

CADERAS, REDES Y RELACIONES EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN SERVICIO 2018-2024

CATALINA INCLÁN ESPINOSA / JORDI ABELLÁN FERNÁNDEZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es contribuir a la discusión acerca de las políticas de formación de docentes de educación básica en México durante el periodo 2018-2024. La estrategia de análisis inicia con la revisión de los componentes discursivos que organizaron la política educativa, enseguida se realiza un balance sobre los aspectos que influyeron en la transmisión de la información y cierra con el examen de los dispositivos que conformaron la estructura del sistema de formación. Los cambios constitucionales de 2019 debían cumplir con el compromiso de revalorizar la función docente e incidir en los hacedores de las políticas públicas, aunque a lo largo del sexenio las instancias federales y estatales responsables de la formación continua se caracterizaron por la falta de coordinación y articulación.

Abstract:

This article aims to contribute to the debate on basic education teacher training policies in Mexico during the 2018-2024 period. The analysis strategy starts with a review of the discursive constituents conditioning the educational policy, followed by an assessment of the aspects that impacted the transmission of information, and concludes by examining the instruments that made up the structure of the training system. The constitutional reforms of 2019 were supposed to meet the commitment to revalorize the teaching function and to have an impact on the actors in charge of public policies, although, throughout the six-year term, the federal and state agencies responsible for lifelong learning lacked coordination and articulation.

Palabras clave: política educativa; formación docente; Nueva Escuela Mexicana.

Keywords: educational policy; teacher training; New Mexican School.

Catalina Inclán Espinosa: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: cinlan@unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-9745-7319>

Jordi Abellán Fernández: profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Creel, Chihuahua. CE: jordi@upnch.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-1836-5177>

Introducción

El sexenio que concluye presentó para las y los docentes¹ un escenario con altas expectativas. En particular, el discurso de transformación de los planteamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente 2013 y remontar la evaluación como eje de la percepción sobre el sistema educativo que alentaron las modificaciones normativas iniciadas en 2019. En este texto nos centraremos en la definición de las acciones en materia de formación de docentes en servicio y, con este cometido, expondremos varias dimensiones que regularon esta política entre 2018 y 2024.

Desde la perspectiva que desarrollamos, las políticas en educación constituyen acciones gubernamentales enlazadas a otros componentes sobre el sistema educativo que crean escenarios proclives o reticentes para que los procesos proyectados tengan posibilidad de concreción. Consideramos que en la medida en que puedan captarse los aspectos clave y momentos críticos de las políticas públicas es posible comprender su magnitud y apreciar sus conflictos para hacerlos realidad. En este sentido, precisamos que un trabajo de difusión como este solo permite capturar en pocos trazos algunos de los elementos de una realidad más compleja y menos lineal, como es el caso de las políticas educativas docentes que es donde ubicamos las destinadas a los maestros en servicio.²

El texto se divide en tres apartados. En “Cadena de supuestos” resaltamos algunos eslabones con los que se organizó la política educativa sobre la formación docente del periodo. En “Redes de trasmisión” destacamos los elementos que estructuraron los flujos de información, su origen y efectos. En “Relaciones de dependencia y toma de decisiones” se incluyen los aspectos especialmente sensibles para la conformación de una estructura política de formación docente. Consideramos relevante incorporar la percepción de los docentes en ejercicio, una visión que nos lleva a inferir el efecto de estas premisas. Concluimos con una visión sobre la consolidación y construcción de vínculos, hacia el sexenio 2024-2030.

Cadena de supuestos

Vamos a utilizar el término *cadena de supuestos* para referir entramados discursivos, conceptuales y axiológicos que se interrelacionan y sustentaron la política de formación continua durante el sexenio. Estos fundamentos provienen de la concepción sobre la actualización docente, la formación docente o la formación en servicio que ha prevalecido en nuestro país en

los últimos tiempos y que se contrapone a los postulados de cambio y revalorización del magisterio construidos durante el sexenio y materializados en las reformas constitucionales.

