

LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE NUEVAS NORMALIDADES

*Ciclo Iberoamericano de Encuentros
con Especialistas*



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA Y LA CULTURA

Mariano Jabonero Blanco	Secretario general
Andrés Delich	Secretario general adjunto
Martín Lorenzo Demilio	Director de Gabinete del secretario general
Tamara Díaz Fouz	Coordinadora del área de Educación
Patricia Aldana Maldonado	Representante permanente de la OEI en México
Rodrigo Limón Chávez	Coordinador de Educación, Ciencia y Cultura de la OEI en México
María Fernanda Martínez Soto	Coordinación de Educación, Ciencia y Cultura de la OEI en México

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

Junta Directiva

Etelvina Sandoval Flores	Presidenta
María del Coral González Rendón	Comisionada
Silvia Valle Tépatl	Comisionada
Florentino Castro López	Comisionado
Oscar Daniel del Río Serrano	Comisionado
Armando de Luna Ávila	Secretario ejecutivo
Laura Jessica Cortázar Morán	Órgano Interno de Control

Titulares de las áreas

Francisco Miranda López	Evaluación Diagnóstica
Gabriela Begonia Naranjo Flores	Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa
Susana Justo Garza	Vinculación e Integralidad del Aprendizaje
Miguel Ángel de Jesús López Reyes	Administración

Coordinación general de la publicación	Rodrigo Limón Chávez (OEI México)
Edición y corrección de estilo	Información Integral para la Educación (IPEI)
Diseño editorial, portada y formación	Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial)

Primera edición: diciembre de 2020

© 2021 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

© 2021 D. R. Comisión Nacional para la Mejora Continua
de la Educación (Mejoredu)

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido
siempre y cuando se cite puntualmente la fuente
y se dé crédito de las imágenes

Impreso en México

Printed in Mexico

Índice

Presentación	05
Inauguración del ciclo	
<i>Patricia Aldana Maldonado</i>	10
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	13
Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente	
<i>Francisco Imbernón Muñoz</i>	17
CONCLUSIONES	
<i>Silvia Valle Tépatl</i>	27
Encuentro 1. El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente	
<i>Rodrigo Cornejo Chávez</i>	31
<i>Emilio Tenti Fanfani</i>	36
<i>Lucrecia Santibáñez Martínez</i>	44
CONCLUSIONES	
<i>Leonel Pérez Expósito</i>	49
Encuentro 2. Formación continua de docentes	
<i>Denise Vaillant</i>	53
<i>Alejandra Birgin</i>	58
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	63
CONCLUSIONES	
<i>Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante</i>	70
Encuentro 3. Formación docente situada	
<i>Gloria Calvo</i>	74
<i>Lea Vezub</i>	84
<i>María Cecilia Fierro Evans</i>	95
CONCLUSIONES	
<i>Rosa Oralia Bonilla Pedroza</i>	108

Encuentro 4. La formación y el desarrollo profesional docente desde lo local

<i>Yoloxóchitl Bustamante Díez</i>	113
<i>Ana Isabel Vásquez Jiménez</i>	118
<i>Melitón Lozano Pérez</i>	123
CONCLUSIONES	
<i>Florentino Castro López</i>	131

Encuentro 5. Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente

<i>Graciela Lombardi</i>	135
<i>Dalila Andrade Oliveira</i>	144
<i>Aurora Guadalupe Loyo Brambila</i>	151
CONCLUSIONES	
<i>Oscar Daniel del Río Serrano</i>	157

Encuentro 6. Políticas, programas y gestión de la formación continua

<i>Jurjo Torres Santomé</i>	161
<i>Carlos Eugenio Beca Infante</i>	169
<i>Graciela Cordero Arroyo</i>	174
CONCLUSIONES	
<i>Sylvia B. Ortega Salazar</i>	180

Conferencia magistral de cierre. Desafíos y oportunidades de los sistemas educativos ante las nuevas normalidades e implicaciones para la formación docente

<i>Néstor López</i>	183
CONCLUSIONES	
<i>María del Coral González Rendón</i>	198

Clausura

<i>Patricia Aldana Maldonado</i>	200
<i>Etelvina Sandoval Flores</i>	204

Presentación

Una de las certezas corroboradas por la contingencia sanitaria es que las maestras y los maestros son los actores clave que sostienen el funcionamiento del sistema educativo. La lección que nos ha dado esta crisis es que, como siempre, a pesar de las vicisitudes profesionales, personales y familiares que enfrentan, las y los docentes han asumido con compromiso y disciplina los desafíos sociales e institucionales que se les plantearon. Ha quedado claro que son los garantes de los aprendizajes escolares y que ellos mismos desarrollan nuevos aprendizajes de la profesión en condiciones complejas.

Los cambios que vivimos nos colocan frente a múltiples retos y grandes oportunidades para pensar y afirmar el valor de la escuela, así como para reconocer los saberes de los docentes y su capacidad profesional y humana para cumplir su tarea, organizarse en colectivos y asumir su protagonismo en la toma de decisiones educativas, a fin de contribuir a la educación como un proyecto igualitario, abierto a todos y a la diversidad social, cultural y lingüística.

En este marco, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) a través de su oficina en México, organizaron el Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas “La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de Nuevas Normativas”, convencidos de que hoy más que nunca las políticas y programas en este campo son cruciales, por lo que la agenda que se impone es fortalecer la formación inicial de las nuevas generaciones de profesoras y profesores y, sobre todo, reconfigurar la formación y el desarrollo profesional de quienes están al frente de la tarea educativa en este momento de grandes transformaciones radicales de la educación, con una visión de futuro.

El objetivo del ciclo fue impulsar la reflexión sobre la formación docente y el desarrollo profesional de docentes de educación básica y educación media superior,

a partir de las condiciones generadas por la pandemia, con el fin de repensar el trabajo de las maestras y maestros y generar recomendaciones orientadas a la reconfiguración de las políticas y programas en la materia.

El ciclo se llevó a cabo del 3 de septiembre al 26 de noviembre de 2020 y contó con la participación de 16 especialistas, tres secretarios de educación estatales, comisionados de la Junta Directiva de Mejoredu, así como integrantes del Consejo Técnico de Educación y del Consejo Ciudadano de la Comisión.

PROGRAMA

3 de septiembre **Conferencia inaugural**
Formación continua y desarrollo profesional docente
FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ • España
Moderadora: Silvia Valle Tépatl

10 de septiembre **Encuentro 1**
El sí y el no del desarrollo profesional y la formación docente
RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ • Chile
EMILIO TENTI FANFANI • Argentina
LUCRECIA SANTIBÁÑEZ MARTÍNEZ • México
Moderador: Leonel Pérez Expósito

24 de septiembre **Encuentro 2**
Formación continua de docentes
DENISE VAILLANT • Uruguay
ALEJANDRA BIRGIN • Argentina
ETELVINA SANDOVAL FLORES • México
Moderadora: Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

8 de octubre **Encuentro 3**
Formación docente situada
GLORIA CALVO • Colombia
LEA VEZUB • Argentina
MARÍA CECILIA FIERRO EVANS • México
Moderadora: Rosa Oralía Bonilla Pedroza

22 de octubre	Encuentro 4 La formación y el desarrollo profesional docente desde lo local YOLOXÓCHITL BUSTAMANTE DÍEZ • México ANA ISABEL VÁSQUEZ JIMÉNEZ • México MELITÓN LOZANO PÉREZ • México <i>Moderador: Florentino Castro López</i>
5 de noviembre	Encuentro 5 Actores sociales que intervienen en la formación continua y desarrollo profesional docente GRACIELA LOMBARDI • Argentina DALILA ANDRADE OLIVEIRA • Brasil AURORA GUADALUPE LOYO BRAMBILA • México <i>Moderador: Oscar Daniel del Río Serrano</i>
19 de noviembre	Encuentro 6 Políticas, programas y gestión de la formación continua JURJO TORRES SANTOMÉ • España CARLOS EUGENIO BECA INFANTE • Chile GRACIELA CORDERO ARROYO • México <i>Moderadora: Sylvia B. Ortega Salazar</i>
26 de noviembre	Conferencia de cierre Desafíos y oportunidades de los sistemas educativos ante las nuevas normalidades e implicaciones para la formación docente NÉSTOR LÓPEZ • Argentina <i>Moderadora: María del Coral González Rendón</i>

Los planteamientos realizados por los especialistas generaron múltiples reflexiones y preguntas entre quienes participaron en el Ciclo a través del Canal de YouTube de Mejoredu <https://www.youtube.com/channel/UCWxSGPl0Pg_Furjg404Cl8A> y de la página de Facebook de la OEI-México <<https://www.facebook.com/oeimexico>>.

La memoria integra las aportaciones y recomendaciones compartidas por los especialistas, por lo que invitamos a maestras, maestros, autoridades educativas

e interesados a revisarlas y discutir las, pero sobre todo a tomar acción para avanzar hacia políticas y programas de formación continua y desarrollo profesional docente robustos, que planteen intervenciones formativas que recuperen la experiencia, conocimientos y saberes docentes, consideren las características de los contextos en los que se desempeñan, y garanticen condiciones institucionales para su desarrollo, a fin de hacer realidad la mejora continua de la educación.

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada presidenta
de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua
de la Educación

Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente
en México de la OEI

INAUGURACIÓN DEL CICLO

3 DE SEPTIEMBRE DE 2020



Bienvenida



Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

10

Buenos días a todas y todos los presentes. Es un honor para mí, como directora y representante de la oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), darles la bienvenida a la apertura al Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, bajo la temática La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de las Nuevas Normalidades, conversatorios que hemos preparado en alianza con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Saludo a quienes nos acompañan en esta sesión de apertura, la doctora Etelvina Sandoval Flores, comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu, a la doctora Silvia Valle Tépatl, comisionada de la Junta Directiva; y desde España a nuestro primer ponente, el doctor Francesc Imbernón Muñoz, quien abordará el tema “Formación continua y desarrollo profesional docente”. Y, por supuesto, también saludo a nuestros intérpretes de lengua de señas.

Como todos sabemos, a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria de la Organización Mundial de la Salud, el pasado 11 de marzo, los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentaron a la ardua tarea de reaccionar para garantizar la seguridad de aproximadamente mil quinientos millones de estudiantes,¹ primero, con la suspensión de clases y, en un segundo momento, con la implementación de acciones de educación a distancia que permitieran reactivar la oferta

¹ <<https://www.ibercampus.es/en-dos-semanas-los-estudiantes-sin-clase-pasan-de-20-a-39433.htm>>.

educativa de todos los niveles. Para la región iberoamericana significó la afectación de más de 177 millones de estudiantes.

No obstante, la afectación no se redujo sólo a la cantidad de alumnas y alumnos y a la suspensión de los servicios educativos. Esta crisis afectó directamente la cotidianidad de más de 60 millones de profesoras y profesores a nivel global. Estos docentes padecieron el cese de funciones y tuvieron que realizar la modificación de sus planeaciones, la adaptación de metodologías y estrategias didácticas y, además, adaptarse a las condiciones del alumnado.

En palabras del doctor Mariano Jabonero, secretario general de la OEI: “la pandemia ha transparentado nuestras vergüenzas”. De manera inevitable, la emergencia nos ha mostrado que para poder atender los servicios educativos con calidad, equidad e inclusión es necesario hacer cambios. Actualmente, 47% de los hogares en América Latina no tiene acceso a conectividad, en estos casos se está poniendo en riesgo el ejercicio del derecho a la educación.

Indudablemente, ante esta situación ha relucido la labor del personal docente de la región, que no sólo ha respondido dentro de lo solicitado por sus sistemas, sino que ha realizado acciones antes poco visibilizadas o ni siquiera pensadas por la mayoría de la población, con la finalidad de garantizar la educación de las nuevas generaciones.

Desde la OEI consideramos que los espacios de diálogo y discusión son especialmente importantes ya que, debido a las adaptaciones de los sistemas educativos por la covid-19, se produce una coyuntura compleja en el ámbito educativo de toda la región iberoamericana. Este nuevo contexto es una invitación obligatoria a repensar e innovar la formación continua y el desarrollo profesional docente.

En los últimos meses, la crisis sanitaria a nivel mundial nos empujó a nuevos escenarios y a revisar las condiciones educativas de nuestras niñas, niños y jóvenes; sin embargo, poco se habla de sus necesidades, inquietudes y desafíos.

Desde nuestras instituciones resaltamos la importancia de que nuestras y nuestros docentes adquieran las habilidades o sean formados para poder enfrentar los retos que presenta el siglo XXI.

