

Tendencias, dificultades y retos en la formación docente del nivel básico en el sistema educativo mexicano

María Alicia Peredo Merlo¹
dianasagastegui@yahoo.com

Diana Sagástegui Rodríguez¹
aliciaperedo@hotmail.com

La formación de docentes de educación básica adquiere mayor visibilidad en el debate público en la medida en que la añeja queja sobre la baja calidad de la educación en México ha llegado a ser vastamente documentada, a través de diferentes evaluaciones comparativas –entre las que destacan las pruebas PISA², ENLACE³ Y EXCALE⁴- y, en términos generales, en un horizonte donde una cultura institucional de medición se encuentra plenamente instalada en el sistema educativo nacional. Es una verdad de Perogrullo decir que la problemática que encierra la formación de los docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo nacional es, por necesidad, compleja y de enorme relevancia a la vez. Sobra también decir que resulta una cuestión que no puede tener una definición única y definitiva, ya que su formulación es invariablemente dependiente de un amplio y variante conjunto de factores sociales que otorgan pertinencia al perfil docente “adecuado”, con capacidad para resolver exitosamente los enormes retos que enfrenta la educación básica en el país. Hoy más que nunca es imperativo que las perspectivas seguidas en esta materia tomen en serio estos considerandos para diseñar estrategias de formación docente que resulten significativas.

En este artículo, sostenemos que la patente incapacidad del Estado por asumir su responsabilidad sobre este crucial asunto se resuelve –al menos de manera parcial-, por la vía de desplazar su encargo en este ámbito hacia otros actores sociales, mediante convocatorias a participar en la tarea de formación de docentes en servicio. Tal estrategia tiene altas probabilidades de éxito en cuanto se siga entendiendo la formación docente como la asistencia a cursos de actualización, o la acreditación de diplomados, maestrías o doctorados, al margen de las condiciones socioeconómicas y culturales en donde los maestros desarrollan sus labores pedagógicas, de las condiciones de vida de los alumnos que están aún integrados como alumnado de sus escuelas, así como de los recursos que brindan –o no- los planteles escolares para promover procesos

1 Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara

2 Acrónimo en inglés del Programa para la *Evaluación Internacional de Alumnos*

3 *Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*.

4 Examen de Calidad y Logro Educativo.

de aprendizaje a la altura de los desafíos que enfrenta el país. El actual escenario de la formación docente para profesores de educación básica merece una reflexión sobre las tendencias que se siguen, de modo que puedan valorarse sus posibles implicaciones.

Resulta indicativa de esta tendencia de desplazamiento, la *Convocatoria para la integración del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*⁵ ciclo escolar 2009-2010, emitida en noviembre de 2009 por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicha convocatoria estuvo dirigida a la Universidad Pedagógica Nacional, a las Escuelas Normales, Centros de Actualización del Magisterio, a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a los Centros de Investigación Educativa de todo el país. En ella, se invitó a todas estas instituciones a participar en el diseño y desarrollo de propuestas de nivelación académica, de formación continua y de superación y capacitación de los profesores de educación básica en servicio, a partir de los criterios generales establecidos por el Artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación, El Plan de Desarrollo 2007-2012, la Alianza por la Calidad de la Educación y los Planes y Programas de Estudio vigentes.

Un primer elemento de análisis es la generalidad de tales criterios, mismos que establecen un horizonte de posibilidad sumamente amplio, en el que cada institución o cada grupo de trabajo pueden interpretar de manera particular y, sobre esta base, puede proponer un repertorio muy variado en la oferta de formación. Lo anterior provoca la generación de propuestas de formación docente de todo tipo. Y a este amplio marco normativo, se suma una visión laxa del mismo proceso formativo; en el documento “Programa Estatal de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2009 Criterios para su elaboración”⁶, se da cuenta de la ambigüedad de los objetivos de dicho programa. Este programa prevé sin embargo lograr una convergencia de la heterogeneidad de las propuestas de diferentes instituciones para contribuir a lograr un solo modelo de formación, con una base común. Este propósito se expresa de la siguiente manera:

La finalidad de homogeneizar el formato del PEFC es unificar los mecanismos de control para simplificar los sistemas y procedimientos para el seguimiento y evaluación de la ejecución técnica del programa así como garantizar la transparencia y rendición de cuentas⁷.

