

Cordero Arroyo, Graciela y Vázquez Cruz, María del Ángel (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SEXENIO DE LA REFORMA EDUCATIVA*

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

El reconocimiento de la formación docente es fundamental para entender el ejercicio profesional de las y los maestros, por lo que es un tema que adquiere relevancia en las políticas públicas para el logro de las metas educativas. Por ello, ante la insuficiencia de conocimiento e investigación en la materia, este libro resulta oportuno por sus contribuciones, al mostrar los diversos recorridos para revisar las reformas y programas relacionados con la formación, y al dar cuenta de los aciertos y limitaciones de las políticas implementadas a lo largo de las últimas décadas, así como de los esfuerzos por incorporar resultados de investigaciones y evaluaciones para construir nuevas orientaciones y estrategias para hacer de la formación un sustento sustantivo y sostenido de desarrollo profesional de las y los docentes.

Las autoras se propusieron describir y analizar las políticas y los programas de formación continua del profesorado de educación básica en el periodo de 2012 a 2018, conocido también como el sexenio de la Reforma Educativa. Este objetivo nace de la poca atención prestada a las políticas docentes, de los procesos de evaluación del desempeño docente que tuvieron lugar en este periodo y que a través de un enfoque meritocrático se decidió si un(a) docente podía o no estar en las aulas, estrategia que a

Rosa María Torres Hernández: rectora de la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. CE: rtorres@upn.mx.

*La presentación del libro *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa* se realizó el 2 de diciembre del 2022.

su vez contrastó con los bajos resultados que nuestro país obtuvo en las pruebas internacionales, probablemente, entre otras cosas, ante una limitada visión de la formación continua.

De forma estructurada, el libro plantea cuestiones relativas a los procesos del desarrollo de la definición y operación de la política de formación continua del profesorado de educación básica, así como de los cambios incrementales y no incrementales que tuvieron lugar en las políticas de formación en este periodo respecto de los sexenios anteriores. Asimismo, busca responder a cómo se desarrolló el proceso de institucionalización de la formación continua a través de metodologías que puntualmente brindaron viabilidad y caminos para hallar algunas soluciones.

Para lo anterior, es destacable la forma en la que se describen los cambios en la política de formación continua a partir de un dispositivo de análisis que comprende la dimensión política, la dimensión de la política pública, y los actores que fueron intermediarios. Además, este análisis se encuentra situado en un momento específico, por lo que es posible plantear que la franja de la investigación es la reforma en materia de educación de 2013. Tal como lo indica Goffman (2006), una franja se refiere a cualquier conjunto amplio de sucesos sobre los que uno quiere llamar la atención como punto de partida para un análisis. Aclaro que solo uso esta noción como analogía, ya que en el texto la franja es protagónica, no solo define el periodo, sino el tiempo de una corriente de actividades vista desde la perspectiva de los implicados, si bien en este caso alude a la “interpósita persona” de los documentos, pero también de las voces de los responsables implicados en la franja.

En un primer lugar, el análisis de la dimensión política en este texto permite identificar la ausencia de un compromiso claro por parte del Estado mexicano con la formación continua de las y los docentes. Asimismo, deja al descubierto la instrumentalización de un modelo meritocrático que planteó la necesidad de procedimientos que aseguraran que el profesorado contara con las características idóneas tanto para el ingreso, promoción y permanencia, lo que en cierto sentido ayuda a identificar una etapa “gris” para la formación docente, pues los esfuerzos por la selección de perfiles se centraron en la evaluación. En este sentido, resulta relevante que las autoras describan el desarrollo de las políticas a partir de sus instrumentos normativos, como es el caso de las Reglas de Operación (ROP) en el periodo que va de 2013 a 2017, en el que se logra apreciar cómo se fueron

acotando las reglas al Servicio Profesional Docente, lo que, desde mi punto de vista –no necesariamente desde el de las autoras– muestra el proceso de configuración de un pensamiento hegemónico, no solo de la evaluación sino también de la formación.

