formación o en servicio), los sujetos educativos no solo son los responsables de llevar a cabo la tarea educativa, también son los destinatarios de dicha tarea, la gratificación primero recae en los sujetos que forman, es por ello, que aquí se considera como un elemento valioso los saberes prácticos y los saberes que culturalmente han acumulado los sujetos de la formación.

Dichos saberes son el componente central para apropiarse de las intenciones explícitas y lo que subyace de la propuesta pedagógica y curricular de la NEM. Por lo tanto, se esperan cualitativamente mejores resultados y un cambio educativo que nos permita demostrar que lo de ahora (la NEM) es mejor a lo que había antes (la llamada educación neoliberal).

Para obtener ese resultado en la formación de los profesores, los estudiantes han de adquirir e integrar saberes teóricos y saberes prácticos (saber hacer o técnicas, saber convivir o ética y saber ser o cuidar de sí). Éstos, a diferencia de los saberes teóricos, no son transmisibles y no se adquieren con estudio sino con experiencia y ejercicio, pero los requieren pues gracias a ellos se puede entender la realidad, ejercer la crítica y buscar los medios y posibilidades de transformación (Yurén Camarena, 2009).

Tenemos que, como parte del entramado pedagógico y curricular de lo que hasta ahora ha sido la nueva escuela mexicana el asun-

to de la formación docente (como ha sido en otras ocasiones, Yurén, 2009) es el que ha caminado más despacio.

Los intentos de cambio desde el equipo que actualmente dirige la SEP, se reducen nuevamente a iniciativas de carácter curricular, y es ahí en donde se intencionan los cambios. Sin embargo, las necesidades son globales y estructurales, implican tocar la organización de las escuelas formadoras de docentes, las prácticas y las tradiciones, es decir no sólo hacer cambios en la superficialidad del sistema, sino también en las profundidades del mismo y más cuando se trata de asuntos ligados al sistema y a los resultados de la formación de docentes en nuestro país.

Desde una perspectiva estructural, tenemos que el campo de la formación docente en nuestro país, se divide en tres grandes rubros o subcampos:

a) Formación inicial. Va dirigida a maestros en formación inicial cuya aspiración es incorporarse a la educación básica, los cuales cursan mayoritariamente sus estudios al interior de las escuelas Normales del país.

b) Formación continua o permanente. Va dirigida a las y los maestros en servicio, sobre todo de la llamada educación básica, a partir de las políticas y del catálogo de cursos que ofrece el Estado.

c) Profesionalización docente. Aquí entra la oferta de posgrados y el interés de la mejora sustantiva del desempeño académico por parte de la plantilla docente a nivel nacional.

Si bien no está plenamente homologado, el componente que articula las distintas iniciativas de formación docente ha sido la práctica in situ, el campo de la formación y el deseo de la mejora en el desarrollo de competencias profesionales.

En el presente trabajo quiero referirme a tres rubros de la noción de formación docente en el marco de la NEM:

1. Las trayectorias académicas y los itinerarios formativos de los sujetos.

2. El asunto de la práctica como un componente vertebral de la formación
3. La disputa o contradicción entre las viejas identidades docentes en contraposición a las identidades emergentes.

El componente transversal que atraviesa todo lo que se dice viene siendo la confrontación de los viejos esquemas con las nuevas identidades en el deseo docente.

Una característica distintiva del sistema de formación docente y que forma parte del sistema educativo nacional es su complejidad, aun cuando tenemos un sistema nacional y unificado, el sistema de formación docente se caracteriza por sus diversidades y asimetrías atribuidas a diferencias regionales y geográficas, culturales, políticas y hasta sindicales.

En el presente trabajo se pretende profundizar en los dos primeros rubros (formación inicial y formación permanente), junto con el proceso de profesionalización de los docentes en México, tocaré los tres rubros que estructuralmente integran el sistema de formación.

Para ello y con la intención de realizar este trabajo se han revisado los documentos institucionales que le dan sentido y fundamento a la NEM, junto con otros trabajos: reportes de investigación, ensayos, reflexiones y testimonios surgidos desde las y los propios docentes frente a grupo. De esta manera, se trata al final del mismo, poder dar cuenta de los acercamientos y alejamientos entre el sistema de formación docente con los lineamientos y aspiraciones de a NEM.

1. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), y la formación docente en México

La NEM es una propuesta educativa o un conjunto de propuestas que colocan en el corazón del cambio el replanteamiento curricular para la educación básica y la elaboración de nuevos libros de texto y materiales educativos y una nueva forma de concebir a la educación y de asumirla desde las prácticas educativas. Si bien todo lo anterior está íntimamente articulado desde el terreno del curriculum o del cambio curricular, hay algunos otros espacios no tan fuertemente tocados des-

de el marco de la misma NEM y uno de ellos es el campo de la formación docente.

El campo de la formación docente en México, pudiera definirse como la capacidad institucional de garantizar y poder contar con recursos humanos óptimamente preparados y que sean capaces de formar a otros y otras.