No obstante, nuestro actual contexto nos presenta una oportunidad desde Mejoredu y la OEI. Esperamos generar un espacio para poder reflexionar y conocer las buenas prácticas que se han implementado en los países de la región iberoamericana, permitiéndonos conocer cuál es el papel de las instancias formadoras que intervienen en la formación docente, pero también nos ayudará a comprender y analizar los retos y desafíos a los que se enfrentaron las y los do-

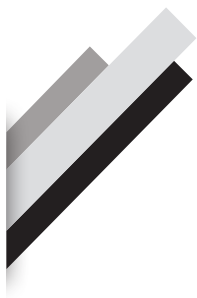
centes durante la crisis y cómo se adaptaron para poder continuar con su invaluable labor.

Probablemente, los ocho encuentros con especialistas que se llevarán a cabo en los siguientes meses dejarán muchas preguntas, tanto al público que nos acompañará como a las mismas y los mismos expertos que compartirán sus experiencias y opiniones, además, tengo la certeza de que este ciclo iberoamericano servirá como un espacio de reflexión colectiva, que nos enriquecerá para seguir profundizando en la mejora del desarrollo y formación profesional docente.

Estoy segura de que este encuentro será una oportunidad de diálogo e intercambio de ideas que contribuirán al avance de este tema que hoy nos convoca y que es de gran interés para Iberoamérica.

Agradezco a Etelvina Sandoval por su compromiso y entusiasmo para llevar a cabo este ciclo de conferencias. Invito al público a seguir los próximos encuentros.

Me gustaría cerrar mi intervención con esta frase que conocemos de Paulo Freire, que me parece que ahora recobra un especial sentido: “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear la posibilidad de su construcción”.



Etelvina Sandoval Flores

Comisionada presidenta de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México

Muy buenos días a todas y todos los participantes en el inicio de este Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, que la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación desarrolla en coordinación con la Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Y que está dedicado a reflexionar e intercambiar opiniones y propuestas para mejorar la formación continua y el desarrollo profesional de docentes en estos tiempos de incertidumbre, que ya señalaba la doctora Patricia Aldana.

Uno de los mandatos constitucionales de la Mejoredu es: “Emitir lineamientos, criterios y programas para la mejora de la formación y el desarrollo profesional de las maestras y los maestros de educación básica y educación media superior”. En este tema reconocemos que ha habido reformas y transformaciones emprendidas en las últimas tres décadas que si bien han mostrado algunos avances, también reflejan la continuidad de políticas y prácticas que no han tenido el impacto esperado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y tampoco en el desarrollo profesional de las maestras y los maestros.

Así, desde Mejoredu vemos necesario poner en marcha acciones de análisis, coordinación, cooperación y comunicación que nos permitan construir un lenguaje común y una visión compartida con todos los actores educativos involucrados: maestras, maestros, autoridades federales y de los estados, las escuelas normales, las instituciones de educación superior, las organizaciones de la sociedad civil, los organismos internacionales; todos con el fin de impulsar un sistema educativo más justo, equitativo y con igualdad.

La contingencia sanitaria no sólo nos ha traído miedo, dolor e incertidumbre, sino también oportunidades para pensar y avanzar hacia la construcción de una nueva escuela, una nueva educación y una formación docente distinta a la que estábamos acostumbrados.

Hoy, más que nunca, las políticas y programas para la formación continua y el desarrollo profesional docente constituyen un nudo crítico para la mejora educativa, por lo que la agenda que se impone es su revisión y su reconfiguración, en este momento de transformaciones radicales de la educación, con una visión de futuro.

En este marco, la estructura de este ciclo, con apoyo de especialistas iberoamericanos y de algunas autoridades educativas estatales de México, que generosamente han aceptado participar, nos va a permitir hacer un recorrido por distintos aspectos implicados en esta temática. Estamos convencidos de que la formación continua debe ofrecer a los docentes oportunidades para enfrentar la complejidad de su tarea en este contexto de nuevas normalidades, que debe abordarse en términos de capacidades profesionales, de valores e identidades y de una carrera docente que reconozca sus saberes y su experiencia. En ese sentido, apostamos al trabajo colaborativo y a la reflexión desde la práctica para atender las características y necesidades de los estudiantes en un marco de inclusión y equidad.

Este Ciclo es un punto de partida de un trabajo cercano y cuidadoso que lleva a cabo la Comisión con quienes estén dispuestos a aportar y contribuir a la tarea de impulsar la mejora de la formación continua y el desarrollo profesional docente, y establecer nexos solidarios de colaboración entre los países de Iberoamérica.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura por su disposición para trabajar hombro a hombro con nosotros, con Mejoredu, por ser un aliado comprometido con la educación.

Doctor Imbernón, sea usted bienvenido. Le agradecemos su generosidad al haber aceptado dictar la conferencia inicial.

Todas y todos los integrantes de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, su junta directiva, los compañeros que hemos venido trabajando y que nos han acompañado en esta tarea difícil de buscar la mejora educativa, les damos a todos una cordial bienvenida.

Ahora declaramos formalmente el inicio de este Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, “La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades”, que sin duda contribuirá a que alcancemos el propósito de mejorar la educación de nuestros países. Sean todas y todos bienvenidos.

CONFERENCIA MAGISTRAL INAUGURAL

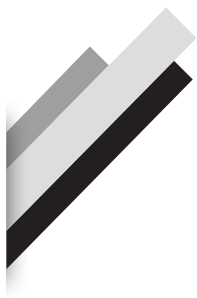
3 DE SEPTIEMBRE DE 2020



SEMBLANZA

FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ

Catedrático e investigador español interesado en la teoría y práctica educativa, especialmente por la formación permanente del profesorado, desde la primaria hasta la universidad. Es autor de diversos libros sobre alternativas pedagógicas y desarrollo profesional de los docentes. También ha colaborado en libros colectivos y es autor de diversos artículos en revistas indexadas. Ha dirigido investigaciones nacionales e internacionales sobre formación, metodología y didáctica y es profesor visitante y de posgrado en países europeos y latinoamericanos. Actualmente es catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de Formación Docente e Innovación Pedagógica de la misma universidad.



Formación continua y desarrollo profesional docente



Francisco Imbernón Muñoz

España

Agradezco a todos y a todas la invitación para reflexionar sobre un tema muy importante que es la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado. Yo seguramente hablaré más de formación permanente, que es el término que usamos más en España, pero son sinónimos la formación permanente o continua.

He preparado una pequeña presentación, intentando adaptarme al poco tiempo de una conferencia para ver qué temas son los importantes en la formación continua. Desde los años 80 empieza a investigarse la formación del profesorado y se ha avanzado mucho con investigaciones y experiencias. Actualmente hay mucha investigación y muchas evidencias para saber qué es lo que funciona y qué es lo que no funciona. A pesar de todo, se está cayendo a veces en los mismos errores del pasado; yo quisiera hacer esta reflexión en voz alta con ustedes, ver qué elementos son importantes, qué es lo que sabemos que funciona y qué es lo que sabemos que no funciona en la formación continua de los docentes.

Hablando con Antonio Novoa, un excelente catedrático de la Universidad de Lisboa conocido por sus aportaciones a la formación del profesorado y en el cambio educativo, hablábamos de la metamorfosis, o sea, la pandemia tiene que servirnos para una metamorfosis de la educación. Nos hemos dado cuenta de que realmente la escuela tiene aspectos de obsolescencia muy grandes, está casi igual que en el siglo **XIX**: con la perspectiva industrial de la modernidad, con sus pasillos, con sus aulas, con sus profesores dentro como celdas. Ya sabemos hace tiempo que tenemos problemas, pero ahora son mucho más evidentes y un tema interesante que aparece con la pandemia es esta ruptura metamorfósica es la discontinuidad.

El concepto de discontinuidad aparece desde el enfoque antropológico de la transmisión cultural que nos dice que los seres humanos a veces estamos en una continuidad, situación que se ha presentado muchas veces con el profesorado: una estabilidad en la que no hay cambios importantes ni renovables, estamos en la zona de confort en la manera de ser y de comportarnos; esto se llama continuidad. Y de golpe llega la pandemia y establece, desde el enfoque cultural, la discontinuidad.

Ha habido un cambio abrupto, hemos tenido que cambiar la manera de comportarnos, hemos tenido que organizar de forma diferente el tema de la enseñanza y aquí es donde aparece la metamorfosis educativa. Hemos de tener cuidado en la pandemia que nos vendan más temas informáticos o artilugios, para que las empresas ganen más dinero con el tema de la tecnología. La tecnología es un recurso para intentar hacer esta metamorfosis de repensar la educación, pero no únicamente la metodología, sino también el aspecto estructural, las significaciones y los grupos, el cambio de perspectiva; el cambio de la racionalidad técnica que aún existe, a una racionalidad más práctica; más crítica a modelos de formación continua diferentes a los modelos de entrenamiento, que son los modelos de cursos; la importancia del maestro como sujeto de formación y no como objeto de formación, la colegialidad participativa y la incertidumbre de la complejidad, etc. La unidad de cambio no es el maestro, la unidad de cambio es la escuela donde trabajan los y las maestras. Ha sido un error pensar que la unidad de cambio es el maestro y que cambiando al maestro cambiaríamos la educación y hemos visto que esto no ha sido posible. Para cambiar la educación se ha de cambiar al profesorado y el contexto donde trabajan.

Michael Fullan tiene una frase destacada: “La formación tiene la tradición de hacer cosas para el profesorado y no con el profesorado”. Creo que hay un tema muy importante, porque en un modelo de formación continua basado en el profesorado, o sea, **con** el profesorado, también puede haber momentos **para** el profesorado sobre todo de información de temas nuevos, pero predominantemente la innovación y el cambio de la educación se dará **con** el profesorado.

Einstein decía: “La locura es continuar haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes”. Yo creo que eso está clarísimo cuando se habla de educación: no se puede hacer lo mismo con alumnas o alumnos diferentes, con una sociedad diferente, con conocimientos obsoletos, con diferentes contextos sociales y esperar que la educación cambie y que se aumente el aprendizaje del alumnado.

Vamos a intentar resolver estas tres preguntas: ¿qué significa **con** el profesorado y no **para** el profesorado?; ¿cómo tiene que cambiar la formación y el desarrollo **con** el profesorado? y ¿qué puede hacer la formación para mejorar al profesorado e innovar la educación? La finalidad de la formación no es únicamente mejorar al

profesorado ni darle incentivos económicos, sino que mejore el aprendizaje de sus estudiantes y las escuelas, y que mejore el país. ¿Qué conocimientos tenemos para dar respuesta a estas preguntas?

Para ello, empezamos a ver cuatro aspectos fundamentales que nos llevan a esta nueva perspectiva de la formación continua:

1. **Nuevo papel del profesorado y de la institución educativa. De la individualidad a la colaboración. Colegialidad participativa *versus* aislamiento y soledad.** Es fundamental que la formación continua intente eliminar el aislamiento. En esta pandemia hemos padecido mucha soledad delante del ordenador con alumnas y alumnos; esto es un problema grave porque en el fondo la educación es contacto, es amor, es estar con las personas, con lo cual –cuando todo esto acabe– hemos de plantearnos qué significa la colaboración, esta colegialidad participativa entre colegas e iguales. El aislamiento en las aulas hace muchos años que se investigó y lo que provoca es rutina, falta de comunicación, instalarse en la zona de confort. Hay muchas personas a las que les provoca estrés o enfermedades profesionales, porque al estar aislada o aislado en el aula no se pueden compartir con compañeras y compañeros los problemas y éstos me los guardo y, entonces, me enfermo. Aparece el malestar docente. En muchos países han aumentado las bajas por enfermedad profesional de maestras y maestros por esta soledad. Tenemos que intentar hablar de todo, compartir nuestros problemas, reflexionar conjuntamente. Esta es la idea de la colegialidad participativa, una colegialidad con colegas, con compañeras y compañeros.
2. **Formación desde dentro-territorio (situada). Situaciones problemáticas unidas a proyectos.** La segunda es la formación desde dentro, en el territorio. En formación, hay una parte que tiene que ver con problemas genéricos –por ejemplo, si queremos explicar cómo trabajar la diversidad o la inclusión–, pero la mayoría de los aspectos importantes en la educación son situaciones problemáticas de los centros y de profesoras y profesores en sus aulas. Ha habido un error histórico en la formación continua que en el fondo conocemos a partir de los años 90. Se pensaba: “Vamos a intentar formar a maestras y maestros en cursos, en seminarios y después que vayan a su escuela a introducir innovaciones”. Nos dimos cuenta de que esto no funciona del todo, porque en el tránsito de la formación hasta el contexto se pierde mucha innovación y más si lo hacen personas expertas universitarias o infalibles que explican utilizando

PowerPoint o libros lo que ellas y ellos conocen. Nos dimos cuenta de que esto es un error que marca un cambio radical.