La oferta de propuestas de formación se concentra en el *Catálogo Nacional 2009-2010 Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*⁸ cruzando los temas o áreas

5 (PEFC).

6 Publicado por la Dirección General de Formación de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, en el sitio web <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/normas/docs/CriteriosPEFCSPMEBS2009.pdf>.

7 Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Formación (2009) Programa Estatal de Formación continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio 2009. Criterios para su elaboración. Disponible en la dirección <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/normas/docs/CriteriosPEFCSPMEBS2009.pdf>. Consultado en julio de 2010.

8 Disponible en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2009-2010.pdf>. Consul-

de conocimiento, niveles y modalidades (español, matemáticas, ciencias, educación indígena, preescolar, asesoría, gestión, inglés, educación física, historia, formación cívica y ética, uso pedagógico de las TIC's, educación artística, educación especial, formación económica y financiera) con las instituciones que ofrecen un curso, diplomado o posgrado en dicha área en cada una de las entidades federativas del país. Este documento da cuenta de un proceso de acumulación cuantitativa de propuestas, ya que se menciona que integra algunos programas ya propuestos en el PEFC⁹ 2008-2009, de manera que cuenta con 713 programas ofrecidos por 229 instituciones, de los cuales son 372 cursos de formación continua, 218 diplomados y 123 programas de posgrado, entre especialidades, maestrías y doctorados.

Resulta evidente la desigual conformación del espectro de instituciones convocadas a lo largo y ancho del territorio nacional, reproducen y recrean disimetrías, o si se quiere, consolidan “centros” y “periferias” en un mapa donde, a pesar de los recursos comunicativos ahora disponibles, en casi todos los casos, se sigue haciendo depender de la ubicación espacial de los profesores, su posibilidad real de seguir una opción formativa. Así, es posible identificar propuestas más logradas en las instituciones con mayor tradición en el estudio de un campo temático y de aplicación de conocimientos. Para ejemplificar esta situación, tomamos como muestra el área de conocimiento del “Uso pedagógico de las TIC's”. En ella destacan propuestas innovadoras de algunas instituciones como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, entidades formativas situadas en el Distrito Federal, así como unas cuantas universidades de ciertos estados de la república, frente a la gran cantidad de programas de formación en donde se limita a ofrecer una alfabetización informática para los profesores. Se manifiestan de este modo desfases y desarticulaciones en los propósitos y alcances en una misma área de conocimiento, donde subyacen diversas y a veces contrastantes concepciones teórico-metodológicas.

Sobre esta base, es difícil relacionar de manera integrada la formación docente con la expectativa de mejorar los puntajes de los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales. Será sin duda necesario hacer explícitas las hipótesis o supuestos a partir de los cuales se espera que, con una determinada oferta de cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, realmente se produzca una incidencia en los niveles de logro académico en las tareas del conocimiento relativas a lectura, matemáticas, ciencias y las otras áreas de conocimiento incluidas en el pefc.

Por otra parte, la pretendida mejoría de los indicadores de calidad estandarizados resulta al menos azarosa, ya que se tomaría por bueno el supuesto que la baja calificación de los profesores es la razón principal del bajo desempeño de los alumnos. Y para complicar aún más el juego de correlaciones, no está de más prever el riesgo de que los profesores pueden llegar a volverse más diestros en lograr que los alumnos alcancen mayores puntajes en las evaluaciones a las que se someten, restando importancia a otras dimensiones asociadas al aprendizaje de los alumnos. En este contexto, la estrategia seguida por el pefc parece querer insistir en ofrecer más de lo mismo: una mayor y más variada oferta de cursos y programas a los profesores en servicio.

tado en julio de 2010.