La NEM en el campo de la formación docente se ha encargado de tres acciones en igual número de ámbitos:

- a) Una propuesta de formación en el seno de las escuelas Normales, a partir de la creación del Plan 2022 para la formación docente desde las escuelas Normales dirigidas por la DEGESU (Dirección General de Educación Superior) antes DGESPE.
- b) El catálogo de cursos administrados y operados desde USCAMM para todos los docentes del país, son cursos que lejos de otorgar una mejora desde la práctica para las y los docentes en servicio, solo otorgan algún puntaje para las promociones vertical y horizontal de las nuevas formas de ascenso escalafonario.
- c) Y el catálogo nacional de programas de posgrado para la profesionalización docente, este esquema prácticamente sigue intacto en el seno de las instituciones de educación superior que operan dichos programas de profesionalización.

Para el caso de nuestro país, al inicio de la actual administración sexenal, se realizaron una serie de cambios a nivel jurídico, se reformó el artículo tercero constitucional para borrar lo que tenía que ver con la reforma del anterior presidente Enrique Peña Nieto, cuyo componente central era la evaluación del desempeño docente como un mecanismo de evaluación punitiva (Santiago, *et al.* 2012).

De esta manera se cancela el INEE y se da lugar al surgimiento de USICAMM y de MEJOREDUC, ambas instancias se encargan de evaluar a los docentes en un caso para organizar los ascensos y las promociones y del otro con la intención de generar una estrategia para la mejora continua.

Pero no existe alguna instancia del actual gobierno que se encargue, de hacer un planteamiento global para la mejora de las estrategias de formación para los maestros y maestras en formación inicial y en servicio.

De esta manera, habría que conocer cuál es la concepción que se tiene desde la SEP y en el marco de la NEM de la formación docente. De ello, muy poco se ha develado, debido a que el interés y las prioridades están en otro lugar.

Sin embargo, de manera global el esquema de formación docente en el marco de la NEM, debería de distanciarse de esto que le llama Ducoing, sobre un reduccionismo practisista (Ducoing, 2013).

1.1. La NEM y la vinculación con la formación docente

Tenemos que, hasta ahora y aunque pudiera pensarse en una afirmación aventurada, las acciones emprendidas para articular la formación inicial y permanente con la concreción de las prácticas educativas y de acuerdo a las necesidades institucionales de la educación básica, dicha vinculación no ha sido la más afortunada.

El énfasis de este trabajo está colocado en el interés y en el deseo de hacer compatible los principios pedagógicos y filosóficos de la NEM con las diversas acciones tendientes a acercarse a su cumplimiento. En este sentido el objetivo estratégico de la NEM dice que se trata de “impulsar una educación integral, incluyente y de calidad” (SEP, 2023).

De la diversa literatura que circula tanto en los sitios oficiales, como en algunos mensajes de las llamadas redes sociales, de dichos principios se retoman los siguientes:

- Principio de respeto a la inclusión educativa.
- Principio de interculturalidad.
- Principio de respeto a los saberes comunitarios.
- Principio de respeto a la equidad de género.
- Principio de la promoción de la cultura de paz en educación y respeto a los derechos de las personas y las comunidades.
- Principio de la defensa del medio ambiente.

- Principio de la promoción del giro decolonial.
- Principio al fomento del pensamiento crítico.
- Principio por una educación dialógica, horizontal en donde todas las niñas y los niños quepan.
- Principio y respeto a la solidaridad nacional e internacional entre los pueblos y las comunidades.
- Principio a la educación como derecho humano y a la garantía de la justicia educativa.

Estos 11 principios están enunciados de cierta manera en los diversos documentos de la NEM, se trata ahora de pensar cuál es el perfil de docente y la concreción de práctica educativa que se desprende de dichos principios.

También se trata de conocer cuál es la concreción educativa que pudiera tener los rasgos anteriores con la formación inicial, permanente y la profesionalización de los docentes en servicio.

Cuáles principios pedagógicos implicaría el diseño de cursos o de espacios curriculares en la formación inicial en estos momentos, habría que hacer una contrastación entre el énfasis formativo del Plan de Estudios 2022 con las diversas exigencias que se desprenden de los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM); si bien la NEM enfatiza el contenido de sus principios en aspectos ligados fuertemente a un posicionamiento humanista en educación, dicho énfasis debería de tener una fuerte concreción con énfasis formativos que incida en la concreción de las prácticas educativas de todos los días. La pregunta sería cómo traducir un principio filosófico pedagógico a un estilo de práctica educativa qué tipo de humanismo reivindica la NEM.

La Nueva Escuela Mexicana reivindica una forma de asumir el humanismo que no es un humanismo especulativo o contemplativo, sino más bien un humanismo crítico y militante ligado con los principios de la pedagogía crítica, a partir de las aportaciones de Paulo Freire (2013).

Sin embargo, la estructura educativa poco esfuerzo ha hecho para acceder y facilitar esta concepción a los miles de maestros en servicio incluso a los miles de estudiantes de magisterio al interior de las escuelas Normales.

Un enfoque humanista el cual se concretiza en cuatro aspectos básicos los cuales son los siguientes:

- a) Los sujetos aprenden a estar al lado de los demás sujetos.
- b) La relación con los demás es horizontal y dialógica.
- c) Existe en la relación entre los sujetos un intercambio de saberes que va de ida y vuelta a partir del saber estar con los demás.
- d) Se aprende a escuchar a los otros y de encontrarle sentido a lo que la gente dice o piensa.

