


Fortalecer la formación docente como requisito para lograr la excelencia educativa en la 4T

 Sergio Hugo Hernández Belmonte,
María Elena Gómez Gallegos
Yolanda Cabrera Barrera

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la Formación de Docentes de Educación Básica (EB) en México, es importante, tan sólo por el número de maestros que labora y se prepara para este tipo educativo. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en su informe 2019 de Educación Obligatoria, reportó que en EB laboran 1.2 millones de docentes, en 226 mil escuelas y atendiendo a 25.4 millones de alumnos.

En los sexenios recientes, el tema de la formación docente, estuvo favorecido por la búsqueda de la entonces *calidad en la educación*, pues, para lograrla, se requerían maestros mejor preparados y que atendieran a las demandas sociales. Encontrar a este tipo de maestros, llevó a establecer mecanismos de evaluación estandarizados para determinar su ingreso, promoción y permanencia en el magisterio (DOF, 2013).

Las recomendaciones internacionales incidieron en la búsqueda de nuevos posicionamientos en torno a la formación de maestros, en particular las propuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que puso a la postre la necesidad de su profesionalización. Aunado a ello, las reformas de las dos últimas décadas suscitaron cambios en torno a la figura del maestro colocándolo en distintas posiciones conforme a los enfoques vigentes.

En ese sentido intentar reflexionar acerca de cuál será el papel de la formación docente en la cuarta transformación resulta indispensable. La nueva Escuela Mexicana, indica que, a las autoridades educativas, comenzando por la autoridad federal, les corresponde:

Poner en marcha un renovado programa de formación inicial y continua y especialmente, crear condiciones materiales, laborales e institucionales para que el trabajo educativo sea más efectivo, es decir, que se exprese en aprendizajes profundos y duraderos de todas las niñas, los niños y adolescentes (SEP, 2019).

Cuestión que nadie puede objetar, suena interesante la idea de considerar la formación de los maestros como un vehículo para que los alumnos adquieran aprendizajes. De esta manera, se observa precisión en el objetivo que se desea alcanzar, teniendo el ¿qué?, sin embargo, hace falta saber el ¿cómo lograrlo?, ¿cuáles serán los mecanismos y medios para el diseño de ese programa renovado?

Pensar hacia dónde va la educación y en este caso, la formación del docente, obliga a realizar una búsqueda en las aportaciones de distintos autores que lleven a comprender cómo es entendida en la actualidad. En este texto, se identifican cuatro tópicos que merecen especial atención a la hora de considerar el tipo de maestro que se requiere formar para atender a la cuarta transformación: (1) Vinculación de la formación inicial con la formación continua; (2) La formación como proceso de profesionalización docente; (3) El desarrollo de políticas de formación de maestros en servicio; y (4) El vínculo entre la formación y subjetividad docente.

El diseño del texto, se encamina al establecimiento de un diálogo entre autores, que en ocasiones coinciden en sus ideas, en otras se contrastan; cabe decir que es un ejercicio de búsqueda de información que pretende reflejar la complejidad que atañe el tema a tratar, la formación docente. Al final de cada apartado, se concluye con una tarea reflexiva, cuya respuesta recae en el planteamiento, todavía desconocido, de una cuarta transformación que está en proceso de conformación.

2. VINCULACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL CON LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación inicial y continua, son parte de un solo proceso. Terigi (2009), indica que la única distinción entre los dos tipos de formación, radica en las necesidades que el maestro va adquiriendo para el ejercicio de su trabajo; en la medida en que avanza la preparación del maestro, las herramientas que necesita pueden diversificarse y especializarse.

Sin embargo, es común escuchar que los docentes recién egresados de las Escuelas Normales (EN), refieran a la aparición de múltiples vacíos formativos; además, indican que las escuelas formadoras de docentes no los prepararon para la vida en el aula; o que su verdadera formación inició con su

inmersión en el ejercicio profesional. Asumen que la formación continua representa un complemento de la fase inicial, que hay conocimientos que no se aprenden en un inicio, sino que es a través de la práctica que el maestro las va adquiriendo y consolidando. Perciben que al paso del tiempo el docente transita por etapas de “supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Marcelo y Vaillant, 2009, p.15). Todo esto, permite encontrar su propio estilo de docencia.

Las aseveraciones de los nuevos docentes son ciertas, por dos motivos: en primer lugar, porque les pertenecen a los sujetos formados, ellos crean sus imaginarios acerca de cómo debería ser su preparación; en segundo lugar, la formación inicial que se brinda a los futuros maestros, sólo representa los cimientos de un proceso que no termina con la obtención de un grado académico, sino que es un trabajo continuo que no parece tener fin.