Desde hace varias décadas diferentes discursos y posiciones han situado el tema docente como el mejor articulador de la política, al punto de que se concibe como la inversión más importante para cualquier sistema educativo. La formación inicial y los demás momentos de las trayectorias docentes son objeto de estudio para la investigación, temas de debate y ejes de acción en muchos sistemas. Esta imagen sobre el profesorado, su papel y circunstancias, se convierte en sí misma en tema de política educativa y cada uno de esos componentes definen sustentos normativos que exigen el diseño de estructuras, programas y entidades para ser operadas, adquieran responsabilidad presupuestaria, además de ser evaluadas para percibir sus efectos en el ejercicio de la docencia, tanto en sus condiciones profesionales como laborales.

El eslabón más fuerte de la *cadena de supuestos* con la que el sexenio cimentó la política de formación en servicio fue la revalorización de los maestros con la finalidad de contrarrestar la desacreditación extendida entre 2012 y 2018. De este modo, crear nuevos enfoques para restablecer la función docente en el sistema educativo nacional fue una constante en el discurso y en la fundamentación de las acciones en la materia.

Construir una perspectiva que resituara el papel del maestro como eje central del sistema requirió dotarlo de autonomía y, con ello, expresar mayor confianza en su desempeño, pero también implicaba ofrecer una estructura institucional que apuntalara su actividad cotidiana y las responsabilidades que posteriormente le atribuiría la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La vía para su concreción fue la organización de un entramado de sistemas destinados a la mejora, la carrera docente y la formación continua, cada uno operado por diferentes instancias y con atribuciones específicas. Desde este ángulo se visualizan los vínculos no planteados, los cambios en la conformación y la cosmovisión de la formación continua y en servicio que se desarrollarán muy pausadamente durante el sexenio.

Redes de transmisión

Cordero Arroyo y Vázquez Cruz (2022) advierten varias circunstancias en las políticas y los programas de formación continua en educación básica durante el periodo 2012-2018 que necesitan ser retomadas, en cuanto

hay evidencias de una torpe operacionalización y equívocos procesos de institucionalización. Entre otros hallazgos, rescatan diversos rasgos que permiten valorar una serie de proyectos mal conceptualizados y basados en premisas muy básicas que no han ayudado a consolidar la política de formación continua del profesorado.

El análisis que hacen las autoras identifica una dimensión de política educativa reactiva a la innovación, incorrectamente concebida, inclinada a transferir a un solo componente el funcionamiento pedagógico que apuesta a la carrera docente y no a todos sus tránsitos, en una versión restringida que contrasta con la consideración de la docencia como un elemento decisivo para cualquier medida de política educativa. El sexenio del cambio necesitaba remontar esta situación desde disposiciones normativas y estructuras específicas que instauraran otros referentes en las políticas de formación.

Las modificaciones legislativas en materia educativa de 2019,³ cuya finalidad era revalorizar a los maestros “como profesionales de la educación y agentes fundamentales capaces de promover cambios educativos y sociales” (SEP, 2024:12), definieron una nueva estructura institucional: el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) que debía operar conjuntamente con el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), a cargo de una dirección general de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Una estructura sistémica de esta naturaleza se sustenta básicamente en dos principios. El primero, la *conceptualización* de la formación continua y el diseño de los programas de formación y desarrollo profesional bajo la responsabilidad de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). El segundo, la *operación* de la dimensión bajo la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD) y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Usicamm). La concurrencia de estas tres instancias implicaba establecer vínculos con las autoridades educativas de las entidades federativas, de la Ciudad de México y con los organismos descentralizados.

Una breve mirada a los instrumentos definidos para la formación continua de estas dependencias federales nos permite examinar someramente sus sentidos para constituir la concurrencia y conformar el sistema al que estaban mandatados. A este efecto, consideramos referentes de política educativa a documentos emitidos por los responsables de estos sistemas,

materiales que por sus características y dimensiones definen las disposiciones nacionales para el desarrollo de los procesos de formación continua y en servicio.⁴

Mejoredu asumió la tarea de formular una visión de la educación desde nuevas articulaciones, una parte importante orientada hacia el campo de la formación continua y su desarrollo profesional. Crear un enfoque que desplazara las premisas más recurridas para la formación en servicio demandó la atención de varios frentes: la construcción de perspectivas sólidamente sustentadas sobre el papel docente, su desarrollo profesional, los factores institucionales y los saberes que rodean el ejercicio de la enseñanza. Aunque este planteamiento era fundamental, resultaba insuficiente sin la vinculación con las autoridades educativas locales, con los responsables en cada entidad, además de las atribuciones de conducir el SNMCE otorgadas en las normativas constitucionales.