El aprender a escuchar a los demás implica comprender el contexto en donde los sujetos se mueven o se desenvuelven. De esta manera el humanismo e ideología de la Nueva Escuela Mexicana, tiene que ver con reconocer a los sujetos, conocer el contexto en el que se desenvuelven y a la producción de bienes y valores culturales que acompaña su desarrollo social; todo lo anterior sirve como un marco general para ir tejiendo y delimitando una forma particular de entender la formación y la práctica educativa desde un marco muy distinto al que se vivía hace algunos años en educación de manera oficial en el modelo o el sistema educativo que ere legitimado institucionalmente.

Pudiera decirse que la concepción humanista en educación es el eje articulador de toda la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, un humanismo muy sui generis con relación a las necesidades y a las tendencias educativas del nuevo milenio y al ideario político y pedagógico del actual gobierno y a las tradiciones pedagógicas de maestras y maestros en el seno de las escuelas de educación básica de nuestro país.

1.2. El Humanismo o el paradigma humanista pilar de la NEM

Los principios pedagógicos y filosóficos a las que me refería líneas arriba, tienen un eje articulador en el llamado Humanismo Pedagógico. Rodríguez (2008), nos dice que el humanismo “es un término polisémico sujeto a diversas formas de interpretación y realización. En sentido genérico, se le dice humanista a cualquier doctrina que afirma la excelsa dignidad humana, el carácter racional y el fin del hombre, que

enfatisa su autonomía, su libertad y su capacidad de transformación de la historia y la sociedad” (p. 89). De esta manera, el humanismo considera al ser humano y su esencia como el eje central del universo, cuyo potencial posibilita la transformación social. Esta misma idea la podemos trasladar a los escenarios educativos, en donde los sujetos humanos (docentes, alumnos, directivos); vienen siendo el eje central de la tarea educativa.

Más adelante, se dice que: “El humanismo se utiliza comúnmente para referirnos a toda corriente de pensamiento que se postule a la centralidad, al valor, a la dignidad del ser humano, o que muestre una preocupación o interés primario por la vida y la posición del ser humano en el mundo” (Puledda, 2020). En este sentido, se alude a una forma de reconocimiento y valoración del ser humano y su tránsito por este mundo como fundamental e invaluable.

De nuevo tenemos con Rodríguez (2008) plantea que el término humanismo posee:

Tres acepciones desde su raíz latina *humanus*: como equivalente a naturaleza humana, perspectiva desde la cual se alude al ser humano como persona, como ser único e irrepetible. Otro sentido que se le da a la raíz latina es la de un ser benevolente y compasivo, aquí el término es aplicado como adjetivo para referirnos a una persona bondadosa y caritativa. Una tercera acepción se relaciona con una persona culta y virtuosa, en este sentido se aplica para referirnos a una persona preparada y educada. Los tres referentes abordan la *humanitas*, aquello que significa ser esencial y auténticamente humano. Desde esta perspectiva se reconocen diversas connotaciones sobre el humanismo, esta variedad enriquece las nociones que se tienen sobre el propio término (Rodríguez, 2008: p. 19).

Este ideal humanista en el seno de la NEM, obedece ideales filosóficos. O dicho de otra manera, el principio o la filosofía humanista en el seno de la NEM, está en reconocer al ser humano como el sujeto que se torna en el centro de la tarea educativa. De esta manera, política y

educación se fusionan en un ideal pedagógico, el ser humano al centro de la tarea educativa que es atendida por otros seres humanos (hombres y mujeres) que viven, pero también sufren las inequidades y las injusticias educativas en contra de una minoría que queda desplazada por los beneficios que tienden a beneficiar a los beneficiados.

a) La NEM tiene un profundo sentido humanista.

Todo lo que se ha dicho, se ha escrito y se ha propuesto desde la NEM, tiene un profundo sentido humanista como una meta-construcción de los componentes pedagógicos de dicha propuesta. Lo que interesa atender es al sujeto (niño o niña) o a la persona total, en cuanto a sus necesidades sociales y al proceso educativo más adecuado pensado en garantizar en trazar puentes pedagógicos que sirvan para atender es decir para educar a las y los mexicanos que han trascendido a este tercer milenio, desde dicha perspectiva humanista.

Como parte de las diversas herencias de la pedagogía latinoamericana, existe a partir de las aportaciones de Paulo Freire, un humanismo activo y crítico en contraposición a un humanismo contemplativo encarnado en el humanismo idealista. Las propuestas humanistas en educación que cruzan a la NEM, tienen ese profundo sentido de pensar y hacer por los que menos tienen.

Efraín Cayo nos dice que: “Una educación entendida como transformación, trabaja por hacer viable el logro de un desarrollo humano integral; esto involucra, no solo la satisfacción de necesidades humanas en su complejidad, sino también precisa del compromiso por fomentar la participación, cultivar la sinergia requerida para que cada persona florezca y se desarrolle según sus características particulares y siempre considerando las condiciones socioculturales propias de sus comunidades” (Luis Efraín Cayo, 2020).

El humanismo en Freire, no solo es el respeto a la persona, es el respeto a la acción y las contribuciones que llevan a cabo los sujetos en comunidad. Esto lo retoma la NEM, como parte de su ideario pedagógico.