Los reclamos de los maestros noveles, encuentran fundamento al reconocer que existe una tendencia que lleva a entender y atender a la formación inicial y continua por separado, situación que provoca que se trabaje con dos lógicas distintas que pueden no estar persiguiendo el mismo fin (Terigi, 2009). Las reformas educativas en Educación Básica (EB) y en las Escuelas Normales (EN), se desarrollan en tiempos distintos, por ejemplo, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en 1992 tuvo como consecuencia en la formación inicial, cinco años después, la implementación del Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria. Otro ejemplo se encuentra en la publicación de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), iniciada en 2009, que obtuvo respuesta con la aplicación del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria.

El gobierno Peñista, impulsó un Nuevo Modelo Educativo indicando que una transformación profunda tendría que considerar a la formación inicial docente, tan importante como la continua (DOF, 2017). Por primera ocasión, los cambios curriculares en EB y en EN, se darían al unísono, así lo anunció la Secretaría de Educación Pública (SEP). Pero la promesa no se cumplió, el tiempo fue su principal enemigo porque al ser parte de una Política Gubernamental, el Modelo Educativo y su proyección sólo fue vigente mientras estuvo el gobierno en turno.

La formación en las EN persigue a la realidad de EB, los docentes en formación se preparan en modelos educativos que no se aplican al concluir sus estudios e incorporarse al magisterio, esto representa un verdadero desafío para las propuestas que se pretendan desarrollar en el ámbito educativo de ahora en adelante. Es momento de desechar la idea de espacios fragmentados y comenzar a construir vínculos.

La formación docente tendría que significarse como un proceso único, visualizarse como una trayectoria, es decir, un camino en construcción permanente (Nicastro, 2012), cuyo objetivo es desarrollar el perfeccionamiento docente. La llegada a la formación continua, requiere de un compromiso profesional que se va desarrollando desde la formación inicial, esta última considerada como un elemento insustituible porque es el primer punto de acceso al desarrollo profesional docente (Marcelo y Vaillant, 2009).

Desde esta misma lógica Villar (2004), indica que el conocimiento tiene una forma de espiral donde la regresión a ciertos estadios es inevitable. El maestro que se encuentra en ejercicio profesional, recurre a sus experiencias iniciales que pueden ser aprendidas incluso, desde su biografía escolar (Alliaud, 2011). El conocimiento traducido en experiencia es un vínculo entre la formación inicial y continua del maestro, la formación es entonces un proceso sin interrupción y de secuencia de abordaje conceptual y metodológico desde la formación inicial, como producto de la reflexión del docente (Villar, 2004).

La primera tarea dentro del proyecto de la cuarta transformación, en la idea de vincular la formación inicial y continua, será identificar la relación entre los procesos formativos que se origina por la imbricación entre la teoría y la práctica. Durante la formación inicial el futuro maestro tendrá que obtener los conocimientos teórico-metodológicos que le lleven a entender la dinámica de su labor, sin la necesidad de transitar por un abismo al no encontrar sentido a lo que aprende (Korthagen, F., Melief, K. y Tigchelaar, A., 2010).

Es así como la aseveración de que el maestro se encuentra con la realidad escolar, hasta que entra al ejercicio profesional, debe ser desechada. El maestro requiere cohesionar los elementos teóricos y prácticos, para alcanzar una formación realista, donde la teoría y la práctica poseen una relación dialéctica y de interdependencia, pues, no posee sentido una sin la otra (Korthagen, F., Melief, K. y Tigchelaar, A., 2010). Es indispensable establecer nexos para que el docente en cualquier fase de proceso, encuentre significado a lo que aprende y a lo que hace.

3. LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

El maestro adopta distintos roles de acuerdo al momento político, económico e histórico en que se encuentra. Puede transitar por ser un agente de transformación social, como en la época de la modernización si así se le requiere, o por ser un empleado en el que se gasta gran parte del presupuesto público en su salario, como se le reconoció durante el sexenio anterior. Esta situación lleva a pensar que, tal como lo afirma Mireles (2007), la tarea docente

atraviesa por una proletarización y una desvalorización, que no permiten visualizar a la docencia como una profesión y el proceso de profesionalización, se ve truncado.

La docencia se transforma constantemente, debido a la dependencia que aún tiene con el Estado, y además por razones económicas y políticas que intervienen en su definición. Además, atraviesa por tensiones derivadas del credencialismo y de disputas sindicales. El docente no se asume como profesional de la educación haciéndole falta la formación de una identidad propia, cuestión que no se facilita porque la sociedad no se la otorga (Mireles, 2007).

Con la reforma de 1984, en las Escuelas Normales, el Estado mexicano pretendió responder a la demanda de profesionalización de los sujetos que deseaban ser maestros, pues, uno de los requisitos para que la docencia sea considerada como profesión es la obtención del grado de licenciatura. Sin embargo, el grado sólo es un requisito, pero no el único.