Dada la reducción de este espacio únicamente nos centraremos en un documento que extiende su propuesta más allá de la temporalidad sexenal, el *Plan de Mejora Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026* (Mejoredu, 2021). Este referente contiene tres dimensiones centrales para la operación de las políticas de formación: la arquitectura institucional en materia de formación continua docente, dónde y quién se encarga de su ejecución. A su vez, analiza el estado de la formación continua nacional y los elementos estructurales con los que se sostiene, cómo opera y también define los objetivos prioritarios, las estrategias y competencias específicas, así como hacia dónde se debe dirigir.

Por su parte, la DGFCDD emitió para cada año del sexenio un documento base de formación continua que precisaba las principales líneas para la educación nacional. Una revisión general de los seis documentos del periodo ayuda a valorar la transición en sus prioridades, en su concepción de la formación y en su sintonía con la perspectiva de la administración. Aun cuando destaca el vínculo entre líneas de formación y prioridades educativas nacionales son evidentes los cambios en la concepción, la operación y el diseño. Entre otros elementos, podemos mencionar desde la Encuesta de Detección de Necesidades Formativas, el involucramiento de las entidades en el diseño y oferta o la creación de un sistema de información y gestión de trayectorias formativas sin concretar, hasta la visualización de sus competencias y la vinculación con otras direcciones de la SEP, como queda establecido en su organigrama. Hasta los documentos de 2022 a 2024 se

percibe una aproximación conceptual y teórica de la formación continua, la ampliación de las prioridades de formación y la incorporación plena del paradigma de la NEM. En este último tramo se enfatiza en la concurrencia de las instancias federales y estatales, así como en las atribuciones del Comité Nacional de Formación Continua (CNFC), de los Comités Estatales y de la Ciudad de México creados en 2023 para valorar el diseño, el proceso y las acciones en materia de formación continua nacional.

Desde estas breves notas podemos advertir algunos aspectos relacionados con el difícil proceso de construir durante el sexenio un entramado de sustentos, fundamentos, responsabilidades y mecanismos de operación para la formación continua y en servicio. Por ejemplo, mientras Mejoredu presentaba su Plan de Mejora en la primera Sesión Ordinaria del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación en 2021,⁵ la DGFCDD ya había operado tres años con otras líneas para la formación continua nacional. Como advertimos, hasta el documento de 2022 se vislumbra un vínculo entre ambos enfoques. Mientras esto ocurría, los demás procesos no se interrumpieron, como la promoción y el reconocimiento a cargo de Usicamm y la oferta de formación en los catálogos para concursar. Además, ambas acciones marcaban ritmos propios y una concepción distinta sobre la formación docente y en servicio. Simultáneamente, el sistema enfrentaba una de sus más duras pruebas, gestionar la pandemia de covid-19 en su dimensión educativa, la modificación de los planes de estudio en 2022 y la elaboración y difusión de una nueva familia de libros de texto gratuitos.

Relaciones de dependencia y toma de decisiones

La experiencia nacional en materia educativa muestra, al término de cada sexenio, un escenario más complejo que lo planteado al inicio del periodo. Las modificaciones normativas, la creación de nuevas responsabilidades, los vínculos y condicionantes para que ocurra lo proyectado no suelen ser imaginadas cuando se formulan en un plan. Como ha estudiado Sarason (2023) para las reformas educativas, las características, tradiciones y dinámicas organizativas de los sistemas escolares se convierten en obstáculos de sus mismos objetivos. Concebir un sistema o varios, como es el caso de la formación continua y en servicio, implica establecer una relación entre las partes y límites de diversa fuerza y permeabilidad, además de interactuar con el entorno en la misma sintonía.