En la NEM, la inclusión educativa, la atención a las diversidades sociales, las identidades regionales y comunitarias, el ethos pedagógico en la historia de nuestro país, incluso las prácticas de las y los docentes

junto a las intenciones educativas y al logro de aprendizajes consolidados, tienen en el fondo la intencionalidad humanista, todo esto tiene como soporte una concepción en donde se reconoce a los seres humanos que forman para atender a otros seres humanos que son formados.

b) La persona es el centro de la tarea educativa.

En el humanismo pedagógico que reivindica la NEM, la persona es el componente más importante, pero no un sujeto que esté aislado o separado del todo social, tal como lo afirma Bello citado por Clara Inés Stramiello, (2010):

Pretendemos reflexionar sobre la necesidad de una formación integral de la persona, porque una visión sesgada o unilateral en cuanto a la formación humana lleva a un retroceso en otros aspectos del crecimiento humano. En el proceso educativo cuando se acentúa el desarrollo en un solo sentido se crean seres humanos incompletos: todo plan de estudios que tienda al equilibrio debe ofrecer promover el desarrollo en ciencias, en técnicas, en letras, en moralidad, en vida política, en vida afectiva de los educandos; como decía Andrés Bello en uno de sus discursos “todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra, una sola fibra del alma, sin que todas las otras se enfermen (Stramiello, 2001).

De esta manera, el humanismo educativo o el humanismo en educación, si bien no tiene mucho protagonismo en el andamiaje central de la NEM, si lo tiene en las bases y la conformación de ideas pedagógicas en la construcción de un modelo para la educación en México del siglo XXI.

Existe, por último, un humanismo militante, que coloca a los seres humanos bajo una serie de compromisos éticos y políticos ligados con el cambio y la transformación social.

Los representantes de la llamada Pedagogía Crítica forman parte de esta familia de ideas y de propuestas pedagógicas. Aquí se des-

tacan en primer lugar, las aportaciones de Paulo Freire, y sus seguidores y algunos autores de la llamada Pedagogía de la resistencia. (Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, etcétera), la obra pedagógica de todos ellos tiene un profundo sentido humanista el cual es retomado por la NEM.

En el diseño de la NEM, se incluyen principios o ideas que retoman algunos aportes del llamado movimiento democrático en educación, el problema que se presenta es que no se aclara de qué manera se acercará a las y los docentes desde la práctica para que sean capaces de apropiarse de dichos principios que son novedosos y en ciertos momentos distantes con relación a nuestras tradiciones pedagógicas.

2. El sistema de formación docente en México

Como parte del entramado pedagógico y curricular de lo que hasta ahora ha sido la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el asunto de la formación docente (como ha sido en otras ocasiones), es el que ha caminado más despacio. El campo de la formación docente en nuestro país se divide en tres grandes componentes, sub-grupos o subsistemas:

Formación inicial

Es el sector de docentes que se encuentra en la fase primera, de formarse para lograr incorporarse a la docencia sobre todo para habilitarse a la educación básica. Los sujetos que cursan sus estudios o que están en esta fase de formación, al interior de las 444 escuelas Normales que integran el país (Ángeles, 2015), tienen este doble cometido de adaptarse para aceptar las reglas instituidas y por el otro, pagar la novatez de ser un docente primerizo que deberá cometer algunos errores para poder aprender en la profesión desde la práctica (Arnaut, 2003).

Formación continua o permanente

La intencionalidad de lo que prevalece en este subsistema de formación es que las acciones que van dirigidas a las maestras y maestros en servicio, sobre todo de la llamada educación básica (EB), sirvan

para la mejora de la práctica, del desempeño académico cotidiano y de poder dar evidencia de la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos a cargo de cada docente, todo lo anterior a partir de lo enunciado en los lineamientos de política pública (como ideas muy generales) pero también del catálogo de cursos breves y talleres que ofrece el Estado. Aquí se ubica entre el 70 y el 80% del personal que labora en el Sistema Educativo Nacional (SEN), son docentes de pre-escolar, primaria, secundaria, educación especial física y educación indígena.

La demanda de formación permanente es una constante, debido a que la gran mayoría de docentes en el país, solo recibieron lo correspondiente a la formación inicial. Pero resulta que, al estar en el servicio, hay demandas inéditas y necesidades emergentes, que solo se conocen cuando se está en los contextos específicos en donde se desarrolla la docencia (Díaz Barriga, Frida, 2010).

El subcampos de la formación permanente, no ha sido capaz de mirar adecuadamente las demandas de los sujetos en servicio, dicha demanda no solo está vinculada con las necesidades emergentes de la profesión, de los contextos específicos, sino también de los déficits profesionales que implican los profundos y vertiginosos cambios sociales en los que actualmente vivimos. Aquí cabe la emblemática frase de Manuel Castels, “debemos de reconocer que hemos pasado de una época de cambios a un cambio de época” (Castells, 2001).

No solo es la exigencia producto de las necesidades del cambio, también los déficits reconocidos desde la formación inicial, que ayuden a las y los docentes ya en servicio, a crear un ambiente favorable para los aprendizajes, el proponer estrategias adecuadas y pertinentes para el grupo escolar pero también para cada uno de los sujetos individuales que ahí asisten y el poder llevar a cabo adaptaciones curriculares que sirvan para que la vinculación capacidad para aprender y currículum se hagan más armónicos.

