

# Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente\*

■ TEACHER TRAINING POLICIES: THE RECONFIGURATION OF TEACHING AS A PROFESSION

■ POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Etelvina Sandoval Flores\*\* / etsandov@hotmail.com

### Resumen

El presente artículo plantea una reflexión acerca de la formación como un asunto transversal a la constitución del maestro, que se ha trasladado a un segundo plano debido a las lógicas actuales de mercado, en las que la acreditación, la productividad, la eficacia y la eficiencia parecen ser las preocupaciones de las universidades pedagógicas. En este sentido, la formación como parte de la experiencia del maestro y de su actividad pedagógica dentro de la escena social parece desdibujarse, lo cual se convierte en un asunto que violenta y destruye la tradición que durante años orientó la formación en la universidad.

### Abstract

This article reflects on training as a transversal issue in the formation of teachers, which has been moved into the background due to the current logics of the market, in which accreditation, productivity, efficiency, and efficiency seem to be the main concerns of pedagogical universities. In this sense, training as part of the teacher's experience and pedagogical activity within society seems to fade away, which becomes an issue that violates and destroys the tradition that had guided university training for years.

### Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da formação como um assunto transversal à constituição do professor, que foi trasladado para um segundo plano por causa das lógicas atuais do mercado, nas que a acreditação, a produtividade, a eficácia e a eficiência são, aparentemente, as questões das universidades pedagógicas. Nesse sentido, a formação como parte da experiência do professor e de sua atividade pedagógica dentro do cenário social parece se apagar, o que violenta e destrói a tradição que durante anos orientou a formação na universidade.

### Palabras clave

Formación, maestro, experiencia, universidades pedagógicas, productividad, acreditación, calidad

### Keywords

Training, teacher, experience, pedagogical universities, productivity, accreditation, quality

### Palavras chave

Formação, professor, experiência, universidades pedagógicas, produtividade, acreditação, qualidade

\* El presente artículo surgió de la ponencia presentada en el Encuentro de Rectores(as) y Directivos(as) Académicos(as), Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá D. C., 5 y 6 de octubre de 2015.

\*\* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

## Presentación

En este texto me propongo dar una mirada al desarrollo de dos grandes momentos en las políticas de formación de docentes en la región latinoamericana: el llamado proceso de profesionalización docente y las políticas recientes de reforma centradas en la llamada trayectoria profesional docente. Me interesa analizar las implicancias que han tenido (o que se vislumbra tendrán) en la configuración y reconfiguración social de la función docente. Teniendo como marco la reforma educativa que actualmente se implementa en México, sostengo la tesis de que esta reforma, enmarcada en planteamientos de política educativa de organismos internacionales, es un proyecto integral que busca la reconfiguración del sistema educativo en el país y en ese marco la formación de maestros.

Asumo de entrada una perspectiva que considera que las pautas de cambio y continuidad en las prácticas docentes no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales y que las dinámicas históricas en los procesos educativos “están sujetas a juegos y tramas de poder –ilegitimación, dominación, resistencia, coerción– e involucran tanto continuidades como rupturas a lo largo del tiempo” (Rockwell, 2007). Así, en el desarrollo de las políticas en torno a la formación de maestros se ponen en juego múltiples intereses que rebasan, cambian o adaptan las distintas propuestas institucionales.

## De políticas y reformas en América Latina

La figura del maestro se ha vuelto central en la definición de políticas para la educación. Así, diversos organismos internacionales han puesto en el centro la importancia de su formación y su práctica como elementos sobre los que es necesario definir acciones para mejorarla. Dentro de las políticas educativas de todos los países, la formación de los maestros ocupa un lugar importante y por ello se han trazado políticas para mejorar tanto la de pre-servicio (que en México llamamos inicial) como la formación que se brinda a los maestros ya en ejercicio. Distinguimos a grandes rasgos (y de manera un tanto arbitraria) dos grandes momentos en función de su

tendencia prioritaria: la profesionalización docente y las nuevas reformas que ponen en el centro la evaluación de los sistemas educativos y fundamentalmente de sus maestros

