

Prof.



Recomendaciones sobre **formación** inicial
y continua de los **maestros** en **México**

Cursos de capacitación docente
(con valor curricular)



Mexicanos Primero

CONSEJO DIRECTIVO

Claudio X. González Guajardo
Presidente

David E. Calderón Martín del Campo
Director General

Roberto Sánchez Mejorada Cataño
Antonio Prida Peón del Valle

EQUIPO DE TRABAJO

Cintya Martínez Villanueva
Directora Adjunta

Jennifer L. O'Donoghue
Directora de Investigación

Lilia Julieta Guzmán Acevedo, Paola
González-Rubio Novoa, Pablo
Velázquez Villa y Fernando Ruiz Ruiz
Investigadores

Fernando Cruz Evangelista
Coordinador de Líderes Educativos

María de Lourdes Septién del Cueto
Asistente de Investigación

Adriana Del Valle Tovar
Directora de Comunicación

Norma Espinosa Vázquez
Coordinadora de Medios

Rodrigo Jiménez Solórzano
**Coordinador de
Comunicación Digital**

Paulina Martínez Rivera
Coordinación de Eventos

Alfonso Rangel Terrazas
Coordinador de Diseño

Alicia Calderón Ramos
Analista de Comunicación

María Teresa Aguilar Álvarez Castro
Directora de Estudios Jurídicos

Macarena Velázquez López
Investigadora de Estudios Jurídicos

Manuel Bravo Valladolid
Co-Director de Participación

Alejandro Ordóñez González
Co-Director de Participación

María Esther Ramos Ramos
**Coordinadora de Participación:
Maestros**

Metzeri Jiménez García
Coordinador de Voluntarios

Francisco Meléndez García
Coordinador de Operaciones

Laura Castillo Carro
**Coordinadora de Desarrollo
Humano y Beneficios**

Maricruz Dox Aguillón
Coordinadora de Administración

Iliana Martínez Oñate
Asistente de Presidencia

Miriam Castillo Ramírez
Analista de Operaciones

Esther Reyes Nieves
Apoyo Secretarial

Gabriel Escobar López, Vicente García
Lara, Ernesto de Santiago Corona
Apoyo Logístico

David Calderón Martín del Campo
Autor

Jennifer L. O'Donoghue
Revisión técnica

Iván Barrera Olivera, Lilia Julieta
Guzmán Acevedo, Paola
González-Rubio Novoa, María
de Lourdes Septién del Cueto
y Pablo Velázquez Villa

Investigación

Fernando Ruiz Ruiz
Coordinación de proyecto

Alfonso Rangel Terrazas
Ilustración y diseño

Itzel Ramírez Osorno
Formación

PRIMERA EDICIÓN: FEBRERO 2016.

**Prof. Recomendaciones sobre
Formación Inicial y Continua
de los Maestros de México.**

D.R. © MEXICANOS PRIMERO
VISIÓN 2030, A.C.

Av. Insurgentes Sur No. 1647,
piso 12, Torre Prisma
Col. San José Insurgentes,
C.P. 03900, Del. Benito Juárez,
México, D.F.

+52 (55) 1253-4000

www.mexicanosprimero.org

<http://www.facebook.com/MexPrim>

<http://twitter.com/#!/Mexicanos10>

<http://www.youtube.com/mexicanosprimero2030>

<http://www.flickr.com/photos/38062135@N05/>

<https://www.instagram.com/MexicanosPrimero>

ISBN: 978-607-8438-02-0

Prof. Recomendaciones sobre Formación Inicial y
Continua de los Maestros de México.

Impreso en México / Printed in Mexico

Prohibida la reproducción o transmisión parcial o total de esta obra por cualquier medio o método o en cualquier forma electrónica o mecánica, incluso fotocopia, o sistema para recuperar información, sin permiso escrito del editor.

“Prof.”, como en “Profesional”

“Prof.” es una forma coloquial, muy extendida en nuestro país, para referirse a los maestros. Es una marca de orgullo para ellas y ellos, cuando firman documentos oficiales o plasman la autoría de sus propios escritos. No les disgusta el genérico “Lic.” y, por supuesto, aprecian los grados “Mtro.” o “Dr.”; pero nada hay tan claro como “Prof.” para sentirse identificados con su gremio, con su tradición formativa y con su aporte específico a la comunidad.

Todo maestro está llamado a ser Prof. Históricamente, el primer referente de una *profesión* en el ámbito civil fueron precisamente los maestros; el profesional por antonomasia es el maestro. *Maestro, Profesor, Profesional* se implican mutuamente en el sentido más profundo. **La profesión docente es el origen de todas las demás profesiones.**

En ese sentido, sería casi un pleonasma hablar de “profesionalización docente”, pues los profesores –en principio- debieran ser el ejemplo más destacado y avanzado, en toda sociedad, de lo que significa aprendizaje profesional. Sus escuelas formadoras –normales y universidades- debieran ser las instituciones que modelan en positivo los más altos alcances de las demás escuelas. Sus docentes formadores –los maestros formadores de maestros- deberían ser ejemplos consumados de mentores expertos y actualizados. Su intercambio recíproco de buenas prácticas y su debate sustancioso sobre la teoría debiera ser de lo más vivaz e innovador.



Lamentablemente, en México no es así. No es **todavía** así. Es cierto que hay, dispersos en todo el sistema, joyas de logro personal y comunitario. Destacados en su transformación pero anónimos para el sistema, hay conjuntos de docentes que avanzan en comunidades de aprendizaje. Hay algunas escuelas normales de muy alto desempeño y admirable consistencia, de décadas y más. Hay experiencias de mentoría más o menos espontánea, que logra aprendizajes significativos y situados en los maestros jóvenes. Hay Centros de Desarrollo Educativo (CEDE) y equipos de Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) con logros efectivos y de enorme mérito en su tarea de acompañamiento formativo a los maestros de algunas regiones. Hay esperanzas fundadas en las tareas de los Centros Regionales, que prueban alternativas vinculadas desde el inicio a la investigación de las prácticas docentes en las escuelas del entorno.

Sin embargo, **en general, la formación docente en México está desenfocada del aprendizaje; resulta impertinente y aisladora; tiende a la verticalidad y a la simulación; es genérica y sin proyecto; y propicia el individualismo.**

Es inadecuada, y por lo tanto la mayoría de los maestros no la hacen suya, no se reconocen ni los reconocen como protagonistas: después de horas, cursos, grados y diplomas, en general no se sienten más seguros y confiados de su impacto en el aprendizaje de los alumnos. **La formación docente es todavía in-adecuada, y por ello es in-apropiada.**

Considerando la condición inadecuada de la formación inicial y las limitaciones para indagar y seguir aprendiendo ya en el servicio, la pregunta central para esta nota de recomendaciones es: ¿Qué se puede hacer para consolidar el sistema de aprendizaje profesional que se necesita en México, de manera que cumpla tanto con el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes, como con el derecho a aprender de los propios maestros y maestras?

Este trabajo, en un formato compacto, está orientado a **propiciar el debate informado sobre la formación docente y su necesidad urgente de replanteamiento y transformación.** A lo largo del texto usaremos indistintamente “maestras” o “maestros”, pero con la connotación de hablar de docentes de ambos sexos y con la conciencia de que prevalece el rostro femenino en la educación básica.

1 APRENDIZAJE PROFESIONAL

1.1 El punto de arranque: profesores y aprendizaje

La perspectiva que nos orienta en todos los trabajos de Mexicanos Primero es el derecho a la educación entendido como **derecho a aprender**. Con esa calificación, queda claro que su cumplimiento no es un tema mecánico de matrícula global, instalaciones e inversión, ni se reduce a los criterios –aleccionadores, pero centrados en el litigio de obligaciones gubernamentales de remediación– del enfoque llamado “las 4 A’s” (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad; Tomaševski, 2001).

En cambio, precisar que el derecho a la educación es el derecho a aprender permite ligar su goce –nunca mejor dicho– y su ejercicio pleno con sus manifestaciones de libre desarrollo integral y plenitud en las personas y las sociedades. Igualmente, se articula bien con el pensamiento detrás de las finalidades de la educación, que ya desde décadas atrás marcaba nuestro orden constitucional nacional, mencionando explícitamente al “desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano”, la “democracia como forma de vida” y otros contenidos positivos. Aprender como derecho tiene ahora un primerizo reconocimiento en el Tercer párrafo del Artículo Tercero de la Constitución: *El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos* (CPEUM, 2016).



Para nosotros, tanto el referente de lo deseable como la crítica de lo vigente toman cuerpo siempre en relación al ejercicio pleno y universal de ese derecho. **El derecho a aprender es, pues, el punto de partida obligado que nos damos para tratar la formación docente en México.**

Concebimos al maestro en una relación *privilegiada* con el aprendizaje, primero por el servicio que está llamado a prestar y después por el modo en el que se acerca a su tarea: en ambos casos, es el aprendizaje. Esa relación *doble* la hace peculiar, compleja y merecedora de consideración como bien público.

Abordemos el primer punto: **el maestro es, antes de cualquier otra consideración, el agente social designado por la comunidad para promover el derecho a aprender.**

Es cierto que aprendemos a lo largo de toda la vida, y aprendemos de nuestra familia y nuestros pares. Incluso aprendemos sólo con observar actitudes y estrategias de otras personas. Aprendemos en forma notable también a partir de las lecturas que hemos hecho y de los viajes que hemos emprendido. Aprendemos por nuestra iniciativa de indagación, por reflexión, por nuestra experiencia acumulada.

Todos somos responsables solidarios con el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes. Pero en todas las sociedades se ha presentado la **necesidad de acompañar a la joven generación de forma continua, propositiva y profesional**, en un arreglo que permita que esta responsabilidad colectiva no se quede como algo *ocasional, informal e improvisado*.

Se necesita esa presencia personal, pero de una forma que sea continua (y no ocasional), propositiva (y no informal), profesional (y no improvisada): el profesor. De esta manera, la comunidad reconoce o elige a personas especialmente bien dispuestas y capaces, para que el avance en el aprendizaje de niñas y niños pueda tener certeza, continuidad, contundencia y posibilidad de rectificación.

Se vuelve crucial para la supervivencia de toda sociedad —y después para la justicia y la equidad de sus miembros— que estos mediadores del aprendizaje puedan y deban dedicarse de lleno a esta tarea; es, por lo tanto, imperativo que perfeccionen constantemente sus habilidades, que se les reconozca en su aporte y que se provea adecuadamente a su subsistencia.

Aquí toma consistencia el segundo punto: para ayudar a aprender, se requiere seguir aprendiendo en forma destacada y renovadora. **Sería un contrasentido que la profesión que está explícita y sistemáticamente dedicada a promover el aprendizaje de otros deje, en cambio, a sus miembros abandonados a la eventualidad, a la informalidad y a la improvisación en el aprendizaje propio.**

No basta entonces ver a los maestros como un “insumo” más para el proceso educativo. No son un simple recurso que, como si se tratara de un ingrediente inerte, admite un rango amplio de más y menos en la mezcla de factores; no son unidades intercambiables que, cruzando por un mínimo control de inventario, ya garantizan el resultado esperado: *con que haya maestro en el salón, ya la hicimos*. Los maestros son una presencia personal con una función catalizadora: los recursos,

insumos y oportunidades de un sistema se hacen efectivos y actuantes por la mediación del profesional del aprendizaje.

El “desarrollo profesional” es una aspiración legítima en cualquier ocupación u oficio. En el caso de los maestros, es la sustancia de su condición. El aprendizaje profesional de los maestros es un aprendizaje que les es *propio*, en el que el dominio de “contenidos” no alcanza para sostener una práctica de aula exitosa; requieren de un aprendizaje que se extienda a lo largo de sus diversas etapas de vida y que no ocurra sólo en la etapa anterior a su ingreso al servicio. **Como es su deber, es su derecho; los docentes tienen una doble responsabilidad de cara al aprendizaje: ante el aprendizaje de sus alumnos, y ante el desarrollo propio y de los colegas de profesión.**

Como veremos, la experiencia de la docencia maduró históricamente desde una doble realidad: por un lado, el grupo, el colectivo de los maestros, hace una promesa ante la comunidad extensa, con la cual se obliga explícitamente a alcanzar parámetros de conducta confiable y de logro en el aprendizaje de otros; por el otro lado, esa misma promesa los vincula entre sí, en forma libre y personal, de manera que los más fervientes apoyadores y los más exigentes evaluadores de los maestros deben ser sus colegas mismos.

La conclusión lógica es que **el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes se enlaza con el derecho a aprender de su maestros y maestras.** La obligación que tiene el Estado, como agencia de la sociedad, de asegurar el contacto de la generación joven con los educadores profesionales idóneos implica -como obvia condición- la **obligación del Estado de**

crear instancias, oportunidades y reconocimientos para el aprendizaje profesional de los maestros mismos.

1.2 Profesor, profesar, profesionalidad

El término “profesión” se introdujo en las lenguas modernas como sinónimo de ocupación digna, regulada y reconocida, a partir del término *professio*. Los maestros que ofrecieron sus servicios a las ciudades libres en la Italia de la Edad Media precisamente llamaron *professio* al documento en el que formal y públicamente se comprometían a servir a la comunidad que los aceptaba como sus educadores (Bordone, 1984).

En ese contexto de fervor ciudadano del siglo XII, la “profesión” era ese texto, es decir, el listado de **principios que se profesaban**, las garantías que de antemano los maestros ofrecían de conducta intachable y de logro para los aprendices que se les confiaran. La profesión conllevaba que no sólo la comunidad podría verificar esas conductas y esos logros de aprendizaje, sino que los maestros mismos —regulando y eventualmente reorientando a sus colegas— serían los más celosos guardianes del prestigio colectivo.

Así, “profesión” poco a poco se fue usando para referirse tanto al documento de garantía como al colectivo que lo hacía efectivo: juntos, **los profesionales son la encarnación de la profesión, la actualización tangible de los principios que profesan y de los logros en el aprendizaje de sus alum-**

nos que se proponen ayudar a alcanzar (Nada Padrone, 1990). Antes que hábiles artesanos, o médicos, o juristas, los primeros profesionales fueron los maestros, y quienes habían hecho un compromiso público, refrendado de viva voz en la plaza comunal y plasmado para futura referencia en el pergamino de la *professio*, comenzaron a ser llamados *profesores*.

Vivimos en México un momento propicio para recuperar la historia y sentido de ser profesor, educador profesional, maestro. La profesionalidad no está en la mera *actualización* en técnicas recientes, ni siquiera en un avance en diplomas, antigüedad o pago, sino primero y principalmente en la recuperación de la misión social, de la reputación bien ganada, de la exigencia entre pares y del compromiso verificable de logro que se toma con la comunidad a la que se sirve.

En el planteamiento de diagnóstico y recomendaciones sobre formación docente de las secciones que siguen, no compartimos el enfoque de *capacitación*, y menos el de *entrenamiento* (Ver Cuadro 1). La delicada responsabilidad de un maestro no admite una veloz habilitación en algunos conceptos y un poco de práctica guiada con algunos instrumentos. Es claramente un proceso que se consolida a lo largo de toda su trayectoria, y que incorpora oportunidades y retos específicos para cada etapa de ella.

En la recapitulación de los foros sobre el Modelo de Educación Normal se reconoce que el reto es grande:

La docencia ya no se puede afrontar sólo con unos cuantos saberes básicos y un menú de competencias didác-

ticas. Ahora se requiere una formación basada en una pedagogía para la complejidad, la diversidad y lo imprevisible; lo que significa una sólida formación práctica, teórica, humanística, social y científica. (Consejo Asesor, 2014: 3)

En cambio, hablaremos de *formación* con el acento original del término, retomado de los filósofos ilustrados alemanes, que usaron *bildung* en el sentido activo y dinámico de **tomar forma, construirse y auto-construirse permanentemente** (Siljander, Kivelä y Sutinen, 2012). Es ese proceso constante que la Pedagogía de la Autonomía concibe como **“reflexión crítica sobre la práctica”**, necesario paso de la curiosidad *ingenua* a la curiosidad *crítica*, que es fundamental tanto para el aprendizaje de educador como para la formación permanente de los profesores (Freire, 1996: 39-40).

Postulamos, pues, la formación docente -que incluye la formación inicial y la formación continua como etapas de un mismo desarrollo- como el proceso integral de ser y aprender *siendo* maestro, el “llegar a ser” maestro, el “ser / seguir siendo cada vez más maestro”. Para nosotros, la formación docente sólo puede entenderse como desarrollo profesional docente, es decir, como desarrollo de los maestros como profesionales, profesionales del aprendizaje porque aprenden destacadamente cómo se aprende, y justo por ello pueden ayudar a otros.

Tal vez el término que mejor refleja nuestra visión es el de “aprendizaje profesional”, que se emplea cada vez más para una variedad importante de ocupaciones y responsabilidades (Jensen et al., 2016), y en especial para hablar de una forma-

Cuadro 1. ¿Cómo hablamos del aprendizaje profesional docente?

La terminología que utilizamos para hablar de la formación docente tiene implicaciones importantes para el aprendizaje de los maestros, así como para sus prácticas y el logro de aprendizaje de sus alumnos.

Término	Definición	Observaciones
Capacitación	Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ignora el contexto y no toma como punto de partida las problemáticas identificadas por maestros en sus propios aulas/escuelas.
Entrenamiento	Preparar o adiestrar a personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ve a la docencia como un conjunto de habilidades técnicas y discretas. • No considera el proceso ni el tiempo necesario para aprender. • No brinda apoyo durante la implementación en la práctica. • No involucra a los maestros en la construcción del conocimiento. • Deja a los maestros con un entendimiento superficial.
Regularización	Ajustar o poner en orden; adecuar una situación irregular.	<ul style="list-style-type: none"> • Se considera con frecuencia punitiva. • No fomenta la iniciativa ni la innovación de los maestros. • Comunica que sólo hay una manera de ser un maestro.
Formación	Construir(se), preparar(se) intelectual, moral o profesionalmente.	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la formación inicial y continua como dos momentos de un mismo proceso de desarrollo. • Central a la idea del aprendizaje profesional como un proceso continuo de ser y aprender siendo (cada vez más) maestro.
Aprendizaje profesional docente	Un proceso interno en el que los maestros crean conocimientos y desarrollan habilidades y actitudes profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Involucra ciclos de reflexión, indagación, interacción y experimentación. • Construcción de identidad por medio del reto, cuestionamiento de supuestos existentes y creación de nuevos significados. • Requiere participación activa y consistente de cada maestro en su propio proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con información de Mockler, 2013 y Timperley, 2011b.

ción de maestros que supere la “cursitis”. En alguna parte del texto usaremos el término “regularización”, tal como entró en la ley (ver LGSPD, 2013, Título Segundo, Capítulo VIII), pero con la connotación de apoyos proporcionados para refuerzo. Así, **la formación docente debe entenderse como el aprendizaje profesional para los profesionales del aprendizaje.**

Por momentos, en el debate sobre formación docente, parece que todas las soluciones están *fuera* de la escuela de adscripción: en un posgrado de una universidad lejana, en el Centro de Maestros, en el curso externo que hay que llegar a buscar ávidamente en el tablero de la supervisión. Nuestra posición, en cambio, es que todo profesional debe a) desarrollar sus fortalezas internas, b) dejarse inquietar, inspirar y retar por sus colegas cercanos, y c) recuperar todos los apoyos externos, una tríada que no es excluyente sino convergente. Sus inversos— la complacencia estática, la endogamia y la “formación centrífuga”— son tres opciones igualmente dañinas, versiones deterioradas y decepcionantes de aspiraciones legítimas.

Sostenemos que debe apoyarse a los maestros para que les queden a mano todas las oportunidades de concebir nuevas ideas y de familiarizarse y experimentar con otras prácticas. Es de elemental justicia que *todos* los maestros del país puedan aprovechar —en igualdad de condiciones y con los ajustes correspondientes a la equidad— la amplitud de la oferta formativa, que debe ser cada vez más significativa y de calidad en sus principios, sus materiales y el desempeño de sus promotores.