9 Programa Estatal de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2009 Criterios para su elaboración

Otro factor que incide en esta estrategia de formación docente es la propia situación laboral de los profesores. Persiste la insistencia en exigir la certificación de los profesores a partir de un *modelo de competencias*, que se exige en las propuestas de formación que se formulen y se propongan por las IES a la SEP. No es seguro que existan las condiciones necesarias para establecer un modelo de conductas homogéneas previamente definidas –por competencias- en donde no importa el contexto donde éste se desenvuelve ni los diversos problemas a los que se enfrentan cotidianamente los profesores, mucho menos el estilo docente. ¿Quién selecciona las competencias para organizar un currículo profesionalizante, si a pesar de que el concepto de competencia es polisémico, se ha entendido como una conducta *demostrable y evaluable*; es decir, “ser competente es demostrarlo”. Es posible que por esta razón la convocatoria del pefc insista en definir con claridad cómo se evaluará a los docentes en servicio.

Conviene asimismo discutir sobre las posibilidades reales de formación docente del profesor en servicio en un diplomado, una especialidad o una maestría si no tiene descarga laboral. Cuando uno observa que las propuestas se dirigen a profesores en servicio y a los que serán evaluados para obtener una plaza porque, o bien están contratados por honorarios o desean una segunda plaza, puede suponerse que las IES deben ajustar sus programas a los horarios de los docentes, o bien deben ofrecer programas a distancia. Aún así, es evidente que cualquiera de estas dos opciones demanda tiempo de lectura y dedicación, y el profesor no puede descuidar a los estudiantes que son su responsabilidad, lo que va delimitando un alcance más bien limitado de la pretendida profesionalización.

Hoy día, la formación docente requiere necesariamente considerar que, si bien es cierto que la mayor parte de países desarrollados cuenta con *perfiles de desempeño* por niveles y grados, esto no es suficiente para garantizar la formación integral de los estudiantes y además, que existe un riesgo muy real de conformar un círculo perverso, que en vez de solucionar los problemas de aprendizaje en las aulas, la excesiva atención a las pruebas desvía la atención de otros factores y a la larga puede privilegiar el entrenamiento de los estudiantes para tener éxito en las pruebas estandarizadas. Incluso en el caso que nuestros estudiantes de educación básica alcancen mejores resultados en las pruebas oficiales, este hecho no garantizaría una mejor la calidad educativa, ni que se traduzca en un beneficio real para la capacidad de los alumnos en integrarse activamente en su contexto. Un hecho que no se menciona es la continua tendencia de acreditación que parece estar invadiendo a las escuelas de educación básica privadas, cuyos indicadores de logro son en mucho, más amplios y diversificados que los que se prevén en el PEFC. Este hecho puede estar iniciando una divisoria importante y nuevas formas de crear periferias en el campo educativo.

No hay posibilidad de realizar aún un diagnóstico serio sobre este programa de formación docente en curso. Sin embargo, existen evidencias para decir que está orientado por una visión no sólo atomizada, sino reduccionista sobre el complejo entramado del proceso de aprendizaje y de la calidad de la enseñanza. Sin dejar de reconocer la importancia que reviste la profesionalización docente, no parece conveniente restringir las acciones de formación al conocimiento y dominio de un modelo pedagógico. Por el contrario, es posible pensar en un sistema de formación permanente que ofrezca conocimientos teóricos y disciplinares, a partir de enfoques integrales y apoyados en diversas perspectivas de las ciencias sociales, especialmente de disciplinas como la antropología, sociología, psicología social, comunicación, que analice y atienda los problemas detectados en forma particular en los planteles escolares. Los diagnósticos y dificultades específicas

que afectan a ciertos grupos sociales o a determinados contenidos específicos de los planes y programas vigentes o a ciertos contextos, deben formar parte de la formación docente y de la solución de los problemas detectados.

Resulta también urgente explicitar cómo la formación docente puede articularse y hacer sinergia con otros procesos que tiendan a lograr objetivos compartidos y elevar la calidad de la educación: por ejemplo, cómo se mejora la formación inicial en las escuelas normales; a través de qué modalidades se diversifican los servicios educativos ofrecidos a la población; cómo se establecen condiciones para que docentes y estudiantes puedan identificar, acceder y emplear diversas fuentes de información impresa y electrónica en sus tareas cotidianas.

Un proceso orientado a lograr una “convergencia formativa” puede ser capaz de articular diferentes escenarios y actores educativos en función de circunstancias y características específicas de las labores educativas. Mientras no se realicen esfuerzos en esta dirección, puede afirmarse que el proceso de formación docente en México, es aún una tarea pendiente.