La formación continua es que primero vamos a ver qué situaciones problemáticas hay en un territorio o en una escuela y para eso les damos formación. El binomio se ha invertido: antes era formar profesoras y profesores e ir al contexto y ahora es ir al contexto y formar profesorado para mejorar ese contexto. Las condiciones de una formación continua situada han de ser en el centro o en el territorio; se llama *territorio* porque la problemática de varias escuelas puede ser la misma, pero siempre tiene que partir de las necesidades del personal docente.

Estamos hablando de formación en la escuela, de formación situada. No se asiste a un curso de forma individual para recibir una formación y una acreditación. El profesorado participa desde la escuela en la planificación, ejecución y seguimiento y evaluación de la formación. La persona protagonista es la docente o el docente; puede haber una o un formador, una asesora o asesor, pero para ayudarles a construir un proyecto de cambio. Si yo les preguntara una definición de formación continua, ustedes que son maestras y maestros me podrían responder: “Es la actualización o capacitación científica, pedagógica, didáctica del profesorado”. Esta sería la definición usual, la formal, la basada en un modelo de entrenamiento, pero, ¿qué significa que me capaciten? ¿Qué significa que me actualicen? ¿Que soy un menor que me tienen que capacitar para que yo ejerza mi profesión? Entonces aparece un nuevo concepto de *la formación* en la formación continua.

3. Nuevo concepto de formación continua. Actualización *versus* creación de espacios. El nuevo concepto de la formación es que tenemos que intentar, con apoyo del profesorado, descubrir la teoría implícita que éste lleva a la práctica. Cuando el maestro o la maestra ejerce una práctica, utiliza el libro de texto o alguna metodología, pero ¿qué teoría implícita hay detrás? A veces no funciona esta práctica, con lo cual tenemos que buscar la teoría que nos ayude a ello. Teoría significa: la teoría de otras compañeras o compañeros, experiencias de otros países, experiencias propias, bases de datos, entre otros, para ordenar, justificar, fundamentar o revisar y, si es preciso, destruir esta práctica. Reflexionar sobre la práctica significa preguntarse: esto que usted hace, ¿por qué lo hace? ¿Lo hace porque siempre se ha hecho así? ¿Lo hace porque llegó aquí y se hace así desde hace años y usted continúa con la rutina y la práctica cotidiana? Esto nació hace muchos años con la investigación-acción, donde un grupo

de compañeras y compañeros –de maestros o maestras en un centro– se planteaban un cambio radical de las prácticas educativas, preguntándose lo que hacen, por qué lo hacen y lo que hacen mal para generar un proyecto nuevo. Vamos a revisar esto porque no está funcionando, vamos a poner encima de la mesa la práctica para ver si tiene una teoría detrás que nos permita justificarla, fundamentarla o destruirla y crear una nueva.

Una cosa muy importante en nuestra profesión es remover el sentido común docente, cuestionar el conocimiento pedagógico vulgar. No puede ser que una maestra o un maestro tenga un conocimiento pedagógico vulgar; ha de tener un conocimiento pedagógico más científico y riguroso, saber responder por qué está haciendo estas cosas y ahí la formación es importante en la reflexión. Sería recomponer el equilibrio entre el esquema práctico que se desarrolla en la escuela y en el aula y los esquemas teóricos que los sustentan. No puede haber una profesión en la que no haya detrás evidencias, estudios o experiencias. No nos podemos dejar llevar únicamente por la rutina de hace 20 o 50 años. Hay gente que desde 100 años atrás hace lo mismo con el libro de texto: “Siéntense, abran la página 40, hagan el ejercicio 4 o 5, después los revisamos conjuntamente”. ¡Esto no funciona en el siglo XXI! Está claro. La formación debe reflexionar sobre estos elementos.

4. **Conciencia del profesorado en los procesos de cambio. Identidad y empoderamiento.** El profesorado como sujeto capaz de generar conocimiento pedagógico. En la formación inicial o en el desarrollo profesional nos inoculan una especie de ADN de sumisión. Algunos profesionales de la Sociología dicen que la profesión docente es a veces subsidiaria, que genera una mentalidad de: “¿Qué dicen los otros? ¿Qué dice la supervisión? ¿Qué dice la universidad? ¿Qué dice el gobierno?” Y no se dice: “¿Qué dices tú que estás en la práctica?” Esto en otras profesiones no pasa.

Yo le doy más importancia a que la formación continua permita al profesorado darse cuenta de que es capaz de generar conocimiento pedagógico, que él debe tener una identidad como docente y un empoderamiento. No es esperar que otros le digan lo que tiene que hacer, que incluso, no digo que no, sino que conjuntamente con sus compañeras y compañeros es sujeto, no objeto; sujeto capaz de generar un conocimiento pedagógico.

El profesorado ha de ser consciente de su papel en los procesos de cambio, debe ser el protagonista del cambio y esto significa identidad, profesionalidad y empoderamiento, y la formación tiene que dar esta identidad, porque si la

formación lo que hace es que les den cursos mediante PowerPoint, explicando lo que tienen que hacer, no se están empoderando, están creando una profesión subsidiaria que depende de otras y otros.

Voy a hacer un resumen sobre la colegialidad participativa, la colaboración y el trabajo de la formación en los centros. La formación ha de estar unida a proyectos de cambio. En una escuela en la que hay una situación problemática importante desde hace años, donde el alumnado no sabe leer ni escribir, es indisciplinado, etc., yo recomiendo elaborar un proyecto para trabajar esto y la formación le va a ayudar al profesorado a construir ese proyecto con sus compañeras y compañeros. Aquí se presenta la formación situada, la formación desde dentro. Es necesario poner sobre la mesa lo que uno piensa acerca de lo que está haciendo para mejorarlo o también confirmar si está bien. A veces hay una metodología basada en la evidencia, hay maestras o maestros a quienes les funciona una cosa y a otros no. Si funciona, adelante; no tenemos que partir nunca desde cero.

22

Siempre digo que es muy fácil hacer este discurso, pero después, ¿cómo trasladamos las ideas a la realidad? No podemos ir con certeza –como tantas veces hemos ido– por el camino equivocado. Hay gente que va con certeza por el camino equivocado, piensa que esto que está haciendo le funciona y afirma: “me va bien” y no es verdad. Los nuevos retos que tenemos hoy día –y esta pandemia los ha evidenciado mucho más– no se resuelven con soluciones viejas y en la formación continua hace muchos años que estamos intentando mejorar la educación del profesorado y el aprendizaje del alumnado con soluciones viejas.

Por ejemplo, la tecnología es un recurso, pero a veces la utilizamos como un recurso tradicional, con procedimientos tradicionales; esto no es utilizar la tecnología de forma adecuada, no es el cambio en la enseñanza.

Durante la pandemia hemos comprobado que muchos profesores y profesoras exponen al alumnado una presentación en PowerPoint y aparece una nueva enfermedad que es “muerte por PowerPoint”. Una enfermedad que apareció cuando apareció la tecnología y ahora con la pandemia se ha agravado en los cursos superiores. Las alumnas y los alumnos se han quejado de que todo el tiempo de clase se pasa viendo diapositivas de PowerPoint. La tecnología es un recurso que tenemos que conocer. Por supuesto que no podemos ser profesoras y profesores tecnofóbicos. En el uso de la tecnología el reto es que nuestros alumnos y nuestras alumnas que la utilizan para jugar y para comunicarse, la vean también como una oportunidad de aprendizaje. Es importante plantearse cómo en el uso de la tecno-

logía traspasamos de las distracciones a las oportunidades de aprendizaje. Y en ello puede intervenir la formación continua del profesorado.

La profesora o el profesor tiene que estar al día y la formación continua tiene que enfrentar estos elementos importantes. Se trata de ideas muy novedosas que nos colocan en un momento de incertidumbre, en un momento de observar esta metamorfosis importante.

¿Hacia dónde ir?

Considero que la formación continua debería ir hacia los siguientes aspectos:

La colaboración entre las y los profesionales es muy importante, así como interactuar y aprender con las y los iguales. Que quienes asesoran al profesorado ayuden a construir proyectos, no que le digan cómo hacerlo, sino que ayuden a construirlo desde la práctica. Una asesora o un asesor puede brindar herramientas, por ejemplo, de evaluación, de intercambio, lo que significa pasar de la individualidad a la colaboración, es decir, una formación horizontal.

La escuela como unidad de cambio es importante. Hace años se investigó cómo es que muchos países invertíamos mucho en formación continua y la escuela no era innovadora en correspondencia a los recursos invertidos. Las empresarias y los empresarios lo saben muy bien: en su ámbito laboral no envían a sus trabajadoras y trabajadores a la universidad a un curso para arreglar las máquinas, sino que llevan a una persona a la fábrica a que les ayude a repararlas. Para cambiar la educación de un país –y esto se comprueba ya en todas las investigaciones internacionales y en los países más avanzados– se ha de cambiar al profesorado mediante la formación continua, tomando en cuenta el contexto donde trabaja. Si tú no cambias el contexto donde trabajas y cambias al profesorado –con más maestrías o doctorados, más acreditación, por citar algunos ejemplos– cuando llega al aula continúa haciendo la rutina de siempre. Estoy generalizando, por supuesto: hay profesorado innovador que hace lo que puede.

Por tanto, para cambiar la educación, se cambia al profesorado y el contexto donde trabaja tal como la escuela, el territorio y la comunidad. Si una maestra o un maestro es muy innovador, resulta que ella o él se va y muere la innovación. Hay muchas profesoras o profesores innovadores, pero hacen experiencias de innovación y ese proceso se muere con ellas y ellos. Cuando hacemos de la escuela una comunidad de cambio pasamos a la innovación institucional. Ese cambio queda perenne y esto está comprobado hoy día con la metodología de proyectos, con me-

metodologías avanzadas en países donde se han instaurado metodologías en los contextos. La formación continua cambia esa perspectiva centrada en el docente mediante cursos o seminarios de expertos infalibles, a trabajar con asesoras o asesores de proceso en el territorio y hacer cambios en los contextos y las escuelas.

Esa perspectiva de formación continua significa generar innovaciones en los centros y reflexión en la práctica: compartir dudas y problemas, apreciar las situaciones problemáticas que tenemos y cómo las podemos resolver. Hablar de todo para mí es muy importante en la profesión docente.

Nuevos componentes que han surgido

Hay algunos aspectos novedosos que se han presentado en los últimos decenios, en la reflexión acerca de la formación continua del profesorado, por ejemplo, introducir la lentitud del proceso, la pausa formativa. No podemos presionar a las escuelas con muchas innovaciones, se estresan demasiado y aparece la intensificación que significa hacer muchas cosas y mal hechas cuando hemos de realizar pocas cosas y bien hechas, con lentitud.

La formación continua ha de ser de proceso, lo que significa intentar que no sea únicamente actualizar o capacitar en temas nuevos, sino crear espacios de aprendizaje y de cultura colaborativa que sean complementarios. La formación continua tiene una parte importante de actualización y capacitación, principalmente de temas nuevos, donde expertos nos explican cosas interesantes, pero la parte más importante y complementaria es la de crear espacios de aprendizaje en los centros con un proceso de cultura colaborativa.

También está la ecología del aprendizaje o educación expandida, que es tener en cuenta la comunidad, el contexto, dónde se trabaja y dónde vive el alumnado. A veces el problema no es el niño o la niña, es dónde está, dónde nació, con quién vive, qué pasa en su comunidad, preguntarse si la comunidad está intentando defender los mismos valores que defendemos nosotros. En estos tiempos el profesorado ha de pasar a ser una maestra o un maestro comunitario y el proyecto educativo de un centro tiene que ser un proyecto educativo más comunitario.

Aparece la ecología del aprendizaje o la educación expandida porque el conocimiento está en todas partes. Y la influencia del contexto es tan grande que los maestros y maestras podemos hacer muy poco, con lo cual hay un aspecto muy importante en formación continua que es: ¿cómo nos aliamos con el contexto para

que la comunidad intente defender los mismos valores que nos pide la democracia, la educación y la sociedad?

Está la idea de cambiar a las personas y los contextos, pero si no cambiamos los contextos, por mucho que cambiemos a las personas, no modificaremos la educación. Hay que recordar que la formación continua tiene que trabajar las emociones, las experiencias y el contexto donde se producen. Las emociones son importantes, no aprendemos si no nos emocionamos, con lo cual es muy importante en los centros educativos y en el profesorado generar la emocionalidad con nosotros, las y los compañeros y el alumnado.

Una cosa nueva también es la tolerancia profesional. Las maestras y los maestros están todo el día juntos, codo con codo y hay una cultura que el educador Andy Hargreaves refiere como *balcanización* de pequeñas luchas de grupos que están separados y no trabajan. Hoy día hemos comprobado mediante investigaciones que para una formación continua es importante aprender a desarrollar la tolerancia profesional.