Pero también levantamos la advertencia de que el desarrollo profesional docente no debe considerarse como una tarea agregada, cuyo tiempo es al final del mes o del año lectivo, ni cuyo sitio es restrictivamente “otra institución”. El referente que mejor retoma la identidad de los maestros, y de su profesión, es la **presión y apoyo de sus pares, en un marco de compromiso común deliberado, con metas, inspirador** (Hargreaves y Fullan, 2012). Esa conjunción de presión/ apoyo/ descubrimiento —en el hoy y aquí de la propia escuela— ni se improvisa ni se decreta, pero ciertamente se puede propiciar intencionadamente desde la cultura, desde las decisiones personales de los maestros y desde los instrumentos de política pública, como elaboraremos en el Capítulo 3.

Nos proponemos, como en otros campos de lo educativo, participar para **que el tema de la formación inicial y continua de los docentes en México no se reduzca a la ampliación de la oferta, sino que se robustezca la cualificación de la demanda: propiciar que los maestros identifiquen y exijan las oportunidades formativas que son su derecho.**

En este texto tratamos de tener presente —y queremos que también así ocurra en la opinión pública— que se aprende a ser maestro fundamentalmente en la práctica: *la práctica hace al maestro*. Consecuentemente, **la escuela misma es el lugar privilegiado para aprender a ser maestro**, de la mano de tutores experimentados y sazoados, en el contexto de una comunidad motivada y que aprende, que apoya y exige, y de cara al servicio que en primer lugar llevó a elegir esta profesión: el derecho de las niñas y los niños a aprender.

2 DIAGNÓSTICO

¿qué limitaciones tiene la formación docente en México?

2.1 La multitud solitaria

Una descripción muy sucinta, pero no tan alejada de la realidad, nos dejaría como balance que una parte muy amplia de la formación docente en México tiene graves problemas en su **elemental viabilidad**. Como esquematizamos en *(Mal) Gasto* (Calderón y O'Donoghue 2013), se puede analizar la fortaleza o fragilidad de un proyecto educativo considerando: a) la **presencia y preparación de las personas que participan** en la comunidad de aprendizaje, b) la **intensidad y fecundidad de las relaciones de aprendizaje** que establecen entre sí dichas personas, c) el **entorno de infraestructura y materiales** en el cual las relaciones están previstas, y d) la **red de apoyo** que sostiene el financiamiento, las reglas de gestión, los planes y programas y los servicios de asistencia técnica para las relaciones de aprendizaje.

Si miramos el conjunto de la formación inicial, muchos aspirantes llegan con importantes lagunas en las competencias previstas de entrada, con disposiciones mínimas para el ingreso, de los cuales no se asegura el cumplimiento en todo el país (ver Cuadro 2).

Antes de que el cambio normativo de 2013 estableciera la obligatoriedad nacional de un Concurso de Ingreso al Servicio Profesional Docente, estableciendo una señal de que la profesión docente es una tarea con verificaciones sociales exigentes



Cuadro 2. ¿Quién se puede formar para ser maestro?

La Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE) establece, en *Las Normas de Control Escolar*, los requisitos mínimos para el ingreso a las escuelas normales del país. Sin embargo, la mayoría de los estados no cumplen con las reglas sobre los requisitos establecidos, sin consecuencia alguna.

Requisitos mínimos para ingreso a la Escuela Normal	(In)cumplimiento en los estados
1. Promedio mínimo de 8.0 en la educación media superior:	Varios estados no respetan el promedio mínimo: <ul style="list-style-type: none"> • Guerrero, Michoacán y Querétaro*: 6.0 • Puebla, Baja California Sur, Veracruz y Quintana Roo: promedio "aprobatorio" • Yucatán, Zacatecas, Nuevo León, Durango e Hidalgo: sin mención del promedio
2. Puntaje mínimo de 950 en examen de conocimientos EXANI II o su equivalente.	Sólo 11 estados requieren un puntaje de 950 o más en examen de conocimiento. Baja California y Jalisco piden un mínimo de 1000.
3. Para el caso de preescolar o primaria intercultural bilingüe, se debe comprobar conocimiento de lenguas originarias.	Sólo dos estados son claros a este respecto: <ul style="list-style-type: none"> • Yucatán: examen de lengua maya • Hidalgo: comprobar que se habla hñahñu o náhuatl

*Secundaria y educación especial.

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2013 y convocatorias estatales de ingreso a normales, 2015.

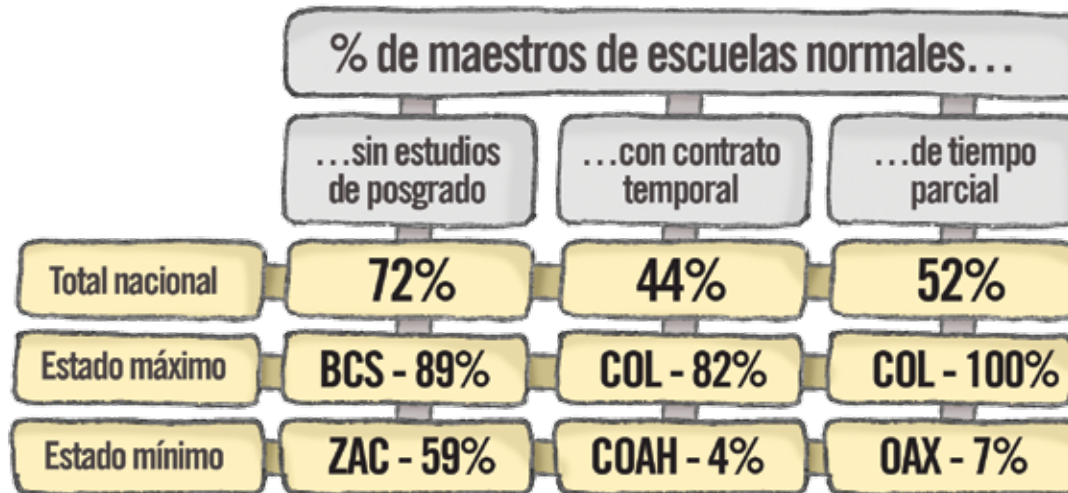
y periódicas, podía darse una **dinámica de “descarte”**, es decir, que la opción por la Normal se tomara tras haber intentado sin éxito otras alternativas más deseables para muchos de los aspirantes (como entrar a las universidades públicas de su estado), o incluso como **una opción fuertemente condicionada por la precariedad de la manutención propia**, especialmente en el caso de normales rurales.

No hay un proceso regular que asegure la idoneidad de los maestros formadores; muchos sufren de una alta

incertidumbre sobre la estabilidad de su tarea, además de que no es frecuente que hayan desarrollado el perfil de investigadores (ver Cuadro 3). En los foros sobre el Modelo de Educación Normal:

Se dijo que, en general, hay escasez de maestros de tiempo completo y con estabilidad en el cargo y que, por el contrario, predominan los profesores por horas y con contratos temporales; también se dijo que los cuerpos académicos están integrados con una presencia significativa

Cuadro 3: Los maestros carecen de la formación y las condiciones laborales que apoyan la investigación.



Datos para ciclo escolar 2014-2015.
Fuente: Elaboración propia con datos de DGESEPE, 2016.

de docentes con plaza de maestros de educación básica que están comisionados para el desempeño de la función académica en las escuelas normales. (Comisión Asesora, 2014: 7)

Es conocida, pero no suficientemente repudiada, la **pobreza e inadecuación de las instalaciones y la discontinuidad de gestión para los recursos más elementales en las normales rurales** (ver Solís Robledo, 2015, para Ayotzinapa, Guerrero y Rocha Moya, 2015 para El Quinto, Sonora). Si bien muchas otras de las normales cuentan con instalaciones muy dignas y especialmente los Centros Regionales se caracterizan por contar con edificaciones modernas y espaciosas, es una debilidad generalizada que **la infraestructura propiamente educativa y el equipamiento correspondiente siguen estando muy por detrás de lo esperable.**

Todavía están lejos de corresponderse con los parámetros de instituciones de Educación Superior, especialmente en cuanto a biblioteca, equipos y conectividad de cómputo, laboratorios y talleres específicos. Es más cuestionable aún esta carencia si recordamos que estas escuelas, las normales, tienen como cometido modelar a las demás escuelas del sistema; poco más de cuatrocientas escuelas normales bien podrían recibir una mejor atención, considerando lo cruciales que son para que funcionen las más de 220 mil escuelas de educación básica.

La red de apoyo no acaba de funcionar como tal: se trata más bien de una intervención discontinua y frecuentemente duplicada o contradictoria de una di-

versidad de autoridades y figuras. A caballo entre el sistema de educación básica hacia el que está orientado y el sistema de educación superior en el que está colocado formalmente, pocas escuelas normales tienen una relación continua, cercana y productiva con las escuelas preescolares, primarias y secundarias, y a la vez con las universidades de su demarcación.

La diversidad de arreglos del sistema de educación normal en los estados responde más a la historia política que a un proceso de génesis educativa: llama la atención que entidades que requieren graduar un gran número de maestros para atender la demanda de una población enorme en educación básica, tal como el Distrito Federal y Veracruz, lo resuelvan con seis normales públicas cada una, mientras que el Estado de México mantiene 39 normales públicas, Chiapas 22 y Oaxaca 20 (INEE, 2015a).

En muchos sentidos, **la calidad de las interacciones al interior de la comunidad normalista -entre los maestros aprendices y los maestros formadores- es lo que mejor explica los avances en el logro de perfil de egreso**, pues ni la baja preparación previa, ni las condiciones materiales incompletas, ni los planes de estudio, ni la (des)atención de la mesoestructura permitirían prever, en su falencia y desarticulación, la buena disposición y convicción que caracteriza a la inmensa mayoría de los maestros mexicanos.

Las tradiciones del normalismo, que en ocasiones pueden operar en contra de las propuestas de mejora y como factor de resistencia al cambio, también han ser-

vido de contención y de plataforma de continuidad para la vocación docente en México. Ese papel admirable y digno de elogio no debiera ser sobrecargado con la caótica y abigarrada superposición de los demás factores en deterioro, ni debiera condenar a las normales —y a los normalistas— a crecer de espaldas a la trama de las universidades.

Tal vez lo más doloroso es que **esas mismas relaciones**, que favorecen el aprendizaje y consolidan una identidad grupal de la profesión, **no están aseguradas para su continuación en los colectivos docentes de las escuelas del servicio;** su ausencia propicia un cierto elemento traumático de soledad y abandono en la primera adscripción para los maestros jóvenes que reciben su nombramiento inicial.

Si ahora examinamos lo que ocurre **en la formación continua**, encontraremos una dispersión vertiginosa de esfuerzos. La variedad no es en sí misma un problema, y sería una riqueza si no la desfondara la aparatosa **incongruencia en las demandas que cada instancia u oportunidad formativa presenta con respecto de lo que sería deseable lograr en la práctica cotidiana con los alumnos y en el perfil que se quiere consolidar en los maestros.**

Más, en sentido estricto, no había perfil: fue apenas en 2015 que se hizo explícito un perfil deseable del maestro en servicio (SEP, 2015b), como referente para organizar la evaluación del desempeño. Queda aún por verse en qué medida las instancias de formación continua están preparándose para interpretar con consistencia y honestidad las implicaciones de las cinco dimensiones postuladas.

La formación continua actual en México puede ser dibujada como horas interminables de requisito. Las reuniones de planeación/capacitación previas al ciclo escolar son rígidas e intensivas; es fácil caer en la rutina y el escepticismo sobre el valor de la secuencia de reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE); el frecuente llamado a algún curso generalizado suele abordar veloz, superficial y perentoriamente algún cambio oficial de normativa, de formatos o de currículum para los estudiantes.

Los contenidos se aprecian como lejanos, teóricos y sin relación con la práctica, con falta de pertinencia y especificidad a la compleja heterogeneidad de problemas y necesidades de aulas, escuelas y regiones. Pocos programas son diseñados para la atención de problemáticas, como la enseñanza de las matemáticas o la estrategia de tutoría. (Medrano y Tapia, 2015:8)

Además de ese componente “obligatorio”, **proliferan todo tipo de cursos** —más de mil, según registra la auditoría más reciente de desempeño (ASF, 2014a)— ofrecidos por las áreas locales de formación continua o integrados a los catálogos, que **abordan un tema o una metodología, típicamente de forma frontal, presencial y masiva. Su atractivo fundamental residía en los puntos que sumaban** para los sistemas de reconocimiento económico como el *Programa de Carrera Magisterial*, o su gradual acumulación como puntajes computables para un grado académico, en un esquema de maestrías y doctorados por agregación.

Las instancias aceptadas oficialmente entran en un catálogo –de conformación reciente, pues el esfuerzo de una mínima regulación no tiene más de una década– que en su última aparición en 2013 incluyó a 300 proveedores de formación continua, entre universidades públicas y privadas, instancias federales y estatales, normales y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como asociaciones y consultorías (SEP, 2012a).

Finalmente, hay oportunidades y alternativas que los maestros seleccionan en el “mercado”, ofrecidos a veces sin costo por asociaciones civiles o instancias públicas distintas al sector educativo, o con costo a cargo del maestro mismo, entre las que hay propuestas de gran valor y otras francamente mercenarias y decepcionantes, “mercadeadas” por todo tipo de proveedores desregulados y sin verificación externa de calidad.

Todo sumado, desde fuera pareciera que el efecto visible de la formación docente es una multitud de maestros aislados, **una “multitud solitaria”: cientos de miles de individuos cursaron licenciaturas de calidad incierta y luego se perdieron en una oferta de formación continua atomizada que no se desarrolló con base en un diagnóstico de las necesidades ni de los alumnos ni de los maestros.**

El enorme esfuerzo económico, administrativo y la dedicación de tiempo de los maestros que se invierte en estas opciones de formación no se traduce sistemáticamente en una mejor práctica en el aula y en la escuela, sea por inconsistencia del diseño en los cursos, sea por el aislamiento del profesor que

participó con respecto del resto de sus colegas del colectivo, restando sus posibilidades de fructificar en una práctica distinta, más efectiva y satisfactoria.

En el otro extremo, aparecen un puñado de maestros “estrella” quienes se orientan a tomar cuanto curso haya, selectivos en términos de costo-beneficio individual, buscando becas-comisión que les permitan estudiar posgrados y salir periódicamente del aula o, en lo posible, ya no volver a ella.

Ambos diseños de política pública –escuelas especiales para maestros como solución a la formación inicial, cursos a granel como solución a la formación continua– muestran claros signos de agotamiento, y tampoco mejoran necesariamente con montos crecientes. Como argumentaremos en la parte final, **sí se necesita que la Federación y los estados hagan en los próximos meses y años una inversión muy superior a la que han hecho hasta ahora, pero no para gastarla en un esquema de “más de lo mismo”**. No se arregla a billetezos la situación, gastando más en cursos, plataformas y contratos sin resolver la fragilidad que no sólo afecta la *estructura* de instituciones formadoras de docentes, sino que parte de la concepción misma (o, más precisamente, de la falta de una concepción adecuada) de *aprendizaje profesional*.

2.2 Cinco rostros de la dificultad

A nuestro juicio, la situación de la formación docente en México tendrá una mejora marginal al aplicarle crecientes inversiones y “mejores” planes de estudio, pero quedará lejos y fuera de la oportunidad histórica de pasar a una siguiente etapa, que reactive las tradiciones válidas y a la vez se oriente a los nuevos reconocimientos de derechos. **Su verdadera transformación será posible sólo si se toma en serio su naturaleza de aprendizaje profesional y se construye un sistema que apoya a que esto ocurra en todos sus niveles y para todos los maestros.**

Con las reglas y prácticas hoy vigentes en nuestro país, la formación docente padece graves deficiencias que están interrelacionadas entre sí, en al menos cinco facetas o “rostros” de esa indeseable situación:

A) Está desenfocada del aprendizaje.

No se pensó en el pasado, ni ahora se piensa lo suficiente en términos del aprendizaje del alumno; tampoco está vinculada **al ser del maestro como aprendiz experto**. Las teorías pedagógicas, los conocimientos disciplinares y la normativa educativa, entendidas y presentadas como *contenido* de la formación, son un sucedáneo escueto e inefectivo de la experiencia de aprender y de conducir y promover el aprendizaje de otros. Con todo y el empleo del lenguaje constructivista, de competencias, de *active learning* o por pro-

blemas/proyectos, la demostración-confirmación solicitada a los propios maestros en formación inicial o continua es, en la enorme mayoría de los casos, resuelta con la sola asistencia, exámenes escritos, ensayos o exposiciones. No ha permeado la convicción de que aprendemos cuando ya aplicamos o regresamos lo aprendido al mundo. Se configura así una tendencia en la acción del profesor: no partir de lo que los alumnos quieren y necesitan aprender, sino de lo que queremos “enseñarles”.

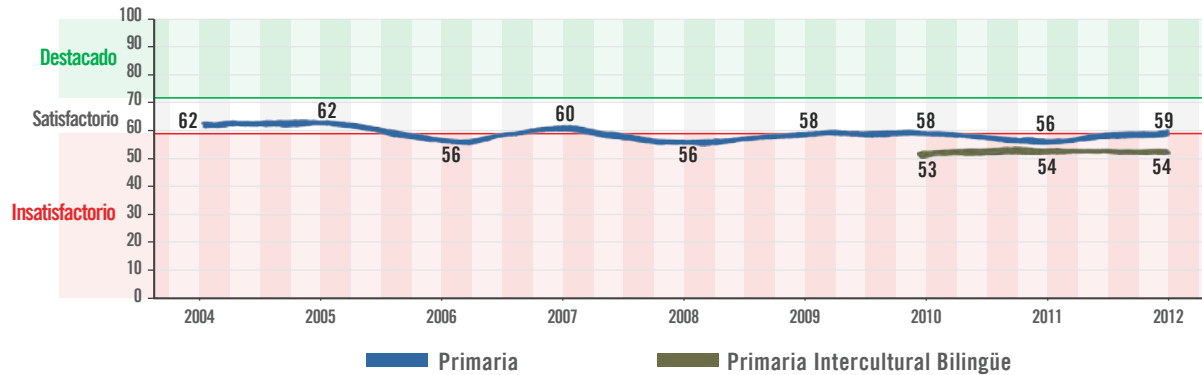
Cursar como algo más importante que *aprender* se hace presente cuando revisamos los datos disponibles de 2004 a 2012 sobre el logro en la formación inicial entre los estudiantes de las escuelas normales (Gráfica 1). Estos datos muestran cómo, en el último semestre de la carrera y considerando el conjunto de los matriculados de las escuelas normales, el efecto global de **la primera etapa de aprendizaje profesional no alcanzó en general el cumplimiento del mínimo esperado**, con un adicional sesgo negativo para los profesores en formación para atender la primaria intercultural bilingüe.

Del lado de la formación continua, como puede notarse en la Gráfica 2, **casi todos los maestros mexicanos ya en servicio participan en actividades de desarrollo profesional** sobre los contenidos, pero una alta proporción de ellos y ellas **se sienten “poco preparados”** justo en dichos contenidos. Esta situación se presenta en importante contraste con otros colegas del mundo.

Hay desconexión entre la formación entre futuros profesores y alumnos: como no hay proyecto educativo nacional con me-

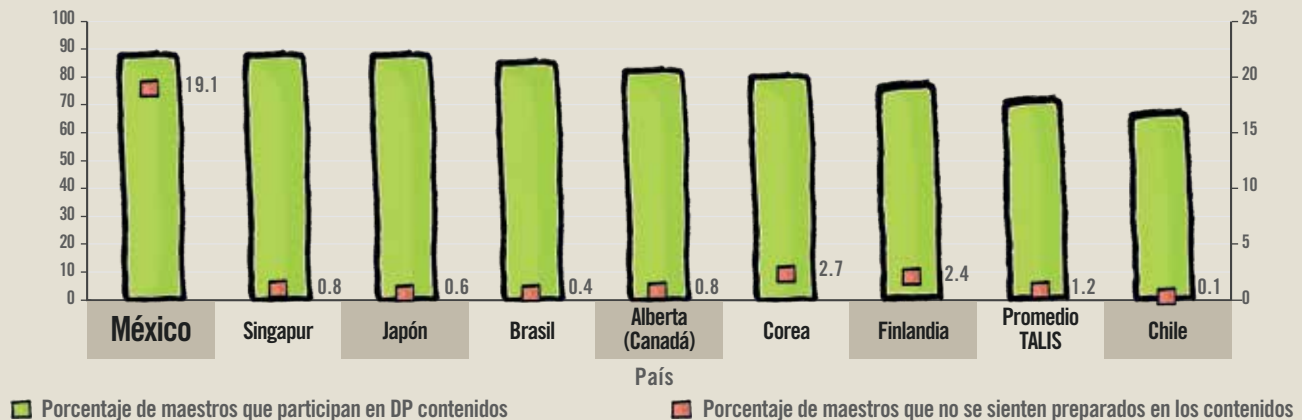
Gráfica 1: Bajo aprendizaje en las escuelas normales.