Según Gimeno y Carbonell (2004), la docencia puede entenderse como una semiprofesión que avanza por una desprofesionalización. La docencia atraviesa por diversos obstáculos que no permiten considerar que se habla de una profesión, la múltiple carga de tareas que antes no correspondían a la escuela y al maestro provoca una falta de claridad acerca del papel docente que se propone seguir; si bien el maestro requiere una preparación sólida y un conjunto de conocimientos de carácter académico, ésta caduca y se vuelve inservible en lo inmediato; las demandas que se hacen para la formación de un maestro ideal inducen a pensar que este cada vez será más difícil de encontrar, pues, se exige una gama de cualidades y virtudes que no necesariamente obtendrán una remuneración personal, social y económica equiparable (Gimeno y Carbonell, 2004).

Se habla de la docencia como una semiprofesión o profesión indefinida porque los conocimientos que se requieren para su implementación provienen de distintos medios, en especial de la *sabiduría artesanal* como una forma de transmisión de tipo generacional donde los profesores con mayor antigüedad conceden un cúmulo de estrategias y de experiencias a los docentes noveles. Así también los conocimientos para acceder a la profesión suelen ser preestablecidos, es decir, ya están allí incluso antes de que el maestro se integre a la escuela, esto como parte de un currículum definido y que el maestro no puede pasar inadvertido.

Visto de esta manera, el maestro se encuentra en un proceso de lucha por legitimar su papel en la educación y recobrar su estatus en la sociedad a través de su mejor arma que es la creatividad, conservando el sistema de producción,

pero ahora será de la de significados y la reestructuración de la enseñanza. El docente y su profesionalización son *la segunda tarea* impostergable para la cuarta transformación.

La postura entonces, será la de reivindicar a la docencia como una profesión, que requiere un conocimiento teórico-práctico para poder ejercerse, además de un título profesional lo que no hace falta en el desarrollo de un oficio. Considerar la docencia como una profesión obliga a profesionalizar al maestro, hacerlo competente de una actividad intelectual bien remunerada. Al hablar de un profesional se hace referencia a un sujeto que posee “una ética y un compromiso derivado del dominio de las habilidades especializadas, las cuales pueden ser de tipo cognitivo, intelectual, técnico o físico” (Rosales, 2009, p. 25).

Para que el maestro sea reconocido como un profesional, Tenti (2011) agrega un elemento, el conocimiento disciplinar, que por sí mismo no garantiza el buen ejercicio de la docencia. Sin embargo, un docente adquiere mayor grado de profesionalidad cuando posee una formación pedagógica específica, es decir, una especialización que permita un desarrollo permanente en el maestro tendiente a resolver los desafíos que la complejidad de las aulas y de la sociedad le imponen. En concordancia con Tenti, Sereno (2006), dice que el dominio de contenidos disciplinares son un referente indispensable en la docencia, pero también el uso de una metodología y de la ciencia, los que tienen que observarse en su trabajo, pero además en el logro educativo de sus alumnos, es decir, que la profesionalización docente va ligada al desarrollo de la calidad de los aprendizajes en los educandos.

La profesionalización será alcanzada por el maestro desde la formación inicial y se desarrollará posteriormente con la formación continua, sólo si el educador adquiere compromiso y realiza su trabajo con eficiencia y con eficacia. Si, además, atiende las demandas sociales con estrategias innovadoras, y despliega distintas capacidades tales como la resolución de problemas y el uso del lenguaje (Sereno, 2006).

La tarea de profesionalizar al docente corresponde a las instituciones formadoras, las Escuelas Normales, las cuales, por cierto, el Gobierno Federal anunció que serán las primeras en recibir atención. También corresponde esta tarea a las instituciones que ofrecen capacitación y actualización al magisterio. Según Sereno (2006) la profesionalización docente se alcanza cuando se posibilita que el maestro desarrolle su trabajo en forma reflexiva y cuando se le ofrece un cúmulo de conocimientos científicos, culturales, contextuales y pedagógicos.

4. EL DESARROLLO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN SERVICIO

La política de formación de maestros tiene un carácter de exteriorización en la que no se contempla al sujeto y su interioridad, se ve obstaculizada al virar su rumbo cada vez que cambia el gobierno en turno, y depende de la visión de la institución formadora que no es compartida con otras organizaciones que ejercen la misma tarea. La formación del docente en servicio, según Ducoing, no es vista como un proceso que se desarrolla a lo largo del ejercicio profesional y que se prolonga durante toda su vida del maestro, al pasar del tiempo se convirtió en un medio para que obtenga un incremento salarial o un ascenso vertical, de tal suerte que existen cursos de actualización docente que otorgan un mayor puntaje en el sistema de incentivo docente, que a un programa de posgrado (Ducoing, 2009).

Cruz (2009), realizó un estudio acerca de las políticas de formación docente en México, en el encontró que existen dos actores primordiales en su diseño e implementación: El sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). La formación docente, se caracterizó por una relación de articulación y antagonismo entre el SNTE y la SEP, donde el primer actor posee una visión de la formación en términos de encontrar una mejora salarial y laboral de sus agremiados y el segundo se enfoca en la gestión y administración de la formación. En el primer caso, Arnaut (2004) advierte:

En el campo de la formación permanente del magisterio, el principal reto es asegurar que los diversos programas de actualización y mejoramiento profesional del magisterio no caigan en la danza de las credenciales, que están mucho más ligadas al imperativo del mejoramiento salarial que también es importante que al de mejorar la calidad de la enseñanza (p. 39).