Las necesidades de los sujetos en servicio, no son solo de carácter técnico, existen otras relacionados con sustentos o fundamentos psicopedagógicos. La necesidad de formación más importante es de carácter relacional. Es decir, los sujetos docentes están obligados a

“conocer” a los alumnos a su cargo, esto significa el saber escucharlos, el ponerse en el lugar de cada uno y tender puentes para detectar necesidades educativas y “hacerlas hablar” para que digan qué sucede y qué se están necesitando. Los cambios sociales implican también cambios en el desarrollo humano, que concluyen en cambios en los esquemas de formación de las y los docentes. Y aquí estamos ante el componente más importante de las necesidades de formación de los docentes en servicio: la necesidad relacional en la formación docente (Santiago, 2021).

Profesionalización docente

Aquí entra toda la oferta de posgrados y de programas educativos, tendientes a garantizar mejoras sustantivas, en el desempeño profesional de las y los docentes en servicio, el interés de este espacio está pensado para la mejora profesional de las y los docentes en el ejercicio de su trabajo y en el contexto mismo en donde realizan la tarea.

Si bien, aunque no está plenamente documentado, el componente que se atribuye a las diversas iniciativas de formación, de los tres campos antes descritos viene siendo la concreción de las prácticas educativas junto con el deseo de mejora en el desarrollo de las competencias profesionales.

El hecho de que los esquemas de profesionalización docente atraviesen el posgrado en la oferta de formación, tiene que ver con la concepción de que la mejora educativa y de las prácticas educativas atraviesa al reconocer, que se trata de ampliar el horizonte formativo de los sujetos a través de ofrecerles una gama mas o menos amplia de cursar estudios de posgrado para profesionalizarse. Ya Guadalupe Moreno Bayardo, (2005), ha documentado que dicha ecuación no garantiza mejoras en las trayectorias formativas de los sujetos. La ecuación en cuanto al proceso de formación docente de que “a mayor escolaridad mejor desempeño”, no ha sido demostrada convincentemente.

Además, la gran mayoría de la oferta del posgrado, aunque se definan los programas como profesionalizantes, tienden a acercar a los sujetos a la investigación y a la intervención. Lo que sucede es que

muchos docentes que ingresan al posgrado se quedan a la mitad del camino, es decir, ni son mejores docentes, ni tampoco logran convertirse en investigadores. De ahí la necesidad de revisar todo el esquema de profesionalización dirigida a las y los maestros en servicio (Pérez, 2024).

Otro rasgo o característica de este subcampo es la amplia y diversa gama de oferta académica dirigida a docentes en servicio, y que no existen recursos para evaluar y poder dar cuenta del impacto favorable de los sujetos que cursan algunas opciones de la oferta del posgrado.

Aquí en este tema central, es importante valorar la historia de y en la profesión, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de los sujetos en servicio, cómo ha sido dicho proceso, qué necesidades detectaron en el camino y qué aparece ahora con los nuevos retos y desafíos que se desprenden de la NEM.

La reconstrucción de trayectorias formativas requiere de un método para lograrlo, que vaya más allá de las biografías de los sujetos. En la reconstrucción de las historias de las y los docentes se trata de conocer, en dónde están los bloqueos y los atrones profesionales, ¿Por qué a la docencia se le considera desde la sociología de las profesiones, como una profesión de menos importancia?

La política pública en el campo de la formación docente

En este trabajo me he referido de manera reiterada, a tres rubros de la noción formación docente en el marco de la NEM.

- Las trayectorias profesionales y los marcos normativos.
- El asunto de la práctica como un componente vertebral de la formación.
- La disputa o la confrontación entre las viejas en contra de las nuevas identidades como forma de asumirse o de ser sujeto en la docencia.

Existe un componente transversal que atraviesa todo lo que aquí se ha dicho, en torno de dicho componente trasversal y a través del cual

se pretende argumentar cómo ha sido la conformación de viejos esquemas con relación a las nuevas identidades como parte del ser docente.

Una característica del sistema de formación docente y que forma parte del sistema educativo nacional (SEN); es su complejidad. Aun al ser un sistema nacional y unificado, al sistema de formación se le ha caracterizado por sus diversidades y por una serie de profundas asimetrías regionales, culturales y políticas (Ángeles, 2011).

Otro rasgo de dicho sistema, es la desarticulación de las diversas instancias entre sí. La formación inicial está concentrada en las escuelas Normales con problemáticas muy particulares y específicas y cuyo modelo de atención, se caracteriza por reproducir algunos esquemas que ya han sido superados internacionalmente. Además, el elemento más desfavorable viene siendo partir de las condiciones institucionales en las que operan las escuelas Normales, las costumbres ligadas al control y al corporativismo sindical impulsado por el SNTE y a los grupos de poder que se han enquistado en el seno de las mismas.

La formación permanente camina por otro lado, a partir de depender de la Dirección general de formación continua, aquí lo que interesa es tener cursos para ofrecerle al magisterio, pero en ningún momento se detienen para conocer las necesidades de formación desde la práctica misma.

Y las políticas de profesionalización docente es un espacio ambiguo, que incluso queda abierto a las Universidades y a muchas instituciones de dudosa solvencia académica y que más que formar, tienden a lucrar con las necesidades del magisterio.