Promedio nacional del Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (2004-2012)



Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2008 y 2012b.

Gráfica 2: Aún con alta participación en formación continua, muchos maestros mexicanos no se sienten preparados para enseñar.

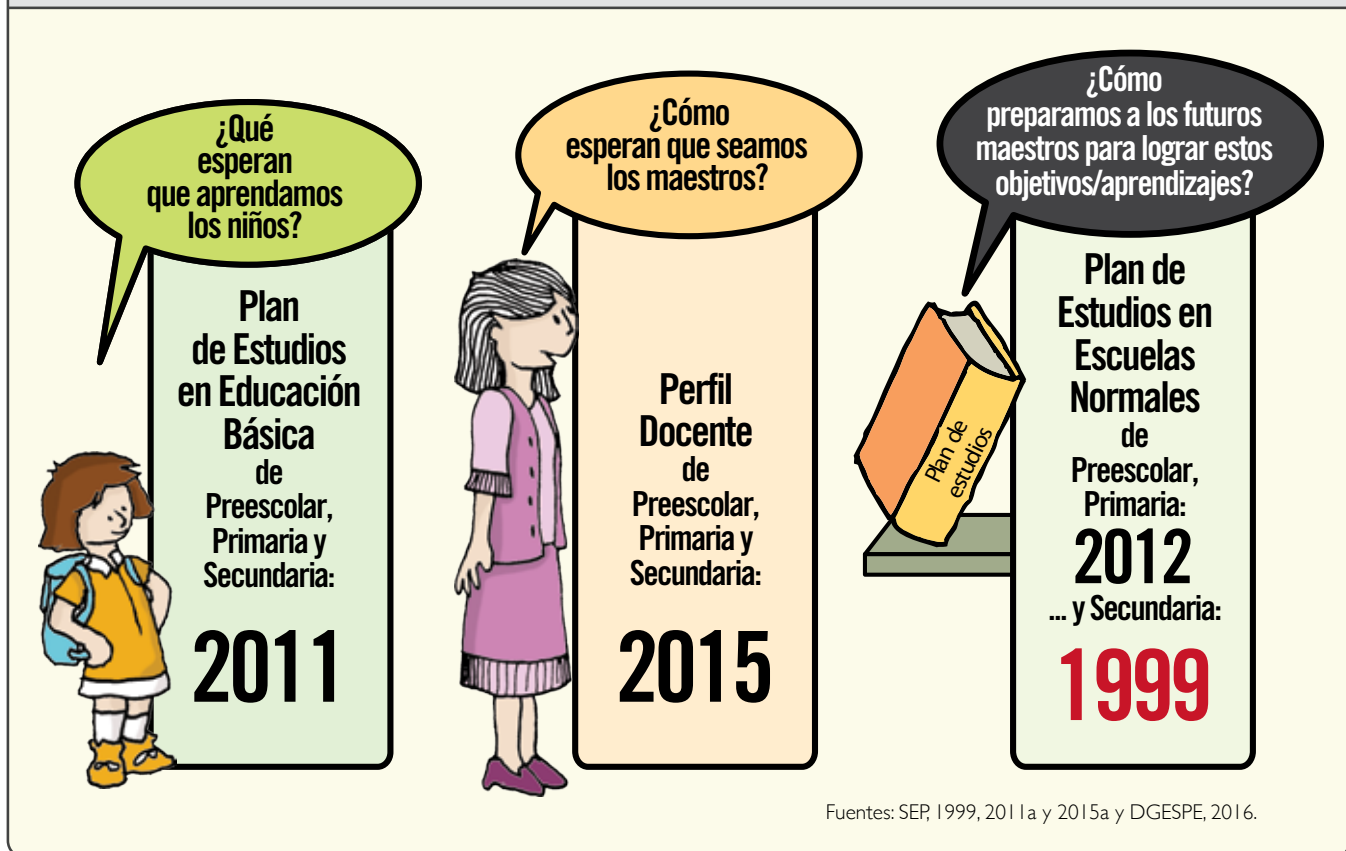


Fuente: OCDE, 2014. Maestros de nivel secundaria.

tas de mediano plazo, los planes de estudio para los alumnos de educación básica han cambiado *antes* que se modifique la preparación de sus profesores para abordar los nuevos enfoques. Así, no sólo hay que “actualizar” a los maestros en servicio para que adecuen su práctica docente a los nuevos

acentos de la propuesta curricular de sus alumnos, sino que sigue sin cambiarse el plan de estudios de las normales: por diseño, oleada tras oleada de egresados de las normales llegan a enfrentar programas para los cuales no se prepararon, como puede verse en el Cuadro 4.

Cuadro 4: La formación inicial está desvinculada del aprendizaje de sus alumnos y del perfil que exigimos para los maestros



Fuentes: SEP, 1999, 2011a y 2015a y DGESE, 2016.

Por ejemplo, para junio de 2016 egresará apenas la primera generación con el nuevo plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, y ya hay la perspectiva de cambiar de nuevo, a partir de agosto de 2016, el plan de estudios de los seis grados correspondientes. En el mismo año en que se titulen y hagan su concurso de ingreso, los maestros noveles podrán verse enfrentados a una “capacitación emergente”.

Es extraño que la misma autoridad que establece ambos conjuntos de planes de estudios no pueda planificar un cambio ordenado para evitar que los profesores resulten desactualizados apenas saliendo del periodo de formación inicial, pues el cambio de enfoque pedagógico en el sistema debiera iniciar en la formación de quienes promoverán los aprendizajes.

B) Resulta impertinente y aisladora.

Las propuestas de la formación inicial y continua en México se han caracterizado por un abordaje exhaustivo, enciclopédico y acumulativo: hay siempre excesivo “material” a revisar, sin concentrarse en los aprendizajes fundamentales y la maestría a alcanzar en ellos. Los saberes *para* el aula, para repartir o “impartir” parecen ser el único objeto de la profesión, empobreciéndola gravemente.

El aprendizaje que se propone a los aspirantes a maestros y a los maestros ya en servicio no tiene las características de ser situado, social y motivado. Tampoco se caracteriza por su consideración de lo emotivo, lo intuitivo y lo experiencial; no tiene punto de partida en la cultura del entorno, las preocupaciones cotidianas y la curiosidad original. Es, en suma, impertinente.

Los cursos en la normal y los encuentros de formación continua rara vez tienen una propuesta de recuperar conscientemente los saberes *del* aula (ver los ejemplos del Cuadro 5). Esos conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes, que van desde el manejo del lenguaje no verbal hasta la previsión del tiempo para cada actividad, a pesar de ser *distintivos* de la profesión, se quedan para resolverlos *después*, para cuando el maestro esté solo, ante el grupo, o ante una tarea en la que claramente no podrá recurrir a un *repertorio de estrategias comunes* porque nunca se las compartieron así. Se admiran cuando un gran maestro las despliega, pero esas “astucias del oficio”, *tricks of the trade*, no se comparten, ni se ensayan, ni se perfeccionan con una práctica guiada.

La inercia actual tampoco favorece la mentoría ni el surgimiento de auténticas comunidades de práctica; no ha habido en nuestro sistema educativo la cultura de observar la clase de otros maestros para aprender, ni de ser retroalimentado en el propio desempeño al exponer, o conducir un taller, o realizar una evaluación a terceros.

Los saberes relevantes de *fuera* del aula -por ejemplo, las tradiciones y aspiraciones de la localidad, o el plus que representa sus indagaciones personales en el campo intelectual o artístico- entran ocasionalmente, casi de contrabando, favoreciendo una concepción del aprendizaje *anónimo*. No se integran los saberes de las familias, ni de otras figuras de la comunidad extensa; no se aprovecha todo lo que se les podría aprender ni como ciudadanos ni como especialistas o practicantes de un oficio, arte o profesión.

Cuadro 5. Saberes docentes aprendidos en la práctica

GESTIÓN:

- Gestión de apoyos para atender casos específicos, como estudiantes en situación de violencia
- Aprendizaje fuera del aula (excursiones, mapeo, etc.)

INFRAESTRUCTURA, MATERIALES Y EQUIPO:

- Diseño y elaboración de materiales
- Uso de equipo, herramientas y materiales educativos
- Diseño del aula para el aprendizaje

RELACIONES Y PROCESOS:

- Trabajo colaborativo
- Liderazgo democrático
- Manejo del lenguaje no verbal
- Relaciones con las familias
- Integrar e involucrar a los miembros de la comunidad en el aprendizaje
- Atención a la diversidad cultural
- Aprovechamiento del contexto cultural

APRENDIZAJE:

- Reflexión sobre la práctica
- Documentación sobre la práctica
- Evaluación de la práctica
- Elaboración de diagnósticos
- Uso efectivo del tiempo
- Estrategias para la convivencia (disciplina positiva)
- Fases del desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos
- Diseño e implementación de planeaciones diferenciadas
- Enseñanza afectiva
- Indagación y aplicación de contenidos y pedagogías innovadoras
- Investigación-Acción



La formación inicial y continua es, en resumen, aisladora: como maestro no llego acompañado, empoderado y retado por mis colegas; en mi soledad, cuando se cierra la puerta del aula, me quedo abandonado a mis fuerzas y a mis temores. Ni siquiera esa concentración en mi experiencia individual se resuelve hacia la reflexión sobre la propia práctica docente, porque el sistema no motiva que se presente como ni da tiempo para ello.

C) Tiende a la verticalidad y la simulación.

La prescripción, lo definido desde arriba y desde afuera, marca en forma casi total lo que incluye o no la formación inicial y continua de los maestros de México. Hay una permanente insistencia en cumplir lo que alguien más pidió (el supervisor, el equipo técnico estatal, la SEP, “los de México”), algo que esperan de nosotros allá, pero que no tiene muchas razones o explicaciones, sino el argumento de autoridad.

Es desalentadora y sofocante, opresiva en el sentido que no estimula el crecimiento de las personas; de hecho lo inhibe por ser excesivamente detallada en sus prescripciones. No produce un *sistema de reto* centrado en la creatividad y el ajuste, sino en el cumplimiento de lo formal y visible, y en el acomodo u ocultamiento de lo que no cumple con la instrucción recibida en abstracto.

Sin reto específico y sin altas expectativas, los maestros en ciernes o en servicio no son inquietados ni exigidos, pero esa “consideración” es negativa y les impide estar empoderados, pues la resultante final, como ya vimos a propósito de la Gráfica 2, es que aunque nueve de cada de cada diez

maestros de secundaria participan en cursos, todavía uno de cada cinco se siente inseguro en su tarea principal.

No es frecuente que las distintas oportunidades formativas incluyan una acreditación que exija esfuerzo, proyecto o demostración, ni tampoco ocurre que lo aprendido se aplique en la misma escuela en la que se trabaja y que ello abone como consecuencia al reconocimiento social. Por mucho tiempo las calificaciones en las normales, la acreditación de cursos y la obtención de diplomas han tocado el tope superior, sin hacer prácticamente distinción: debe reconocerse honestamente que hay una constante tentación de caer en la salida fácil de *diez para todos*. Se relajan las exigencias y se crea una especie de pacto de sobrentendido para simular los cumplimientos, situación en la que nadie es riguroso con nadie y se considera agresivo todo intento de solicitar rendición de cuentas.

Sin reto sustantivo, **prevalece, en cambio, un sistema de simulación basado en la emisión ciega y sorda desde el centro de decisiones, y el acomodo superficial y efec-tista a lo que se exija**, pero no un cumplimiento efectivo en las escuelas.

Otro delicado aspecto de la simulación es el que toca al financiamiento. En el discurso se ha sostenido, en prácticamente todas las administraciones, que los montos destinados a la formación docente no son un gasto gubernamental sino una imprescindible inversión social, pero los datos sobre los montos nos muestran que **la presupuestación ha sido insuficiente e irregular** (ver Gráfica 3).

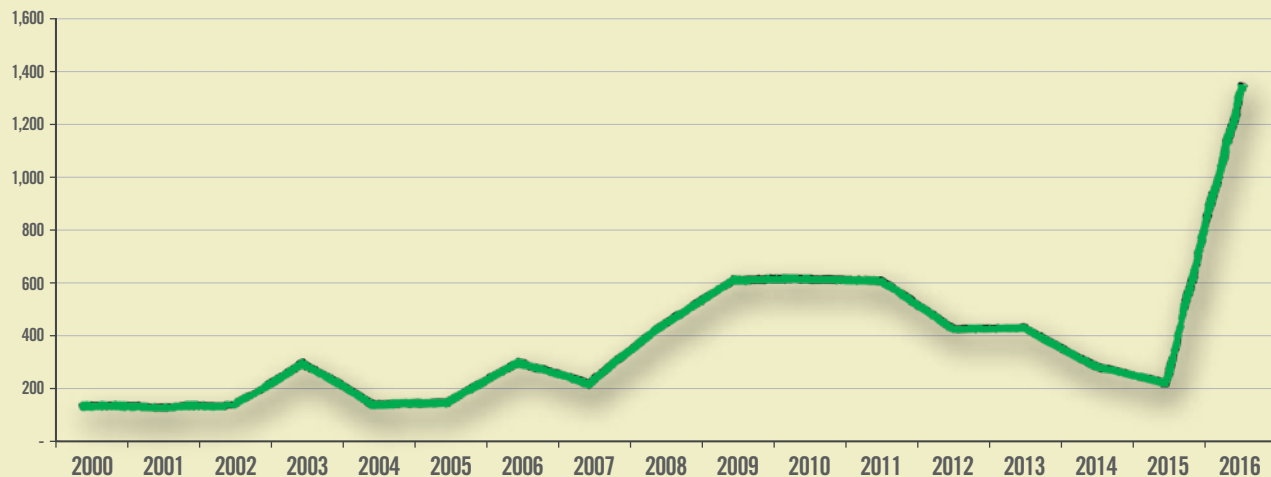
A este respecto, conviene recordar que no basta gastar, sino hacerlo en forma transparente, eficaz y eficiente. La más reciente valoración que hizo la Auditoría Superior de la Federación (ASF) en el Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública es elocuente en su dictamen negativo, y merece ser citada *in extenso*:

En 2012, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no cumplió el objetivo de formar, capacitar y actualizar a

*las figuras educativas de educación básica, ya que **no dispuso de un diagnóstico nacional de las necesidades** de formación y profesionalización de las figuras educativas que permitiera evaluar la correspondencia de los cursos impartidos con las necesidades diagnosticadas; **no cumplió con los criterios de elegibilidad aplicados para la ministración de recursos** en las entidades federativas; **no dispuso de información sobre el número de figuras educativas que aprobaron** los cursos*

Gráfica 3: Muy baja inversión históricamente para aprendizaje profesional de maestros en servicio.

Gasto federal en formación continua por maestro de educación básica pública (pesos)



Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 2000 a 2016 y SHCP, 2000 a 2016.

de formación continua y profesionalización; **no definió los criterios para determinar el número y tipo de capacitaciones** que las figuras educativas de nivel básico debían cursar a fin de acreditarse como formadas y profesionalizadas con calidad, pertinencia y relevancia, y **careció de información sobre los resultados de la capacitación y actualización** de las figuras educativas en los programas de la reforma integral de educación básica, en la enseñanza de las matemáticas, y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para cumplir con las metas sectoriales.

Asimismo, la dependencia **no estableció indicadores ni metas para evaluar el impacto del programa en el fortalecimiento de las competencias profesionales de las figuras educativas y la mejora del aprendizaje de los alumnos de educación básica**; mostró deficiencias en la construcción de la MIR del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, y **no presentó información suficiente en los instrumentos de rendición de cuentas para evaluar el cumplimiento del objetivo y las metas del programa.** (ASF, 2014a: 12-13; énfasis nuestro)

D) Es genérica y sin proyecto.

La formación ofrecida a los maestros, en sus dos vertientes de inicial y continua, no ha tenido hasta ahora suficientemente en cuenta diversos rasgos propios de la profesión como tal, tanto en su nivel de alta exigencia como en su peculiaridad que la separa de una simple ocupación, trabajo u oficio. Tampoco

considera las trayectorias que serían posibles y deseables para los maestros mismos, en una sana diferenciación de su labor. Es ciega y sorda a las necesidades de los alumnos y a la especificidad irreductible de los diferentes contextos escolares.

Como ya dijimos, hay un déficit en cuanto a la profundidad y orientación de un aprendizaje que sea acorde no sólo a los parámetros del nivel superior y profesional, sino precisamente a los atributos que se deben desarrollar en las personas y los colectivos que asumen esta profesión.

Si se valorara verdaderamente lo que implica formar adecuadamente a los maestros, por la importancia que ello tiene para el futuro del país, para su justicia y prosperidad, para su equidad y viabilidad cultural, **se tendría entonces, como política de Estado, el máximo cuidado sobre el perfil de los docentes formadores, el ancho de banda más amplio posible en la riqueza y variedad de estrategias formativas y el cuidado de activar las metodologías más activas e innovadoras** precisamente porque se trata del desarrollo de los educadores profesionales a quienes se va a confiar la siguiente generación de mexicanos.

Este descuido histórico, que ha generado un terrible atraso para contar con los medios proporcionados en la finalidad formativa –basta considerar que la exigencia de contar con bachillerato y posteriormente con una licenciatura para ser maestro en México fue sorprendentemente tardía– tiene la vigencia de una “tradicción de la improvisación”. Muchos de los esfuerzos para modificar la formación se ven constreñidos por la presión de la inercia en lo indeseable, y por ello

deben, dichos esfuerzos, ser implementados con la urgencia y la expectativa de lo remedial, como pasó con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

No es ajeno a esta limitación los aspectos ideológicos y de dinámica política, gremial y partidista. Como plantea Alberto Arnault (2013), durante buena parte del siglo XX y ya entrado el XXI prevaleció con fuerza la voluntad de interpretar a los maestros –y que los maestros mismos se interpretarían como “trabajadores de la educación”, más que “profesionales”. Esa forma de nombrar la opción para identificarse es más que mera semántica; condiciona una serie de actitudes, de formas de entender la agrupación y de legitimar la autoridad que marcaron profundamente al gremio.

La socialidad de los maestros se cultivó mucho en torno a la conducción sindical, al papel de la colectividad extensa como fuerza electoral, a los medios de presión en el ámbito político; a alianzas, traiciones, combates y peripecias que ocurrían fuera del aula y de la escuela pero que afectaban profundamente la vida de los maestros; a una mentalidad de “ellos contra nosotros” que rindió sus dividendos organizativos y de condiciones laborales, especialmente en términos de negociación de la remuneración, pero con el efecto aparejado de un anonimato, un mutismo de los maestros, como conjunto, en lo propiamente pedagógico.

Los remanentes de ese arreglo todavía se arrastran, aunque están mutando en forma acelerada por los fenómenos convergentes de la exigencia social de rendición de cuentas en educación, el pluralismo político de los maestros mismos y,

especialmente, por el proceso legal de recuperación de la rectoría del Estado en la determinación de la marcha educativa y en la normativa del Servicio Profesional Docente.