Definir, generar, coordinar y engranar los componentes que estos tres sistemas planteaban tomó tiempo, desde concretar sus ámbitos de competencia, deslindar y asumir responsabilidades, hasta operar las estructuras internas para su funcionamiento. Mientras tanto, la vida escolar y el trabajo docente transcurrían, presionados por mantener la continuidad de la educación básica, aspirar al ingreso o a la promoción en el servicio y recibir las coordenadas centrales de un nuevo ciclo escolar con cambios relevantes en el enfoque pedagógico.

Por consiguiente, la formación de docentes en servicio fue cubierta con diferentes criterios por cada una de las instancias responsables: catálogos nacionales y estatales para la Usicamm,⁶ con oferta de cursos, talleres o diplomados y validados en sus procesos cada ciclo escolar. Aunque es difícil distinguir las características de esta oferta por la amplitud de opciones y la imposibilidad de acceder a sus contenidos, solo con la referencia de su nombre queda de manifiesto que valoran de forma muy diversa los conocimientos y actitudes docentes, su actualización y desarrollo profesional.⁷

Por su parte, Mejoredu diseñó y difundió en línea un conjunto de experiencias formativas para apoyar el trabajo pedagógico, publicaciones breves encaminadas a orientar los contenidos curriculares durante la pandemia, orientaciones didácticas para la evaluación diagnóstica y apoyar la concreción curricular del Plan de Estudio 2022, así como acervos de narrativas de docentes. El alcance voluntario y abierto de esta serie de recursos establece las premisas que este organismo fijó sobre la formación docente. Mejoredu, fiel a sus principios constitutivos, definió los objetivos prioritarios en el Plan de Mejora 2021-2026 como resultado de un análisis que permite identificar las causas y efectos sobre la formación continua y sus interrelaciones, además de afianzar la comprensión de la integralidad de la profesión docente, sus trayectorias y condiciones institucionales y sociales. Lamentablemente, este estudio no permeó en la concepción de la política docente, continua y en ejercicio, quizá porque su perspectiva no logró impregnar en visiones muy arraigadas, mecánicas o lineales, como las que se desarrollaron durante el sexenio.

Como contraparte, la DGFCDD tenía la responsabilidad de coordinar la Estrategia Nacional de Formación Continua (ENFC) y colaborar con las Áreas de Formación Continua en las Entidades Federativas (AFCEF).⁸ En este orden, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente Tipo

Básico se vinculó desde 2016 con la ENFC⁹ para que, a través del traspaso de recursos financieros federales, las AFCEF contrataran a instancias formadoras externas para impartir cursos, talleres y diplomados.

En un estudio reciente, De la Cruz Flores (2024) analiza las estrategias nacionales y las de cinco entidades, una revisión documental que revela dos inconsistencias en las características básicas de la oferta de formación: la noción de trayecto de formación y de formación diferenciada, ambos principios reconocidos en los planteamientos nacionales y normativos. A estas restricciones se sumó la cesión en el diseño, aplicación y evaluación de la formación continua a diversas instancias formadoras, una medida que contribuyó al debilitamiento de las capacidades institucionales de las entidades federativas.

Así pues, la construcción de un Sistema Nacional de Mejora Continua adquirió ritmos y caminos desiguales, de ahí que en los documentos que hemos referido se observen pocos aspectos vinculantes y por eso, cada entidad enfatizó los objetivos que estaba destinada a realizar. Si bien las normativas constitucionales mandataban concurrencia, las dinámicas internas marcaron su propia cadencia: unir estructuras nuevas a las establecidas demandaba un gran trabajo de coordinación, voluntad de colaboración y coincidencia sobre el destino de los esfuerzos.