## La profesionalización docente. De normales a universidades

El trabajo del maestro y las imágenes que se construyen en torno a él, tienen estrechas ligas con la historia de construcción de la profesión que teniendo rasgos similares toma características particulares en cada país:

Es obvio que los maestros de hoy son distintos a los maestros del momento constitutivo del Estado y de los sistemas educativos modernos. Sin embargo, parte de ese pasado fundacional está todavía presente en la conciencia práctica e incluso en la conciencia reflexiva de los docentes de hoy. Por eso, si uno quiere efectivamente captar qué hay de nuevo en el oficio de enseñar, no puede dejar de referirse a los momentos fuertes de su trayectoria en el tiempo. (Tedesco y Tenti, 2002, p. 2).

La historia de la formación de maestros va estrechamente ligada a la de las instituciones que fueron creadas para encargarse de ella: las escuelas normales, producto de las políticas que en materia de educación delineaba cada país de la región. Es posible decir que tenemos una historia común en la formación de maestros en la región latinoamericana y que esta ha revestido especial importancia para apuntalar la consolidación de los Estados nacionales.

A mediados del siglo XIX, los diferentes Estados de la región se plantearon, como uno de sus objetivos, desarrollar la educación primaria y organizar la formación de futuros maestros en las escuelas normales creadas para tal efecto. Estas escuelas impulsaron desde el inicio, toda una visión al considerar que el magisterio, mas que una profesión encargada simplemente de enseñar a leer, a escribir, conocimientos básicos de matemáticas, las ciencias, las letras y algún oficio, debía preocuparse por formar ciudadanos, educar a las futuras generaciones que el país necesitaba para impulsar la conformación de los

Estados nacionales que se organizaban gradualmente en la región, posterior a la independencia. (Salgado, 2006, p. 1).

Podemos ejemplificar lo anterior con el caso de México: las escuelas normales fueron formalmente creadas en el porfiriato en el último tercio del siglo XIX como la parte complementaria de un proyecto educativo que buscaba unificar los sistemas y métodos de enseñanza en las escuelas primarias. Esto implicaba la existencia de un solo programa de enseñanza para los docentes en todo el país, aspecto que cubrirían las normales formando a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo y reemplazando a los docentes sin formación profesional que trabajaban en los municipios. Por ello, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales está enlazada a la conversión del magisterio de una profesión liberal a una “profesión de Estado” (Arnaut, 1996).

En sus orígenes, las escuelas normales formaron una élite de maestros de educación primaria que gozaban de mejores sueldos y plazas que los maestros empíricos con antigüedad en el cargo pero no titulados, y tal vez por ello, los normalistas se concentraron fundamentalmente en zonas urbanas, aunque hay que señalar que siempre tuvieron un estatus menor que el de otros profesionistas.

La revolución mexicana de principios del siglo XX y los gobiernos emanados de ella cuestionan la formación de maestros poco interesados en las causas populares. Arnaut señala que:

La interrupción del proyecto federalizador o uniformador de la enseñanza normal no fue el único cambio que introdujo la revolución [...] En general se buscaba una enseñanza normal mucho más comprometida con el pueblo y con la revolución. Unos propugnaban por un compromiso directo con el primero, mientras que otros, buscaban orientar la enseñanza normal hacia el campo, las regiones y las actividades productivas. (p. 37).

En este contexto, durante los años 20 y 30 se fundan las escuelas normales rurales con el objetivo de “Formar maestros exclusivamente para atender escuelas

primarias en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino” (Conalite, 1984, p. 36).

Las normales rurales trabajaron entonces con planes propios que les permitieran cumplir con sus finalidades, donde se les daba un peso especial a los oficios y al aprendizaje del trabajo agrícola. Incluso, durante el gobierno del General Cárdenas (1934-1940), que impulsó una orientación socialista para la educación, se les dio la denominación de escuelas regionales campesinas, donde, de tres años de estudio, dos estaban dedicados a la formación agrícola y uno a la formación profesional.

Había grandes diferencias entre los maestros rurales y los urbanos:

Los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y aliados de la obra educativa del nuevo régimen. (Arnaut, 1996, p. 59).