Ahora bien, **remover los condicionantes de esa “no profesionalidad” del colectivo docente nacional no se traduce automáticamente en una formación apropiada.** Todavía hoy las instancias formativas carecen de elementales mecanismos de retroalimentación; salvo muy honrosas excepciones, **no recuperan sistemática y oportunamente lo que los normalistas piensan** de los programas en que están inscritos y de sus docentes formadores. No incorporan **tampoco la experiencia de los profesores noveles** cuando se enfrentan a la prueba de fuego de la adscripción real en su primera escuela y pueden decir con mucha autoridad qué sirvió y qué no en la propuesta de su escuela formadora. **No incluyen un sistema de valoración de los propios maestros para recuperar el juicio que les merecen los cursos** a los que asisten y las especialidades y posgrados en los que se matriculan.

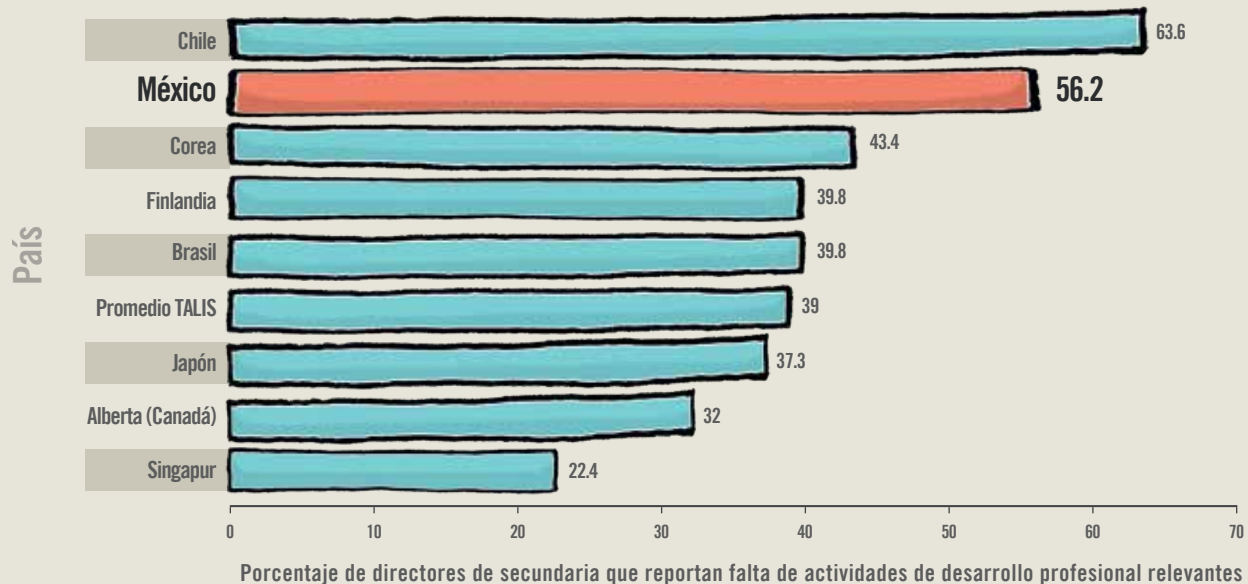
La formación es genérica en sus propuestas, descarnada de lo que requieren los destinatarios últimos, las niñas, niños y jóvenes a quienes se quiere servir para promover su derecho a aprender. No satisface las necesidades de atención específica de regiones, modalidades y contextos sociales y culturales diversos en los que han crecido y se desarrollan los alumnos. **Es sorda a las necesidades, intereses y planteamientos del docente para que la formación sirva a su propósito para la doble responsabilidad sobre el aprendizaje,** que expusimos en el Capítulo I.

Por ello, cuando en un esquema comparativo se interroga a los directores de secundaria mexicanos sobre su percepción de la relevancia que tienen las opciones de formación continua para mejorar la vida cotidiana de la escuela, más de la mitad da una valoración negativa (ver Gráfica 4).

No considera las diversas etapas de la trayectoria de cada maestro, ni propone caminos diferenciados y conectados de

desarrollo. Sorprende que aún ahora, cuando la evaluación es el elemento determinante para la promoción, la formación específica para el liderazgo escolar sea *posterior* a encontrarse en funciones (la formación para la función es *posterior* al nombramiento) y la formación para la asistencia técnica a la escuela se concibe como una dotación unilateral de repertorios “listos para usarse” ya estando en funciones. ¿Por qué no hay oportunidades formativas tempranas para los

Gráfica 4: Más de la mitad de los directores reportan falta de actividades de desarrollo profesional relevantes



Fuente: OCDE, 2014. Directores de nivel secundaria.

interesados en perseguir una carrera directiva o de asesoría técnica desde que son maestros frente a grupo, o incluso como alternativas desde su formación normal o universitaria?

Las “trayectorias formativas” no son suficientemente explícitas, socializadas y confirmadas por la experiencia. No hay en la formación continua la necesaria sensibilidad a las etapas de vida del adulto, ni a su proceso de ajuste a las demandas complejas que caracterizan el aprendizaje profesional (ver Timperley, 2011a y Jensen et al., 2016).

No hay sensibilidad de la autoridad a las aspiraciones formativas de los maestros –con la salvedad, tal vez, de cuando se expresan en forma amenazante y más como exigencias de rechazo a un docente formador o a un enfoque propuesto por la institución. Cuando afirmamos que los esfuerzos formativos deben incluir las aspiraciones de los maestros mismos, **con “aspiraciones” no nos referimos a ocurrencias, sino a la identificación de problemáticas y necesidades que vienen de su experiencia cotidiana, de su orientación y sentido ético y de su proceso formal e informal de indagación.**

E) Propicia el individualismo.

Como está planteada en la actualidad, la formación de los profesores tiende a concentrarse en los atributos, en abstracto, del individuo maestro, aislándolo artificialmente de su tarea, de su escuela, de sus colegas del colectivo docente y de su contexto.

Como describimos en el primer apartado de este capítulo, el docente se experimenta como átomo, miembro de la multitud solitaria. El esquema formativo vigente no considera la

acción educativa en conjunto con el colectivo docente y la comunidad amplia de aprendizaje; se concentra en *teachers* y no en el *teaching*, es decir, en el efecto acumulado y simultáneo de estar educando, entre todos, a la generación joven.

Es importante hacer nota de caución para no concentrarse desproporcionadamente en el aporte individual atribuible a *cada* maestro. Con esa mirada, es fácil caer en el simplismo de que la solución para mejorar el sistema se limita al repertorio “despido/aumento”, aplicable respectivamente a los extremos del conjunto de docentes. Precisamente la evidencia empírica muestra que el aporte del maestro es el factor de máximo impacto para el logro de aprendizaje de los alumnos cuando *hay una secuencia de profesores efectivos en la trayectoria escolar de ese niño o joven* (Hargreaves y Fullan, 2012: 43). **El objetivo no es propiciar grandes maestros aislados entre sí, sino maximizar la oportunidad de que cada niño cuente con un gran maestro, y que ello no ocurra por fortuna, sino por diseño.**

Dicho eso, el reto es aún mayor para México que para Canadá o Estados Unidos, de donde son oriundos los autores citados. Allá como acá se debe impedir que la atomización de la docencia nos lleve a contar con maestros multipremiados que no puedan –porque *nadie* puede hacerlo solo– cambiar el bajo logro de sus alumnos con la convivencia acotada a un solo curso o grado, como sugieren Andy Hargreaves y Michael Fullan. Pero acá, adicionalmente, es igualmente importante que se supere la visión de “anonimato en el clan” que todavía arrastramos como rasgo en la cultura mexicana, poco amiga del reconocimiento al mérito individual y que

prefiere la mediocridad compartida. Así como se desalienta a destacar por logro ejemplar (“mejor todos juntos”), tampoco se reconoce nuestra contribución individual al fallo o error; una especie de complejo de *Fuente Ovejuna*, en donde “se complicó” debiera traducirse en “no planeé por negligente y descuidado”, y “no se logró” debiera poderse decir “no me esforcé lo suficiente, minimicé la dificultad y desconozco todavía cómo resolver esto”.

Es muy infrecuente que un mismo colectivo tenga procesos formativos en común que no sean opciones de “cascada”, ni hay todavía una dinámica permanente de seminario-taller o “círculo de estudio” en términos de enriquecimiento mutuo con los compañeros. Que el colectivo docente de un mismo centro se involucre en el mismo proceso formativo que responda a sus necesidades es algo que apenas se pudo hacer hace una década, con los primeros ejercicios de transferencia de recursos a la escuela según un plan de mejora estratégico en el marco del *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) y con mayor claridad a partir de su versión mejorada experimental, PEC-FIDE.

Salvo esas poco numerosas experiencias, fue común que los maestros se acercaran a la diversidad de la oferta del catálogo con criterios netamente individuales. Así, no sólo se dispersaba y volvía indistinto el efecto de formarse en una nueva concepción o metodología, pues los colegas del centro no habían participado en el mismo curso que yo, sino que podía volverse motivo de tensión, resentimiento y frustración, pues el recién converso llegaba a su propia escuela con entusiasmo, queriendo implementar de inmediato lo aprendido, para luego toparse con el escepticismo y el distanciamiento de sus compañeros.

El proceso resulta en resumidas cuentas centrífugo; **a pesar de la importante frecuencia de participación en la formación continua, no hay una visión compartida acerca del aprendizaje de los alumnos.** Por ejemplo, en México sólo dos de cada tres maestros consideran que comparten visión con sus colegas de la misma escuela, muy por debajo del 98% que así lo piensa en Singapur, el 99% en Japón, o el 87% de los maestros en el promedio en los países participantes de la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS; OCDE, 2014).

Otro dato significativo del proceso individualista en el incipiente proceso para consolidar el aprendizaje profesional en México es la baja posibilidad de confiar en los colegas para ser ayudado a mejorar en los procesos del aula misma y tener un orientador para la tarea cotidiana. Como puede constatar en la Gráfica 5, sólo dos de cada diez maestros mexicanos hace observaciones de aula para retroalimentación de pares, y sólo 17% cuenta con el apoyo de un mentor.

2.3 ¿Qué consecuencias tiene?

Los cinco rasgos que distorsionan las finalidades y el logro del aprendizaje profesional no sólo afectan a los maestros mismos. Como señalamos, la *doble responsabilidad* que es constitutiva de la profesión docente afecta la tarea que la sociedad en su conjunto tiene para el desarrollo de la nueva generación.

¿Qué impacto tiene entonces sobre niñas, niños y jóvenes que la formación docente sea —en la condición presen-

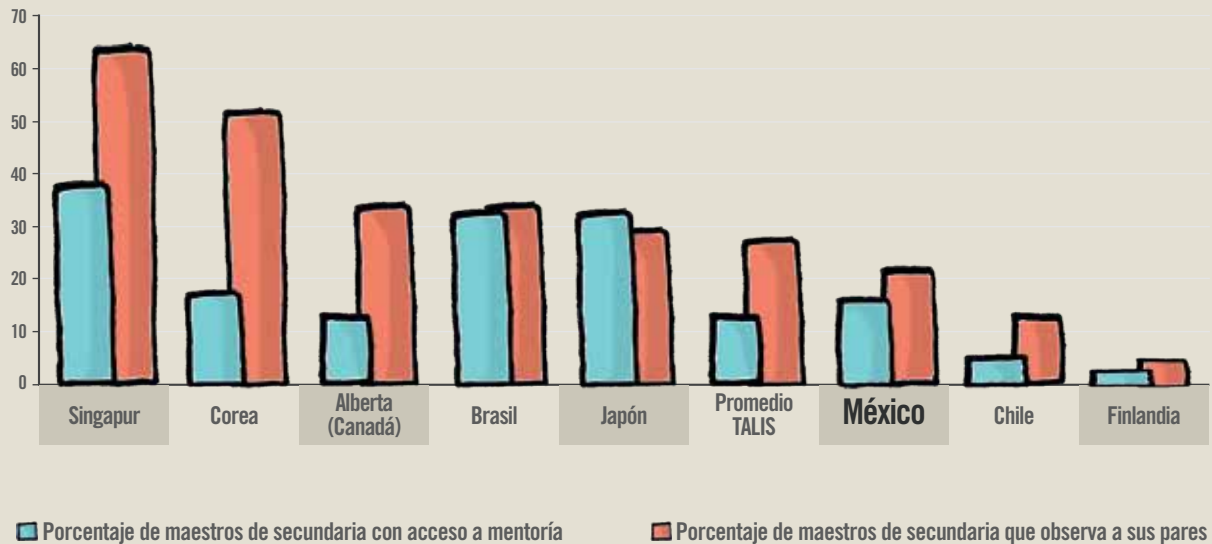
te- desenfocada del aprendizaje, impertinente y aisladora, vertical y simuladora, genérica y sin proyecto y, finalmente, individualista?

I. Acumulación, sin aprendizaje.

Se acrecienta el número de maestros con diplomas, aumentos salariales o cargos, pero sin que a ello corresponda un verdadero aprendizaje profesional y, por lo tanto, ese crecimiento no contribuye significativamente al avance en el logro de aprendizaje de sus alumnos.

La formación docente que tenemos hoy pone por delante *cursar* antes que *aprender*, con lo cual se sigue toda una cadena de efectos negativos e indeseables para el conjunto del sistema. Instala toda una cultura para el reconocimiento docente, en la cual la señalización de “mérito”, de a quién se aprecia, se base en mecanismos de *presencia anónima* (en los cursos, por ejemplo) y sobre todo en la *acumulación*. Lo que cuenta es hacer mucho, juntar muchas horas, muchos documentos; no el involucramiento con las nuevas ideas, la comprensión de nuevos datos, la adopción de nuevas prácticas.

Gráfica 5. Maestros mexicanos reportan tener pocas oportunidades de aprender de sus pares.



Fuente: OCDE, 2014. Maestros de nivel secundaria.

Si, yendo como vamos en sentido contrario a lo que establece toda sana pedagogía, no se favorece la *demonstración*, los cursos y actividades seguirán siendo distractores para el verdadero desarrollo profesional. Lo que se proponga, pague y promueva no será algo que *cambie* la vida de los alumnos, sino que les confirme las inercias de su entorno.

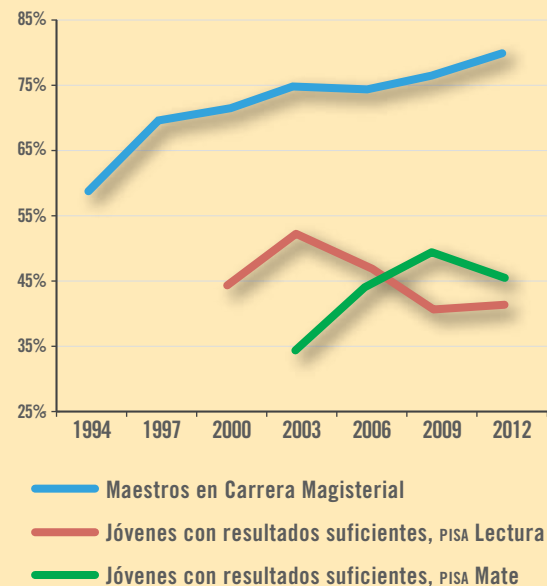
Esta concepción de formación de los maestros, que privilegia el volumen por encima del sentido, **puede incluso condicionar negativamente al recién activado Servicio Profesional Docente, poniéndolo en riesgo de que se convierta en un renovado sistema de “pase de obstáculos”** (los instrumentos y etapas de la evaluación para el ingreso, la promoción o la permanencia), las cuales habrá que superar como requisito pero de las que no se obtendrá verificación y rectificación para el logro de aprendizaje.

La acumulación de beneficios salariales por participar en cursos, el *Programa de Carrera Magisterial*, es tal vez el más aparatoso ejemplo de lo dicho. El resultado en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) expresa una recapitulación de qué se está logrando en el país con nuestra educación básica, no en referencia a la *reproducción de los contenidos curriculares*, sino en el campo de las *competencias demostradas*, la vinculación del conocimiento con la solución de problemas. Menos de la mitad de los alumnos mexicanos alcanzan el nivel mínimo aceptable en esa demostración. Llama poderosamente la atención que, de los maestros mexicanos que estuvieron en contacto con la mayoría de esos alumnos, la mitad de ellos cuenten con un posgrado, y ocho de cada diez reciban un

complemento salarial por acumulación de cursos en Carrera Magisterial (ver Gráfica 6).

Resulta que se acumularon masivamente grados y puntos, pero esto no se correlaciona con mejores resultados para los alumnos, no al menos en una escala que no mide repro-

Gráfica 6. Acumulación de beneficios personales/económicos (basada en acumulación de cursos y títulos – Carrera Magisterial), desvinculada del aprendizaje de los alumnos.



Fuente: Elaboración propia con datos de SEP, 1994 a 2012, SEP-SNTE, 2011 y SEP, 2012c; OCDE, 2000 a 2012.

ducción de nociones sino preparación para el mundo contemporáneo. Desde antes y durante los doce años registrados de resultados PISA, se acumularon millones de horas de formación adicional del lado de los maestros; ¿está latente, o **el efecto sencillamente no es significativo?**

Sólo una nota más: en la última revisión de desempeño practicada por la ASF sobre el Programa de Carrera Magisterial, se señala que **los docentes en los niveles superiores en el programa –C, D y E-, es decir, quienes reciben los complementos salariales más sustanciosos, estuvieron a cargo de alumnos con resultados inferiores en la prueba ENLACE, comparativamente con los maestros situados en los niveles A y B.** Ello cuestiona la efectividad del programa como política pública aceptable, observación que afecta el dictamen global y lo coloca en la categoría de “con salvedad” (ASF, 2014b).

Si sacamos las consecuencias últimas, no aprovecha para el derecho a aprender premiar a los maestros en formas desconectadas o contrarias al interés superior de la infancia, ni tampoco que los docentes entren en una dinámica de agregación permanente de cursos, sin discernimiento para su aplicación ni efectos perdurables en el perfil del educador profesional que están llamados a ser:

2. Bajo logro y desconexión.

La impertinencia en la formación produce bajo logro en el desempeño. Este fenómeno lo podemos captar en variadas instancias: por ejemplo, en el excesivo estrés en los maestros de primer ingreso. Por la incoherencia que rápi-

do perciben entre lo en “se enseña” en la normal y lo que realmente acontece en la práctica, se sienten inefectivos y desorientados, lo que a su vez influye en la inestabilidad del aprendizaje de sus alumnos.

○ por ejemplo, cuando el maestro con varios años de servicio toma un curso acerca de hallazgos de las neurociencias, pero no tiene elementos de práctica guiada. Sus alumnos se confunden, sus colegas se extrañan por su mención a referencias que no comparten y aún no les convencen, y el director no se siente confiado y pone restricciones para apoyar los “experimentos”. No es raro que el profesor pierda el ánimo, y se cuide, para futuras ocasiones, de querer pasar a la acción, para no ser criticado. El potencial de mejora quedó descartado e inhibido por no revisar su pertinencia, y el proceso no deja al maestro más comunicado con su colectivo docente, sino más aislado de él.

Otras manifestaciones de los efectos que se siguen por la impertinencia en la formación se ven en la incompreensión y falta de aprecio por las tradiciones, ritmos, expresiones y nociones de las culturas indígenas de los alumnos por parte de sus maestros, con pocas y meritorias excepciones. Pasa en las mismas escuelas de la modalidad indígena y en los servicios de CONAFE, pero se acentúa en las escuelas rurales con fuerte presencia de chicos indígenas, o en las escuelas urbanas con asistencia minoritaria de nuevos arribados. La formación de los docentes no sólo los dejó impreparados para aprovechar los elementos de identidad de sus alumnos como plataformas de nuevos aprendizajes, sino que ni siquiera previno el mal juicio profesional o el sesgo prejuicioso con

los que fácilmente descalifican de antemano esas tradiciones y expresiones, considerándolas fuente de bajo desempeño.

La falta de pertinencia y el aislamiento se reproduce a distintos niveles, y **mina la confianza de los educadores en sí mismos y en lo que pueden lograr en su acción conjunta**. Hay una mentalidad muy extendida que sobrevalora el efecto de recursos y agentes externos, considerando que la escuela y la propia práctica docente mejorará por *contacto* con esos libros, materiales, cursos, conferencistas o asesores. Cerrando el círculo vicioso, esos recursos y agentes externos son con frecuencia elegidos sin suficiente discernimiento, y la situación se presta al abuso y al fraude.