Dos de los efectos más evidentes de esta desconexión se ejemplifican con la carga formativa que se atribuyó a los Consejos Técnicos Escolares (CTE). Las sesiones ordinarias y los talleres intensivos implementados entre 2018 y 2024 atravesaron dos etapas. En los cuatro primeros ciclos más de la mitad de los propósitos de los CTE tuvieron como fundamento la atención, el seguimiento y la evaluación del logro de aprendizajes a través de la Ruta de Mejora Escolar (2018-2019) y del Programa Escolar de Mejora Continua (de 2019-2020 a 2021-2022).¹⁰ Para el ciclo escolar 2022-2023 se produjo el traspaso del diseño de los CTE a la DGFCDD y a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, por ello, las dos terceras partes de los propósitos giraron en torno a la revisión de los principios teóricos y metodológicos del Plan de Estudio 2022, un cometido que coincidía con la segunda prioridad y con cinco ámbitos de formación de la ENFC (SEP, 2024). Como consecuencia, los CTE se convirtieron en la principal vía para establecer acciones de formación, actualización y capacitación encaminadas a dar cumplimiento con la propuesta curricular de la NEM y la formación en servicio que implicaba

un cambio de esta magnitud. En este sentido, un elemento que llama la atención es que, a pesar de que Mejoredu publicó de manera gratuita materiales relacionados con la NEM, ninguno aparece en los insumos a los que recurrió la DGFCDD para los propósitos y actividades de los CTE.

El segundo efecto de la desconexión de la política de formación docente en servicio es el crecimiento de la oferta privada de formación, un espacio de libre circulación desde donde se modeló una interlocución más ágil que la institucional mediante formatos extensivos como redes sociales y aplicaciones. La interacción permanente y las figuras docentes o de gestión que sostienen este universo virtual son valoradas y recurridas, aun cuando impliquen un desembolso económico. Esta oferta sustituyó, incluso usando los materiales oficiales, la comunicación formativa para transmitir los principios de la NEM, sus dimensiones curriculares, las características de los libros de texto o la evaluación formativa, además de la que ya se había logrado con el apoyo de los materiales del servicio profesional docente del sexenio anterior.

Si bien el texto presenta un repaso acelerado sobre la estructura que sustentó la política de formación continua para los docentes en ejercicio, también interesa mostrar algunos rasgos sobre la percepción de sus destinatarios. En líneas generales, consideran que las escuelas deberían formular las intervenciones formativas desde la problematización de la práctica con la intención de asumir mayor iniciativa y comprometerse con el oficio de enseñar. De ahí que los maestros no interpreten las acciones de formación como una oportunidad para transferir los aprendizajes que adquieren y las asocien a incentivos ligados a Usicamm o con obligaciones de carácter institucional y burocrático.

La saturación, tensión y cansancio que representa la carga administrativa se suma a la inconformidad que manifiestan hacia la dinámica del perfeccionamiento y la premisa de la mejora permanente. A la imposibilidad de dirigir su propia formación o reunirse libremente agregan que el acompañamiento pedagógico es ejercido por directivos, docentes, supervisores, asesores técnicos pedagógicos o agentes externos, quienes no promueven el trabajo colaborativo, el aprendizaje situado, la reflexión sobre la práctica, la profundización y movilización de los contenidos o la retroalimentación. De esta forma, los cursos, talleres, diplomados y las sesiones de los CTE no les parecen satisfactorias porque se basan en la repetición, el cumplimiento de las actividades y en relaciones jerárquicas.

Desde la mirada de los usuarios, la transición hacia procedimientos que hagan posible el derecho a una formación pertinente y relevante significa otorgar una mayor responsabilidad a los colectivos docentes, tomar en cuenta las etapas de la vida profesional, generar trayectos formativos personales al interior de los centros educativos y construir los saberes pedagógicos a partir del análisis, la reflexión, el diálogo y la cooperación.

Consolidación y construcción de vínculos, hacia el sexenio 2024-2030

Uno de los retos en materia de formación continua que heredó la administración 2018-2024 fue resituar a los maestros en su función social. No obstante, los procesos de promoción horizontal y vertical regulados por Usicamm fueron los que determinaron la participación de los docentes en los programas de formación, desde una lógica de la innovación restringida a las leyes reglamentarias y a las directrices de la ENFC. De esta manera, en los primeros cuatro años de la administración federal el discurso de la formación se construyó a partir de los resultados del aprovechamiento escolar, para ser reemplazado en los dos últimos por la difusión y aplicación de la propuesta curricular de la NEM.