Lograr hacer una conjunción entre estos actores es lo que llevó a un estancamiento en los procesos formativos, además incide en el menoscabo de otros aspectos de la educación tales como la búsqueda de la calidad educativa, el desempeño y evaluación del docente. La relación que se desprende del SNTE y la SEP, según Cruz (2009), es una práctica discursiva porque con posturas distintas se encaminan a condicionar cómo debería ser la formación de docentes, al tiempo que buscan atender propuestas de actores externos tales como el Banco Mundial (BM), sin perder su identidad.

Cada reforma educativa trae consigo una fase de capacitación, que no es lo mismo que la formación, esto parte de la idea de que los docentes son aplicadores de Planes y Programas de Estudios y que son los traductores del currículum en turno. Este apartado implica la elaboración de un ejercicio retrospectivo, que

sirve para entender el camino que siguieron los últimos tres procesos de formación continua masivos para los docentes en servicio de educación básica: (1) el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap); (2) el programa de capacitación para la Reforma integral de la Educación Básica (RIEB); y (3) La capacitación docente para la Reforma educativa 2012 -2018.

- 1) En relación al ProNap, Martínez (2008) reflexiona acerca de la dificultad que presentó su diseño e implementación como política educativa. El ProNap, se constituyó como una opción de formación de los maestros que se requerían en el país, fue un programa masivo destinado a atender a maestros con formación inicial docente y no docente.

La implementación del ProNap fue adaptándose a los cambios educativos, en un inicio una de sus acciones fue la difusión de la reforma de 1993, después se encaminó a subsanar las carencias detectadas en los maestros a raíz de la aplicación de los exámenes nacionales. Así también, se estimó importante desarrollar competencias de lectura y escritura en los maestros, esto como una forma de impactar en el aprendizaje de los alumnos, en este sentido se proponía que tanto maestros como alumnos fueran sujetos de aprendizaje permanente (Martínez, 2008).

La política de formación docente en México, a través del ProNap, tuvo diversas problemáticas, entre las que destacan la desconexión entre las necesidades que se perciben en los docentes y la oferta que ofrecen las instancias de actualización (Tolentino, 2009). Se reconoce que la participación en los Cursos por parte de los profesores tiene un vínculo directo con programas de incentivación económica como fue el caso de Carrera Magisterial (CM), esto provocó que la asistencia estuviera supeditada a la obtención de puntos.

Los cambios que se esperan de la política de formación docente son múltiples, por ejemplo, el tiempo que se destina a la actualización del maestro es un factor que incide en su desarrollo de competencias por ende en su enseñanza y en la apropiación de aprendizajes de sus alumnos. Además, la preparación de los formadores de docentes se torna necesaria, establecer un perfil para los asesores posibilitaría que la conducción de los cursos fuera asertiva; en este sentido la formación continua de los maestros tendría que asumirse como un apoyo al colectivo docente y no como la suma de cursos (Tolentino, 2009).

- 2) En el caso de la RIEB, como política de formación docente, su ejecución responde a una intención política derivada del Plan de Desarrollo 2007-2012 y del Plan Sectorial de Educación de la misma fecha (Ruíz, 2012).

Su principal objetivo fue elevar la calidad en la educación y el logro de aprendizajes en los alumnos. La RIEB se dio a la par de una revisión al del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCySPMS), que a partir de ese momento se enfocaría en la actualización de los maestros para la mejora de su práctica y de los resultados de sus alumnos.

Ruíz (2012) manifiesta que la RIEB otorgó un papel clave a los docentes, pues, este se volvía el protagonista de la Reforma y el medio para que esta llegara a buen fin. Con respecto a este argumento Robalino (2005) sostiene que “sin docentes, los cambios educativos no son posibles. Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas” (p. 7). De esta manera uno de los mayores impactos en la RIEB, fue que los profesores tuvieron que cambiar sus creencias y prácticas para poder dar cuenta del enfoque basado en competencias que se argüía como el estandarte de la reforma.

En 2012, Ruíz describe los desafíos con que se enfrentó la aplicación de la RIEB en el país, entre los que destacan: la solicitud a los maestros de la aplicación de competencias adicionales a las aprendidas en su formación inicial; la ejecución de nuevas teorías de enseñanza; la desigualdad socioeconómica en los grupos de alumnos; el tamaño del sistema educativo mexicano que complica la aplicación de cualquier medida educativa; las deficientes estrategias de formación y acompañamiento a los docentes. Al no existir una pronta solución a estos desafíos, los alcances de la reforma no fueron visibles en un corto plazo y la RIEB corre el riesgo de pasar inadvertida (Ruíz, 2012).