Por la impertinencia y aislamiento en la formación de la que uno viene, no se capta oportunamente el bajo logro y la posibilidad de abandono de los alumnos propios, ni se idean formas de revertir los factores de riesgo y reorientar la dinámica de clase. Es frecuente la “ceguera de taller” que no nos deja ver lo que debemos cambiar en nuestra práctica, y que puede ser evidente para otro, especialmente un colega bien dispuesto y confiable. Como se plasma en la Gráfica 7, los maestros mexicanos pasan mucho tiempo en la modalidad formativa menos activa y personalizante, el formato “cursos”, mientras que **en muy pocas oportunidades se involucran en experiencias colaborativas que les permitirían mejorar oportunamente**.

La falta de un repertorio compartido y la ausencia de proyectos comunes de relevancia, así como la baja valoración de la experiencia didáctica como mérito (tanto entre los maestros mismos como ante las instancias oficiales o la sociedad

en general), en muchas ocasiones propician el desánimo y el desgaste severo (*burnout*) de los educadores (ver IEESA, 2013). Cuando cierran la puerta del salón, se pueden sentir solos, abandonados a sus fuerzas y exigidos a resultados que no confían obtener. Derivado de las reglas y valores que se adoptan con la formación actual, **el maestro está desconectado de un aprendizaje profesional dinámico y asume como “normal” el aislamiento en que se encuentra y que lo agobia. Ello puede tener graves consecuencias tanto para la salud y equilibrio emocional y familiar del maestro, como para la estabilidad de la acción educativa en su comunidad escolar y especialmente en la interacción con sus alumnos** (Zhang y Sapp, 2008).

3. Didáctica repetitiva y responsabilidad dispersa.

Como es de esperarse, la formación recibida modela el tipo de intervención educativa con la cual el maestro se identifica y desde la cual aborda la tarea docente con su grupo de alumnos. La formación de la que uno procede no es, por supuesto, un decreto fatal, pero **es una pretensión sin fundamento pensar que espontáneamente cientos de miles de maestros que no fueron familiarizados con estrategias críticas y creativas pueden aportar reto e innovación a sus alumnos**.

No es raro entonces que se siga reproduciendo hacia los alumnos, generación tras generación, en las aulas a lo largo y ancho del país, la dinámica a la que fue expuesto por años el propio maestro y que se replica en las actualizaciones que recibe: todo curso se define por una emisión unilateral del “instructor” y la evaluación es concebida como una mera

verificación de si el alumno puede reproducir lo escuchado/ leído para fines de calificación y sin retroalimentación.

A pesar de que los *contenidos* de teoría pedagógica de corte activo se “estudiaron” en la normal, dichos cursos y sus evaluaciones en su momento no implicaron práctica y retroalimentación, sino –contradictoriamente- clases frontales y exámenes. Su potencial inspirador se queda en eso, sin que el maestro pueda ensayar una respuesta concreta y situada,

por ejemplo, a la pregunta, “¿qué puedo hacer yo ante el desinterés de mi grupo de sexto año de primaria?”.

Los cursos de formación sobre educación por competencias, o trabajo por proyectos, o fundamentos de neurociencias, no alteran las prácticas de “emisión unidireccional” y abstracción en muchos maestros en servicio. La sola *mención* a conceptos de las alternativas activas no alcanza para sostener una exitosa experimentación con mi propio grupo, ni para reflexionar

Gráfica 7. Acumulación de cursos, pero pocas experiencias colaborativas



Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE, 2014.

cómo solucioné un problema y seguir pasos paralelos ante otra situación igualmente retadora, es decir, para lograr una *metacognición* fructífera.

La pedagogía de la curiosidad y el descubrimiento no ha sustituido, en los hechos, a la didáctica de la repetición.

A pesar de que continúan reiterados y heroicos esfuerzos por difundirla, la metodología de “relación tutora” en nuestro país sigue siendo una excepción, sin dársele la oportunidad que merece para romper la tiranía de la repetición en las aulas de educación básica, que a su vez fue modelada por su condición antecedente: la repetición en las aulas de las normales y en los cursos de formación continua.

Cuando la formación es “actualización” ante un cambio de normativa o de plan de estudios, suele ser todavía más rígida, descontextualizada e inefectiva, si cabe. El esfuerzo está centrado en la traducción de la vieja práctica a los nuevos formatos y al nuevo léxico, sin entender bien los principios teóricos ni incorporar las problemáticas y situaciones de cada contexto. Lo “nuevo”, irónicamente, se presenta en forma superficial y apresurada, y se pospone el cuestionamiento: “ahora no pregunten; déjenme acabar la exposición; ya luego, en su escuela, verán que sí funciona”.

La reforma que ahora está en marcha puede ser maniatada, normalizada y empacada por el formato de los cursos y las capacitaciones. Ante lo nuevo –la nueva ley, el nuevo currículum- contradictoriamente se inhibe la iniciativa y la innovación, la indagación propia, la experimentación, la evaluación y el ajuste en la práctica.

Así, se dispersa de nuevo la responsabilidad sobre los bajos resultados y se recurre a las justificaciones de siempre: “es el sistema, es el programa, es el contexto”.

Muchas prescripciones del sector educativo son incumplibles por su rigidez de diseño y su pobreza de elementos adaptativos. **El modelo de formación al que nos hemos habituado como profesores - el “método” de exposición desencarnada, masiva y sin mucha convicción- favorece que se opte por un cumplimiento simulado, por encima de un verdadero ajuste pactado.** En resumen, por la pegajosa incidencia de la formación docente repetitiva, aún las innovaciones correctivas o de intención creativa en el sistema educativo corren un enorme riesgo de descarrilarse y nunca llegar a concretarse en bien del derecho de las niñas y los niños.

4. Mediocridad, sin diferenciación.

El modelo de formación vigente, al ser genérico y sin un proyecto claro, no le dice desde el arranque al maestro qué se espera de ella y de él, qué se le propone como arco de vida, qué expectativa hay de lo que puede lograr con su esfuerzo y creatividad.

Por el contrario, el mensaje que le manda es que las oportunidades de aprendizaje profesional son indiferenciadas: un menú que se pierde en la insensata dispersión de pilas y pilas de cursos o que, por el contrario, se reduce a una dosis de actualización obligatoria que debe inyectarse a todos los maestros, sin importar sus características, aspiraciones y contexto de su tarea docente.

Formarse para ser “mejor maestro” no es un proyecto, sino apenas una indicación. ¿Mejor en qué aspectos? ¿mejor para lograr qué cosa? ¿cómo vamos a notar que se produce la mejora? ¿cómo sabemos qué rasgos del maestro favorecen a los alumnos? El sistema de formación docente en México arrastra una enorme inercia de falta de propósito macro, identificable, que sirva para juzgar si tal maestro y tal colectivo docente se sitúan en mayor o menor cercanía a lo deseable, según su modalidad, ritmo y etapa.

Los perfiles de maestros fueron descripciones vagas de corte laboral-administrativo, y la diferenciación se pensó sólo como lineal: quien lleva más tiempo contratado, recibe más. Los niveles de Carrera Magisterial fueron un paso adelante, pues dieron ya un referente de avance horizontal, pero aún en sus fases finales los trayectos resultaron confusos y la preparación inadecuada, pues no permitió cubrir las necesidades de la diversidad de los titulares finales del derecho, los alumnos a los que hay que impulsar en el aprendizaje.

La profesión docente en México perdió prestigio al reiterarse hasta el vértigo –por motivos políticos e ideológicos– su excepcionalidad, heroicidad y precariedad como virtudes, en lugar de construir **una nueva autoridad para los maestros, reconocida por la sociedad, con base en lo que sí saben y sí pueden, en función de cómo se expresan y aportan, y ya no sólo de lo que están dispuestos a hacer.**

Buena parte de la historia de la formación docente en el país es una crónica de parches y remedios: desde una habilitación

de semanas en la época vasconcelista, pasando después a un bachillerato, licenciados por correspondencia del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, autodidactismo en fines de semana... mucha remediación y poco proyecto. Sin conjunción de créditos universitarios ni movilidad verdadera al interior del sistema de Educación Superior, ha quedado una mala inercia en la formación inicial, especialmente en las normales, para no exigir que demos el paso a una formación de avanzada. Como se muestra en el Cuadro 6, ni siquiera uno de cada diez programas está certificado.

Por décadas la cuestionable simbiosis entre la estructura sindical y las autoridades políticas mandó la pésima señal de que la remuneración y el crecimiento tenían su mejor oportunidad en la negociación extralegal, y que ante ello el mérito educativo palidecía y se volvía desdeñable, incuantificable y anecdótico. El escalafón mismo, hecho de antigüedad, puntos y buenas notas otorgadas en un esquema discrecional, y la mentalidad que ya hemos referido de “trabajadores de la educación” favoreció que en la formación el propósito fuera contar con maestro “regular”, “promedio”, “esperado”.

Así, **maestras y maestros tienen que luchar contra la mediocridad, pues los cursos que llevan en su etapa de formación inicial o, posteriormente, como “desarrollo profesional”, no incluyen un sistema coherente de reto, de demanda, de desempeño alto.** Y de nuevo, ello tiene su reflejo en las aulas de preescolar, primaria y secundaria: cumplimientos mínimos, expectativas modestas, “pasar” como meta; la “normalidad mínima” como tope y no como piso.

Hoy hay que navegar en medio de las parcas noticias sobre oportunidades de formación que llegan desde los principales proveedores a una variedad de organizaciones y centros, instancias oficiales que se empalman en sus tareas, se estorban y a veces hasta se contradicen (ver Cuadro 7). **No hay una planificación seria sobre la construcción de capacidades que se busca. Los resultados de aprendizaje de los alumnos de quienes el profesor tomará la responsabilidad rara vez se consideran en el proceso**, o sólo sirven —en promedios generales del estado o el nivel, pero no con

los grupos y alumnos concretos asignados al maestro— para argumentar la necesidad de formación, pero no para *orientar* los objetivos de los talleres o metodologías.

Muchos maestros inquietos persiguieron grados académicos en instituciones universitarias. Cuando posteriormente se diseñaron posgrados pensados para educadores del sistema público, se introdujo de nuevo una mentalidad de “segundo mejor”: versiones menos exigentes, más pausadas y transitables, con requisitos menos específicos. Son muchos

Cuadro 6: Muy pocos programas de formación inicial son evaluados y menos alcanzan la calidad necesaria para ser certificados



Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), 2015; Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), 2014.

Cuadro 7. Centros de apoyo para maestros

Centros de apoyo para maestros		
Nombre	Año de creación	Función
Centro de Actualización del Magisterio (CAM)	1944 Surgen como parte del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).	Ofertar formación para complementar y continuar la formación que reciben los profesionales de la educación en las instituciones de Educación Normal.
Centro de Maestros (CdM)	1994 Se crearon como parte del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP).	Prestación de servicios de educación continua en los estados.
Centro de Desarrollo Educativo (CEDE)	2009 Se crearon como parte del Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar (FOGISE).	Dar acompañamiento a los diferentes actores educativos de cada región a través de la asesoría pedagógica directa e inmediata, que contribuya a alcanzar los resultados esperados en sus procesos de mejora.
Servicio de Asesoría Técnica a las Escuelas (SATE)	2013 Se crea como instrumento para la implementación de la Reforma Educativa.	Brindar apoyos, asesoría y acompañamiento especializados al Personal Docente y Personal con Funciones de Dirección para mejorar la práctica profesional docente y el funcionamiento de la Escuela.

Fuente: Elaboración propia con datos de: CONEVAL, 2008; LGSPD, 2013; Meza Martínez, 2014; SEP, 2003, 2011b y comunicación personal con SEB/DGDGIE, 2016.

los fenómenos de “logro modesto” que se pasan a la vida y mentalidad de los alumnos, por la misma implantación de los procesos de formación docente.

Hay muy bajo apoyo para la especialización verdadera –la que prepara en verdad para tareas de mentoría avanzada, de animación y liderazgo de proyectos de investigación, de empuje a la inclusión y a la profundidad de la educación especial, a la creación de materiales educativos de alto impacto.

La misma búsqueda de alternativas formativas con el tiempo se descentró a los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y los maestros perdieron mucho de la iniciativa que los hacía protagonistas de su propia formación. Todo ello se tradujo en la tradición con **un marcado predominio de la oferta y la desaparición o irreflexión de la demanda**, pues muchos maestros en la actualidad llegan presurosos a “ver qué hay” en el tablero del Centro de Maestros o en del Centro de Desarrollo Educativo (CEDE), no pensando y menos exigiendo lo que en verdad necesitan y es su derecho.

5. Incentivos individualistas y económicos, no motivos educativos.

Se plantea la formación docente en términos restrictivamente individualistas y económicos, y el mismo Servicio Profesional Docente corre el riesgo de perder su aspiración de cambio profundo si continúa esa lógica.

Con el modelo clásico de “profesión de servicio heroico”, reiterada y martillada por décadas en el discurso de las nor-

males, la remuneración fue cayendo a niveles cada vez más indignantes, agravados por el descuido frecuente que derivaba en pagos retrasados, incompletos u omitidos (Arnaut, 2013).

En un movimiento de péndulo, que coincidió con las etapas de mayor músculo político en la organización sindical, se corrió al otro extremo: los estímulos monetarios cobraron un papel preponderante (Fernández, 2013). La muy necesaria y justa reivindicación de salarios dignos, paralelos a los de profesionales de alta responsabilidad, para remunerar a los maestros quedó, sin embargo, oscurecida por una composición fragmentaria de su ingreso económico.

En lugar de sencillamente pagarle bien a los maestros, sindicato y gobierno apostaron a bonos, complementos y ayudas, “conceptos” opacos y fácilmente corruptibles que se enlistaron en el recibo de pago. La formación continua y sus procesos de mejora fueron incorporados a esta lógica, como un mecanismo de ingreso adicional más robusto que los fragmentos mencionados.

La actitud en las negociaciones fue: ¿quieren que nos formemos? Entonces que haya pago del curso, de los materiales y una beca para continuar con ingresos mientras se estudia, y pagar un suplente que provisionalmente tome el lugar del becado. ¿Ya terminaron su curso o posgrado los maestros? Entonces, en automático, un pago adicional. ¿Hay evaluación? Tiene que haber entonces pago por buenos resultados. El diagnóstico, la rectificación y los nuevos aprendizajes son lo de menos. ¿Hay proyectos de desarrollo? Entonces tiene que haber financiamiento de los proyectos mismos, y bonos por

completarlos, y aumentos tras la implementación. Y todo aunque no se repitan al ciclo siguiente, ni se evalúe su pertinencia o impacto para el logro de aprendizaje de los alumnos.

Así como el profesor con justa razón se enerva cuando un alumno pregunta, para juzgar el valor de una actividad de aprendizaje, si “da puntos por esto” o si “va a venir en el examen”, es una tragedia que la formación haya quedado –en la cultura educativa vigente– con una tan marcada dependencia de los incentivos económicos. En ese error de concepción y diseño –por excesivo y casi exclusivo acento– ha caído la dirigencia sindical y los funcionarios del sector, e incluso las organizaciones de sociedad civil que proponen cambios y los maestros mismos.

La política exacerbada de incentivos favorece el individualismo e inhibe la colaboración. Al poner el interés propio como fuerza motora del cambio, el sistema de incentivos decreta su propio límite y su posible muerte prematura. En efecto, si la principal razón para hacer algo –y más aún si es para hacerlo bien– reside en la codicia por el premio o el temor ante el castigo, entonces se condiciona en forma importante *la honestidad y el arraigo* de la conducta deseada y *la sustentabilidad* de la práctica propuesta.

Los incentivos tienen su lugar propio en todo proceso educativo formal e informal, actuando como *invitación, refuerzo o reconocimiento* para consolidar una serie de conductas. Sirven, **cuando están bien diseñados dentro de una mucho más amplia agenda de transformación**, para favorecer que las personas se den ocasión de conocer y

apreciar el bien implícito de un aprendizaje determinado. **Complementan y subrayan los motivos y razones de la conducta, pero no pueden nunca sustituirlos.** Son señales para el bien, no el bien propuesto. Apegarse a los incentivos y hacerlos la prioridad es como abrazar el letrero que la señala pero nunca entrar a disfrutar de la ciudad a la que se ha viajado.

Si se introduce una cultura de incentivos mientras que se descuidan los motivos y las razones, el éxito será pírrico e inestable. **Apenas cese el flujo de incentivos positivos, o bien, si se pueden esquivar en la práctica las consecuencias del incentivo negativo, o peor aún, si se puede simular un cumplimiento de la conducta premiada, los convocados regresarán a su conducta anterior.** Lo que entendí es que *a ti te interesaba* y por eso me pagabas o advertías, pero cuando dejes de pagarme o no puedas hacer efectiva tu advertencia, regresaré a mi estado de indiferencia sobre el bien propuesto, porque *no entiendo en qué sentido profundo es un bien para mí*. Si no se llega a experimentar el bien implícito, el incentivo no logrará el cambio, e incluso puede sentar un precedente de desafecto, “vacunar” de escepticismo ante una nueva propuesta.

La buena noticia es que, **para la enorme mayoría de los maestros, el dinero es importante, pero no es lo más importante.** Para ellas y ellos **prevalece como motivación principal para la mejora el ser animados y reconocidos por sus pares** (Hargreaves y Fullan, 2012) **y como razón principal de su permanencia en la profesión un sentido de trascendencia, la posibilidad de ver el impacto de**

su acción en los cambios que ocurren con sus alumnos (Timperley, 2011b), **su escuela y su comunidad.**

Para hacer la docencia más atractiva y retener a maestros efectivos... las políticas necesitan abordar más que la paga: los maestros ponen un considerable énfasis en la calidad de las relaciones con sus alumnos y sus colegas, en sentirse apoyados por los líderes escolares, en buenas condiciones de trabajo y en oportunidades para desarrollar sus competencias. (Schleicher, 2014:40)

El desarrollo profesional tiene indeseables consecuencias si se implementa como una carrera individual de acumulación de beneficios, sin referencia o incluso a espaldas de la comunidad de aprendizaje, y de los propios alumnos y sus derechos. La experiencia mexicana con Carrera Magisterial confirma que una *priorización* individualista de incentivos económicos en el diseño de la formación continua es un error; y no se traduce en mejores logros de aprendizaje.

No se realizan actividades de formación en común; se favorece el sistema de “cascada” –pésimo sucedáneo del aprendizaje colaborativo; aún no ha permeado las buenas experiencias de empoderamiento que ocurre cuando los maestros de una escuela pueden seleccionar oportunidades de formación para el *conjunto*, y poderlas pagar con recursos que llegan directamente a las escuelas.

No hay cursos compartidos entre maestros y familias de una misma escuela, para abordar una problemática en común o compartir una metodología o enfoque; en la vida cotidiana

del colectivo docente, no se conocen ni se integran las oportunidades formativas que vienen de iniciativas municipales, de bibliotecas y museos, de las universidades públicas y otras Instituciones de Educación Superior o de las organizaciones de la sociedad civil, aunque todas estén cercanas y accesibles en el entorno inmediato de la escuela.

El mismo sector productivo, que tiene una tradición propia de ofrecer becas y apoyos a la escuela pública, no pasa a la siguiente etapa de apoyo a la formación docente, en la cual podría asistir a sus necesidades con sus capacidades instaladas y los especialistas de su plantilla de colaboradores.

Tras el cambio normativo que creó el Servicio Profesional Docente, es imperativo aprender la lección y no favorecer que se reinstalen las mismas consecuencias indeseadas que distorsionaron la etapa anterior.

Ahora que con trabajos los maestros apenas se van distanciando del frenesí en la acumulación de puntos que tanto el escalafón como Carrera Magisterial introdujeron como la característica central del “desarrollo profesional docente” como se entendió en México, sería un lamentable error recaer una vez más en el acento exacerbado de corte individualista-económico.

La conclusión preliminar de toda esta sección es la necesidad de replantearnos como país tanto la formación inicial como la formación continua de los maestros, y no dejar perder la oportunidad histórica que brinda el cambio reciente.