Años más tarde, bajo la ideología de la modernidad, las normales rurales que tuvieron un importante papel en la consolidación del régimen revolucionario se convirtieron en un pesado lastre. El Gobierno pugnó primero por su desaparición (cerró 16 de las 32 existentes en 1969) y condenó a la marginación al resto, apostando a su desaparición a largo plazo. Pero las tramas culturales de estas escuelas, como construcciones históricas, conservan prácticas y concepciones sedimentadas vinculadas al papel de la educación como motor del cambio y del maestro como impulsor de ideas de justicia y transformación social. A eso se agrega la lucha permanente en que se inscriben sus estudiantes por la supervivencia de estos planteles que desde el Gobierno se pretende asfixiar económica y administrativamente. Los 43 jóvenes estudiantes del magisterio de la Normal Rural de Ayotzinapa, Guerrero, desaparecidos hace poco más de un año, son muestra de esta lucha permanente que sostienen actualmente en estas escuelas jóvenes hijos de campesinos, por defender un proyecto educativo que es su única oportunidad para estudiar.

Con el paso del tiempo, las normales fueron diversificándose y en la actualidad encontramos normales urbanas, rurales, experimentales, indígenas, beneméritas, centenarias y superiores, entre otras, que ofertan distintos tipos de formación de maestros para la Educación Básica<sup>1</sup>. Cada uno de los tipos de escuelas normales tuvo como origen políticas implementadas por los gobiernos a lo largo de ya más de cien años.

Una historia similar se da en América Latina en torno a las instituciones encargadas de formar maestros. La historia de las escuelas normales se inicia con la creación de la primera escuela normal de varones en Perú en el año de 1822 y a lo largo del siglo se fueron consolidando en el continente. Si bien hay variaciones dependiendo de cada país, existen rasgos comunes en el proceso de consolidación de la educación normal, entre ellos el de la influencia de asociaciones o personajes extranjeros que introdujeron métodos pedagógicos novedosos en estas instituciones y, sobre todo, el control de los Estados sobre la formación que imparten estas instituciones. Es en la primera mitad del siglo xx que se crean las escuelas normales superiores, con carácter terciario para la formación de profesores de enseñanza secundaria.

La formación de maestros en la región a través de las escuelas normales empieza a modificarse en la segunda mitad del siglo xx, bajo una concepción: la de profesionalización. Durante los años setenta y ochenta, la oleada de reformas a la educación básica que se dio en América Latina estuvo aparejada de una discusión internacional que ponía en el centro la necesidad de *profesionalizar* al magisterio de niveles básicos en virtud de la importancia de su misión educativa. Bajo esta noción, para la formación inicial de maestros, la tendencia más generalizada fue elevar a nivel terciario todas las instituciones formadoras de maestros: las escuelas normales, transformándolas en escuelas universitarias, facultades de educación, universidades pedagógicas o institutos superiores de formación.

Así, se inició en la región una diversificación de instituciones encargadas de formar maestros, que de

conformidad con Salgado (2006), podríamos ubicar en dos grandes bloques:

Uno, dirigido por las Secretarías o Ministerios de Educación que se realiza a través de la Escuelas Normales y de algunos Institutos Pedagógicos Superiores y otro dirigido por las Universidades Pedagógicas o Facultades de Humanidades o de Pedagogía de las Universidades Públicas o Privadas.

En general, la tendencia ha sido la reconversión de las normales en institutos pedagógicos y su paulatina disminución. Actualmente se reporta la existencia de normales solo en cinco países latinoamericanos; México es uno de ellos y destaca por su singularidad, pues todas son instituciones de nivel terciario y la formación inicial de maestros para la Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria) descansa fundamentalmente en ellas, aunque ahora, en el marco de una nueva reforma educativa, empieza a cuestionarse su papel y funcionalidad.