El cambio es un proceso difícil, aunque en educación sea inevitable. A este respecto, nos hemos acostumbrado a la lectura episódica sexenal que nos convoca a realizar una valoración de lo sucedido, lo omitido o por definir, de ahí que los análisis de política educativa también suelen tener esas mismas formas cíclicas. En este texto intentamos visualizar los eslabones centrales de una cadena más amplia y con otros tantos enlaces, pero no fue posible desarrollar los alcances presupuestarios o las capacidades de formación de los equipos técnicos estatales sobre quienes recayó esta responsabilidad.

Sostener la premisa de que los docentes son agentes clave en la transformación educativa requiere mucho más que su enunciación o introducir cambios normativos que sustenten el derecho a recibir formación continua. Por ello, mantener políticas de formación docente en cualquiera de sus componentes es condición necesaria e indispensable para concretar un proyecto de renovación y reforma.

En conclusión, al igual que en otras investigaciones (Ducoing Watty, 2024; De la Cruz Flores, 2024) identificamos muchas dificultades para construir estructuras de diálogo e incrementar la vinculación entre sistemas. Indudablemente, no es suficiente proponer significados y propósitos

alternativos sin apuntalar los vínculos que los sostendrán porque haber concebido una estructura sistémica para enlazar diferentes dimensiones del mejoramiento docente supera la departamentalización de las acciones, pero no las tensiones de su constitución. En el último tramo del sexenio se ha puesto sobre la mesa la desarticulación de algunas instancias, entre ellas Mejoredu, cuyo destino está en manos del proyecto que la siguiente gestión defina. Esta decisión afectaría al sistema de mejora continua porque sería como cercenar el edificio sobre cuyos cimientos se sostiene la mejora y con ello el entramado que, aún con tensiones y reticencias, puede apuntalar otras concepciones sobre la formación docente y las construcciones de política educativa con las que interactúa.

Generar consenso, credibilidad y compromiso en un proyecto fundado desde coordenadas distintas a las habituales en política educativa no resulta sencillo. El apremio del tiempo, las visiones arraigadas, la resistencia e incluso el desaliento o la distancia con el proyecto en turno se convierten en grandes y graves dificultades para instalar cambios y generar acciones, temas que, en el análisis de políticas educativas, explican sus alcances y desafíos.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Este planteamiento se sitúa en el modelo de análisis de redes en políticas públicas, en la medida en que se concentra en los actores y las interrelaciones que establecen entre ellos. Además, supone que los actores dependen unos de otros porque requieren de los recursos de los demás para alcanzar sus objetivos. Si bien la metáfora bajo la que se sostiene este enfoque reconoce la comunicación, el intercambio de información o la coordinación de intereses mutuos, para el caso que desarrollamos estos actores únicamente se vinculan con el objeto de la política: los docentes, no en armonía, sino en influencia, relaciones o patrones de interacción (Pineda Pablos, 2011).

³ Art. 3º Constitucional, Ley General de Educación (LGE), Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de

Mejora Continua de la Educación (LRMMCE), Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM).

⁴ Aunque los documentos utilizados son efectivamente institucionales y de obligación federal, no constituyen la única vía de análisis de política en el sexenio. Como hemos apuntado, una política educativa se teje desde redes discursivas dentro y fuera de la SEP, desde las acciones para enfrentar una circunstancia específica –como en el caso de la pandemia–, desde las acciones en materia de las autoridades educativas locales, desde la capacidad de agencia de los colectivos docentes –con o sin referentes sindicales–, desde la interrelación con otros componentes de política nacional, entre los más relevantes. Por tanto, nos interesa plantear que la política en educación, y con ello la de formación docente, no es un momento estático que pueda aprehenderse de manera lineal. Siempre será un entramado que demanda un gran trabajo de comprensión y análisis.

⁵ La función de este órgano consultivo y deliberativo, que debía sesionar tres veces por año, era coadyuvar en las acciones del SNMCE a través del intercambio de información sobre el sistema educativo y promover la vinculación interinstitucional acerca de experiencias provenientes de estudios, investigaciones y evaluaciones, además de conocer y opinar sobre las propuestas que Mejoredu emitiera en materia de mejora continua de la educación (Mejoredu, 2020).