La regulación y la evaluación, sin un aprendizaje profesional vigoroso y constantemente presente en la vida de los maestros, no podrán rendir más que magros frutos: más orden, menos robo de recursos públicos, mejor información del sistema, y no mucho más.

Si replicamos lo que se ha hecho típicamente en la formación docente, ello se va a reflejar de nuevo en limitados aprendizajes de los maestros como profesionales y, por consecuencia, resultarán sin impacto suficiente en los aprendizajes de los alumnos, dejándolos sólo con lo que ya era esperable por su contexto, sin rebasarlo, sin contribuir al despegue decisivo de las personas.

Por eso, tener en México una deficiente formación docente, que no sea auténtico aprendizaje profesional, es apostar por la inercia y la continuidad de los males sociales que nos aquejan. La escuela seguirá siendo el espejo de las limitaciones del entorno, y no el proyecto de lo que la comunidad aspira a ser. Si no hacemos algo *diferente*, dejaremos sin materia la promesa central de la educación: cumplir con el derecho a ser –cada uno, y todos juntos- la mejor versión de sí mismo que sea posible.

Ahora preguntémosnos: ¿qué podemos hacer para que la formación docente sea *adecuada y apropiada*? ¿Cuál es la parte que nos toca a cada uno hacer?

Hemos dicho que la formación docente es un proceso permanente, que no acaba con la titulación de la formación inicial, ni tampoco se reduce a cursos sueltos para el fin de semana,

reuniones para el fin de mes o capacitaciones para el fin de curso lectivo.

Es el aprendizaje profesional de los *profesionales del aprendizaje*, una pieza estratégica para la justicia, la prosperidad y la equidad del país. Para cumplirse como tal, no admite versiones de segunda categoría, de implantación descuidada y desarticulada. No se vale que sufra por titubeos políticos, por financiamiento irregular o mezquino, ni por improvisación y falta de continuidad o compromiso en los equipos que la asisten institucionalmente.

En este capítulo haremos recomendaciones en dos dimensiones. Una primera tiene que ver con transformaciones de carácter cultural, para arraigar una visión socialmente compartida sobre el ser y el quehacer de los maestros; hacemos referencia a lo que -a nuestro juicio- les toca en esa profundización a actores sociales como los académicos, los comunicadores, los activistas de sociedad civil, y principalmente a los profesores mismos.

En la segunda dimensión haremos recomendaciones puntuales de política pública, distinguiendo las que son de implementación inminente con respecto de otras que toman más tiempo y planeación, aunque son igualmente importantes. Los destinatarios de esas recomendaciones son los funcionarios con las responsabilidades actuales de mayor relación con los programas, las regulaciones y las acciones de gobierno propuestas en este trabajo, en el liderazgo de la SEP y en las autoridades educativas estatales.

¿QUÉ PODEMOS HACER? 3

3.1 Proyecto social: reorientar al aprendizaje profesional

Las modificaciones en política pública acaban teniendo corto aliento si sólo parten de proyectos políticos o dictámenes técnicos. Toman plena substancia a partir de una valoración social del tema y de una demanda generalizada por soluciones. Su arraigo y verdadera incidencia depende de qué tanto logra comunicar a gran escala esperanzas fundadas y finalmente propiciar nuevos valores compartidos.

El proyecto de recuperar la identidad de *Prof.*, **el proyecto de que los maestros y maestras ocupen el lugar del profesional por excelencia, es una oportunidad de encuentro positivo y de suma entre los diferentes**, que puede involucrar a la comunidad extensa y a actores en el sistema que pudieran estar previamente enfrentados.

Las maestras y los maestros de México están ante una ocasión propicia para refrendar esa promesa pública de la *doble responsabilidad* que está al corazón de su profesión y caracterizó su origen histórico: conducta ejemplar y compromiso con el logro de aprendizaje, por un lado, y por el otro la reactivación de un pacto efectivo de mutuo apoyo y mutua exigencia entre pares.

¿Qué rasgos, entonces, deben buscarse en la formación docente, para dejar atrás las limitaciones que identificamos en el diagnóstico?



3.1.1 Cinco rasgos en positivo

I. Un formación centrada en el aprendizaje

La formación docente debe estar finalizada a servir a los alumnos, y a empoderar al maestro como aprendiz experto y ejemplar. Desde su ingreso a la escuela formadora de docentes hasta su perfeccionamiento en una o varias de las vertientes que elija para consolidar su acción profesional, todo su trayecto formativo debe estar orientado a garantizar el papel de agente social designado a promover –en los hechos, con resultados tangibles- el derecho a aprender de sus alumnos.

Es fundamental que la práctica real sea parte fundamental de la formación inicial, como ocurre en los modelos de aprendizaje activo; la formación que necesitamos para los profesionales del aprendizaje supera el esquema tradicional de muchos semestres de teoría y una horas finales de servicio-práctica, apenas antes de graduarse.

Ese empaparse de cómo y qué se aprende en las aulas reales de educación básica nos recuerda también que los maestros en servicio, incluso los más experimentados, no pueden darse por satisfechos y decretar en algún momento de su trayectoria que su aprendizaje se ha completado. El aprendizaje es reto continuo: siempre hay más que aprender; los alumnos y su contexto cambia; las necesidades sociales del país cambian; hay todos los días avances en el conocimiento en todas las disciplinas; hay nuevos y mejores recursos de aprendizaje con los que se puede experimentar.

Por eso, la primera dimensión del Perfil del docente en México –*Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprender y lo que deben aprender* –no es sólo el obvio y primer fundamento para los aspirantes a incorporarse por primera vez al Servicio y referente obligado del Concurso de Ingreso (SEP, 2015a), sino también es fundamento y referente obligado para evaluar el desempeño de los maestros ya en servicio (SEP 2015b).

La formación docente que necesitamos incluye incorporar lo que se deduce de la evaluación y la retroalimentación, en global, en cada escuela, en cada grupo y de cada persona tanto alumnos como maestros. Ofrece instancias, espacios, tiempos y herramientas para que el maestro pueda analizar su práctica en lo individual y junto con otros, los colegas de la misma escuela y la comunidad educativa ampliada. Al estar la formación docente centrada en el aprendizaje, el enfoque adecuado subraya no los meros contenidos, sino el aprendizaje de acuerdo a la etapa infantil o juvenil en la que se trabaja, nunca desvinculada del período de madurez de los alumnos. Ese conocimiento vital que la formación adecuada de los profesores brinda, hace que muestren en su práctica un importante aprecio sobre las necesidades de sus alumnos de acuerdo a su etapa de desarrollo, evitando y superando problemas emocionales y cognitivos en el aula.

La formación que necesitamos en México reconoce como paradigma el Aprendizaje Profesional, ateniéndose a la amplia y bien documentada evidencia de los países de mejor desempeño y de las propias buenas prácticas de nuestro contexto (Ver, respectivamente, Jensen et al. 2016 y Calvo, 2015).

2. Una formación pertinente y profesionalizante

La formación docente que necesitamos recupera los saberes del aula y favorece que se consoliden y multipliquen en cada maestro y en el colegiado docente de cada escuela. La imperminencia se supera con el invaluable sistema de ubicación que es el otro dialogante: los mentores sabios y ubicados, el trabajo de pares con las realidades concretas de la escuela y su contexto social y cultural, y las comunidades de práctica con maestros que están empeñados en las mismas búsquedas que nosotros, aunque estén lejanos en la geografía. Recurramos a los medios sociales y las tecnologías digitales para salvar la distancia y concretar los intercambios y el aprendizaje mutuo.

Se caracteriza por mantener un claro foco en la capacidad de hacer diagnósticos para saber las características de los alumnos con los que se trabaja, de manera que siempre se pueda responder a sus necesidades específicas de aprendizaje, en forma anterior y superior a la prescripción escueta de planes y programas oficiales. La formación docente que necesitamos no trata a los maestros como operarios de los planes y programas, ni acalla ni sustituye su juicio profesional; por el contrario, refuerza su capacidad de discernimiento y amplía su repertorio personal y de colectivo docente para resolver con flexibilidad y tino el reto de aprendizaje que necesitan, a su vez, resolver sus alumnos.

La formación que necesitamos reconoce autonomía a las escuelas y la hace efectiva para acceder a recursos para elegir sus medios de profesionalización. El sistema nacional y estatal de formación son capaces de recuperar periódicamente las necesidades y solicitudes de los profesores para integrarlas

al proyecto de formación, en conjunto y para las diversas etapas de su desarrollo profesional.

3. Una formación participativa y retadora

El sistema de reto propio de la formación que necesitamos no es el malabarismo para cumplir con la demanda burocrática y sofocante, sino retos verdaderos de convertirse permanentemente en el mejor maestro, la mejor maestra, el mejor colectivo docente que se puede ser:

La primera consecuencia de la evaluación docente siempre debe ser el apoyo, un apoyo ajustado, oportuno, que eleva y compromete, sin desanimar ni desdeñar lo que el maestro y sus colegas han logrado hasta el momento.

Es una formación por definición experimental e innovadora: se brindan las oportunidades para experimentar en la práctica, y se favorece la reflexión en un proceso continuo de indagación, experimentación, evaluación, aprendizaje y ajuste. Así, el maestro está en el centro de ese proceso del ciclo de indagación (ver Cuadro 8); además de atenerse a la realidad de los alumnos, permite que sus programas e instancias sean exigentes y propicien la ejercitación exitosa, el avance visible, la iniciativa y la innovación.

En la formación que necesitamos la ejercitación exitosa e innovación han llevado a una reestructuración de la escuela y de la zona escolar para abrir espacios de actuación docente ligados al avance en su desarrollo profesional y que puede implicar una nueva estructura ocupacional, para dar solidez a más instancias de mentores con tareas de transformación y menos de supervisores en el sentido de vigilancia de la prescripción.

4. Una formación diferenciada y con proyecto

En la formación a la que aspiramos, se reconocen y consolidan trayectos diferenciados por contexto: por las edades

y condición de los alumnos, por las características de las escuelas a las que se sirve, de las modalidades en las que se atiende, en las disciplinas o campos en los que se interviene.

Cuadro 8: Ciclo de indagación docente y construcción de conocimiento para promover el aprendizaje de los alumnos



Fuente: Adaptado de Timperley, 2011 b.

Igualmente, en esta formación nueva los procesos reconocen y se adaptan a las necesidades y el nivel de desarrollo del maestro. El sistema formativo le propone alternativas igualmente atractivas de crecimiento como aprendiz, reflejadas en su reconocimiento al mérito, en sus responsabilidades y en su pago.

Hay evidencia muy sólida del poder transformador, en los aprendizajes de los alumnos, que se deriva de ese cuidado por la especificidad. Hay diversos caminos para cumplir con un proyecto, planteado como el mandato específico de la comunidad al maestro como agente designado para el derecho a aprender de la joven generación. Los sistemas de alto desempeño tienen trayectorias diferenciadas que proponen alternativas y se aseguran de que todos los maestros tengan acceso a la formación que necesitan y se vean recompensados los frutos de su labor.

5. Una formación orientada a la comunidad

La formación que necesitamos reconoce al maestro como sujeto de relaciones interpersonales, situado e interactuando con un determinado grupo de alumnos y colegas. Supera la visión individualista, fortaleciendo las comunidades de aprendizaje existentes y propiciando activamente que surjan nuevas y que se articulen entre sí. Otorga y respeta el papel destacado al líder escolar, que como director es responsable del alcance de los objetivos de aprendizaje de sus compañeros maestros, así como del liderazgo expresado en las tareas de mentoría/tutoría de otros colegas.

La formación docente que proponemos parte del proyecto y proceso de cada escuela, modalidad y región, y favorece crecimiento conjunto tanto por campo de interés y experticia como también involucrando a la comunidad de aprendizaje ampliada con los alumnos, los padres, los vecinos y otros actores relevantes.

Es una formación que atiende la importancia de la reflexión de los maestros sobre su práctica, y que sin dejar de usar incentivos de reconocimiento económico, subraya el aprecio explícito y el respeto ganado y expresado por sus pares, así como aporta los elementos para hacer visible el cambio que el maestro y el colectivo docente logran con el crecimiento y desarrollo de los alumnos y el impacto de su acción cívica en el entorno social donde está insertada la escuela.

Es una formación que recupera las aspiraciones propias de los padres, las tradiciones locales, los saberes propios y no escolares de la comunidad. Los sabe conjuntar armónicamente con el reto de la innovación, de la incidencia en un contexto global, con las mejores técnicas y herramientas disponibles, como ocurre, por ejemplo en Guerrero (ver Cuadro 9).

3.1.2 Lo que podemos hacer desde ya

Establecidos estos cinco rasgos positivos y programáticos, y antes de entrar a las recomendaciones de política pública, ¿qué podemos hacer los ciudadanos? ¿qué pueden hacer los maestros? Sin tener que esperar a que cambien leyes, pro-

Cuadro 9: Proyecto Guerrero 50-50: Una comunidad que colabora para aprender juntos, a favor de sus alumnos

¿Qué conocimientos y habilidades necesitan desarrollar nuestros alumnos?

A partir de la observación externa, detectan que los alumnos necesitan aprender:

- a. hablar en español sin perder su lengua originaria; y
- b. cómo sostener un diálogo intercultural.

¿Qué conocimientos y habilidades necesitamos como profesionales para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos?

Los maestros identifica sus necesidades de aprendizaje:

- a. una metodología que fomente el bilingüismo;
- b. prácticas que fomenten el diálogo intercultural; y
- c. una pedagogía innovadora, centrada en el alumno.

Profundizar en el conocimiento profesional y refinar habilidades profesionales

Para adoptar una nueva pedagogía realmente bilingüe e intercultural centrada en los alumnos, los docentes —con el apoyo de los directores y el supervisor escolar— se insertaron en un proceso de aprendizaje que consistió en:

- a. asesoría de un profesional externo;
- b. asambleas con las familias y autoridades de las comunidades;
- c. asistencia a sesiones de desarrollo profesional;
- e. formación de equipos pedagógicos;
- f. planeación compartida;
- g. desarrollo de una currícula pertinente; y
- h. participación significativa con la comunidad.

Involucrar a los estudiantes en nuevas experiencias de aprendizaje

Con base en lo aprendido, los maestros involucraron los estudiantes en:

- a. jornadas escolares bilingües; y
- b. nuevas asignaturas que integraron los saberes culturales en espacios diferentes al aula.

¿Cuál ha sido el impacto de nuestras acciones en los resultados relevantes para nuestros estudiantes?

A través de la evaluación, se identificó:

- a. mayor confianza y proficiencia en las competencias orales de los estudiantes en ambos idiomas;
- b. aprendizaje a través de una currícula pertinente y significativa para sus vidas; y
- c. una escuela consolidada como espacio para la expresión y la conservación de la cultura originaria.

Fuente: Elaboración propia con información de Reese y Feltes (2014).

gramas, reglamentos o decisiones oficiales, ¿qué iniciativas podemos emprender desde ya?

A nuestro juicio, nos **corresponde desde la ciudadanía investigar y cualificar la demanda de los maestros en términos de su aprendizaje profesional**, lo que a su vez implica un **mayor contacto, más continuo y más empático, con los maestros**. Podemos proponer **campañas para preparar un ambiente social propicio a los cambios**,

colocando en la opinión pública la tesis de la importancia estratégica de la formación docente en la reforma educativa, lo cual es uno de los objetivos de este trabajo.

En términos comunicativos, podemos apoyar para **convocar a que los académicos se animen a realizar más estudios para documentar y compartir buenas prácticas** en la formación docente, especialmente las que asumen los propios maestros en comunidad de aprendizaje. Igualmente,

debemos trabajar para **que los comunicadores en los medios de mayor difusión masiva asuman un discurso más justo y ponderado:** que muestren mayor memoria histórica —cómo fueron descuidadas las normales, cómo la formación docente fue hasta hace muy poco botín político para las cúpulas gremiales, que seguirán intentando reapropiarse de la formación como sistemas de control ante una membresía que es cada vez más crítica de sus prebendas. Esto para que en sus comentarios y opiniones distingan claramente entre las cúpulas gremiales y el colectivo docente de las escuelas, y que difundan más historias de logro y compromiso de los maestros mexicanos.

Las organizaciones de sociedad civil pueden **proponer al sector filantrópico y productivo una reorientación de sus apoyos actuales —y que se animen a nuevos aportes— para que magnifiquen los efectos, ofreciendo recursos, tiempo y talento para dedicarlo a formación docente y directiva,** de manera que su responsabilidad social se oriente ya no sólo a invertir en útiles, tecnología, apoyos a infraestructura y becas a los alumnos.

Finalmente, es necesario asumir el reto de lograr con claridad y elocuencia **una movilización de las familias, convocándolas para que conozcan, aprecien e interactúen en aprendizaje con los maestros** de sus hijos, que son los maestros de la comunidad.

Por su parte, los **maestros no necesitan esperar más para comenzar a ser los protagonistas de un aprendizaje permanente, para hacerse cargo de su propio**

desarrollo profesional docente. Es claro que se trata de un esfuerzo de perseverancia y humildad, que no admite simulación ni complacencia. Lo que queremos cuestionar es que a los maestros se les “profesionaliza” desde arriba y desde afuera porque no se puede confiar en su capacidad y su talento. Por el contrario, estamos convencidos no sólo de que se puede, sino que la mejor opción es la integración de la acción de los maestros mismos con los sistemas de apoyo institucionales y el reto y la innovación de “forasteros” que aportan planteamientos nuevos e imprevistos.

Entre las muchas actividades que están ya a su mano, queremos destacar en primer lugar la adopción del ciclo de indagación docente al que ya nos hemos referido. Es una metodología, sencilla, potente y sensata que puede implantarse rápida e intuitivamente por el colectivo docente de cualquier escuela.

Un paso importante puede ser multiplicar las conversaciones para verbalizar, hacer tangible y celebrar la doble responsabilidad de ser el profesional que se compromete con la comunidad y consigo y sus colegas, el ser *Prof.* Inmediatamente a disposición está, también, la búsqueda que puede hacerse para **incorporarse a título personal o juntos en redes virtuales de interés por tema y por metodología.**

Un gran ejercicio a iniciar sin dilación es buscar establecer un primer plan de aprendizaje personal y del colectivo, y buscar incorporarlo dentro del plan estratégico de la escuela: ¿qué necesitamos y queremos saber para mejor servir a los alumnos?

No se necesita acuerdo secretarial, aunque sí apoyo de las áreas locales y del liderazgo en la supervisión y en el centro escolar, para emprender por propia iniciativa un reforzamiento de competencias de investigación, inglés y tecnologías de la información. Se puede, con el acuerdo interno de los compañeros y buscando referencias en la red para recomendaciones y formatos, implantar la observación mutua en el aula, la clase combinada, la opción de clase itinerante-visitante de escuela a escuela. Se puede empezar a investigar cómo funcionan las asociaciones profesionales y las posibilidades y ventajas de establecer un primer capítulo local, o sumarse a una ya existente. Los directores pueden ya ir permitiendo y promoviendo que surjan los mentores y líderes profesionales, darles tiempo para formatear sus propias competencias y lograr en simultáneo que no dejen de dar clase pero se les libere horas de clase para apoyar a sus compañeros, o viceversa, que tengan pocas horas y tomen ellos el relevo para demostrar una técnica o actividad para sus colegas menos experimentados.

3.2 Recomendaciones de acción en política pública

Con todo lo hasta ahora dicho, haremos una serie de propuestas de acción puntuales. En ellas **estamos considerando tanto las atribuciones explícitas de la autoridad como las posibles restricciones de la implementación**, restricciones que van desde el fondeo y la capacidad de los equipos responsables hasta la resistencia de los actores que pierden

bienes previamente capturados, o se ven limitados en su ambición política.

Las hemos dividido en las de implementación inminente, que agrupan recomendaciones ligadas a calendarios obligatorios regidos por la normativa, o situaciones de urgencia que consideramos deben resolverse en el arco de mediados de febrero de 2016 hasta el tercer trimestre de ese año, por un lado. Por el otro están las recomendaciones que pueden irse haciendo realidad si desde ahora se persiguen y proyectan, pero que podrán concretarse en los dos años siguientes, hasta llegar a 2018 para una primera fase.