El proceso de tránsito de escuelas normales a escuelas universitarias, o de normales básicas a normales terciarias (caso México) implicó también la constitución de nuevos perfiles profesionales; existe ahora un magisterio muy heterogéneo en cuanto a su formación. Sobre todo las generaciones de docentes jóvenes presentan un aumento de escolaridad: licenciatura en su mayoría y una buena proporción con maestrías o doctorados; estos últimos estudios ofertados fundamentalmente por las instituciones universitarias (universidades pedagógicas o escuelas de pedagogía).

Los estudios de posgrado para educación tuvieron una notoria expansión en las últimas tres décadas, aunque ante la demanda creciente esto ha favorecido la oferta de programas de dudosa calidad.

Otro aspecto que se fortaleció fue la formación en ejercicio resultado de los programas de pago por mérito, impulsados como política para fortalecer el trabajo de los maestros frente a grupo. En México se denominó "Carrera Magisterial" al programa que permitía el ascenso horizontal y el reconocimiento al buen trabajo docente expresado en mejoras salariales selectivas; aunque años después se hablaría de

<sup>1</sup> En México, la Educación Básica obligatoria es de nueve años y se compone de preescolar (tres años) primaria (seis años) y secundaria (tres años).

la ineficacia del modelo. De cualquier manera, eso impulsó la actualización y el desarrollo profesional del magisterio en servicio, y también construyó distintos niveles salariales.

No obstante, en las primicias del siglo XXI, se reconocía que a pesar de las políticas de reforma desarrolladas para la formación de profesores, los programas de formación docente no estaban preparando de manera adecuada a los maestros que las nuevas exigencias educativas demandaban, ni favoreciendo cimentar en ellos los conocimientos y habilidades mínimos para participar en una sociedad cada vez más compleja, heterogénea y con grandes desigualdades (OEA, 2004).

Para América Latina, se planteaban entonces desafíos urgentes que atender en torno a la calidad de la formación y la práctica de los maestros ligados a la expansión de los sistemas educativos, la búsqueda de la calidad educativa y las políticas de descentralización. Un diagnóstico sobre la formación docente en los países del continente americano elaborado por la Organización de Estados Americanos en 2004 ubicaba estos desafíos de calidad en cuatro rubros: (1) el plan de estudios: currículos anticuados y deficientes con contenidos desarticulados de la práctica, ausencia de tópicos contemporáneos tales como la tecnología educativa y nula evaluación de los planes de estudio en los programas e instituciones de formación docente; (2) una orientación pedagógica en la formación que manifiesta contradicción entre los enfoques promovidos en los planes de estudio y la persistencia de métodos tradicionales en las instituciones que preparan a los profesores, (3) los educadores del profesor que tienen una preparación pobre que además se agrava ante su falta de actualización y (4) la eficacia interna de las instituciones formadoras con altas tasas de repetición y deserción, producto de una combinación de los problemas de calidad y las características de la población que accede a los programas de formación docente (OEA, 2004, pp. 24-26).

En resumen, podemos decir que la política educativa centrada en la profesionalización del magisterio puso el acento en la formación de los maestros a través de la elevación de años de estudio para la carrera docente que se ubicó a nivel terciario, además de la creación de

programas para la formación en ejercicio. En razón de ello, se instauraron nuevas instituciones para la formación de maestros, muchas de las cuales sustituyeron a las normales, aunque esto no se dio en todos los países. La apuesta de profesionalizar con base en la formación ha permitido tener un magisterio con alta escolaridad, que de manera contradictoria sigue teniendo sueldos bajos. Queda pendiente el análisis de cómo este proceso ha repercutido en una mejor enseñanza y resultados educativos. Queda también pendiente hacer un corte de caja de lo que las instituciones formadoras de maestros han construido y aportado.

### **Nuevas reformas. Nuevas políticas: la trayectoria profesional docente en el centro**

Nuevas reformas en materia educativa se fueron produciendo de tiempo atrás y se expresaron más claramente en los albores del siglo XXI.

Se encuentran inmersas en un contexto histórico, definido como la globalización, en el que el modelo económico hegemónico transnacional –el neoliberalismo–, se viene gestando e imponiendo a los países del mundo, a partir de “recomendaciones” y “sugerencias” que, en ese sentido, el Banco Mundial y la OCDE han hecho a los gobiernos nacionales. (Calvo, s.f.).