En este sentido, se apegan cada vez más fuertemente a formas de control y regulación de la profesión docente, y de igual manera a reforzar la matriz individualista. Dar cuenta de este proceso con precisión es central, porque permite reconocer formas, sentidos y mecanismos por los cuales se establecen las políticas.

A lo anterior, se añade el detalle de los cursos, diplomados, talleres, etcétera, impartidos en los años referidos. Estos datos también dan cuenta de una de las formas de concreción de las políticas, por ejemplo, las diferencias que se pueden encontrar entre 2015 y 2017, más aún si se revisan a la luz del gasto presupuestal. En el análisis de las autoras se puntualiza que, como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua, en 2016 los cursos y diplomados, en la modalidad en línea, fueron los más mencionados. En ese mismo año, señalan también las autoras, que una secuencia de cursos podía ser considerado un diplomado o incluso una especialidad. Otros dispositivos de formación recurrentes fueron la asesoría, los círculos de estudio, los proyectos de aplicación escolar, así como las especialidades y maestrías, aunque las ROP solo financiaban la modalidad de curso. Lo anterior da cuenta de que durante este sexenio la noción de la formación docente reducida a los cursos no se transformó, sino que se vio fortalecida.

Las autoras identifican cuatro etapas en este sexenio respecto de la política educativa: una primera, relativa a la evaluación del desempeño; posteriormente, una etapa donde se comienza a gestionar la formación continua; una tercera, de la centralización inoperante de las decisiones de los recursos, caracterizada por los cambios en las ROP, seguida de una última de mayor estabilidad. Las autoras señalan que en todas las etapas se observa la trayectoria de las estrategias nacionales y las ROP, pero con lógicas distintas, lo que evidencia las diferentes miradas sobre la misma política al interior de la Subsecretaría de Educación Básica.

Este análisis da cuenta de los cambios incrementales y no incrementales de las políticas docentes, no únicamente en la franja de análisis, sino también tomando en cuenta la situación del periodo 1992-2012. Coloco aquí la idea de que el libro plantea una urdimbre de las políticas

y la política desde las normas, leyes y determinaciones de operación, “las reglas del juego formales”, pero también recurre a las voces de algunos de las y los protagonistas agregando densidad en una trama que da espesor y colorido a esas, las políticas en las reglas del juego en acto, tejiendo así una trama.

Destaco el hecho de que puntos fundamentales de esta trama son los acuerdos y desacuerdos en torno a la calidad de la formación. Así, se da cuenta de cosas como la referencia a las instituciones formadoras que, por una parte, reportaban que sus cursos y otros dispositivos eran evaluados como positivos por las y los docentes, mientras que en las entrevistas con integrantes de las autoridades educativas locales (AEL) registraron un discurso contrario, donde se afirmaba que algunas instancias no eran de calidad y que hubo algunas inconformidades con el profesorado. También queremos subrayar la mercantilización de la formación que en este libro se deja ver. Lo que nos lleva a pensar en el papel que desempeña la política y las políticas, así como las repercusiones que estas tienen en la profesión docente. Las autoras recuperan la voz de una de las AEL, que plantea que las instancias formadoras privadas se incorporan al Catálogo en 2017 “por la oportunidad de negocio”, más que por un interés en la formación continua de los profesores de educación básica, incluso se cuestionó: “¿Qué es una instancia formadora?, hasta ahorita digo: ¿qué elementos se debieron haber tomado para que fuera una instancia formadora? Es instancia formadora porque te da un curso, pero ¿realmente es instancia formadora?”

En lo que refiere a la a relación centro-entidades federativas, las autoras destacan que las AEL señalaron que la Secretaría de Educación Pública asumió responsabilidades que correspondían a las entidades federativas, mientras que las AEL fungieron solamente como un enlace para apoyar a las y los docentes en su inscripción a los programas, y posteriormente, validaban las listas de este profesorado registrado ante la autoridad federal, haciendo difícil la tarea de las AEL al carecer de condiciones para apoyar a cualquier docente que se hubiera inscrito en los procesos del Servicio Profesional Docente.