3.2.1 Para implementación inminente

a) El reforzamiento como arranque de nuevas prácticas.

El primer ejercicio de evaluación de desempeño alcanzará alrededor de 150 mil docentes de Educación Básica. Un escenario razonable de resultados en la evaluación de permanencia nos lleva a estimar que alrededor de 30 mil maestros en todo el país –o incluso más– necesitarán participar en un proceso de aprendizaje profesional de reforzamiento, sin prórroga, en menos de doce meses.

La Ley General del Servicio Profesional Docente establece que los docentes evaluados con resultado de nivel “insuficiente” deben participar en los procesos de **regularización** (LGSPD, 2013: Artículo 69, fracción VII, además de Octavo y Noveno Transitorios, que prevén la separación del servicio por negarse a cursar la regularización). La Ley también establece que será el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE) quien deba

dar un **dictamen personalizado** de recomendaciones para la regularización (LGSPD, 2013: Artículo 7, fracción III, inciso h), la SEP quien emita los lineamientos generales de los programas de regularización (LGSPD 2013: Artículo 10, fracciones VIII y IX) y las Autoridades Educativas Locales (AEL) quienes ofrezcan los programas (LGSPD, 2013: Artículo 8, fracción XI).

Con este mandato -perentorio en fechas e ineludible en responsabilidades- el reforzamiento será la gran prueba de fuego para el sentido educativo de la reforma, pues más claro y determinante que posibles cambios al plan de estudios, la forma en que se resuelva la necesidad puntual del profesional del aprendizaje nos podrá dar evidencia de qué modelo educativo se pretende. Involucra a los actores oficiales principales, y a los sujetos del aprendizaje profesional, los maestros. Es el momento justo para despegar, dejando atrás muchos de los males y falencias que describimos en el Capítulo 1.

En concreto, **es la oportunidad para que la formación profesional no se plantee como castigo o premio, sino como desarrollo profesional según las necesidades reales.** El INEE y la SEP tienen una responsabilidad muy precisa para resolver cómo -en los dictámenes de los profesores- se detallarán las áreas y enfoques que requieren regularización, para que los lineamientos no establezcan un modelo de “cursos genéricos”, sino de módulos bien acotados, con elementos para verificar antes si ya se subsanó la limitación diagnosticada en conocimientos y habilidades del maestro, y no hasta el nuevo proceso de evaluación, la “segunda oportunidad” formal para su permanencia.

Los lineamientos que rigieron hasta diciembre de 2015 (CNSPD, 2015) plantean que las Autoridades Locales firmen acuerdos con instituciones de Educación Superior y se apoyen en un curso de cinco módulos (uno por cada dimensión del perfil, presencial para los dos primeros y virtual para los tres últimos). Los nuevos lineamientos - y sobre todo la coordinación entre las instancias oficiales - merecen un importante esfuerzo de monitoreo ciudadano y de auditoría social para asegurarse que se afinen los conceptos, se fortalezcan los equipos y **se verifique en los hechos la apuesta a favor de los maestros, con la combinación adecuada de tutoría, recursos externos y apoyo del propio colectivo docente.**

b) Consolidación de un área responsable en la SEP y los estados

Es un imperativo apremiante que se conforme en una primera etapa **una única fuerza de tarea**, conjuntando los esfuerzos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, ubicada en la Subsecretaría de Educación Superior) y de las Direcciones General de Formación y Desarrollo Profesional (DGFDP) y General de Permanencia en la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), pensando en su futura integración.

No se ha cumplido la promesa, en diez años, de que la DGESPE, al colocarse en Educación Superior, haya contribuido a una transformación de las normales; por el otro lado, la CNSPD está hoy objetivamente rebasada para la realización de los concursos de plazas y la coordinación de la evaluación de permanencia, tanto que no logra evitar desajustes en el

cumplimiento normativo cuando hay intervención extralegal de las autoridades estatales y las secciones sindicales de diversas entidades, y menos aún para responder en forma proactiva y detallada a las inconformidades, denuncias e inquietudes de los maestros.

El Aprendizaje Profesional que proponemos como referente requiere que se supere en los hechos la concepción de que formación inicial y formación continua son procesos sucesivos y desconectados y no la trama de una misma profesión. **La responsabilidad del Estado mexicano para cumplir con el derecho a aprender de los maestros necesita más que administradores; requiere blindarse de “gestores políticos”, como los funcionarios nombrados en este campo como parte de la cuota de co-gobierno correspondiente al SNTE. Necesita de una instancia de apoyo nacional con un equipo de expertos en aprendizaje, con competencias profesionales sobresalientes en lo propiamente educativo que es el corazón de la docencia.**

Por eso, proponemos que se considere a la brevedad **que se integren los esfuerzos y agentes en una única área de la Subsecretaría de Educación Básica**, o al menos, que se reúnan los equipos bajo la dirección estratégica de un experto en formación, pues ahora están dispersos en Básica, Superior y la CNSPD.

Para los estados, es conveniente que se revise la buena práctica del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES). Brinda un ejemplo tangible de lo que Sylvia Ortega (2014) ha llamado “diferenciación

armónica”, un sistema estatal en el cual son posibles experiencias inéditas en el país, como normalistas a media carrera que también participan en Diplomados junto con colegas en servicio, en un centro basado en la investigación de alto nivel (el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de Sonora, CRFDIES). Con un mandato de rectoría, la tarea del IFODES para la coordinación entre normales, centros de maestros, unidades de la Universidad Pedagógica y otras instancias de educación superior del estado ha sido muy favorable, y sienta un precedente de demostración del potencial que tiene **establecer una instancia de planeación, encuentro, regulación no invasiva y potenciación mutua en las instituciones de aprendizaje profesional para profesores.**

c) Articulación de las universidades a favor de la formación docente

Es claro que **las opciones típicas de formación continua y sus catálogos de cursos no han hecho un trabajo adecuado para garantizar la idoneidad que establece el Artículo Tercero.** Así, no hay nada que permita suponer que ahora, ante el reto del reforzamiento, su respuesta será mejor. **El riesgo de una regularización de baja calidad o improvisada es muy grave: a los maestros involucrados, ya de por sí molestos o temerosos ante la identificación de limitaciones profesionales, no debe agregarse que se sientan agraviados por capacitadores a quienes los docentes no aprecien y admiren.**

Además, la práctica de muchos de los sistemas estatales, en el pasado reciente, incluyó licitaciones opacas o invitaciones

a proveedores comerciales de pésimo prestigio; repetir esos errores ante la necesidad de remediación acelerada sería lamentable y contrario al derecho de los maestros a una educación de calidad.

Proponemos **que se favorezca a la brevedad un Consorcio de universidades para que trabajen de inmediato en una propuesta de plataforma común en estrecha colaboración con el INEE y la DGFDP** (o la nueva instancia nacional). A partir de los módulos del dictamen, los pedagogos y formadores que ya han trabajado con maestros de Educación Básica deben hacer propuestas modulares que se ofrezcan a nivel nacional, impidiendo que la distribución a los estados de los recursos federales del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) implique atomizar los recursos y favorecer una desigual distribución de la calidad educativa en los apoyos para el Aprendizaje Profesional, contraria a la equidad.

Así, **el Estado mexicano puede atraer lo mejor del talento universitario en apoyo de los maestros de educación básica**, cubrir la dispersión en el país con tutores serios y enfocados, transparentar el manejo de recursos para este fin, y acotar los riesgos de contratar a proveedores oportunistas, depredadores y sin compromiso.

d) Asegurar las condiciones e identidad propia de la tutoría

La tutoría es un elemento imprescindible del Aprendizaje Profesional, y no un mero apoyo ocasional o simplemente remedial. Ese “aprender de otro” que tanto se destaca

en las experiencias de Singapur, Ontario o Finlandia (ver Jensen et al., 2016) y que tan positivo ha sido en las pocas pero significativas experiencias en nuestra región (ver Calvo, 2015), es un componente que vale la pena plantear como necesidad prioritaria, y que deje de ser considerada una “comisión” indeseable, una carga de castigo, una tarea a improvisar que no tiene orientación, parámetros de logro ni perfil propio.

La regularización que marca el Artículo 53 de la LGS-PD también implica tutorías. Eso significa que todos los agentes de los servicios de Asistencia Técnica a la escuela pueden y deben considerarse para identificar si pueden cumplir la tarea, y también hay un conjunto ya apreciable en los maestros que se han certificado como evaluadores y en los monitores asociados a los programas que ofrecen algunas universidades. De nuevo, se necesita un diseño muy sólido del tipo de acompañamiento que darán a los maestros en regularización, pues necesitan ser empáticos, expertos y exigentes, todo a la vez.

Si cada tutor va a hacer un trabajo de calidad, requiere de un encuentro a la semana con su tutorado; en una aproximación gruesa, se requieren 10 mil personas en la figura de tutor (con un encargo de tres maestros en regularización por agente), con alcance en toda la República. Las plataformas electrónicas pueden facilitar muchos de estos contactos, pero tiene que ser una alta exigencia -para el curso de acción que la SEP y los estados decidan- que puedan medirse con resultados.

e) Un PRODEP con propuestas modulares y con referencia al logro de aprendizaje de los alumnos

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) funciona como el brazo financiero de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional en su vertiente de educación básica. Fue creado en 2014 por la entonces Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) y a partir de 2015 es operada por la CNSPD.

Su planteamiento es genérico e individualista, y su diseño es susceptible a la mayoría de las críticas sobre los cinco rasgos de limitación que expusimos en el Capítulo 2. El esquema del Programa supone un ejercicio de recursos importante, muy por encima de los montos de inversión raquíticos que históricamente se venían destinando.

Pero la principal dificultad con el PRODEP es que se plantean porcentajes de distribución sin justificación, actividades sin parámetro de logro y todo el conjunto sin una referencia concreta -monitoreable por los propios maestros, las familias o los demás ciudadanos- sobre el objetivo final: cumplir con la garantía del Estado mexicano de asegurar la idoneidad de los maestros para el *máximo logro de aprendizaje de los educandos*.

Como hemos argumentado previamente, una evaluación docente con varios instrumentos y etapas tiene justificación en que la resultante es un dictamen preciso, justo, no dependiente de una sola fuente de información. Dejando a un lado por el momento la crítica de que los procesos de eva-

luación implementados hasta ahora no cumplen con estas características, es preocupante, por decir lo menos, que hasta el día de hoy ni los maestros que participaron en el primer ejercicio de la evaluación de desempeño, ni los investigadores educativos, ni los ciudadanos tengamos claro cómo se presentará el diagnóstico de cada profesor; y mucho menos cómo se abordará el refuerzo, con poca fortuna llamado en la ley “regularización”, para las limitaciones identificadas. En el único ejercicio realizado en 2015, el correspondiente a Asesores Técnico Pedagógicos, se hicieron cinco cursos, uno por cada dimensión del perfil.

Nuestra propuesta es que se pase a un esquema aún más afinado, pues algunos profesores sólo necesitarán refuerzo en los enfoques, o en la aplicación de la normativa, mientras que otros deberán concentrarse en dominar algunos contenidos disciplinares. La tragedia sería que la evaluación fuese el equivalente a un diagnóstico muy avanzado, como el que se obtiene con imágenes de un tomógrafo, y que en cambio el tratamiento fuese de baja monta, un analgésico genérico, totalmente inadecuado para generar una mejoría sustantiva ante lo detectado.

Para ello, también, es imprescindible que PLANEA vuelva a ser efectivamente censal. Las versiones no controladas y no censales están escatimando información imprescindible para identificar pautas y posibles mejoras en el desempeño docente, tras la participación en las opciones de refuerzo o de crecimiento en la formación continua. Es de nuevo desconcertante, por usar un adjetivo ponderado, que no se capte en espacios oficiales –tanto del INEE como de la SEP-

la contradicción de tener un mandato constitucional ligado a garantizar el máximo logro de aprendizaje, sin contar con una medida estable para identificarlo.

f) Transparentar la asignación de recursos

Es claro que una de las inversiones más productivas para México -en términos de **logro de aprendizaje** - reside en dirigir recursos a las competencias docentes. Una inversión suficiente hace efectivas las obligaciones establecidas en los artículos 8, 10, 13 y 53 de la LGSPD de proporcionar recursos suficientes para el desarrollo profesional docente.

Un cambio de enorme valor en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) fue la variación positiva en los montos considerados para formación docente continua, para pasar de la franja de poco más de 200 millones de pesos promedio de los años anteriores, a un monto de 1,440 en 2015, y uno de 2,245 millones de pesos para 2016 (SHCP, 2015 y 2016). Las discusiones en la Cámara de Diputados han facilitado un consenso para aumentar dicho monto.

Vale la pena ya fijar en el diseño, y comunicar socialmente, el monto dedicado explícitamente a cada ángulo de la formación. Todos los maestros de México tienen necesidades de formación continua que serán detectadas y dictaminadas a lo largo del proceso de cuatro años que marca el calendario de mediano plazo, pero claramente algunas de esas necesidades son enriquecimientos o profundizaciones que pueden tomar una parte menor en la inversión, ante lo apremiante que es responder a los maestros que resulten en el nivel “insuficiente”.

Los maestros con nivel de logro “destacado” recibirán complementos a su ingreso, que provienen de otro programa presupuestal, así que consideramos práctico hacer una corrida de estimación sobre el monto máximo disponible para regularización. Los 30 mil primeros, si ponemos un estimado de 10 mil pesos anuales para su proceso de regularización –cursos modulares, actividades y tutorías- nos manda a 300 millones para 2016, a los que se sumarán posiblemente otros 300 millones para las necesidades del segundo grupo, adicionalmente a unos 100 millones dedicados a su equivalentes en Educación Media Superior; lo que consume al menos una tercera parte de los recursos previstos en el PEF 2016.

Un uso muy adecuado del dinero, ahora que se han anunciado ahorros por el corte de pago abrupto a los comisionados sindicales -que debieron desde siempre haber sido pagados con las cuotas de los agremiados- es destinar recursos adicionales para reforzar las áreas de la SEP y profesionalizar la coordinación pedagógica destinada específicamente al refuerzo.

Se ha hecho también, en paralelo, una creciente inversión en las normales. Recientemente se aplicaron 722 millones para aulas de medios en esas instituciones formadoras de docentes, y se ampliaron de manera notable los recursos, por ejemplo, para el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PEFEN); pero el ejercicio ha sido prevalentemente destinado a infraestructura. En cambio, de una bolsa de 400 millones, se ejercieron solo 190 de los fondos concursables por la falta de experiencia de los docentes formadores para elaborar proyectos.

Es grave la responsabilidad del Estado de no dejar solos a los maestros, haciéndose corresponsable para superar las limitaciones en las capacidades docentes; ampliar los montos es muy aplaudible, puesto que se hace una sensible inversión social orientada al cumplimiento del derecho de los niños; por lo mismo, es importante que una inversión tan importante no permanezca sin una definición que dé certeza a los maestros y que brinde las mejores garantías de seriedad y tino en las opciones formativas que se van a pagar. Sería un grave desatino invertir fondos tan importantes en cursos chatarra y opciones ajenas y decepcionantes para los maestros destinatarios.

3.2.2 Los siguientes pasos

i. Tomar en serio el Aprendizaje Profesional como modelo transformacional

Mirando hacia los próximos dos años, el reto principal es insistir para que la administración federal y los estados den los primeros pasos para dejar atrás lo que condiciona la situación de “multitud solitaria”. La socialización de una visión contemporánea nos debe parecer digna de insistencia y de exigencia.

Por supuesto que ya se dan los esfuerzos entre maestros de determinadas escuelas, pues viene como en espontáneo e intuitivo el recurrir al ciclo de indagación:

Acciones de FC [formación continua] construidas *in situ* a partir de la insatisfacción ante los cursos ofrecidos normativamente parten de iniciativas de docentes, directores, supervisores, jefes de sector o autori-

dades estatales, y tienen mucho tiempo funcionando así. Cuando surgen de la iniciativa de los profesores frente a grupo, inicia con un diagnóstico que permite la identificación de los problemas; sigue con la búsqueda del apoyo de un especialista o la investigación sobre el tema. El problema se comparte con el colectivo; se trabaja en la construcción de estrategias para su atención y se aplican. Todo fuera del horario escolar. El colegiado trabaja el tiempo necesario —un mes, dos meses, todo el ciclo escolar— dependiendo de la situación, hasta su evaluación en el aula, escuela y colegiado que dé cuenta que se ha resuelto el problema. Entonces se hace un receso del colegiado, hasta que surge un nuevo problema y reinicia el proceso. (Medrano y Tapia, 2015: 7)

El problema no es tanto de si los maestros asumen su formación continua, sino que no reciben apoyo, no lo hacen en forma sistémica y las instancias superiores oficiales ni lo apoyan, ni lo sostienen, ni lo propician. Las autoridades tampoco aprenden de ello para integrarlo a la política pública estatal o nacional.

¿Qué se necesita para volverse un movimiento sistémico? Dicen los expertos que es necesario desarrollar propositivamente a los líderes de aprendizaje profesional (los mentores, maestros de maestros, “master practitioner”), desarrollar las políticas de evaluación y rendición de cuentas y el desahogo e inversión de tiempo y recursos para que los maestros puedan perseguir metas ambiciosas y coherentes de aprendizaje profesional (Jensen et al., 2015). La formación no es

un agregado a su trabajo, para hacerlo con las “sobras” del tiempo, el dinero o los materiales de la escuela; el punto es que **el aprendizaje profesional acaba siendo la manera concreta en la que mejoran el aprendizaje de los alumnos** y por lo tanto, el principal elemento a considerar en la evaluación de su trabajo como educadores profesionales.

El Aprendizaje Profesional debe estar arraigado en el quehacer diario de la escuela, y puede marcar cualquier “ruta de mejora” que no se quiera reducir a enunciados de buena voluntad o meras compras para completar el equipamiento del centro escolar. Se reconoce el desarrollo de la experticia, con mecanismos que lo investigan como efecto en aula, y luego todo ello es compartido con otras escuelas, con la zona, con el nivel y el sistema. Además, como notan los expertos (Ortega 2015), debe considerarse como una modalidad con alto impacto potencial los programas de desarrollo profesional en línea; se hace vital, por su flexibilidad y bajo costo, generar una regulación adecuada para juzgar su calidad y observar su desarrollo; las “comunidades de aprendizaje virtuales” podrían, en el futuro, cobrar una relevancia casi pareja con las otras dimensiones del Aprendizaje Profesional.

Podría comenzarse por establecer un repositorio nacional de recursos digitales, con guías críticas para su uso en el Aprendizaje Profesional y en sus aterrizajes al aula, que incluya valoraciones de los maestros frente a grupo, que incorpore permanentemente recursos no comprados en licitaciones extrañas, sino retomados con diseño de código abierto para que universidades, asociaciones, entidades públicas y los maestros mismos alimenten la plataforma, la califiquen

permanentemente y se comuniquen en ella, volviéndola una verdadera comunidad virtual.

Sabiendo que tardará en asimilarse el cambio que es darle la iniciativa a los maestros en el Aprendizaje Profesional, proponemos un proyecto piloto que contemple los siguientes puntos:

- Trabajar con escuelas donde la mayoría del cuerpo docente fue evaluado en 2015, con el fin de tener un diagnóstico externo reciente que sirva como punto de partida.
- La escuela deberá llevar a cabo actividades internas para evaluar sus fortalezas y debilidades en el aspecto docente. Dichas actividades serán definidas por la misma escuela y podrán ser: evaluación entre pares, diagnóstico elaborado por el director, observación de clase entre colegas, análisis de los resultados de la Evaluación Docente, etc. Dicho proceso deberá durar 3 meses máximo.
- La Secretaría de Hacienda generará una cuenta bancaria única a cada escuela y entregará la tarjeta bancaria al centro escolar para el ejercicio de recursos, con base al número de docentes y las actividades aprobadas.
- El Consejo Técnico Escolar deberá presentar los hallazgos de evaluaciones internas y externas para tomar la decisión del destino del recurso, con montos específicos autorizados y enviar la propuesta de las actividades o cursos de formación que pretenden realizar.
- A nivel nacional, se creará un Consejo Consultivo integrado por miembros de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), SEP, INEE y organizaciones no gubernamentales, con el fin de guiar a las escuelas en temas como

gasto en el programa y criterios de discernimiento de actividades de formación para escuelas.