3. ¿Cuáles son los problemas de la formación docente en México

El sistema de formación docente tiene al igual que el resto de los espacios del sistema educativo, una serie de problemáticas específicas, propias de la naturaleza del mismo, una inconsistencia que se ha venido arraigando a lo largo de muchos años y que viene siendo el hecho de que la formación docente, no corresponde con las necesidades formativas de las y los mexicanos por un lado y por el otro, no genera los resultados de aprendizaje que se espera adquieran y demuestren los escolares de los distintos niveles educativos. De igual manera, la

formación docente es una práctica y un conjunto de dispositivos institucionales los cuales están vinculados al trabajo que se realiza en las escuelas Normales. Es decir, viene siendo el trabajo de las escuelas Normales el mecanismo casi exclusivo que sirve para formar docentes en nuestro país, dirigidos dichos sujetos hacia la Educación Básica. Ofelia Ángeles al respecto nos dice lo siguiente:

“En los últimos años los maestros de educación básica han sido fuertemente cuestionados por su desempeño y por la calidad de los resultados de su trabajo. La crítica se extiende a las instituciones en las cuales se forman. Se señala por diversos sectores sociales que las escuelas Normales y la formación que en ellas se imparte atraviesa por una gran crisis que refleja la pérdida de su vigencia y pertinencia frente a los requerimientos y condiciones educativas de los mismos jóvenes” (Ángeles, 2015: p. 310. En Guevara Niebla y Ackoff Escudero, 2015).

Si bien los problemas de formación no son exclusivos de las instituciones en donde los sujetos se forman, habría que diferenciar algunos rubros al respecto.

Claudia Alanís (2020), nos dice que: “El trabajo del maestro se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social” Alanís, 2020: p. 35. En Claudia Alanís Hernández, Miguel Ángel Olivo Pérez y Luis Reyes García (coordinadora).

El problema de la formación docente en nuestro país, ha sido retomado y atendido por diversos autores, en sus tres formas de presentarse: formación inicial, formación permanente y profesionalización docente. El denominador común que los une y los articula viene siendo el de la sensación de incumplimiento de cada uno de los espacios de que se trate.

Sin embargo, es necesario visualizarlas por separado de los tres niveles:

a) Problemáticas de la formación inicial.

La formación inicial de docentes en nuestro país, se define como el

proceso de habilitar a los sujetos a través de asistir a una escuela especializada (escuelas Normales), a un proceso de formación para que, al final de dicho proceso incorporar a las y los docentes al trabajo profesional en las escuelas de educación básica, a partir de otorgarles una plaza temporal o definitiva para tal efecto.

Los problemas de la formación inicial están asociados con las instituciones formadoras básicamente con las escuelas Normales dichos problemas acompañan a todo este largo proceso.

Patricia Ducoing, lo dice así: “Es un hecho que el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue” (Ducoing, 2013: p. 8).

No es posible pensar la formación inicial de docentes en nuestro país, sin pensar ampliamente en la vida institucional, las prácticas y la larga tradición que ha generado las Escuelas Normales. La misma autora reconoce lo siguiente:

La formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del hacer, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que si bien fue una de las hegemónicas en la última mitad del siglo pasado, se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes que, al reconocer la frágil naturaleza de los asuntos humanos, prefieren eludirlos” (Ducoing, 2013: p. 9).

Estas ideas de Ducoing, nos llevan por distintos caminos a llegar a un mismo punto: las escuelas Normales, habría que preguntarnos qué es lo que pasa ahí, debido a que se tiene una idea fuertemente arraigada, de que dichas escuelas no están cumpliendo con la expectativa de generar los cuadros para asumir los retos y los compromisos formativos de la NEM.

No solo son las condiciones institucionales para la formación las que están deficitarias, y también, el perfil y los rasgos de los formadores de formadores. El problema central de las escuelas Normales, es su carácter cerrado, desde el interior de las mismas, se puede constatar que son instituciones, que no están abiertas al cambio, ni tampoco a las innovaciones educativas. Esta resistencia por evadir todo intento de cambio trae como consecuencia que se sigan reproduciendo esquemas que reeditan modelos educativos de antaño, cuya consecuencia la terminarán cargando los egresados de las mismas.

b) Problemáticas de la formación permanente.

De igual manera los problemas de la formación permanente es su dispersión, aquí se prefiere fomentar el puntismo, por encima de la mejora real de las prácticas educativas. La dispersión de la que hablo líneas arriba, es atribuida a un sistema caótico que no tienen del todo claro, el sentido de las acciones, ya que no se parte de un diagnóstico actualizado para dar cuenta de las necesidades de formación de los sujetos en servicio.

Este despliegue institucional por llamarlo de alguna manera, sigue fomentando los esquemas de cascada, o el esquema arriba-debajo de la formación sin atender verdaderamente las necesidades de los sujetos que ya están en servicio.

Para las y los docentes el hecho de “ya estar en servicio” se concretiza en una serie de retos y de desafíos de todos los días, bajo condiciones de trabajo asfixiantes y agobiantes (cada vez más complejas), cuya retribución es solo el salario quincenal que se percibe sin nada más y que los sujetos en el servicio viven extenuantes jornadas de trabajo, de la jornada áulica y de la que se tiene que hacer fuera de ella en casa.