En la formación continua no todo es práctica, también es teoría para no caer en prácticas reproductoras. Edgar Morin –el filósofo de la complejidad– nos dice que a veces las profesoras y los profesores tenemos inteligencia ciega o ceguera del conocimiento. Evitamos la ceguera del conocimiento cuando nos abrimos a nuevas ideas, a nuevos rumbos, a ir mucho más allá, investigar, reflexionar y buscar el progreso colectivo en un mundo complejo. Perder el miedo a lo desconocido, a las cosas nuevas, a los cambios, a dejar de creer ciegamente en las ideas o proposiciones impuestas y aceptadas por otros, para desarrollar las propias. Evitar no ver más allá de nuestros límites, nuestras fronteras; hay gente que innova, pero no sale de su frontera, no ve más allá de lo que está pasando; sin olvidar la formación en tecnología y en la coordinación e intercambio, la red será fundamental en la formación continua.

Reconozco que tenemos muchos problemas: horarios, políticas públicas, tiempo, familia, formación tecnológica, tecnofobia, cultura, etc. Existen muchos problemas que enfrentar, pero la formación continua aparece como revulsivo crítico para mejorar esta situación. Hemos aprendido que cuando el profesorado tiene formación adecuada y coherente, las políticas públicas cambian, las estructuras organizativas cambian, los tiempos y los salarios cambian, con lo cual es importante la formación continua de las docentes y los docentes en este empoderamiento.

En resumen, la formación del profesorado y su desarrollo se tiene que trabajar, desde mi punto de vista, con un modelo de formación centrada en el profesorado y con el profesorado, como decía Michael Fullan. Esto significa: trabajar la persona,

más comunicación entre personas profesionales, todo el sistema relacional, las emociones, el trabajo conjunto, el sentirse bien, trabajar la identidad, la reivindicación y el empoderamiento de ser profesor o profesora. Yo siempre digo que una maestra o un maestro inculto, con bajos salarios, pobre, es vulnerable al sistema económico y social, es manipulable. Cuando es una maestra o un maestro culto, con identidad y empoderado, ya no le manipulan tanto los criterios sociales, económicos y tecnológicos. Después, trabajar la colegialidad, las dinámicas colectivas. Yo siempre digo que un principio fundamental de la función continua en el siglo XXI es que siempre que hay una formación continua, se han de crear estructuras de participación y diálogo en todo el proceso formativo.

Los maestros y las maestras hemos de luchar para mejorar las condiciones laborales y el desarrollo docente y si somos capaces de que maestras y maestros puedan trabajar bien, puedan estar bien formados en las normales o en las universidades, que puedan tener un salario digno, un reconocimiento social y un buen vivir ayudan a una mejor profesionalización docente y mejorará la enseñanza y el aprendizaje del alumnado y la educación en general del país.

Y recuerden a Freire cuando nos decía: “Convirtamos las dificultades en posibilidades”. ¿Tenemos dificultades con la pandemia? Pues intentemos no ser “negacionistas”, sino transformar la crisis en posibilidades. Paulo Freire también nos decía: “La afirmación de que las cosas no pueden ser de otra manera es odiosamente fatalista, ya que decreta que la felicidad pertenece solamente al que tiene poder”. ¡Y no puede ser! Si los maestros y las maestras somos felices, haremos a los niños y niñas más felices y mejorará la educación del país.

Muchas gracias por su paciencia y su atención.

Silvia Valle Tépatl

Comisionada de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México

Las docentes y los docentes han generado nuevas formas de hacer escuela. Se ha originado una nueva o diferente forma de enseñar y de aprender, y se ha removido el sentido común del personal docente. Quiero repetir algo con lo que muchas personas que nos dedicamos a la docencia estamos de acuerdo porque es lo que se ha buscado desde hace mucho tiempo: que la formación continua se desarrolle en los centros educativos, en las escuelas. Además, debe partir de las necesidades del profesorado, de las docentes y los docentes miembros del colectivo.

El profesorado tiene que intervenir en esa planeación, en esa ejecución, en ese seguimiento y en la evaluación de las estrategias. La formación continua se tiene que hacer en la práctica para ir ordenándola, justificándola, fundamentándola, revalorándola y, si fuera preciso, distribuirla y crear una nueva práctica que sea para las niñas, los niños y para la sociedad. Una nueva práctica donde todas las personas podamos colaborar para hacer y transformar una realidad que nos embarga a todas y todos desde diversos ámbitos y niveles.

Muchas gracias.

ENCUENTRO 1

EL SÍ Y EL NO DEL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN DOCENTE

10 DE SEPTIEMBRE DE 2020



SEMBLANZAS

RODRIGO CORNEJO CHÁVEZ

Doctor en Psicología por la Universidad de Chile, en donde se desempeña como profesor asociado y académico del departamento de Psicología. Es director del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH); co-coordinador para Chile de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente (ESTRADO) y miembro asociado del Grupo de Trabajo Políticas Educativas y Derecho a la Educación en América Latina y el Caribe, y del grupo de trabajo Reformas y Contrarreformas Educativas, ambos del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). También ha participado en diversas investigaciones y colaborado en la publicación de numerosos artículos.

EMILIO TENTI FANFANI

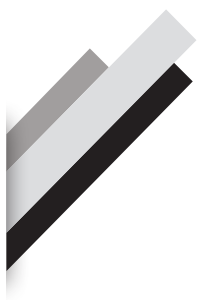
29

Académico argentino, licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo y autor de diversas obras. Cuenta con un diploma superior en Investigaciones Políticas por la Fundación Nacional de Ciencias Políticas de París; fue consultor para UNICEF y el IIPEE-UNESCO. Actualmente se desempeña con ese cargo para la OEI en la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires y como profesor titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

LUCRECIA SANTIBÁÑEZ MARTÍNEZ

Investigadora educativa mexicana, especialista en temas de políticas públicas, economía de la educación, evaluación educativa y formación docente. También es doctora en Educación y maestra en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Stanford, y maestra en Economía. Se licenció en Economía por el Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores Monterrey, campus Monterrey, México. De 2019 a la fecha se ha desempeñado como profesora asociada en la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), en la Escuela de Graduados de Educación y Estudios de la Información. También ha sido profesora asociada de la Universidad de Graduados de Claremont, en la Escuela de Estudios Educativos; economista de Educación en la corporación RAND (Research and Development); profesora asistente del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), en México, y profesora visitante en la Universidad Centroamericana José Siméon Cañas, en El Salvador. Sus actuales líneas de investigación se centran en comprender cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje para niñas y niños de bajos ingresos en Estados Unidos y en el extranjero, así como la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en ese país.



Rodrigo Cornejo Chávez

Chile

En esta presentación quiero centrarme en dos ideas. La primera viene desde la discusión que se da en los estudios del trabajo y que tiene que ver con la necesidad de volver a pensar en las características centrales del trabajo docente o la naturaleza del oficio docente. Pareciera una obviedad, sin embargo, me parece que en educación muchas veces hay que volver a lo que pareciera obvio, pero que no resulta tan obvio, por lo menos en el plano de las políticas y las regulaciones. De ahí, la importancia de volver a mirar este oficio y aquí parto de dos supuestos:

Primero, que hay una especie de desfase o desconocimiento sobre los estudios del trabajo. La realidad es que éstos –de los que se han llamado los *trabajos no clásicos*– se han desarrollado de manera reciente y esto también se refleja en las políticas, las regulaciones, los instrumentos de regulación, la evaluación, la administración y la gestión del trabajo. Los instrumentos en general están basados en un modelo del trabajo industrial. En el caso chileno, por ejemplo, las regulaciones de la carrera o de la evaluación docente están diseñadas teniendo en cuenta un modelo industrial del trabajo. Desde hace tiempo, algunos autores o autoras vienen llamando la atención acerca de lo peligroso que es aplicar este modelo del trabajo industrial a los trabajos que algunos han llamado *no clásicos*; por ejemplo, el profesor Enrique de la Garza, un destacado investigador mexicano de estos trabajos no clásicos, se ha referido a ello.

Algunas características de este trabajo docente, en tanto trabajo no clásico, que lo alejan del trabajo industrial o de este modelo y que, por lo tanto, hace más compleja su regulación, su evaluación y su administración son:

En primer lugar, el trabajo docente ha sido reconocido como inmaterial, intangible; por lo tanto, el objetivo final o el producto –para usar una metáfora– también es intangible. Los trabajos inmateriales, dice De la Garza rescatando una cita de Carlos Marx: “Son aquellos en que el proceso de producción, el proceso de circulación de lo producido y el proceso de consumo de lo producido están en un solo acto, están juntos en el tiempo, cuestión que es absolutamente diferente con los trabajos industriales en que hay un diseño, una producción, una circulación y un consumo, todo ocurre junto en un instante en el trabajo docente”.

En segundo lugar, este trabajo inmaterial es de corte eminentemente emocional y afectivo, y lo que destaca la investigación de los últimos años no es solamente que el trabajo tiene consecuencias emocionales, que sí las tiene, por cierto, para docentes y para estudiantes hay consecuencias emocionales del trabajo. Uno puede sentirse cansado, cansada, alegre, orgulloso, orgullosa... esa es una parte, pero lo que importa es que el proceso mismo del trabajo docente, del trabajo en el aula es eminentemente emocional, es decir, para que ocurra intercambio de significados entre docentes y estudiantes se requiere al menos un intenso proceso afectivo. Algunas y algunos especialistas han llamado a este proceso de producción afectiva y material, una red lingüística comunicativa y vincular todo esto junto es muy difícil de mirar.

En tercer lugar, varias y varios estudiosos han señalado que este trabajo inmaterial y afectivo está absolutamente articulado con los sentidos o los propósitos morales. En palabras de Michael Fullan, los aspectos emocionales se articulan con los sentidos y ambos son indispensables para la posibilidad de que haya un proceso efectivo de enseñanza, aprendizaje y desarrollo en la sala de clase. Estos sentidos tienen que ver con una visión personal y grupal compartida sobre las finalidades del trabajo; una visión social y moral o axiológica, incluso ampliada sobre la realidad, que es indispensable para el trabajo del aula.

En cuarto lugar, este trabajo inmaterial, afectivo y moral, se da en una institución altamente regulada y tal vez rígida como es la escuela, lo sabemos muy bien. La institución escolar tal vez es de las instituciones de la modernidad que va quedando con muy pocos cambios en nuestros países respecto a sus orígenes y su fundación, entonces esto le da un contexto muy particular a este oficio, que no es el común y que me atrevería a decir que no hay ningún otro oficio que tenga estas características.

Por último, quisiera agregar un quinto elemento que viene mucho de los estudios de la ergonomía, principalmente de la europea, misma que señaló durante el siglo ~~XX~~ una realidad que era común para todos los oficios, no *únicamente* para

la docencia. Esta realidad se refiere a que existe una distancia muy marcada entre el trabajo prescrito y el realmente realizado. Una distancia entre lo que se espera que una o un docente haga en este caso respecto de lo que está regulado, lo que será evaluado y lo que realmente hace diariamente. De acuerdo con Christophe Dejours –tal vez el autor más importante de esta tradición–, esta organización prescrita del trabajo es un conjunto de tareas, directrices, mandatos, objetivos, órdenes y consignas que son imposibles de cumplir a cabalidad. Es más, los y las trabajadoras realizan trasgresiones permanentes de lo que está prescrito y trasgreden permanentemente lo prescrito, aunque suene paradójico, justamente para poder hacer bien el trabajo, y esto es así porque los trabajos están llenos de anomalías, imprevistos, incidentes o emergencias.

Mi punto es que esta realidad, que tal vez no ha sido tan socializada, digamos, pero que fue muy bien descrita por estos estudios en el siglo ~~XX~~ para todos los oficios, esta realidad de distancia entre lo prescrito y lo real es aún mayor en el oficio docente; eso es muy claro. Entonces las docentes y los docentes deben desarrollar una práctica, un saber concreto, cotidiano, para enfrentar esta brecha entre lo que le están pidiendo o para lo que son mandados y mandatadas y lo que realmente tienen que hacer, lo que emerge en el trabajo cotidiano y que muchas veces está vinculado a lo que señalaba anteriormente, a tareas de corte emocional y ético.

Finalmente, para volver a pensar en la casuística del trabajo docente, vale decir que estas características del oficio se ven tensionadas por regulaciones que se han ido imponiendo en el mundo, en países como el mío, regulaciones del oficio docente que tienen que ver con el llamado *accountability*, la rendición de cuentas, la estandarización, etc. La literatura viene señalando con insistencia los efectos de este tipo de políticas. Stephen Ball, un conocido investigador, mencionaba que estas políticas tenían un efecto performativo; decía: “por qué exigen a los y las docentes organizarse en torno a metas, indicadores y evaluaciones externas que no están pensadas por la comunidad docente y, a su vez, obviamente a hacer a un lado las metas y creencias personales”; aquí siempre hay una tensión.