- La escuela reportará al Consejo Consultivo la realización de las actividades de formación decididas, pero sobre todo el logro de aprendizaje atribuible al proceso.

ii. Conectar regularización, formación inicial y formación continua

La evaluación de desempeño no sólo va a permitir identificar dificultades actuales en las competencias docentes de maestros en servicio. Revisando el proceso de “atrás hacia adelante”, brinda un diagnóstico atinado de lo dispersa e inadecuada que ha sido la formación continua, a pesar de la inversión en cursos tan intensa, especialmente en las catorce etapas de Carrera Magisterial, así como en las graves omisiones y desenfoques de la formación inicial.

El diseño de **la evaluación de desempeño debe mejorarse para que de verdad identifique zonas de oportunidad críticas. Sólo así permitiría una ingeniería inversa para replantear la formación inicial, ligándola al logro de aprendizaje de los alumnos.**

Si la evaluación de desempeño exige llevar una regularización que sea verdadera remediación, lo descubierto en sus resultados debe usar como material imprescindible ya no del enfoque remedial, sino del preventivo y constructivo: **los mismo puntos que se identifican como fallas, omisiones y desajustes en la acción docente tienen que saltar de los dictámenes individuales para los maestros con nivel de logro insuficiente y ponerse en positivo como fortale-**

zas generales, al incorporarlos con toda claridad como objetos de profundización y práctica en la formación de los nuevos maestros, y como áreas preferenciales de atención, en los maestros en servicio que aún no muestran señales de agotamiento o pérdida.

iii. Conectar la evaluación con la formación.

En continuidad con el punto anterior, recordemos que se ha hecho un gran esfuerzo para que la evaluación determine la selección, la promoción, la permanencia y el reconocimiento de los maestros. Pero el sentido central de la reforma es la **mejora del aprendizaje** -de los alumnos, y por ende, de los maestros.

En el esfuerzo, se diseñó mucho en la evaluación, pero las instancias del Estado han reaccionado tardíamente para abordar y liderar el cambio de los procesos formativos. Se trató como si fueran dos carriles aislados: el esfuerzo de seleccionar para el ingreso y para evaluar el desempeño no se sincronizó con los esfuerzos para reordenar la formación inicial ni pensar en una formación continua que prepare para la verificación de desempeño, remedie las limitaciones e impulse las fortalezas, necesidades y deseos de formación.

Si no extraemos de la selección, evaluación y reconocimiento las lecciones **formativas**, el esfuerzo quedará en un logro de orden, pero no en el **cumplimiento del derecho.**

La evidencia en investigación educativa apunta a que la acción del maestro es el factor a nivel escuela que más influye en el logro de aprendizaje de sus alumnos. Esa misma eviden-

cia, señala que los maestros de mayor logro atribuible no se distinguen por antigüedad o grados, sino por su permanente vínculo con procesos continuos de aprendizaje. Por ello, **la primera consecuencia de cada evaluación docente debe ser el apoyo.**

Especialmente crucial es el uso que se le dará a los resultados de la evaluación.

Estos son, como ya se indicaba, dos centrales: orientar la formación en servicio y reconocer a los buenos maestros de manera que ello sirva como motivación para que todos mejoren. Para lo primero, hay también algo de investigación que señala cuáles son los modelos de formación de docentes en servicio más efectivos.

Estos parecen ser los que están más cercanos a la escuela, se derivan de las debilidades y fortalezas de cada maestro, y hacen uso de los mejores maestros como mentores (Schmelkes, 2015: 179).

Es el quehacer docente y aprendizaje lo que debe quedar al centro, no la evaluación, especialmente sabiendo que los instrumentos actuales son frágiles y deberán ajustarse. Además de una revisión y propuesta sistemática de guías para interpretar en clave formativa los resultados de las evaluaciones docentes, es necesario clarificar la articulación entre evaluación interna y externa que contempla la LGSPD, recuperar la observación de clase como fase importante en todas las evaluaciones de maestros e incorporar la voz de los alumnos y de sus colegas para ubicar el desempeño. Una vez consolidado un enfoque de aprendizaje profesional, se deberá incluir en la evaluación y rendición de cuentas de

los docentes una valoración con evidencia de cómo ayudó ese profesor al aprendizaje de sus colegas.

iv. Normales como escuelas para transformar escuelas

Entender las normales como *escuelas que transforman escuelas* puede ser una gran opción de guía en la política pública. Su abigarrada variedad actual no admite juicio fácil: no se las puede desdeñar como origen de tradiciones y cultura, e incluso como modelos de educación superior pertinente e incluyente. Tampoco se puede negar su fragilidad y riesgo de autojustificación sin rendición de cuentas ni procesos de mejora sustantivos

Es impostergable activar un sistema transparente de seguimiento -abierto al monitoreo de cualquier ciudadano- al desarrollo de cada Normal, que incluya su infraestructura, su gestión, sus materiales y métodos y la idoneidad de sus formadores, los cuatro factores que el Artículo Tercero indica como áreas de garantía del Estado para el máximo logro de aprendizaje de los educandos, que en este caso serían los normalistas. La solución de mejorar a las Normales no es sólo ni principalmente falta de inversión, sino deficiencias de proyecto, de liderazgo adecuado y de vínculo con las escuelas, con la comunidad y con el sistema de educación superior:

Recapitulando, es muy desgastante, y sería interminable para todo el sistema diseñar un sistema extenso de regularización, sin que al mismo tiempo **se provea con energía y rigor que en las futuras generaciones de maestros haya poco que remediar, porque desde su formación inicial se resolvió el punto: asegurar los conocimientos, habilidades**

y actitudes que son necesarios para los nuevos estándares, con acento en el logro educativo de sus alumnos.

En paralelo, insistimos que la recuperación de los foros y los nuevos diálogos que se emprendan en torno al “modelo educativo” de Educación Básica tengan un enfoque fuertemente pedagógico –de didáctica, de ritmo y estrategias de aula, de habilidades comunicativas del maestro- y no en una mera “revisión de contenidos”.

El Consejo Asesor (2014) de los foros para discutir el Modelo de Educación Normal hizo un gran trabajo. Destaca, entre muchas recomendaciones, la importancia de que los normalistas tengan oportunidades de práctica desde el inicio, y no sólo como “aplicación” de lo aprendido, que se revise la pertinencia del perfil actual de egreso para el proceso de selección y que se integren a los ajustes de la educación normal la investigación sobre dificultades del arranque laboral.

Tal vez lo más valioso de su recapitulación son dos cosas. La primera es la importancia de *una profunda reforma académica que impacte en la docencia de las escuelas Normales* (14); que incorpore el apoyo para posgrados, becas y menos carga burocrática para los docentes formadores; que favorezca el intercambio de experiencias entre normales, y con docentes de otras instituciones de educación superior; que incluya un programa transparente de ingreso, promoción y reconocimiento, así como mecanismos para incorporar otros docentes de educación superior; sensibles a, pero de formación diferente a la normalista.

La segunda son las “Consideraciones” (Consejo Asesor, 2014: 18), en las que llaman la atención sobre los siguientes pasos, recomendando que el nuevo modelo sea construido con debate abierto, que incluya a las Normales para que se lo apropien, que se reconozcan y resguarden las fortalezas de las reformas previas en cuanto a corte humanístico, atención a las condiciones reales de aprendizaje, la comprensión de los trayectos formativos y el equilibrio entre cultura general, saberes pedagógicos, práctica y contenidos de la enseñanza. Asimismo, reconocen la importancia de hacer *ajustes parciales a los planes menos actualizados (para telesecundaria, educación especial y educación física), y clarificar el papel de las normales en el Servicio Profesional Docente.*

Pensamos que se debe agregar un acento en cómo aprenden los futuros docentes, una verificación temprana de aprendizajes profesionales –lo que exige recuperar los Exámenes Generales Intermedio y Final, suspendidos abruptamente desde 2013-, e involucramiento con la indagación que se hace en las escuelas.

Finalmente, para cerrar todo el círculo de la profesión, desde sus orígenes mismos: la profesión debe incluir procesos explícitos en la educación inicial que aborden de una forma no expositiva sino efectiva los aspectos de carácter, criterios en el discernimiento y de consistencia ética en la construcción de la comunidad.

Conclusión

No vamos a minimizar **la tensión que hay entre una concepción adultocentrista de la profesión y del prestigio docente, por un lado, y la activación de un proceso educativo que ponga efectivamente en el centro el derecho de las niñas, niños y jóvenes, por el otro.**

La práctica profesional no se puede juzgar como efectiva dejando de considerar si ella promueve o no el constante aprendizaje y bienestar de los estudiantes (Timperley, 2011: 4). Pasará todavía un tiempo de aclaraciones arduas y debates ásperos para confluir en una visión más justa y ponderada.

El legítimo desarrollo de los maestros —empoderados en su juicio profesional, reconocidos en su mérito y no simplemente azuzados con el binomio despidos/aumentos— no está peleado con la rendición de cuentas rigurosa (Hargreaves y Fullan, 2012: 78). Hacerlos mutuamente excluyentes es un grave error de juicio, de espaldas a la evidencia y en brazos de la ideología autojustificatoria.

En las discusiones sobre las reformas a la formación docente debemos superar las posturas extremas; no es aceptable un simplismo descarado y descarnado que pretende que la competencia profesional de los docentes es algo de fácil programación, sólo con incentivos y prescripción. Tampoco lo es la postura paternalista y falsamente celebratoria de los maestros que machaca con el adjetivo “punitivo” todo intento

de considerar en la ecuación el derecho de las niñas, niños y jóvenes o asumir la rendición de cuentas democrática.

Este trabajo quiere animar a los Profs, y hacerles tributo verdadero, de dedicación, no la retórica del halago fácil. No sirve a la causa de los niños el que sus maestros se resistan a los cambios porque no se les supo convocar y porque no se tomaron con suficiente respeto y consideración sus tradiciones y concepciones previas. Es especialmente triste si los maestros jóvenes, apenas ingresando al Servicio, lleguen a experimentar que los medios disponibles para su desarrollo son desmotivantes, excesivamente prescriptivos y que impiden la intensa colaboración con el colectivo docente y los demás integrantes de la comunidad educativa en su propia escuela.

El proyecto de recuperar e instalar en el sistema y la cultura el aprendizaje profesional para los profesionales del aprendizaje promete ser una aventura intensa, en la que todos tenemos un aporte que entregar.

Arnaut, Alberto (2013). *Los maestros de educación básica en México. Trabajadores y profesionales de la educación*. Notas para el seminario "Hacia un Servicio Profesional Docente", organizado por el Senado de la República, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), México D.F., 13 de junio de 2013.

ASF (2014a). Auditoría de Desempeño 12-0-11100-07-0286 DS-006 sobre el Programa de Desarrollo Profesional, en el *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2012*. México: Auditoría Superior de la Federación. Disponible en: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0286_a.pdf [consulta: enero de 2016]

ASF (2014b). Auditoría de Desempeño 12-0-11100-07-0276 DS-007 sobre el Programa Nacional de Carrera Magisterial, en el *Informe del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2012*. México: Auditoría Superior de la Federación. Disponible en: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2012i/Documentos/Auditorias/2012_0276_a.pdf [consulta: enero de 2016].

Bordone, Renato (1984). *La società urbana nell'Italia comunale (secoli XI-XIV)*, Torino: Loescher.

Calderón, David y O'Donoghue, Jennifer L. (2013). *(Mal) Gasto. Estado de la Educación en México 2013*. México: Mexicanos Primero, 222 p.

Calvo, Gloria (2014). "Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo", en Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Paris/ Santiago: UNESCO-OREALC. Disponible en: http://www.politicadocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Primera_Fase/LibroDocentes2etapaEspañol_FINAL.pdf [consulta: enero de 2016]

CONEVAL (2008). Seguimiento a Aspectos Susceptibles de Mejora Derivados de las Evaluaciones Externas 2007, Documento de Trabajo del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio, 15 de diciembre de 2008. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4634/1/images/DT_S127_2007-08.pdf [consulta: enero de 2016]

Consejo Asesor (2014). *Foro nacional para la revisión del Modelo de Educación Normal. Versión preliminar de la síntesis y recomendaciones*. La Paz, Baja California Sur, 6 de junio de 2014. Disponible en: <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/conclusiones-del-foro-nacional.pdf> [consulta: enero de 2016]

CNSPD (2015). *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica. Lineamientos de operación 2015*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

CPEUM (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf> [consulta: enero de 2016]

DGESPE (2016a). Estadísticas ciclo escolar 2014-2015. Disponible en: <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas> [consulta: enero de 2016]

DGESPE (2016b). Planes de estudio, Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes> [consulta: enero de 2016]

DGESPE (2015). Datos presentados en reunión con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, México, D.F., 25 de noviembre 2015.

Fernández, Marco A. (2013). "La economía política el gasto educativo en México", en *(Mal)Gasto. Estado de la Educación en México 2013*. México: Mexicanos Primero, 222 p.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 51 ed., 2015, 175 p.

Meza Martínez, Gregorio (2014). "El Centro de Actualización del Magisterio en Querétaro. Condición y visión", propuesta presentada en el Foro nacional para la revisión del Modelo de Formación Docente, Región 5, Santiago de Querétaro, abril de 2014.

Hargreaves, Andy y Fullan, Michael (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York/ Toronto: Teachers College Press/Ontario Principals' Council, 240 p.

IEESA (2013). *El estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y consecuencias*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 95 p.

INEE (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_M%C3%A9xico._Informe_2015AC.pdf [consulta: enero de 2016]

INEE (2015b). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes en educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/directrices/Directrices-0915.pdf> [consulta: enero de 2016]

Jensen, Ben. et al. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy, 57 p.

LGSPD (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.

Medrano, Verónica y Tapia, Medardo (2015). "Acciones nacionales y modelos locales para la formación continua de los docentes de educación básica: elementos para la construcción de indicadores". Ponencia en el Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. México DF, 13 y 14 de marzo de 2015. Disponible en: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/10Acciones.pdf> [consulta: enero de 2016]

Nada Patrone, Anna Maria (1990). "Super providendo bonum et sufficientem magistrum scholarum. L'organizzazione scolastica delle città del tardo medioevo" en *Città e servizi sociali nell'Italia dei secoli XII-XV*. Pistoia: Centro Italiano di Studi di Storia e d'Arte.

OCDE (2000 a 2012). Base de datos de resultados de los estudiantes en la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA). Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/> [consulta: diciembre de 2013]

OCDE (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264196261-en.

Ortega, Sylvia (2014). "Opciones para el desarrollo profesional del docente en América Latina". *Presentación en el Seminario de la Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación*. México DF, 5 de junio de 2014.

Reese, L., Feltes, J. (2014). "La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas". *Sinéctica*, 43. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=643_la_implementation_de_programas_de_doble_inmersion_en_escuelas_multigrados_rurales_indigenas [consulta: diciembre de 2015]

Rocha Moya, Rubén (2015). *Pedagogía del anhelo. Una vida en las normales rurales*. México/ Culiacán: La Otra/ Universidad Autónoma de Sinaloa.

Schleicher, Andreas (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Lessons from Around the World. International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 112 p.

SEP (1994 a 2016). Número de maestros en servicio. Estadísticas Educativas: Serie Histórica y Pronósticos. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html [consulta: enero de 2016]

SEP (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/les/plan.pdf> [consulta: enero de 2016]

SEP (2003). *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*, México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds/14.pdf> [consulta: enero de 2016]

SEP (2008). Informe general de resultados. Exámenes Generales de Conocimientos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria 2008. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/dsi/egc/2008/InformeNacional2008.pdf> [consulta: diciembre de 2015]

SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/planestudios11.pdf> [consulta: enero de 2016]

SEP (2011b). *Proyecto Fortalecimiento de la Gestión Institucional y la Supervisión Escolar*, presentación preparada por el Programa Escuelas de Calidad, México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://diplomadoceces.flacso.edu.mx/files/avisos/Diplomado%20EDOMEX.pdf> [consulta: enero de 2016]

SEP (2012a). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica. Disponible en: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/catalogo.htm> [consulta: abril de 2015]

SEP (2012b). Informes de resultados por entidad 2012. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/dsi/egc/informes> [consulta: diciembre de 2015]

SEP (2012c). *La Reforma a Carrera Magisterial*, presentación ante Comisión de Educación del Senado de la República.

SEP (2013). *Normas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (Plan 2012)*. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar/Normas%20de%20Control%20Escolar%202013.pdf [consulta: enero de 2016]

SEP (2015a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Concurso de oposición para el ingreso a la Educación Básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 23 de febrero de 2015. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf [consulta: enero de 2016]

SEP (2015b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes. Evaluación del Desempeño Docente*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 13 de abril de 2015. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEÑO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf [consulta: enero de 2016]

SEP (2015c). Acuerdo número 24/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2016, en *Diario Oficial de la Federación*, México, 31 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46114/docencia.pdf> [consulta: enero de 2016]

SEP-SNTE (2011). *Reforma del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Presentación en powerpoint no publicado.

SHCP (2000 a 2016). Análisis del Ramo 11 del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), Disponible en: <http://www.apartados.hacienda.gob.mx/presupuesto/temas/pef/> [consulta: septiembre 2015]

Siljander, Pauli, Kivelä, Ari y Sutinen, Ari (2012). *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 29 p.

Solís Robledo, Jaime (2015). *Ayotzinapa y yo. Anecdótico*. México: Editorial Los Reyes, 60 p.

Timperley, Helen (2011a). *A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders*. Melbourne: The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Disponible en: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/background_paper_inform_the_development_of_national_professional_development_framework_for_teachers_and_school_leaders [consulta: enero de 2016]

edu.au/docs/default-source/default-document-library/background_paper_inform_the_development_of_national_professional_development_framework_for_teachers_and_school_leaders [consulta: enero de 2016]

Timperley, Helen (2011b). *Realizing the Power of Professional Learning*. Berkshire, England: Open University Press, 224 p.

Tomaševski, Katrina (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Right To Education Primers No. 3. Stockholm: Swedish International Cooperation Agency. Disponible en: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf [consulta: 21 de enero de 2016]

Zhang, Qin y Sapp, David Alan (2008). "A Burning Issue in Teaching: The Impact of Perceived Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning", *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco las conversaciones sostenidas sobre el tema de formación docente con Claudia y Monserrat Bataller, Alejandro Ganimian, Alicia Lebrija, Maati Meri, Mona Mourshed, Aldo Muñoz, Carlos Ornelas, Sylvia Ortega, Norma Pesqueira, Beatriz Pont, Pedro Ravela, Atenea Rosado, Lucrecia Santibáñez, Andreas Schleicher, Denise Vaillant y Emiliana Vegas; la generosidad de los seis directores de Normales y de los maestros ganadores del Premio ABC que nos recibieron para compartir sus testimonios, visiones y experiencias; así como los ocasionales debates con Pedro Flores-Crespo, Manuel Gil Antón, los Consejeros del INEE y mis compañeros del Consejo Social Consultivo para la Evaluación de la Educación. Por supuesto, asumo plenamente la responsabilidad sobre contenido, afirmaciones y enfoque, así como las eventuales inexactitudes o errores de este texto.

Prof. no sería posible sin el apoyo dedicado y animoso de todos mis compañeras y compañeros en las distintas áreas de Mexicanos Primero; en el proceso de concepto, investigación y entrevistas, merecen un especial reconocimiento Jennifer O'Donoghue, Fernando Ruiz, Manuel Bravo, Pablo Velázquez, Julieta Guzmán, Paola González Rubio, Iván Barrera, Alfonso Rangel y Lourdes Septién.

David Calderón

Director General de Mexicanos Primero



¿Qué conocimientos y habilidades necesitan desarrollar nuestros alumnos?

¿Qué conocimientos y habilidades necesitamos como profesionales para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos?

Profundizar en el conocimiento profesional y refinar habilidades profesionales

Sólo la Educación de Calidad cambia a México