En 2014, Fortoul también hizo un análisis de la RIEB en la que encontró algunos desafíos, uno de los más importantes fue el cambio de atención hacia el aprendizaje por encima de la enseñanza, situación que lleva a que las prácticas docentes se modifiquen y para ello encuentra a la formación docente como indispensable. Como política educativa encuentra un nexo en las reformas de educación preescolar en 2004 y de educación secundaria en 2006, sin embargo, admite que existe un desfase entre la reforma curricular para la educación básica y las que se implementan en las licenciaturas en para la formación inicial de profesores.

Fortoul (2014) criticó la falta de articulación en las tareas relativas a la formación de docentes para la puesta en marcha de la RIEB, indica que no hay vestigios de que a lo largo de los años los maestros de los distintos niveles de la educación básica, cuenten con el mismo lenguaje de la reforma cuestión que provocó confusiones. También argumentó que la reforma puso énfasis en el ámbito psicopedagógico en demérito del papel social, epistemológico y filosófico

de la educación, razón por la que el maestro a pesar de su relevancia para el cumplimiento de la RIEB, adquiere una visión instrumentalista.

Cruz (2011), coincide con Ruíz (2012) al citar que la RIEB fue producto de la política educativa del gobierno en turno y requería de distintas acciones para cumplir con sus objetivos, de las cuales la formación de los docentes fue una prioridad, así como el involucramiento de los distintos actores educativos. Propuso considerar las experiencias de los maestros para reconocer los factores que favorecen o limitan a la RIEB, el docente como actor primario puede dar cuenta de los elementos susceptibles de ser mejorados, lo que hace Cruz es recuperar la voz de los maestros (como lo hace Medina, 2005) con base a su valoración acerca de la reforma.

Los hallazgos se encaminaron a definir los principales retos para que la reforma se realice en las mejores condiciones: existe un desconocimiento de los enfoques para la enseñanza que paradójicamente son menos relevantes que los estilos de aprendizaje de los alumnos, pero para el maestro sigue representando una necesidad; el cambio en las prácticas del maestro son un proceso que no puede tener efectos inmediatos; la traducción de la reforma por los docentes es diversificada interviniendo para ello su grado de estudios, su antigüedad y demás; la formación incipiente que reciben los profesores les lleva a pensar en carácter de control que hay en la RIEB, situación que desestima su creatividad y autonomía (Cruz, 2012).

- 3) Por último, en el caso de la Reforma Educativa del sexenio 2012 – 2018, la oferta de formación continua quedó a cargo de la Dirección General de Formación Continua (DGFC), La propuesta de capacitación se concentró en 3 aspectos:
 - a) Formación para el proyecto de enseñanza y los proyectos correspondientes a la figura educativa, en los mecanismos de permanencia y promoción del SPD.
 - b) Atención al personal educativo que participa en los mecanismos de evaluación, así como en tutoría y Servicio de Asistencia Técnica (SATE) en el marco del SPD.
 - c) Formación continua en temas prioritarios del Modelo Educativo, así como temas relevantes de la Educación Básica.

En resumidas cuentas, la formación que se otorgó al maestro durante la reforma educativa, se concentró en prepararlos para una evaluación, o mejor dicho para aprobar un examen que aseguraría su permanencia en el servicio. Muy parecido a lo que sucedió en la formación inicial.

La tercera tarea, entonces es, relativa al desarrollo de una política de formación docente que enfatice el papel del Estado tal como indica Ducoing (2009). El proyecto estatal es el que necesita definir el escenario en que se presenta la formación de los maestros y el impacto que tendrá en el aprovechamiento de los alumnos, de no ser así se ocasiona el desvanecimiento del Sistema de Enseñanza. Es conveniente que la formación que se ofrece al maestro tenga sentido, sin que llegue a ser la yuxtaposición de propuestas sin articulación y que difieren de las necesidades de los maestros (Tolentino, 2009).

Se torna indispensable considerar al docente como un sujeto de aprendizaje también debe comprenderse como un sujeto con ideología propia, que requiere estar inserto en la en la toma de decisiones, en los acuerdos y programas producto de los cambios educativos y de las necesidades para realizar su trabajo, de los requerimientos para el desarrollo de su tarea (Rosales, 2009).

En este sentido, se enfatiza que, si bien las necesidades son individuales, el trabajo para subsanar las carencias debe ser colectivo y desde la escuela, sólo de esta manera es que se posibilitaría la transformación de la práctica docente y por ende el avance en el aprendizaje en los alumnos (Martínez, 2008).

5. EL VÍNCULO ENTRE LA FORMACIÓN Y SUBJETIVIDAD DOCENTE

La subjetividad del maestro es el mejor medio para poder entenderlo, pues, es allí donde están sus creencias, valores y reflexiones, y en donde se refleja su condición de docente (Tenti, 2011). Sin embargo, la construcción de la subjetividad, está determinada por el trabajo en conjunto con otros actores educativos, es decir, es una creación social que se da con el otro.