Al final llega la propuesta de la NEM, un modelo o una propuesta novedosa, pero que se despliega con los métodos tradicionales, de difundir información como capsulas informativas, sin coherencia y fomentando lo que se llama “el teléfono descompuesto” y un antintelectualismo en las y los docentes.

La respuesta de muchos docentes ante la llegada de la NEM, ha sido el mostrar disposición para entender, pero también muchos mie-

dos debido a la confusión a partir del procedimiento seguido para dar conocer los fundamentos o las bases de dicha propuesta.

Aquí tenemos el quid del asunto, ¿cómo ha sido la relación entre las y los docentes en servicio, con la llegada de la NEM a sus escuelas y a sus vidas como docentes? ¿De qué manera se ha buscado el acercamiento entre una instancia con la otra? ¿Qué se espera que sepan y que hagan las y los docentes y qué apoyos se les ha brindado reamente para que lo consigan? Estas preguntas pueden vincularse al proceso de apropiación desde la práctica de lo que ha implicado los desafíos de la NEM para las y los docentes en servicio y en las tareas específicas de todos los días.

3. La nueva escuela mexicana y la formación docente.

La NEM es una iniciativa educativa ambiciosa, que cruza asuntos vinculados con el cambio curricular, cambios en el diseño y curso de acción de las políticas públicas y cambios en la concepción que se tiene de ser maestra o maestro en México y de la relación que se espera con las autoridades gubernamentales.

De esta manera, la NEM pretende distanciarse radicalmente de las propuestas anteriores, no solo en el discurso, sino en la forma concreta de asumir un compromiso institucional para el cambio y la mejora. Así tenemos que, después de la toma de posesión del presidente Andrés Manuel López Obrador, se llevan a cabo algunas modificaciones en la legislación mexicana para anular los excesos acordados durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, para dar entrada al contenido de las propuestas de la 4T en educación.

De esta manera se acuerda la Ley para la Carrera de las Maestras y los Maestros, así como la creación de USICAMM, como el organismo regulador para el otorgamiento de plazas docentes. Después de ello, se han hecho cambios y ajustes importantes sobre todo en el terreno curricular que cambia el enfoque, la perspectiva y que, sobre todo, existe el interés por el involucramiento de las y los docentes para acercarlos a la apropiación de la misma.

Desde su origen y su puesta en acción, no existen estudios que den cuenta del proceso de apropiación de las y los docentes, de lo que

implica todo el compromiso por entender a la NEM como una propuesta global de alternativa educativa.

Para el caso de las y los docentes el ejercicio se divide en tres niveles:

- a) Primero, tener acceso a la información, a los contenidos básicos de la NEM, revisar conceptos, fundamentos, marcos de referencia y sugerencias para el trabajo.
- b) Segundo, hacer un comparativo con propuestas anteriores que continúan de las propuestas educativas de antaño y cuáles son las novedades sustantivas que presenta la NEM.
- c) Y tercero, detectar y distinguir cuáles son los desafíos que presentan la NEM para la práctica para que, a partir de ahí, hacer un ejercicio de apropiación. Qué debe de saber y qué debe de saber hacer cada docente para ser congruente con la propuesta de cambio curricular contenida en la NEM.

4. Los niveles de concreción y de articulación del sistema de formación docente con la NEM.

Al inicio de este artículo hablábamos acerca de la necesidad de problematizar la vinculación entre el sistema de formación docente en nuestro país con la NEM. Ha habido esfuerzos de clarificar dicha vinculación en el plano teórico, metodológico, curricular y en la última instancia en el terreno, de las prácticas educativas.

La NEM, no define con claridad lo que espera de las y los docentes en la práctica o desde la práctica. Las aspiraciones programáticas o los deseos del ideal docente en el marco de la NEM, aun en el terreno exclusivamente referencial, no están claramente definidas.

Ligado al desarrollo o a la concreción de las prácticas educativas y desde perspectivas que provienen de otro lugar L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenaud (coords. 2005), es importante considerar aspectos como; las creencias docentes, las decisiones de las y los docentes en el aula de clase.

¿Qué cambia en la formación docente con la NEM?

El diseño y la propuesta de la NEM, se torna en un paquete o en una propuesta global de trabajo que comienza con regresarle a las y los docentes tanto en servicio como en formación inicial, algo a lo que pudiéramos llamarle el protagonismo pedagógico. Sin embargo, dicho protagonismo está vinculado con los componentes básicos de la profesión: establecer una serie de acciones enlazadas o articuladas entre sí. A través de una lógica que pueda ser defendida y justificada, desde el propio sujeto que realiza la tarea de enseñanza.

La lógica de trabajo docente implica el tomar decisiones informadas, que le den rumbo y sentido a la práctica pero que a la vez sirvan de base para vincularse con el resto de los componentes de la propia práctica.

Junto a lo anterior, también aparece un sistema de creencias, N. Fangal (2005), el cual es o debiera ser lo suficientemente potente para justificar el estilo de práctica educativa como totalidad.