Entonces, hoy día contamos –yo me atrevería a decir hace ya unos cinco o 10 años– con mucha literatura, mucha evidencia que señala que estas políticas de estandarización, de rendición de cuentas y *accountability* han ido generando un sentido de alienación en docentes, frustración; han cambiado la naturaleza, las interacciones del aula, han disminuido la autonomía profesional docente, han aumentado las tareas no educativas de corte más burocrático, y han aumentado la aparición de emociones de culpa, ansiedad, agotamiento y *pérdida de sentido*.

La segunda idea que quisiera compartir con ustedes proviene de los estudios de salud ocupacional y tiene que ver con preguntarnos qué sabemos sobre el bienestar docente, porque un docente, una docente, para hacer bien este oficio inmaterial, afectivo, emocional, vinculante, requiere estar bien. La salud ocupacional es una disciplina que tiene 40 o 50 años y que ya ha ido construyendo una base sistemática de conocimiento que es bastante conocida, aunque no siempre se aplica a regulaciones o a políticas del trabajo.

Voy a decirlo muy brevemente, primero: la salud ocupacional nos ha mostrado que un conjunto de dolencias, malestares que emergen en el trabajo, efectivamente se pueden vincular al trabajo, por algo se habla de salud ocupacional y hay una legislación de salud ocupacional en muchos países del mundo. Segundo: no es el trabajo en sí el que enferma, no es el oficio una condena, la literatura señala que son las condiciones de trabajo las que afectan la salud. Estas condiciones –y aquí cabe una tercera idea para efectos analíticos– la literatura especializada la suele organizar en torno a dos tipos: condiciones materiales de trabajo y condiciones psicosociales de trabajo; ambas son importantes para el bienestar emocional de los y las docentes. Las condiciones materiales son fácilmente verificables: el salario, el contrato, el horario, los días de vacaciones, la infraestructura, el material de trabajo; es fundamental que éstas se cumplan en un mínimo. Actualmente lo vemos en un contexto de trabajo de emergencia, la disposición, la disponibilidad de dispositivos móviles, de conectividad, etcétera.

Las condiciones psicosociales han sido definidas como la forma en que se organiza el proceso del trabajo, cómo se organizan las relaciones humanas en el trabajo y obviamente los fenómenos de poder al interior de estas relaciones humanas en el trabajo.

¿Cuáles son aquellas condiciones de trabajo que la literatura señala que son las más importantes para el bienestar emocional? Primero: el manejo de la sobrecarga laboral, es decir, la sobrecarga enferma que hay que saber limitarla, regularla, cuidar a las docentes y los docentes con respecto a esos recargos. Segundo: generar condiciones para la construcción de sentido del trabajo, cuando una docente o un docente pierde el objetivo de su trabajo, se va a enfermar y eso está demostrado. Tercero: generar contextos de apoyo para el trabajo. Este es un oficio que, si uno lo hace solo o sola puede enfermar; hay que hacerlo con apoyo. Cuarto: fomentar la autonomía docente; la literatura es muy clara en el sentido de que cuando los docentes y las docentes sienten que van perdiendo autonomía o que se va limitando, es más posible que se enfermen. Y, por último, un fenómeno muy fuerte y que es muy complicado de manejar, es entregar apoyo a los y las docentes para manejar

la doble carga: la del oficio realizado en la institución educativa con la del trabajo doméstico en casa. Muchas veces los límites no son claros entre el trabajo doméstico y el trabajo del oficio, esos límites se han diluido aún más en este contexto de pandemia y de trabajo de emergencia a distancia.



Emilio Tenti Fanfani

Argentina

36

No puedo menos que coincidir con lo que planteó Rodrigo Cornejo en cuanto a lo que podríamos llamar la especificidad o la particularidad que tiene el trabajo docente. Siguiendo el espíritu de sus ideas, solamente agregaría una cuestión. Este trabajo, se diferencia del trabajo industrial. Éste tiene como objeto modificar una materia prima a través de un proceso de producción que termina con la elaboración de un producto que existe fuera del productor. El trabajo de la docente o el docente no se puede pensar bajo esta relación insumo-proceso-producto.

Para entender mejor esta cuestión, considero que se debe recuperar una distinción clásica que hacía Aristóteles entre *poiesis* y *praxis*. La *poiesis*, decía Aristóteles, es un trabajo que tiene como resultado un producto objetivo externo: una silla, una mesa, una pintura, un cuadro. En cambio, la *praxis* es una actividad humana que tiene una característica particular: no tiene un producto objetivo, inmediato. En este sentido diríamos, siguiendo una hipótesis de sociólogos contemporáneos, es más bien una *performance*. ¿*Performance* en qué sentido? Es como la *performance* que hace un artista en un escenario, el discurso que pronuncia un político, el sermón de un cura. En todos estos casos una persona puede preguntarse: ¿cuál es el producto objetivo del sermón de un cura, del discurso de un político o de la ejecución de un pianista en un escenario?, ¿cómo se puede medir ese producto?, ¿dónde está ese producto?, ¿se puede medir cuánta fe logró generar un sacerdote mediante un sermón en un púlpito? Lo mismo podemos decir del trabajo de una maestra o maestro: ¿cómo medir la creatividad?, ¿cuánto interés, cuánta pasión?, ¿cuánto deseo de aprender suscitó una maestra o un maestro en una buena clase? El trabajo docente es una *performance*, es decir, una ejecución más o menos virtuosa que

tiene dos características básicas. Primero, no tiene producto inmediato, medible, evaluable, clasificable, jerarquizable. Los efectos del trabajo de una maestra o un maestro muchas veces se diluyen a lo largo del tiempo y sólo se pueden percibir *ex post*. Además, como decía Rodrigo Cornejo, es muy difícil separar el resultado del trabajo de una o un docente con respecto a otro, pues la educación es el resultado de un trabajo colaborativo.

Y la segunda característica de la *performance* es que requiere de la participación de un público. En un concierto de rock, por ejemplo, el público que participa forma parte del concierto, hace parte del espectáculo y contribuye a él; el público que presencia una obra de teatro también forma parte del espectáculo, lo mismo que los que presencian un partido de fútbol en la tribuna de un estadio. En la *performance* no hay una separación entre “la oferta” y “la demanda”.

La alumna o el alumno coproduce su educación junto con un equipo docente. No es una simple “materia prima” transformada por el trabajo de las maestras y los maestros. Ellos necesariamente participan de su propio aprendizaje y tienen que hacer ciertas cosas que el maestro no puede hacer por ellas y ellos (la tarea, realizar ejercicios, estudiar, etc.). En el campo de la educación es tan importante “lo que ponen” las maestras y los maestros como la actividad del estudiantado.

Dicho lo anterior, ¿cuáles son las dificultades que se deben contemplar para diseñar un programa de formación continua?, más aún, en las circunstancias presentes en que la escuela ha vivido un terremoto. En primer lugar, el desafío de la cantidad. Estamos hablando de un oficio extremadamente numeroso que existe en la sociedad. En Argentina hay aproximadamente diez veces más maestras y maestros que profesionales médicos. Para tener una idea: tenemos un millón de profesionales docentes en Argentina. ¿Cómo diseñar u ofrecer formación continua a un oficio, a una profesión tan numerosa como esta? Esto ya plantea una dificultad.

En segundo lugar, en la inercia de la educación presencial, ¿cómo hacemos ahora? El profesorado tiene que cambiar radicalmente la manera de realizar sus actividades, mismas que han sido aprendidas desde su más tierna infancia, porque el oficio docente se aprende desde que se ingresa a la escuela a los cuatro o cinco años de edad de una persona, y la docente o el docente no sale de la escuela hasta cuando se jubila. ¿Cómo reemplazar ese profundo aprendizaje presencial que está hecho de toda serie de modos de aprender?

Estos primeros aprendizajes tienen una inercia muy difícil de controlar, ya que están incorporados literalmente en el cuerpo. La docente o el docente aprendió a disciplinar, a dar clases, aprendió a usar el gis y el pizarrón desde que le tocó ser alumna o alumno; entonces, ¿cómo se hace ahora para incidir, para transformar

esos hábitos, esas predisposiciones, esas inclinaciones que están tan profundamente arraigadas? Es todo un desafío pedagógico para quienes diseñan el programa de formación permanente.

Por último, una tercera complejidad –que también mencionó Rodrigo, aunque yo lo voy a decir de otra manera–: el trabajo docente es uno de los más complejos que existen comparado con el de otros profesionales. Yo suelo comparar este trabajo con el trabajo de una o un cardiólogo.

Los problemas cardiológicos son más o menos estables y las y los cardiólogos tienen la suerte de que los problemas son más o menos los mismos. Esto les permite acumular más conocimiento en cuanto a técnicas de diagnóstico para conocer mejor los problemas que tienen que resolver. Al mismo tiempo tienen cada vez más herramientas para intervenir sobre el problema, ya sean nuevos fármacos o nuevas técnicas de intervención quirúrgica, etcétera. En cambio, a las docentes y los docentes nos varían permanentemente los problemas que tenemos que resolver en las aulas. Creo que esto es algo que define la particularidad y la complejidad de este oficio.

38

Por motivos como estos no hay conocimiento que alcance ni receta ni protocolo que funcione para resolver todos los problemas. Todas las prescripciones del trabajo docente se quedan cortas, porque es imposible prever la multiplicidad de situaciones permanentemente novedosas que ocurren en las aulas. Esto es así porque, como suelo decir, “todo lo que sucede en la sociedad, esto es todo lo que sucede en la economía, en la ciencia y en la tecnología, en los medios de comunicación, en las relaciones de poder entre los géneros, entre hombres y mujeres, en las relaciones de poder entre los chicos y los grandes, la pobreza, la exclusión social, todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela”. También cambia el alumnado. No es lo mismo tener seis o 15 años en la actualidad, que hace 20 o 25 años. La adolescencia, por ejemplo, es una *clase de edad* relativamente reciente. Los que tenemos más de 70 años, casi no tuvimos adolescencia. Pasábamos de la infancia a la juventud, sin esa etapa intermedia. Hoy las y los adolescentes son una categoría con sus propios códigos lingüísticos, consumos culturales, gustos, problemas, etc. En otras palabras, cambian los contextos sociales y cambia el alumnado. Los desafíos del personal docente actual no son los mismos que debían enfrentar las docentes y los docentes de hace 20 años. En este escenario escolar tan móvil y cambiante, “no hay conocimiento pedagógico que aguante”.

Por lo tanto, la inversión en formación permanente es una necesidad estructural para la docencia. Las cuestiones a resolver son complejas. En efecto, ¿cómo

ofrecer esta formación, con qué contenidos, con qué estrategias metodológicas y pedagógicas, con qué recursos?

La primera cuestión que se me ocurre como presupuesto es partir de los aprendizajes que han desarrollado las docentes y los docentes y las instituciones, en este contexto de emergencia. Quienes integramos al personal docente hemos –y me incluyo porque yo también me he visto afectado por esta situación del cierre de las instituciones– desarrollado aprendizajes, hemos percibido problemas. Un programa racional de formación permanente debe partir de la ganancia, no de las pérdidas, sino de lo que las docentes y los docentes han aprendido y han desarrollado, improvisado muchas veces a raíz de esta emergencia. Yo creo que esto es fundamental.

La segunda cuestión es que cualquier oferta de formación en la pandemia o, incluso antes de la pandemia, en tiempos “normales”, debe ser una oferta muy flexible, muy centrada en las instituciones y con base en un proyecto presentado por éstas mismas. Hay que priorizar los proyectos que han sido elaborados por redes institucionales o personales, más que por proyectos individuales de cada uno de los integrantes del personal docente. Los proyectos deberían ser presentados, por ejemplo, para obtener recursos, lo cual confirma una serie de términos de referencia claros, fáciles de cumplir, que alienten el aprendizaje en equipo y colaborativo. Hay que evitar, en este caso, si se hace una especie de licitación, si se ofrecen recursos y si estos recursos están asignados en función de las iniciativas que vienen de redes de docentes, redes de instituciones, habría que evitar la burocratización, el llenado de planillas con datos inútiles que complican la vida de los docentes.

Además, el programa debería movilizar el capital de conocimiento pedagógico que existe en nuestra sociedad. Pienso en México, un programa de formación debe movilizar lo mejor del conocimiento pedagógico que reside en las escuelas normales, en la Universidad Pedagógica Nacional, en las universidades públicas, en la Facultad de Filosofía y Letras que tiene Programa de Pedagogía, en las universidades privadas, en los centros académicos, en los organismos internacionales tipo OEI, UNESCO, Unicef, etc., y favorecer el trabajo en equipo de estos programas de formación tendría que favorecer también el encuentro entre personal docente y especialistas, pero rompiendo con la tentación del viejo modelo jerárquico, donde por una parte está la o el académico, la o el especialista formador, y por otra parte está la docente o el docente, que sea un sujeto formado.