El significado que los docentes otorgan a su formación durante la construcción de su subjetividad y experiencia, data de su paso por la docencia y antes de su ingreso, sólo así puede entenderse cómo evoluciona y entiende su formación. El maestro hace una reflexión sobre su práctica y la construcción sociohistórica de sus saberes, sacando a flote creencias y valores que le permiten enfrentarse a la incertidumbre que trae consigo la docencia (Vergara, 2005).

Con las modificaciones en educación, la incertidumbre se vuelve un nuevo rasgo de la formación del docente, quien se formará para lo que sabe sucederá, pero también para lo que no sabe, es decir, lo imprevisto. Hargreaves (2012) presenta un acercamiento a los cambios que se producen en educación y de cómo estos afectan el sentir del docente. La formación docente transita por un

periodo de readaptación en concordancia con cambios políticos, económicos organizativos y sociales. Es menester del docente hacer frente a los cambios educativos porque él también presenta cambios en el ámbito personal, esto se vislumbra en su autonomía, emociones e identidad.

El trabajo de maestros y maestras cambia junto con los cambios sociales, no es estático y presenta una profunda conexión con el tema de la incertidumbre, con el sentido de la escuela y el impacto de su quehacer con el aprendizaje del alumno; el trabajo de los maestros atraviesa por una disminución del tiempo dedicado a la enseñanza y un aumento del orden burocrático, por ello concibe que una de las mayores demandas del magisterio es tener tiempo (Hargreaves, 2012).

Justo el tiempo, es un factor que el maestro no controla, lo pierde y el currículum y poco a poco de su propia autonomía, se corre el riesgo de vender su alma como lo hizo Fausto, lo que pone al maestro en una constante batalla para no perder su identidad como profesional de la educación. Son las culturas del trabajo de las enseñanzas, las condiciones de interacción entre los sujetos los que van generando símbolos compartidos para entender la docencia.

Ahora bien, los saberes y creencias del docente, se sitúan como elementos clave para la construcción que el maestro hace de su formación, Jacobo (2006) considera además la necesidad de entender al *yo* como el *otro* y el *nosotros* como los *otros* como una forma de humanizar la docencia. La formación docente se encuentra relacionada con temas de incertidumbre y emergencia, como la tecnología e innovación, y de cómo influyen en los hábitos de pensamiento del sujeto (Jacobo, 2006).

Medina (2005) define a la voz del maestro como el medio para reconocer la realidad educativa, concibe que es el momento de escucharlo para saber lo que él como actor dice, reconocer su subjetividad a través de los significados que genera dentro de su proceso formativo en la modalidad de acompañamiento para socializar el conocimiento y conocer el trabajo que desempeña como sujeto. Es a través del acto de comunicación que el profesor otorga sentido a su formación, entonces al interpretar lo que dice el sujeto hace una revisión retrospectiva de sí.

Es la experiencia del docente el punto de partida para identificar el sentido que el docente otorga a su carrera y a su formación, el maestro es el vehículo para entender cómo se forma su identidad profesional y de esta manera cómo hace frente a la incertidumbre y complejidad de una sociedad en constante cambio (Vergara, 2005 & Jacobo, 2006).

Con respecto a la interacción de los sujetos-maestros como una forma de compartir saberes, Flores (2009) dice que los maestros no cuentan con espacios

para poder interactuar con sus colegas a diferencia de otras profesiones donde se organizan encuentros incluso dentro del horario laboral, el intercambio académico sólo es posible dentro del espacio escolar o con la asistencia a cursos de actualización docente, lo que a decir de Flores, carecen de eficacia a pesar de su alto costo en planeación y ejecución. La propuesta es que se establezcan nuevos espacios para los docentes para que exista una transformación en su formación y las condiciones en las que se desarrolla.

La tesis de Flores (2009) es que la interacción en la formación de maestros es indispensable, pero que el maestro no lo ve así, el maestro prefiere trabajar en condiciones de aislamiento o en solitario, cuando decide hacerlo en equipo lo hace de forma selectiva y condicionado por las situaciones que se le presentan. Cuando en los programas de actualización participan autoridades sindicales y educativas, se genera en el maestro la predisposición de saber qué va realizar en los programas formativos, perder su identidad (Flores, 2009).

El maestro eficaz requiere de una flexibilidad en las propuestas de formación, en el sentido de que pueda tomar decisiones y elecciones que se ajusten a lo que realmente quiere, cumplido este factor existe otro que es la variedad de recursos disponibles, cuestión que no aparece en la dinámica de los cursos propuestos por las autoridades educativas los que regularmente cuentan con materiales homogéneos concentrados por lo regular en guías o antologías de estudio. El maestro tiene la necesidad de ser reconocido y considerado a la hora de diseñar las propuestas de formación que están dirigidas para el mismo, creer que tiene la posibilidad de elección, que no es una obligación asistir a los programas de formación sino una necesidad (Flores, 2009).