Este sistema de creencias las cuales son validadas y legitimadas por los sujetos que hacemos educación, se vinculan desde el propio sujeto docente, con las definiciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y junto a ello el desarrollo de los sujetos y las necesidades educativas específicas, también debiera incluirse el sistema de creencias desde la perspectiva docente. Se vincula con la concepción de educación que el sujeto docente ha construido y ha venido arraigando a lo largo de su experiencia educativa, del acto de educar, de la organización del aula y de la clase, del grupo escolar y de la elección de materiales de apoyo, del procedimiento específico o las estrategias de trabajo decide cómo hacer las cosas y por último, el sistema de creencias también se relaciona con la propia idea docente y con la auto imagen docente que cada quien ha construido para sí y proyecta hacia el exterior.

Con la NEM hay un cambio en todo el sistema de creencias docentes, lo primero que cambia es el protagonismo de la tarea docente. En los enfoques anteriores la tarea docente era atribuida a la influencia de agentes exteriores a la propia tarea docente, “nos han dicho, nos

dijeron”, etcétera. Y ahora se trata de que las fortalezas pedagógicas surjan, del propio sujeto que realiza la tarea, sus pares profesionales; todo ello está regulados por la experiencia acumulada pero también por el sentido que se le da a la misma.

El último componente visible en esta relación entre la NEM y el proceso de formación docente, viene siendo el intentar convertir a las y los docentes como reformuladores del curriculum. La relación entre el plan analítico y el plan sintético, (SEP, 2023), los docentes se convierten en currícolos de facto.

Este replanteamiento que involucra a las y los docentes al universo curricular, inaugura algo que a lo largo de la historia no se había dado o se había dado muy poco, el que las y los docentes se convirtieran en reconstructores del currículum.

Se trata ahora, de que sobre un diseño dado (plan o programa sintético), se reconstruya y se adecue de acuerdo a las condiciones específicas del contexto y de la comunidad en turno (programa analítico), en todo ello, existe una especie de habilitación de las y los docentes al convertirse en constructores de un espacio de curricular que vaya acorde con las necesidades de su propia práctica en contexto.

Esto inaugura una tradición que no se había vivido en la pedagogía mexicana, hacer rediseños, y adaptaciones curriculares. Para ello se requiere saber necesidades de aprendizaje, seleccionar y jerarquizar contenidos de estudio, diseñar una adaptación del curriculum para los sujetos del grupo escolar y por último elegir la estrategia mas adecuada que permita cumplir con todo lo antes dicho. Además, el trabajo ya no es sobre la concepción de las disciplinas tradicionales, sino sobre las propuestas de proyectos de trabajo (de aula, de escuelas y de comunidad), todo lo anterior, genera un escenario difícil de “desmenuzar” para cada docente y con la ausencia de instancias de acompañamiento que ayuden a entender entre todos, de mejor manera de lo que se trata al plantear y resolver las dudas y las preguntas de la tarea.

Aquí las propuestas de formación se han quedado muy cortas para brindarles a las y los docentes un horizonte que les ayude a caminarlo y a vivirlo significativamente.

Referencias bibliográficas

- Alanís Hernández, C., Olivo Pérez, M. Á y Reyes García (Coords.). (2020). *Reforma educativa neoliberal en México. Perspectivas críticas*. México: ISUE.
- Ángeles, O. (2015). Presente y futuro de la formación de profesores ¿hacia dónde van las Escuelas Normales? En Gilberto Guevara Niebla y Eduardo Backhoff Escudero (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018*. México.
- Arnaut, A. (2003). *Historia de una profesión. El proceso de profesionalización docente en México*. México: El Colegio de México.
- Cayo, L. E. (2020). El humanismo en la obra de Paulo Freire; la vigencia de su obra aun necesario. En *Revista en Línea*. Quito, Ecuador.
- Castels, M. (2002). *La era de la información*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F. (2012). *Metodología de diseño curricular en educación superior*. México: Editorial Trillas.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En Ducoing, Watty, P. (coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: ISUUE Educación.
- Faingould, N. (2005). Del practicante al experto; cómo construir las habilidades profesionales. En Leopold, P., Altet, M., Charlier. E., Perrenoud, P. (Coordinadores). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Leopold, P., Altet, M., Charlier. E. y Perrenoud, P. (coords). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, M. A. (2024). El posgrado en educación de México y su relación reciente con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Ponencia presentada en el marco del 7° *Encuentro regional de posgrado*. Colima

- Puledda, S. (2020). *Interpretaciones del Humanismo*. Virtual Ediciones. http://www.parcoattigliano.it/dw2/lib/exe/fetch.php?media=produzioni:altre:salvatore_puleddaun_humanista_contemporaneo-esp.pdf.
- Rodríguez, A. E. (2008). ¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanista. *Revista Colombiana de Humanidades*. Bogotá.
- Santiago, M. E. (2021). *La importancia del aspecto relacional en la formación docente*. Documento de trabajo. (mecanograma). Guadalajara. Dirección de formación docente/SEJ.
- Santiago, P. et al. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre evaluación de la educación*. México. OCDE/SEP/INEE. México.
- SEP. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y las implicaciones curriculares para un cambio en educación*. México.
- Stramielo, C. I. (2010). Sistemas educativos complejos para América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*. Madrid.
- Yurén, T. (2009). Reformas curriculares en la formación docente en México. *Revista Educación y Realidades*. Universidad Rio Grade de Brasil.