Yo creo que se deben conformar equipos de trabajo entre profesionales académicos y profesionales docentes que colaboren tanto en la definición de los problemas como en la discusión y experimentación de nuevas formas de intervención,

romper con esta relación jerárquica de la o el formador, especialista académico y docente, que sería el sujeto pasivo de la formación.

En cuanto a contenido, ¿qué tipo de contenido habría que favorecer para resolver los dilemas que plantea la coyuntura y quizás también los problemas que se van a presentar después de que pase la emergencia? Se me ocurre, en primer lugar, hacer una lista. No tengo en este momento una lista ordenada para discutir, pero es una primera idea. Por ejemplo, el conocimiento para elaborar estrategias de comunicación institucional. Ahora las instituciones tienen que comunicarse con la familia, con la comunidad, pero ¿cómo se comunican? Es necesario desarrollar técnicas de comunicación con la familia y la comunidad. Una segunda idea tendría que ver con la formación de aptitudes estratégicas para crear alianzas y redes, pues no hay un saber espontáneo con respecto a esto.

Yo creo que hay que ver cómo desarrollan los actores escolares estas capacidades y competencias para establecer redes con otros colegas, con otras instituciones educativas, etc., que están presentes en el territorio o que pueden estar muy alejadas, pero que comparten. Estas redes pueden ser entre instituciones, a nivel internacional, latinoamericano, entre instituciones que están enfrentando problemas parecidos, análogos; yo creo que construir redes requiere todo un conjunto de conocimiento que se debería desarrollar.

Algo que también es muy importante es cómo fortalecer aptitudes y técnicas de autoaprendizaje, pues éste es fundamental en la educación a distancia, incluso en la virtual. Existen estas técnicas, cómo desarrollar estas técnicas de las docentes y los docentes y, al mismo tiempo, cómo hacer para que el profesorado transfiera tips, técnicas, estos dispositivos al alumnado, que cada vez se va a ver más obligado a tomar iniciativa para resolver los problemas de su propio aprendizaje. También, cómo hacer para diseñar estrategias de apoyo a las familias para que puedan mejorar su contribución al aprendizaje de hijas e hijos. Por supuesto que este apoyo va a ser diferenciado en función de las características y capacidades socioculturales que tiene la familia, que son extremadamente desiguales, como desiguales son nuestras sociedades en América Latina.

En cuanto a este conocimiento de técnicas y procedimientos de evaluación del avance del aprendizaje en alumnas y alumnos, ¿cómo hacerlo realidad?, ¿cómo contribuir a la evaluación en un dispositivo como un momento del proceso formativo, no como una instancia para premiar y castigar o promover?, ¿cómo hacer esto a distancia? Creo que se requiere, primero, plantear el problema y luego elaborar estrategias de solución. Repito, entre colegas, con el auxilio de académicas y académicos, con el auxilio de especialistas en trabajo de equipo. ¿Cómo resolver los

problemas de la evaluación?, ¿cómo superar el examen tradicional?, ¿los dispositivos clásicos del examen de respuesta múltiple?, ¿cómo resolverlo ahora que tenemos la obligación de adoptar otra forma de evaluación a distancia? Hay que desarrollar estos conocimientos.

También otra cuestión que se debe incorporar, y creo que hay que incluirla en la lista de necesidades, es el conocimiento de los recursos pedagógicos disponibles en la red. Hay montones de ofertas de plataformas, programas, de instrucción programada... no sé, no soy un experto en esto, pero considero que el profesorado debería conocer toda la oferta que existe, incluso en América Latina y, en ciertos casos, si las docentes y los docentes tienen dominio del idioma extranjero, a nivel internacional. ¿Cómo hacer un uso inteligente de estos recursos que están disponibles en la red a nivel mundial, para usarlos o para mejorar o utilizar estas herramientas para fortalecer las oportunidades de aprendizaje del alumnado? Es necesario el aprendizaje de nuevas tecnologías de comunicación e información para favorecer el trabajo en equipo entre alumnas y alumnos, conocer la tecnología, sugerir para que el propio estudiantado pueda trabajar en forma colaborativa entre ellas, ellos y con sus docentes. Hay que conocer estas técnicas, hay que desarrollar estas capacidades en el propio alumnado, quizá muchos jóvenes saben, porque los jóvenes trabajan y juegan en la red. Tratar de utilizar este conocimiento para que puedan también aprender juntos es la cuestión, no sólo jugar juntos, sino aprender juntos.

Se debería partir de los aprendizajes, de los logros que habían desarrollado profesoras y profesores y también conocer y valorar las propias experiencias que han tenido niñas y niños durante la pandemia, desde la pérdida de seres queridos; todas y todos los chicos también han aprendido en este nuevo contexto. Hay que conocer estos aprendizajes, reconocerlos, basarse en ellos para seguir desarrollando los aprendizajes de conocimiento más complejo, pero partir de los propios aprendizajes de las niñas y los niños.

También tenemos que saber cómo resolver un problema pedagógico que es un problema estructural que tenemos todas las profesoras y los profesores: cómo desarrollar el interés y la pasión por el conocimiento. Este es uno de los grandes problemas que enfrentamos, además de cómo resolver, cómo motivar a la distancia, lo cual vuelve al contexto mucho más complicado. Creo que, de alguna manera, todo docente trataba de movilizar el interés, desarrollar la curiosidad en el aula, en el diálogo, en el contacto cara a cara, cuerpo a cuerpo. ¿Cómo desarrollar el interés por aprender? Creo que esto es un nuevo dilema. ¿Cómo hacerlo a la distancia, cómo

hacemos para desarrollar la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, la imaginación, la voluntad de trabajo, la capacidad de proyectar que tiene el alumnado?

¿Cómo hacemos para vencer la apatía, el aburrimiento, el vacío, el pesimismo, la desmovilización de la voluntad, la pasividad? ¿Qué técnica de movilización del interés utilizamos? Porque no hay una demanda espontánea del conocimiento, la pasión por la matemática, por ejemplo, como la pasión por el violonchelo no tienen nada de natural, sino que son construidas socialmente a través de la experiencia. La pasión por el fútbol es una construcción social-histórica. El profesor de Geografía debe generar el interés por ésta antes de enseñar contenidos de esa disciplina. Yo creo que era más sencillo hacerlo en forma presencial. ¿Cómo se hace esto ahora a distancia? Creo que es un gran tema que también se debe incorporar a la agenda de la formación permanente. ¿Cómo alentar la lectura y la producción de textos escritos o cómo desarrollar la capacidad expresiva del alumnado? Estoy pensando en la educación básica, fundamentalmente. ¿Cómo se puede estimular la lectura?, ¿cómo hacer para que el estudiantado se exprese a través, por ejemplo, de imágenes? Hoy existen tecnologías para filmar, para hacer pequeñas representaciones teatrales a través de pintura, del dibujo mediante las artes, la danza, no solamente la expresión oral y escrita, sino todas las formas de expresión, todas las estrategias que existen para darles forma a nuestros sentimientos, necesidades, pasiones, alegrías y tristezas. ¿Cómo hacer esto a distancia y de forma virtual? Esto es un gran desafío. Son conocimientos que se deben desarrollar, son conocimientos con problemas que es necesario definir en forma colectiva. Son conocimientos, tecnologías y dispositivos que se deben desarrollar, también en forma colectiva.

Para terminar, es importante trabajar estas transformaciones en la subjetividad de las docentes y los docentes, porque aquí no estamos transformando leyes, estructura, niveles. ¿Cómo hacemos para cambiar los modos de hacer las cosas, las actitudes, las disposiciones subjetivas? Esto es muy complicado y no creo que se pueda hacer por decreto y desde arriba, desde un centro. ¿Qué papel le corresponde al centro o al Ministerio de Educación? Yo creo que es más que pensar en la política educativa desde la lógica ingenieril, en la que cambia un dispositivo y éste inmediatamente produce una reacción mecánica, un efecto preciso. Yo creo que esto es muy complejo. Muchas personas creían que uno llegaba a los ministerios y ahí se tenía el poder de determinar cómo se hacen las cosas en el aula. No, el modo de hacer las cosas no cambia por decreto. Son cambios de la subjetividad, requieren necesariamente de la participación de los propios protagonistas, que son las docentes y los docentes. Entonces, ¿qué es lo que le corresponde a un centro? Al centro le corresponde, por ejemplo, alentar y apoyar las iniciativas de equipos de

docentes. Para ello hay que desregular la práctica pedagógica, permitir la innovación, la experimentación en las instituciones y autorizarlas a hacer las cosas de otra manera y no como está prescripto en los reglamentos y circulares. Esta desregulación supone confiar más en el profesorado.

Ésta quizá sea una gran contribución que pueden hacer los ministerios de Educación. Pensar, como digo yo, la política educativa no con la metáfora de la ingeniería, sino con la metáfora de la agricultura. ¿Qué hace una o un agricultor? El agricultor no “decreta” el crecimiento del elote, sino que siembra cuando es debido, en caso necesario lo riega cuando necesita agua, agrega abonos a la tierra, desmaleza, etc. En otras palabras, crea a partir de determinadas condiciones que hacen probable el crecimiento del elote y una buena cosecha. Me parece una metáfora mucho más interesante y adecuada para pensar la política en un contexto moderno, en un contexto de complejidad, en un contexto donde lo que se debe cambiar son los modos de hacer las cosas, los conocimientos, actitudes, predisposiciones, etc., como es el caso de las docentes y los docentes.



Lucrecia Santibáñez Martínez

México

44

Ya se ha hablado de todo este modelo industrial que se impone en la escuela y que nos ha llevado a muchísimas tensiones y dificultades, porque la docencia, como ya lo mencionaban, es un proceso evidentemente humano. Somos todos una obra en proceso y, por ende, lo que sucede en el aula –ya lo dijo Emilio–, no hay cambio por decreto, y yo creo que si revisamos la literatura académica en términos del desarrollo profesional docente, sabemos que el mayor reto consiste en traducir lo que aprende la docente o el docente en su propio proceso de formación o de desarrollo profesional continuo, en lo que viene siendo la práctica concreta de lo que sucede en el aula.

Ahora, si nos vamos a lo que dice la literatura sobre qué funciona en términos de programas de desarrollo profesional continuo en el aula, ¿qué es lo que funciona mejor? Lo que nos dicen los estudios más recientes es que funcionan cuando la maestra o el maestro aprende a *elicitary* a fomentar el pensamiento profundo. Esto da resultados cuando el profesorado lleva a cabo una evaluación formativa frecuente, rápida. Darnos cuenta de si el alumnado está realmente aprendiendo y si asimiló el concepto, si aterrizó los conceptos, etc. La tutoría remedial, y esto es algo que yo sospecho que va a ser muy importante, especialmente con los efectos tan desiguales que está evidenciando esta pandemia en nuestros alumnos y alumnas más desaventajados. La tutoría uno a uno para alumnas y alumnos se trabaja en grupos muy pequeños para tratar de focalizar aquellos conceptos que no aterrizaron. Es algo que sabemos que tiene muy buenos resultados, revisar conceptos claves a lo largo del año. Algo que yo me di cuenta porque empecé a dar clases en línea en la Universidad de California en los Ángeles (UCLA) desde la primavera, es que sí era necesario acotar mis objetivos de lo que yo pensaba lograr con el estudiantado

en el semestre –de maestría–, alumnas y alumnos que ya están acostumbrados de cierta manera a interactuar en línea. Todos los niños y niñas ya en este momento, casi todos, están más acostumbrados a esto, pero es necesario revisar los conceptos clave varias veces a lo largo del año para asegurarnos de que todo mundo entienda. Y la parte socioemocional creo que también se vuelve muy importante, de estar haciendo este proceso de entender cómo están las niñas y los niños, el alumnado, cómo estamos todas y todos.

Una de las estrategias más efectivas en términos de la literatura y de lo que sabemos para fomentar el desarrollo profesional docente es también la tutoría a las docentes y los docentes, el tema del acompañamiento, el tema del *coaching*, y es en este tema en el que me voy a centrar dándoles un ejemplo concreto de un proyecto que hicimos hace dos años en Sonora. Sólo quiero añadir un último punto: este no es un cuerpo muy grande de investigación, no hay tanta investigación al respecto, sospecho que cada vez va a haber más, pero lo que sabíamos hasta el año pasado es que las docentes y los docentes sí aprenden cuando el método de entrega del desarrollo profesional docente es en línea.

Es una preocupación que todas y todos hemos tenido a raíz de la pandemia: qué tan efectivo es este tema de las clases en línea, al menos para el personal docente en las investigaciones y experimentos que se han hecho. Sabemos que sí hay potencial para detonar este desarrollo profesional... ¡claro, no es lo mismo hacerlo en persona! Las y los docentes derivan mucha mayor satisfacción y mucho mayor aprendizaje socioemocional de encuentros en persona, pero por lo menos nos da un poco de esperanza que todas y todos podemos fomentar el autoaprendizaje y la colaboración, incluso cuando se hace en línea.