En 1995, Barabtarlo advierte que la subjetividad es un asunto que puede tratarse desde la formación docente a través de la biografía, la autobiografía, la conversación, escritura, correspondencia y problematización. Los desarrollos de estas estrategias llevan al sujeto a comprenderse a sí mismo por medio de un ejercicio retrospectivo que lo lleva a retornar sobre sí, al hacerlo puede transformarse y a transformar sus acciones. Cuando el sujeto-maestro es capaz de volver sobre sí, es posible que comprenda porqué hace lo que hace y cómo lo hace, que justifique las acciones que emprende para dar respuesta a situaciones problemáticas, las que seguramente tienen relación con su historia personal.

El conocimiento de sí mismo está mediado por el conocimiento del otro, porque las experiencias que se desprenden de las relaciones con los otros son las que sirven para que el sujeto se conozca. La formación docente adquiere relevancia al tener la tarea de presentar escenarios culturales relevantes al maestro, espacios que le permitan generar experiencias gratificantes y que además posibiliten que aprenda a lo largo de la vida (Barabtarlo, 1995).

En cambio, cuando el maestro es sometido al escrutinio público, evidenciado por sus malos resultados, cuenta con un desprestigio social que ha ido acrecentándose en los últimos tiempos (Nieto, 2006). Las condiciones en que trabajan los maestros no son óptimas, por esta razón existe una deserción en la docencia, Nieto indica que alrededor del 20% de los profesores de nuevo ingreso renuncia al no encontrar en la docencia un crecimiento económico y un mejor estatus social. Además, según Nieto (2006) dentro de los centros escolares no existe el apoyo entre los propios maestros, los de mayor experiencia no comparten sus saberes con los más noveles, estos a su vez no cuentan con los elementos suficientes para ejercer la enseñanza, factores que hacen de la docencia una tarea individualista y de resistencia. Los centros de trabajo se visualizan como espacios inflexibles donde el trabajo se desarrolla a puerta cerrada y paradójicamente se convierten en los lugares donde la sociedad democrática se puede lograr.

Lo anterior es motivo para indicar *la cuarta tarea* a la cuarta transformación. Tal como cuestiona Nieto (2006) es indispensable reflexionar ¿por qué a pesar de las condiciones que vive el maestro siguen en la profesión, por qué no se ha ido? Es justo aquí donde reaparece el tema de la subjetividad, y con ella los sentimientos y creencias de los maestros, quienes afirman que ven en la docencia una forma de preservar el futuro, de impactar en el otro (alumno) y de formar parte de la enseñanza como una tarea útil.

El maestro encuentra en la docencia una visión esperanzadora y de alegría frente a las situaciones de abandono y complejidad, son los *docentes eficaces* los que van contra corriente, son perseverantes, comprometidos, se preocupan por lo que hacen, es indispensable rescatar cómo lo hacen para hacerlo visible a los demás maestros y se contagien de su entusiasmo lo que los ha llevado a seguir en el profesorado (Nieto, 2006). Es así como el nuevo proyecto en educación requiere ver al maestro, como un sujeto transformador que va más allá de lo dado.

La construcción de la subjetividad por medio de la formación lleva al maestro a una toma de consciencia, donde éste debe ocuparse de sí mismo, tarea de la cual se responsabiliza a lo largo de su actuar docente e incluso fuera de este, se trata de que el maestro piense acerca de las verdades que construye y al paso del tiempo y de cómo los escenarios y tiempos contribuyen para configurarlas (Barabtarlo, 1995). En otras palabras, es aprender a escucharse a sí mismo para construirse como sujeto, pero al mismo tiempo ser escuchado por él y los otros; el Estado entonces está obligado a escuchar al docente para trabajar de forma dialéctica.

Como afirma Nieto (2006), el papel del maestro es indispensable, el éxito de los alumnos va ligado a una buena experiencia, un buen recuerdo, a una

buena enseñanza por parte de alguno o algunos de sus maestros que dejaron huella en su camino. El maestro encuentra sentido a lo que hace gracias a las experiencias que obtiene de la enseñanza, al amor que le dedica a esta tarea y al reconocimiento que busca al desarrollarla. Es el profesor un sujeto con deseos y miedos, con frustraciones y logros, que le permiten configurarse como un sujeto en aprendizaje continuo.

REFLEXIONES FINALES

En México como es sabido, no se desarrollan políticas de Estado sino de carácter Gubernamental. Esta situación ocasiona que no se tenga claro hacia dónde se quiere o puede ir. La invitación para publicar en este libro trajo consigo momentos de incertidumbre por no saber qué compartir, compartir un espacio con compañeros sociólogos, politólogos, doctores, especialistas en el tema educativo, llevó a conjeturar la forma en que se participaría. Así que se creyó que lo más conveniente era hacer una búsqueda exhaustiva de argumentos con referencia a la formación docente y poder exponerlos a manera de diálogo entre autores. Esto con la finalidad de esbozar hacia tópicos de relevancia en torno al tema.