La medición de resultados de aprendizaje de los estudiantes y su comparación internacional a través de la prueba PISA, coordinada por la OCDE, ha sido un detonante para cuestionar la calidad de la educación y, por supuesto, la calidad de los maestros y su formación.

El célebre informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) después de señalar que “Pese a los sensibles aumentos del gasto y a muchos esfuerzos de reforma bien intencionados, el desempeño de un gran número de sistemas educativos apenas ha mejorado en décadas” (p. 9), concluye que “la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de los docentes” (p. 15) y que por ello, es necesario “conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia y desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes” (p. 6). Es decir, el eje de la mejora está en los maestros y de manera central en su formación.

En estas condiciones, la práctica y sobre todo la evaluación de los docentes se convierten en el eje de las políticas, ya que se ubican como estrechamente vinculados a la mejora educativa. Se inicia así una tendencia a desarrollar marcos de competencias y características deseables que puedan definir lo que significa “ser un buen docente” y que han servido para guiar los procesos de evaluación externa de los sistemas de formación docente y también las prácticas en el aula (Preal, 2006, p. 4).

En el mismo sentido, la Unesco (2011) señala tres nudos críticos de políticas docentes íntimamente relacionados: la formación inicial, la formación continua y las carreras docentes “está última se entiende como el conjunto de regulaciones relacionadas con los requisitos para ingreso, las normas de promoción, de remuneraciones y estímulos, condiciones de trabajo, evaluación del desempeño y retiro”. Es decir, hablamos del diseño de políticas transversales y articuladas que contemplan de manera global lo referido a la formación inicial, la inserción al servicio y la práctica frente a grupo: la trayectoria docente como un continuo. Una trayectoria que –se dice– hay que rediseñar.

Considerando estas líneas generales, los diversos países han enfocado de manera particular sus políticas al respecto. Para el caso de México –que seguramente guarda similitud con otros– la OCDE (2010) trazó unos lineamientos de política educativa que para los maestros se centraban, por supuesto, en la trayectoria profesional docente a través de ocho recomendaciones de política:

1. Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes.
2. Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las normales.
3. Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos.
4. Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a

docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente).

5. Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las mismas, buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas.
6. Establecer un periodo de prueba para los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente.
7. Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua.
8. Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente.

Si bien se ubica en la posición 8, en realidad el sistema riguroso de evaluación docente, junto con la producción e implementación de un conjunto de estándares docentes (numeral 1) son las articuladoras del resto que a su vez tocan aspectos de los tres ámbitos que componen la trayectoria docente.

Así, para la formación inicial se plantea aumentar los mecanismos de control y la elevación de exigencias en las instituciones formadoras (recomendaciones 2 y 3); mientras que el resto de recomendaciones abarcan el ingreso y permanencia en la labor docente.

Estas *recomendaciones* se concretaron en políticas públicas para la educación poco tiempo después; ello implicó modificaciones constitucionales para concretarlas por medio de una ley llamada “del Servicio Profesional Docente”, que forma parte de las acciones de la llamada Reforma Educativa. Implicó también la creación de un organismo autónomo encargado de darles forma: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que se ha convertido en una pesada estructura burocrática con poder de definición sobre

muchas de las acciones que deben implementarse; y la creación de una coordinación del Servicio Profesional Docente, encargado de llevar a cabo los lineamientos de la nueva ley.

Esta nueva definición de políticas en torno a los maestros ha llevado a intensos debates, centrados sobre todo en los procesos de evaluación y las implicaciones que tienen para la vida laboral y académica de los maestros; se plantea que su base son algunos criterios tomados del mundo empresarial que de tiempo atrás se han tratado de imponer en educación:

La medición del proceso y el producto como si la educación fuera un trabajo industrial donde se pueden cuantificar con certeza los conocimientos adquiridos y el número de ellos. Una postura así, desconoce la naturaleza del trabajo docente pues pretender medir el conocimiento que el profesor tiene sobre educación y pedagogía, es hacer de lado los saberes construidos a lo largo de su trabajo y del proceso de educar, que son aquellos conocimientos no explicitados, no formalizados pero que están presentes en la práctica y de los que hace uso de manera diferencial en su trabajo cotidiano. (Rockwell, 2013).