Si ustedes recuerdan la reforma educativa que existía en el sexenio pasado y que fue derogada en este sexenio tenía un elemento muy importante de tutorías para docentes, tanto maestras y maestros noveles como para docentes en servicio que hubieran salido con resultados bajos en las evaluaciones, esto era decretado porque la reforma lo mandaba: todas las personas que estuviesen en esta situación tendrían que tomar este tipo de tutorías, pero de cierta manera era uno de los elementos con mayor promesa que tenía la reforma porque, como ya explicaba, en la literatura y en la investigación sabemos que esta es una de las formas más efectivas de acompañar al personal docente y, en general, éste aprecia mucho más este tipo de acompañamiento que otro tipo de actividades. Teníamos un elemento en México de que esto estaba mandado a nivel legal, estaba dentro de la reforma, y se tenía que implementar por decreto en todas las escuelas.

¿Cuál fue, para mí, la experiencia habiendo seguido muy de cerca este proceso, por lo menos por unos tres o cuatro años y habiendo implementado un programa directo de tutorías?

¿Cuál fue la lección más importante? El tema número uno para que cualquier proceso de desarrollo sea efectivo es que la maestra o el maestro muestre interés de aprender, asimismo, tiene que estar motivado para hacer y para engancharse en este proceso de desarrollo. Si no tenemos este ingrediente clave, no vamos a avanzar, no importa qué tan bien diseñado o qué tan bien implementado esté el programa. El ejemplo que les voy a dar es de *coaching*, una muestra de tutorías docentes que implementamos.

Fue un proyecto piloto que se llevó a cabo en Sonora, en dos ciudades: Ciudad Obregón, en la zona de Cajeme, y en Hermosillo. El objetivo de este proyecto –que fue diseñado para que, con lo último en la investigación de tutorías en Matemáticas, estuviera enfocado a profesorado de esa asignatura–, era mejorar la competencia pedagógica mediante acompañamiento enfocado, de tener una o un tutor, con el objetivo de hacer visible el pensamiento matemático del estudiantado. Esto es algo que en el área de matemática educativa ha estado muy relacionado con mejoras en la práctica docente y con mejoras en el aprendizaje del alumnado. Cuando hablo de hacer visible el pensamiento matemático me refiero a cosas muy concretas: entender cómo la alumna o el alumno está aterrizando los conceptos y cómo los entiende, cómo los verbaliza, cómo los puede compartir con otros y cómo los puede manifestar para que la maestra o el maestro se dé cuenta si el alumno o la alumna está o no comprendiendo a profundidad lo que se le está enseñando.

Se focalizaron las 30 escuelas con menor rendimiento en Matemáticas; el proyecto se implementó en 2018 cuando en ese momento lo lideramos Susan Parker, que estaba en el CIDE, ahora en la Universidad de Maryland; la doctora Guadalupe Carmona, de la Universidad San Antonio, experta en Matemática Educativa; el doctor Bernardo Naranjo, desde la ONG que tenía en ese momento, y la doctora Alejandra Sorto, también experta en Matemática Educativa, de Texas State University. Todo el profesorado en estas escuelas fue invitado a participar. Menos de la mitad respondió a la primera convocatoria y desde el principio contamos más o menos con 50% del alumnado.

Les voy a dar una idea del trabajo previo que se hizo para explicar cómo se estaban dando clases en las aulas. Esta es una clase típica de Matemáticas de secundaria: la maestra o el maestro está explicando el teorema de Pitágoras y pide que el estudiantado haga un ejercicio. Se trata de una clase típica, donde el profesional

docente plantea un par de problemas, las y los estudiantes tienen que resolverlos individualmente, para después entregar la resolución y el profesor o la profesora la revisa y se termina la clase. Son sesiones de 50 minutos.

El modelo que nosotras y nosotros implementamos consistía en un acompañamiento semanal del mentor con el maestro. Había toda una serie de rúbricas, ejemplos, modelos que ellos podían seguir. Se lanzó una plataforma de colaboración en una aplicación que se llama *Slack*, y que se usa mucho para la organización de actividades entre equipos, e implementamos que cada mes nos viéramos todo el grupo de mentores, de las y los tutores que eran docentes y de otros tutores con el equipo diseñador del programa. Nuestros maestros y maestras ya eran expertos en la aplicación *Zoom* desde 2018.

No hubo pago, no había incentivos monetarios, se les daban dos talleres y se conformó un órgano colegiado con el auspicio del secretario de Educación Pública. En ese momento se llamó la “Academia Sonorense de Matemáticas”, proyecto de tutorías, donde también se armaba toda una serie de instancias donde el profesorado podía colaborar y compartir experiencias.

El modelo de tutoría consistía en tres ciclos: 1) la maestra o maestro realizaba una planeación en colaboración con la o el mentor; 2) implementaba esta planeación después de recibir retroalimentación de la o el mentor, y 3) después reflexionaba junto con su mentor acerca de la práctica. Esta es una idea de lo que ejecutamos desde la plataforma de *Slack*, donde se subían todas las rúbricas, teníamos diferentes canales para interactuar, etcétera.

¿Qué resultados tuvimos? Les compartiré los resultados de la participación. En general, el modelo tuvo muy buenos resultados entre la plantilla docente que participó. El alumnado aprendió más, las y los docentes estaban felices, muy contentos con el modelo, lo siguieron implementando incluso al año siguiente cuando ya había terminado el proyecto, pero el problema que tuvimos fue la bajísima participación. Convocamos a 54 tutores, de los cuales solamente asistieron 33. En algún punto, sobre todo al principio, fueron los que asistieron al taller de capacitación. Al final, tutores que hayan terminado el proyecto, que hayan completado los ciclos y que hayan realizado todo el ciclo de retroalimentación, solamente contamos con nueve tutores y nueve docentes, de los 54 que teníamos al principio. Casi todos fueron de la región de Cajeme y fueron convocados por la supervisora que tuvo una participación muy importante.

Como les decía, las y los tutores que participaron con sus respectivos docentes tuvieron una participación extraordinaria. Les voy a poner algunos ejemplos: el tutor Javier con su maestro Jesús hicieron la misma actividad del teorema de

Pitágoras y de tratar de calcular este tipo de conciertos geométricos, pero aquí lo hicieron en equipos, las alumnas y los alumnos se pusieron un proyecto, calcularon la distancia entre distintos puntos de su ciudad, decía un alumno: aquí vivo yo y acá quiero llegar, acá vive mi amigo, y entonces calculaban esas distancias y luego hicieron una presentación.

Otro ejemplo: la maestra Ileana con su tutor César, también en Cajeme, ellos armaron una galería de arte matemático, fue la actividad que ellos escogieron. Los niños hicieron diversos diseños y organizaron un concurso. No hubo ganadores, pero sí hicieron una galería. Por último, otro equipo decidió salir del aula y calcular diversos puntos de la plaza y de la escuela. Este equipo le explicó al director lo que estaban haciendo y también estaban presentes su maestra y el tutor.

Ya para terminar, ¿qué lecciones aprendemos? La docente o el docente tiene que querer aprender. En estos nueve casos de tutores que quisieron participar en el proyecto y que trajeron para cada uno de ellos una o un maestro para tutorizarlo, los resultados fueron fabulosos. Pero no se puede imponer, porque, como ya decían mis colegas, la lógica del modelo industrial debe tener la colaboración y confianza de maestros y maestras, porque ellas y ellos son quienes lo van a llevar a cabo en el salón de clases y también quienes lo tienen que querer hacer.

Con este modelo también aprendimos, sobre todo al principio, que cuando se están lanzando nuevas técnicas de pedagogía o se está tratando de hacer la práctica diferente tiene que acompañarse mucho al profesional docente, se le tiene que dirigir, compartir experiencias, mostrar ejemplos muy concretos de prácticas, modelos. Y sí, nos encontramos bagazos estructurales con más de la mitad de las y los docentes que no querían participar, porque no lo querían hacer en línea. Mucho de esto tenía un componente fuerte en línea. Creo que esa barrera se va a eliminar ahora, por fuerza, porque con el tema de la pandemia se irán derribando estos obstáculos. Aunque también hay otras barreras: el doble turno, la sobrecarga, el tema de que maestras y maestros no tienen realmente mucho tiempo, principalmente en secundaria, donde están cubriendo dos turnos. Son barreras que definitivamente se deben tener en cuenta.

Leonel Pérez Expósito

Consejero Técnico de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación, México

Estos son algunos de los puntos que podemos rescatar sobre la temática. *Sí* a la formación continua y el desarrollo profesional con base en el reconocimiento de las condiciones de trabajo de las y los profesionales docentes. *Sí* a programas que encuentren un equilibrio entre el conocimiento de personas especialistas y los intereses de las docentes y los docentes. *Sí* al desarrollo profesional docente que es acompañado por figuras de liderazgo y de forma auténtica. *Sí* a programas de desarrollo profesional que hagan énfasis en el trabajo colaborativo.

Algunos *No* también quedan. *No* a la tentación tecnocrática ni populista. *No* a los programas sobrerregulados. *No* a pensar el cambio por decreto. Y creo que, si analizamos lo que nos han compartido, vamos a ir encontrando estos *sí* y *no* para pensar sobre el desarrollo profesional docente y ojalá que este pensamiento que hemos discutido nos lleve también a cada una y uno, desde su ámbito, a tomar algunas acciones.

ENCUENTRO 2
FORMACIÓN CONTINUA
DE DOCENTES

24 DE SEPTIEMBRE DE 2020



SEMBLANZAS

DENISE VAILLANT

Doctora en Educación por la Universidad de Ginebra. Sus líneas de investigación se estructuran en torno al tema de Políticas Docentes, Cambio e Innovación Educativa. Su responsabilidad laboral en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública y en la Universidad de la República han sido dos ámbitos privilegiados para profundizar su reflexión en torno a la temática de la profesión docente. Coordinó el Proyecto Internacional sobre Profesión Docente en América Latina (CTD-PREAL); integró la Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente (RELFIDO), grupo consolidado de investigación con reconocimiento internacional con sede en la Universidad de Barcelona y el Comité Científico del Observatorio Internacional de Profesión Docente (OBIPD), con sede en la Universidad de Barcelona. Participa como docente e integrante de grupos de investigación en diversas universidades. Coordina y participa en investigaciones y estudios que han sido difundidos en revistas indexadas, libros, informes con recomendaciones de política, encuentros regionales, seminarios internacionales y páginas web de numerosas instituciones académicas. Es editora asociada de la revista *Ensaio* de Brasil y participa en iniciativas de alto impacto internacional tal como la Education Workforce Initiative de la ONU (desde 2017). También integra desde 2014 el Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel, del BIT-UNESCO.

51

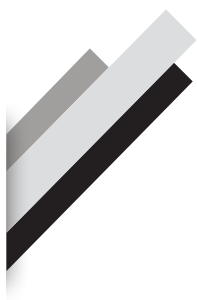
ALEJANDRA BIRGIN

Maestra en Educación y Sociedad. Es profesora e investigadora en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Pedagógica (UNPE), Argentina, en donde dirige la maestría en Políticas Públicas Educativas. Coordina equipos de investigación en ambas universidades que indagan las políticas de formación y trabajo docente.

Dirige equipos de investigación que indagan las políticas de formación y trabajo docente. Sobre esos temas ha publicado libros y artículos en Argentina y en diversas revistas internacionales. Ha sido subsecretaria de Educación de la Argentina (2006-2007) y ha dirigido la Casa Argentina en la Ciudad Internacional Universitaria en París, Francia. Es integrante del colectivo Conversaciones Necesarias.

ETELVINA SANDOVAL FLORES

Investigadora mexicana, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Ciencias con especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas. Es profesora de educación secundaria con especialidad en Psicología Educativa por la Escuela Normal Superior de México y de primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ha sido profesora de la Universidad Pedagógica Nacional; integrante del Sistema Nacional de Investigadores, de 1990 a 2018, y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Directora general de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el entonces Distrito Federal, de 2001 a 2005, y presidenta de la Asociación Civil Escuela de Educación Normal José Santos Valdés. Ha coordinado diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales, entre los que destacan: Mujer y Educación, auspiciado por UNIFEM-ONU; Condición femenina y trabajo docente en el PIEM-COLMEX; La formación inicial de profesores de primaria en México, apoyado por el Conacyt, y el Proyecto trinacional y Respuestas al desafío de mejorar la calidad de la formación inicial y el desarrollo profesional de los países de América del Norte, impulsado por la OEA. Actualmente es comisionada presidenta de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).