En total fueron cuatro aspectos los que se encontraron como relevantes, y a cada uno de ellos se le asignó una tarea, cuestión que no se relaciona con recetas o con situaciones imperativas; al contrario, son invitaciones que se cree, podrían abonar mucho a la formación de los maestros, en especial de educación básica. Al no tener claro cuál es el panorama que se avecina, justo es alzar la voz y hacer escuchar un mensaje de asistencia para los maestros, sujetos que vienen de ser aporreados por una política de persecución contra ellos y que encuentran en la cuarta transformación, un respiro, una esperanza al pensar que su formación se puede transformar.

Con respecto a la vinculación de la formación inicial con la formación continua; se identificó la importancia de establecer una profunda relación entre los procesos formativos que se origina por la imbricación entre la teoría y la práctica. La conjunción de estos dos aspectos desde el inicio de la formación traerá como resultado un impacto positivo en los beneficiarios finales del trabajo del maestro.

En cuanto a la formación como proceso de profesionalización docente, es posible entender que es una tarea impostergable y que le corresponde al Estado direccionarla. La formación a pesar de la intromisión del mercado, sigue siendo una tarea del Estado, le corresponde a este brindar los insumos para su pleno desarrollo. Son las instituciones formadoras de docentes las responsables de lograr su profesionalización de allí el énfasis que la cuarta transformación

decide otorgarla a las Escuelas Normales, que por primera vez en muchos años dejan de ser amenazadas por el gobierno con su posible cierre.

El desarrollo de políticas de formación de maestros en servicio requiere de una planeación prospectiva, para que sus efectos se perciban más allá de lo que dura el gobierno en turno. La política como toma de decisiones, debe considerar las necesidades reales de los formadores y los formandos, hacer hincapié en que los aprendizajes que se adquieran rebasan fronteras espaciales y temporales. Contar con una política de formación es la manera clara de comprender hacia dónde irá la tarea del maestro durante la cuarta transformación.

Por último, en cuanto al vínculo entre la formación y subjetividad docente, se vuelve urgente la tarea de reconocer quién es el maestro como persona y como profesional. Cuáles son sus sueños, sus miedos, emociones y/o sentimientos, pues, al ser un sujeto cuneta con una subjetividad que le pertenecen y que lo llevan a entender su profesión y el compromiso que requiere. El maestro, encuentra en la docencia una visión esperanzadora y de alegría frente a las situaciones de abandono y complejidad, son los *docentes eficaces* los que van contra corriente, son perseverantes, comprometidos, se preocupan por lo que hacen, es indispensable rescatar cómo lo hacen para hacerlo visible a los demás maestros y se contagie.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Arnaut, A. (2004) El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Educación* 17. México: SEP.
- Barabtarlo, A. (1995). *Investigación acción: una didáctica para la formación de profesores*. México: UNAM-Castellanos editores.
- Cruz, O (septiembre, 2009). Las políticas de formación del profesorado: la SEP y el SNTE ¿un juego cínico o la perversidad simbólica? En *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Cruz, X. (noviembre, 2011). La Reforma Integral de Educación Básica –RIEB-: Una mirada de sus docentes en escuelas de organización multigrado. En *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- DOF. (2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México.
- (2017). *Acuerdo número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. México.

- Ducoing, P. (noviembre, 2007). Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros. En *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Flores, Ma. del C. (2009). Retos y problemáticas en la formación de docentes de educación básica un acercamiento a los procesos cognitivos. En *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles Educativos* vol. XXXVI, núm. 143. México: IISUE-UNAM.
- Gimeno, J. y Carbonell S. (Coords.) (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, S. (2016). El docente como sujeto de formación. En *Temas de formación docente: reflexiones, diálogos y propuestas*. México: CAPUB.
- Jacobo, H. (2006). *Educación y formación de profesores. Complejidad cognitiva y entorno global*. México: Ediciones Pomares.
- Korthagen, F., Melief, K. y Tigchelaar, A. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez, A. (2008). El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006. En *Seminario Internacional Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Instituto internacional de planeamiento de la educación*.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mireles, I. (2007). *La profesionalización docente. Motivos de formación y actualización docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Nicastro, S. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Nieto, S. (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. En *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina* (pp. 6 – 23), No. 1.
- Rosales, M. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés.
- Ruíz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60.

- SEP. (2019). Los primeros pasos hacia la Nueva Escuela Mexicana. En *Hacia una Nueva escuela mexicana, taller de capacitación*. México: SEP.
- Sereno, T. (2006). *La formación del docente y los procesos de profesionalización para construir competencias para la enseñanza*. Buenos Aires: Congreso estatal de investigación educativa.
- Tenti, E. (2011). *Los docentes mexicanos: Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En Velázquez de Medrano y Vaillant, T. (ed) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Tolentino, J. (2009). Diagnóstico de la actualización de los docentes de educación primaria. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. En *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (pp. 685-697), Vol. 3 (No. 1).
- Villar, C. (Coord.). (2004). *La formación de docentes investigadores: Fundamentos y aplicaciones de un Dispositivo Tutorial*. Sevilla, España: Díada Editora.