Existe una situación de crispación en torno a la evaluación docente que fincada en modificaciones al artículo 3 de la Constitución, ha tenido como marco una campaña mediática de desprestigio al magisterio, tildándolo de mal preparado (“más del 50% reprueban los exámenes”), ignorante (“por desconocer el verdadero trasfondo de la Reforma Educativa”) y pobre de pensamiento.

Lo que los docentes han visto y conocido, solo abona a la incertidumbre y encontramos un gran temor ante medidas que parecen ser muy agresivas y que ponen en juego su permanencia en el empleo. Las amenazas se encuentran a la orden del día y se ha llegado a extremos de realizar los exámenes de “evaluación del desempeño docente” con respaldo de la fuerza pública (6 mil policías para garantizar que 2 mil maestros presenten examen en el estado de Oaxaca, por ejemplo) y de amenazar con el cese inmediato a quienes se nieguen a participar.

Algunas voces de investigadores educativos han puesto en cuestión que se pretenda “medir” a través de un examen el trabajo de los maestros, cuyos saberes y experiencia no son medibles; que no se considera la influencia y diversidad de los contextos de trabajo; que cualquier cambio educativo debe contar con la participación de los maestros, actores imprescindibles en cualquier transformación y que “No es válido que la prisa, el prejuicio o la arrogancia pongan en riesgo un proceso tan importante como es la educación de las niñas y los niños” (Carta de participantes en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa). No obstante, la autoridad educativa advierte que pese a todo “La Reforma va”.

La formación de maestros también entra ahora en la lógica de las nuevas políticas, ya que constituye una de las fases de la carrera docente por evaluar y controlar. El trasfondo de esto es “dónde deben formarse los maestros”, pero aún más preocupante: “¿Deben formarse los maestros?”.

Las escuelas normales, instituciones con una larga historia que fueron creadas bajo cobijo del Estado para formar a los profesores que este requería, enfrentan hoy serios cuestionamientos cuyo trasfondo apunta a una reconfiguración de la profesión y el trabajo docente.

Hace apenas 17 años el discurso oficial refrendaba a las normales su papel preponderante en la formación de maestros de Educación Básica y –a contracorriente de las tendencias internacionales que planteaban la conveniencia de trasladar la formación de maestros a las universidades– se impulsaba una política que expresaba la decisión gubernamental de mantener a las escuelas normales como responsables de la formación inicial de los maestros de Educación Básica, fortalecerlas y transformarlas para consolidar y mejorar de manera sustancial su vida académica, afirmando incluso que: “Ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros [...] [las normales] constituyen un recurso insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional...” (Plan de Estudios 1997, LEP, 22).

Hoy, en la discusión del *nuevo modelo educativo en el contexto de la Reforma*, al hablar de las normales destacan dos palabras: redefinir y rediseñar. Ambas se refieren a instancias, instituciones, características y condiciones para la formación de maestros, lo que lleva a un replanteamiento en relación a quiénes corresponde formar maestros pues “el marco legal establece que las instituciones normalistas serán una opción para la formación de maestros [...] otras instituciones de educación superior podrán ofertar programas autorizados” (Documento base Educación Normal). Al pasar a ser una opción entre muchas se despoja a las normales de su característica fundacional: ser las únicas encargadas de formar a los maestros que la educación mexicana requiere. Pero no es solo la función, que de alguna manera se había visto invadida de años atrás; lo que se encuentra en el fondo es también el cuestionamiento y el ataque frontal a una serie de significados construidos en estas instituciones en torno al maestro que ahí se forma, entre los que se encuentran: la idea de una escuela laica en el marco de un Estado laico; el fomento de una conciencia social ligada a los intereses de los sectores populares de la población; la idea de la educación como medio para forjar una sociedad con justicia y equidad y la defensa de la escuela pública. Estos significados se enlazan con requerimientos pedagógicos específicos y, en consecuencia, en las normales se promueve una profesionalidad netamente educadora cargada de un fuerte contenido social, que hace de la docente una profesión distinta a las demás. Una larga historia ha construido y refuncionalizado en distintos momentos y ante exigencias institucionales diversas estos significados, pero permanecen como el sustrato que identifica a la educación normal y a los normalistas.