Poco a poco, el texto va dando cuenta de tensiones, mecanismos y reconfiguraciones que, cómo indican las autoras, “evidencia de que la formación continua es una moneda de cambio en el contexto de las decisiones

políticas. Al mismo tiempo, las etapas mencionadas también evidencian el desmantelamiento de la estructura federal, la duplicidad de funciones o la falta de claridad de las competencias de las áreas responsables”.

Finalmente, las autoras alcanzan el objetivo analizando el desarrollo del proceso de institucionalización de la formación continua del profesorado de educación básica de 1992 a 2018. La institucionalización del sistema no es lineal, ni evolutiva, aparece en fases articuladas que marcan y generan normas (con regulación jurídica), concepciones y sentidos que encuentran expresión en la organización. Una fase de creación o redefinición de una normativa educativa, una segunda de la evaluación de los programas educativos, la tercera, relativa a los mecanismos o frenos institucionales que limiten intereses personales y, finalmente, una fase de permanencia y estabilidad. Cada una permitiendo su supervivencia, continuidad, pero, paradójicamente, también creando tensiones, conflictos y rupturas, en una oscilación de nuevas perspectivas y viejas formas.

Este libro representa un meta-análisis que hunde sus raíces en un cuerpo sólido de conocimientos, en el cual las autoras destacan la necesidad de hacer investigación en torno a la formación continua, y yo destacaría su trabajo no solo como constructoras de ese objeto, sino como analistas de la política y las políticas de la formación continua. Puedo afirmar que esta obra tiene un carácter “iluminativo”, ya que brinda la posibilidad de generar nuevos conceptos y plantear otros problemas en el ánimo de comprender con mayor amplitud la formación continua en México y para dilucidar el lugar del desarrollo profesional docente.

Plantea claramente el desafío de la formación docente e invita a preguntarse, ¿cómo formar profesionales autónomos, no en un sentido individualista, sino en la perspectiva de un trabajar junto con otros colegas?, ¿cómo formar maestras y maestros capaces de contribuir al fortalecimiento y renovación de la profesión? y ¿cómo esto se puede establecer desde el Estado? Lo cual interroga a la política y a las políticas.

Todos esto porque el texto permite preguntarse acerca de otras posibilidades de hacer política al considerar los nuevos modos de profesionalización docente, implicando un refuerzo de dimensiones colectivas y colaborativas, de trabajo en equipo y de intervención conjunta en los proyectos educativos escolares. Porque, como señala Novoa (2009), las y los profesores aprenden en colectivo, son parte de un colectivo, construyen

comunidades de práctica para tener acciones sólidas en los procesos pedagógicos innovadores, pero fundamentalmente en los procesos de formación docente. Nosotros necesitamos aprender a componer el colectivo docente, construyendo *comunidades de práctica*, tener una acción consistente en procesos de innovación pedagógica e investigativa, pero también en la formación del profesorado.

Sin embargo, es claro que escuchar a los maestros no ha sido una práctica de las políticas de formación continua. No obstante, dicen las autoras, “Gracias a las redes sociales, en años recientes el profesorado ha encontrado vías para conformar estos grupos con fines de información y formación, expresiones colectivas cuyos alcances se verán en el futuro”.

Quizá hay que pensar en la formación como ese algo que no necesariamente tiene un punto de partida y de llegada, como algo que en cierto sentido es inacabado, sino como un acto de pasaje para dejar que otro se mueva.

El texto finaliza con estas palabras “Se espera que este libro abone al debate, al mostrar que la formación continua conjuga una serie de dimensiones que deben conocerse y atenderse de manera profesional y especializada”. Por supuesto que suscribo tal aseveración.

Referencias

- Goffman, Erving (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI Editores.
- Novoa, Antonio (2009), “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 203-218.

Reseña recibida: 17 de enero de 2023

Aceptada: 24 de enero de 2023