⁶ El CNFC emitía los dictámenes de valoración y daba el visto bueno a las acciones nacionales de formación. Después se ponían a consideración de la DGFCDD, la cual determinaba las que estaban a disposición de las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México para su posible implementación. Como resultado, se conformaba un catálogo nacional con las acciones y programas de formación que tenía validez para los procesos de promoción horizontal, horas adicionales y reconocimiento ante la Usicamm (SEP, 2024).

⁷ Una rápida mirada a los títulos de estos cursos extracurriculares nos lleva a descubrir perspectivas que podrían parecer incompatibles con las premisas de la NEM. En el catálogo de cursos extracurriculares que publica la Usicamm encontramos opciones como Didáctica en competencias comunicativas, Emociones e inteligencias, Historiografía de la aritmética: Edad Antigua al Renacimiento (siglo XVII), Emprendimiento educativo y social, Desarrollo de competencias socioemocionales en educación

preescolar, Liderazgo directivo eficaz, Coaching para docentes, al mismo tiempo que Neuroeducación en la NEM, Pedagogías decoloniales, Restructuración de la educación física en la NEM, Fundamentos y metodologías de la NEM, entre una oferta muy amplia (SEP-Usicamm, 2023; SEP-Usicamm, 2024).

⁸ Estas áreas presentan diferentes denominaciones en los estados, unas referidas a la formación continua, capacitación, actualización, profesionalización, superación o desarrollo docente; otras, al apoyo técnico pedagógico, a la asesoría o asistencia a la escuela y al acompañamiento, y unas más, al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Mejoredu, 2023).

⁹ El programa inició en 2014 “con el objetivo de que docentes, directivos y cuerpos académicos accedieran y/o concluyeran procesos de formación, actualización e investigación” (Mejoredu, 2023:16). Desde su creación y hasta 2018 desarrolló una oferta de formación asociada a la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente que se reconfiguró con las reformas legales de 2019.

¹⁰ La elaboración de las guías dependía de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. La finalidad de los CTE era favorecer el desempeño del personal educativo “para la mejora del aprendizaje de los alumnos y preferentemente para la evaluación en el marco del Servicio Profesional Docente” (SEP, 2018:7), respaldado en un modelo de gestión con base en la estandarización, la planeación estratégica y la rendición de cuentas.

Referencias

- Cordero Arroyo, Dolores 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.
- De la Cruz Flores, Gabriela (2024). “Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana: la noción de trayecto formativo y la oferta diferenciada”, en G. Guevara y J. Navarro (coords.), *Al borde del abismo. Actualidad y perspectiva de la educación básica*, Ciudad de México: Grijalbo, pp. 351-382.
- Ducoing Watty, Lilly Patricia (2024). “La fragmentación del proceso formativo: en búsqueda de la integración de la denominada ‘formación continua’ con la ‘formación inicial’”, en *Balance del sexenio 2018-2024*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (en prensa).

- Mejoredu (2020). "Lineamientos para la organización y funcionamiento del Comité del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación", *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.
- Mejoredu (2021). *Plan de Mejora Continua y Desarrollo Profesional Docente 2021-2026*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Mejoredu (2023). *Índice de Capacidades Institucionales en Materia de Formación Continua de Docentes 2022. Áreas de Form Continua en las Entidades Federativas. Educación Básica*. Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- Pineda Pablos, Nicolás (2011). "El enfoque de políticas públicas y sus diversos modelos de análisis", en N. Pablos (coord.), *Modelos para el análisis de políticas públicas*, Ciudad de México: El Colegio de Sonora, pp. 25-52.
- Sarason, Seymour Bernard (2023). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona: Octaedro.
- SEP (2018). *Sistema Nacional de Formación Continua, Actualización de conocimientos, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica. Estrategia Nacional 2018*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-Usicamm (2023). *Catálogo de las acciones y programas de formación 2021, 2022 y 2023 en educación básica, para el proceso de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica 2024*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-Usicamm (2024). *Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión en educación básica Ciclo escolar 2024-2025*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Artículo recibido: 12 de agosto de 2024

Aceptado: 23 de agosto de 2024