Y son estos jóvenes los que a su egreso de las normales van a comunidades aisladas, a trabajar en escuelas públicas con carencias, a enfrentar, resolver y comprometerse con las exigencias educativas de sus alumnos y los que han sostenido un sistema educativo que arrastra grandes insuficiencias materiales.

Redefinir quién forma a los maestros no puede obviar esta historia y experiencia construida, pues de lo contrario se caería en la idea de que “cualquiera puede enseñar”, y que basta con tener estudios de educación superior (en cualquier área) para ello.

Esto que señalo para las normales en México es extensivo para las diversas instituciones formadoras de maestros en el continente, que han consolidado una experiencia en torno a pedagogías y prácticas de enseñanza vinculadas a la particularidad de formar educadores que es necesario rescatar y potencializar.

### **Para cerrar. La reconfiguración de la profesión docente: un proceso en marcha**

De la profesionalización docente a la trayectoria profesional docente, no es cuestión de semántica sino de contenidos y objetivos distintos que guían una política específica. En la primera, el énfasis está puesto en la formación de los maestros, tanto inicial como en servicio, en donde las instituciones formadoras tienen un papel central. En la segunda el énfasis está puesto en la práctica docente a través del control y la medición del trabajo de los maestros y de las instituciones que los forman. Aquí es la evaluación la que tiene la primacía para determinar las condiciones del ingreso y permanencia en la función docente, así como las características que deberá tener la formación inicial y continua.

La nueva política de reforma educativa en México no solo limita aún más la posibilidad de ingreso al servicio, sino que profundiza la inestabilidad en el empleo ya que de no cumplir con los parámetros exigidos en la evaluación los maestros serán despedidos. Uno se pregunta para qué los jóvenes querrán ingresar a estudiar la carrera de magisterio, si al término de ella contarán con un título de “licenciados en educación primaria (o preescolar, o secundaria)” que constriñe su ámbito laboral –a diferencia de egresados de otras escuelas superiores que pueden postular a un trabajo docente o a otro relacionado con un título más genérico– y probablemente tampoco contarán con un empleo docente permanente, pues la contratación que ahora se da condicionada a tres años de prueba, augura que de lo que se trata es de renovar permanentemente los cuadros docentes para evitar de esa manera la obtención de plazas y de derechos laborales.

La frase ya convertida en eslogan de política educativa para la formación inicial de maestros de “atraer a la profesión docente a los mejores”, resulta contraria a estas

acciones, que parecen más bien tener el objetivo de “reciclar” a los maestros. Habría que recordar que en algunos países, el magisterio de niveles básicos es una actividad que se ejerce de manera temporal como una estrategia laboral para egresados de carreras universitarias, en tanto pueden colocarse en otros empleos<sup>2</sup>.

Atraer a los mejores implicaría trabajar por reconstruir el prestigio social de la profesión otorgándole legitimidad a partir de reconocer y profundizar en la especificidad y contenidos profesionales que implica el ser docente. Sin embargo, un maestro vigilado, con escasas posibilidades de autonomía y decisión y con inestabilidad laboral parece vislumbrarse en el futuro, lo que debilita a una profesión que –se dice– debe fortalecerse.

Más allá del origen que tengan las políticas docentes, es necesario recordar la importancia de su legitimidad ante los docentes mismos y la sociedad, si se quiere que ellas efectivamente se incorporen en las aulas y escuelas.

## Referencias

---

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Barber, M. y Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41.

Calvo, B. s.f. La reforma educativa en México. ¿Más riesgos que beneficios? México: Colegio de la Frontera. (manuscrito en preparación).

Organización de Estados Americanos-Unidad de Desarrollo Social y Educación. (2004, septiembre). *Diagnósticos, desafíos y lecciones aprendidas en formación docente. Documento base para la discusión de las prioridades educativas de los proyectos hemisféricos*. Washington, D. C.: autor.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2010). Trayectoria profesional docente. Consolidar una profesión de calidad. En: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

Salgado Peña, R. U. (2006). La formación docente en la región: De las normales a las universidades. En: *La formación de docentes en América Latina*. Tegucigalpa: Unesco-lesalc.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Documento base para la Educación Normal*. México: SEP-Foros de consulta nacional para la revisión del modelo educativo.

Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

United Nations Organization for Education, Science and Culture (Unesco)–Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc) (2011). *Estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Borrador para discusión. Santiago: autor.

---

2 Las universidades que ofrecen programas de formación de maestros, señalan la escasa retención de sus egresados en este trabajo, pues el promedio de permanencia en el empleo docente es de cinco años en Estados Unidos y de dos años en Canadá. Esta información nos la proporcionaron profesores de la University of New México (Albuquerque, eua) y de la Simon Freaser University (Canadá) con quienes desarrollamos un proyecto hemisférico sobre la formación docente en México, Estados Unidos y Canadá.

## Diálogo del conocimiento

---

La política de formación de maestros asume a estos últimos como una variable o un factor que deben controlar y manejar para generar calidad educativa, con lo cual se convierten en objeto de las políticas y pierden su condición de sujetos; se convierten en instrumentos que deben ser controlados para producir unos resultados, y dejan, así, de ser reconocidos como portadores o constructores de saberes.

La propuesta de política en este caso se centra en la práctica de los maestros, pero la concepción que se tiene de esta última consiste en una acción o comportamiento instrumental, reducida, en últimas, a una serie de procedimientos técnicos. La práctica pedagógica está compuesta por una serie de decisiones e intencionalidades éticas, que no responden solo a mecanismos prescritos; allí entran en juego interacciones comunicativas, afectivas y de conocimiento, en función de la formación humana, con especificidades y marcadas diferencias respecto a las prácticas productivas.

En este sentido, es fundamental analizar y reflexionar sobre las concepciones de pedagogía que se dan en los procesos de formación de maestros, porque las políticas actuales -impulsadas por organismos como la OCDE- se enfocan en la evaluación (entendida como medición de resultados) y han propiciado una formación que *despedagogiza* los procesos educativos y formativos, reduce la pedagogía a una serie de técnicas, métodos e instrumentos a prueba de contextos y sujetos. No importa con qué niños, niñas, jóvenes y adultos se adelante el proceso educativo. ¿Cómo no se van a empobrecer los procesos de formación de maestros si la pedagogía no articula o es eje fundamental de la formación de maestros y de sus prácticas? ¿Qué autonomía pueden desarrollar los maestros si no construyen saberes pedagógicos para orientar sus prácticas? ¿Qué formación se puede dar si se les aísla y se propicia que no puedan aprender entre ellos? ¿Si solo se les invita a competir entre sí y no a construir colectivamente propuestas educativas, en conjunto con sus comunidades de acuerdo a los contextos locales? ¿Qué formación será la que no produce alegría y reflexión en las prácticas pedagógicas?

Sería importante tener en cuenta las variadas experiencias de formación de maestros, y las diferentes propuestas que han surgido desde los movimientos sociales de maestros en América Latina. De igual manera, profundizar y ampliar los debates que se han dado en torno a la identidad de los maestros como trabajadores de la cultura, como constructores de saber pedagógico, como sujetos que reflexionan e investigan sus prácticas.

Tal vez la preocupación de la profesora Sandoval sobre estos aspectos coyunturales de la educación y la formación en México, nos lleven a plantear, discutir y, por qué no, instaurar una serie de propuestas que sean, sobre todo, acordes con las realidades locales; sin desconocer, “que tenemos una historia común en la formación de maestros en la región latinoamericana”, pero tomando en cuenta, a la vez, las importantes especificidades y diferencias.

*Jorge Jairo Posada Escobar*