Denise Vaillant

Uruguay

Quiero compartir con ustedes algunas reflexiones e ideas que surgen básicamente de investigaciones en las cuales he participado durante las últimas décadas y también de la experiencia que a todas y todos nos ha tocado vivir en estos tiempos de pandemia. La problemática del desarrollo profesional docente hoy tiene un escenario muy particular: la emergencia sanitaria y profesionales docentes que han tenido que adaptar sus prácticas a una gran incertidumbre.

En Uruguay las clases de todos los niveles del sistema educativo fueron suspendidas a muy pocos días del comienzo del año lectivo en marzo. El profesorado tuvo que adaptarse rápidamente a una situación de virtualidad marcada por el cierre de las escuelas, de los centros de educación media y de las universidades. Múltiples interrogantes han surgido desde entonces.

¿Cuáles son los principales desafíos y tensiones que existían desde antes y que la situación de pandemia ha agudizado? ¿Qué perdimos como profesionales docentes y qué hemos ganado? El cierre de las escuelas y el trabajo en la virtualidad ha determinado la falta de contactos, la carencia de afectos, la ausencia de intercambios entre el alumnado y el personal docente y la desaparición de conversaciones en los pasillos. También la pandemia ha agudizado las desigualdades y ha aumentado la brecha educativa. Paradójicamente, la crisis sanitaria ha evidenciado la importancia de la escuela y la necesidad de presencialidad para niños, niñas y jóvenes.

Cierto es también que la crisis sanitaria ha abierto en América Latina nuevas oportunidades y la posibilidad de conectarse a alumnas, alumnos y docentes de manera no presencial mediante las tecnologías y diversos medios de comunicación

como la televisión o la radio. El sistema educativo ya no será como antes. Y es con ese telón de fondo que tenemos que plantear hoy la conceptualización acerca del desarrollo profesional docente.

Si hoy tuviéramos que hacer un punteo de los temas que están en la agenda del desarrollo profesional docente, diría en primer lugar que se trata de una temática que no puede analizarse de manera aislada y que debe examinarse a la luz de la red de factores que conforman la profesión docente.

La profesión docente se construye a partir de cuatro componentes esenciales: valoración social; formación inicial; carrera docente y retroalimentación de la tarea de enseñar. Los procesos de mejora surgen de una clara articulación entre esas dimensiones esenciales de la profesión. El problema es que en la mayoría de los países latinoamericanos existe una importante desarticulación: quienes forman a las profesoras y los profesores no tienen vínculo con quienes les contratan, y éstos a su vez intervienen poco en el desarrollo profesional. Además, cuando la retroalimentación y la evaluación de la tarea docente existen, éstas tienen poca incidencia en la carrera docente.

La dimensión de valoración social es esencial: cuando pensamos en desarrollo profesional necesariamente tenemos que preguntarnos en qué medida la sociedad valora a sus docentes. Este aspecto es clave a la hora de atraer y sobre todo de permitir e incentivar que los docentes continúen en la profesión. También debemos examinar las configuraciones institucionales y la oferta en materia de formación inicial. No podemos olvidar el análisis de las condiciones laborales y carrera docente por su vínculo evidente con el desarrollo profesional.

El estudio de la red de factores intervinientes en la construcción de la profesión docente no puede olvidar la etapa de inserción en la docencia que es el eslabón perdido entre formación inicial y la continua. Lo anterior nos lleva a las diversas etapas de vida que intervienen en la construcción de la profesión.

Sabemos que la docencia no se equipara a otras profesiones, ya que no hay otra en el mundo en la cual lo que alguien ha vivido como estudiante influya de manera significativa como lo hace en el oficio de enseñar. Dicho de una forma sencilla: lo que una docente o un docente hace en términos de disciplina en el aula, no es tanto lo que le dicen los libros de Pedagogía sino lo que ella o él ha vivido en su etapa de estudiante. Esa etapa previa tiene una importancia clave y debe considerarse en el desarrollo profesional.

La formación inicial es otro ciclo esencial en la construcción de la profesión que debería interrelacionarse con más fuerza con las fases de inserción y de desarrollo profesional para crear un aprendizaje coherente y articulado para futuras y futuros

docentes y los que están en ejercicio. Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida de este personal profesional implica, para la mayoría de los países, una atención más destacada a los primeros años de enseñanza.

¿Qué nos dice la evidencia? Que hoy, en muchos países, la formación inicial y continua se basan en lo que la bibliografía señala como “el paradigma del lobo solitario”, en detrimento de los modelos que valoran la naturaleza colaborativa de la o el docente. El aprendizaje del oficio de enseñar está presente a lo largo de la vida activa del profesorado, pero se da con más intensidad al principio, en la etapa de inserción. Lo que lleva a cabo una maestra o maestro en términos de prácticas educativas, es replicar lo que ejercita en los tres primeros años, en esa etapa de inserción. De ahí su importancia y la relevancia que deberíamos darle en la agenda de investigación acerca de las políticas docentes.

Como afirmábamos previamente, la inserción es ese eslabón perdido entre la formación inicial y la formación continua, que involucra ampliación de conocimientos y un repertorio de cómo hacer las cosas. Sabemos que hoy –y la pandemia nos lo ha demostrado– que el personal docente no trabaja en solitario, sino que forma parte de una comunidad sociocultural que comparte una misma tarea.

Cuando reflexionamos en torno al desarrollo profesional y a la formación continua, tenemos que pensar en la vida activa de una docente o un docente marcada por distintos ciclos. El prestigioso investigador suizo, Michael Huberman, en el año de 1993 publicó un libro vinculado a la vida de las y los docentes cuya lectura es indispensable para quienes se interesan en el estudio y en las intervenciones vinculadas al desarrollo profesional.

En su estudio, Huberman menciona las cinco etapas fundamentales en la vida profesional de un docente: la etapa de inserción, que ya mencioné, que abarca del primero al tercero o cuarto año de ejercicio profesional; la etapa de estabilización y de consolidación del repertorio pedagógico signada entre los cuatro y seis años; luego surge una fase entre los siete y 25 años caracterizada por la diversificación y revisión de repertorios pedagógicos; enseguida entre los 26 y 33 años de docencia aparece la etapa de serenidad, de distancia y, finalmente, el desapego en el último ciclo de la carrera. La conceptualización de Huberman es clave para pensar en el desarrollo profesional y para entender que las docentes y los docentes pasan por diversas fases a considerar a la hora del diseño e implementación de planes de formación.

La conceptualización acerca del desarrollo profesional involucra la reflexión en torno a capacidades del futuro docente o de aquel en ejercicio referido al conocimiento de la materia a enseñar, a habilidades pedagógicas, a la gestión de relaciones

interpersonales, al vínculo de docencia y de investigación y a la reflexión sobre la práctica.

Otro elemento que nos enseñan las investigaciones refiere a los factores intervinientes en la efectividad del desarrollo profesional docente. En un trabajo realizado con el querido colega y amigo, Carlos Marcelo García, identificamos una serie de principios básicos relacionados, entre otros aspectos, con el trabajo colaborativo, con la continuidad y la evolución de la propuesta formativa, con la presencia de múltiples fuentes de información, con la consideración de las creencias del cuerpo docente en los planes de formación y con la presencia del cambio y la innovación en talleres y espacios de reflexión.

Cuando pensamos en el desarrollo profesional, pensamos también en aprendizaje y en la adquisición de capacidades por parte del personal docente. Y reitero que ese proceso no lo hace una docente o un docente en solitario, sino que el aprendizaje se genera en interacción con un contexto, con un ambiente. Lo anterior guarda relación con el papel del formador en las instancias de desarrollo profesional.

Lo que hace la o el futuro docente o la o el docente en ejercicio es replicar el modelo que tiene delante. Por esa razón es fundamental el papel de la persona formadora y de los equipos directivos. El desarrollo profesional no debe ser entendido como un cúmulo de talleres y de cursos, sino que hay que considerar diversas posibilidades formativas en las que las y los formadores y los equipos directivos tienen un papel fundamental que debe ser reconocido.

Para terminar, cuando pensamos en desarrollo profesional y en cómo conceptualizarlo con el fin de generar intervenciones apropiadas que permitan una mejora en el desempeño docente y, por lo tanto, en los aprendizajes del estudiantado, tenemos que hacernos una serie de preguntas: ¿cuál debería ser el foco?, ¿sobre qué debería versar el desarrollo profesional docente?, ¿qué conocen hoy y cuáles son las capacidades que deberían desarrollar el personal docente y el personal formador?, ¿hacia dónde podemos avanzar?

Tenemos que pensar en políticas de formación que promuevan la mejora del desempeño de las docentes y los docentes y esto no se hace por generación espontánea, sino que requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, mentorazgo, tutoría, estímulos de índole profesional, esquemas de seguimiento y esquemas de evaluación. Pero al mismo tiempo no podemos desconocer la realidad de nuestra región. América Latina tiene algunas especificidades signada por la limitación de recursos económicos y por la inexistencia de base cultural homogénea. Muchos de nuestros países tienen debilidades en las capacidades

institucionales, tanto micro y a nivel de las escuelas como macro y a nivel de los ministerios.

Tenemos que pensar en cómo podemos innovar y mejorar las propuestas de desarrollo profesional en tres planos. Primero, en lo referente a las políticas de formación, es decir, todo lo que tiene que ver con los procedimientos de cómo se gestiona la formación continua. Segundo, opciones metodológicas, es decir –y la situación de la pandemia nos lo ha demostrado–, que se debe pensar en nuevas estrategias para impartir la formación y en nuevas formas que permitan el desarrollo de un trabajo colaborativo. Y tercero, tenemos que innovar en cuanto a las opciones metodológicas a nivel del desarrollo profesional docente y, concretamente, a nivel de las actividades de aprendizaje.

¿Cuáles son las experiencias concretas de las docentes y los docentes en ejercicio que han permitido avanzar y han permitido lograr la mejora? Necesitamos hoy un círculo virtuoso en el cual podamos relacionar los aprendizajes, las formadoras y los formadores y los formatos institucionales.

No hay una receta mágica, cada país tiene que encontrar su propio camino, pero yo creo que hoy, en términos de desarrollo profesional docente, de la conceptualización y de las intervenciones, estamos en condiciones de identificar cuáles son, en alguna medida, los ingredientes de esa buena receta. Hoy tenemos potente evidencia acerca de cuáles son las orientaciones, los principios y las prácticas que se asocian a buenos resultados en desarrollo profesional.



Alejandra Birgin

Argentina

58

Para iniciar, quiero señalar que entendemos que la formación docente no es una “varita mágica”, sino una de las condiciones imprescindibles a la vez que insuficiente para fortalecer el sistema escolar y la inmensidad de desafíos que tenemos pendientes. Cuando se sostiene lo contrario, se simplifica el problema y se hacen responsables excluyentes a las y los que enseñan de una problemática que los atraviesa, sin dudas, y también los supera.

Desde ahí, entendemos que en cualquier propuesta política de formación de docentes se contribuye a construir la posición pública, la representación de los y las docentes en la sociedad. En ese sentido, cuando se hace una propuesta de formación, de modo explícito o no, hay una idea de qué docente buscamos formar, qué esperamos que haga en las escuelas, cómo queremos presentarlo a la sociedad. Por eso es importante explicar cómo entendemos la tarea de enseñar, ya que tiene un íntimo lazo con lo que proponemos para la formación.

Las y los docentes somos, ante todo, transmisores de las culturas en un ámbito específico, la escuela, donde se produce la socialización de las nuevas generaciones y donde se construye autoridad. Esa transmisión es la que permite la inscripción de las infancias y adolescencias en los relatos que las preceden y que las habilitan a ocupar sus lugares, otros lugares. Cuando digo transmisión, por supuesto no lo estoy haciendo en línea con la didáctica más tradicional, sino, por el contrario, en diálogo con pedagogas y pedagogos contemporáneos. La transmisión es aquel proceso por el cual las generaciones mayores les pasan a las nuevas aquello que la humanidad ha construido, dando cuenta de cómo hemos llegado a ser lo que somos, permitiendo que los sujetos se construyan como “herederos de la historia que está en juego”. En ese sentido, como dice Hassoun: “Una transmisión lograda

ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (1996, p. 17).

Decía que el trabajo de enseñar es un trabajo de transmisión de las culturas. Aquí me detengo un segundo más: digo “las culturas” y no digo “la cultura”, lo cual es particularmente clave en América Latina, donde convivimos en un mundo heterogéneo, que intentó imponerse como monocultural y en el que nos preocupa partir del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural que nos constituye.

Sintetizando, lo que voy a plantear en adelante parte de reconocer nuestra labor como una tarea de transmisión de las culturas y a las y los docentes como intelectuales. Por eso, sin subestimar el trabajo técnico que implica cualquier quehacer docente, cuando toda la propuesta de formación está ocupada, excluyentemente, por la tarea técnica, deja fuera otros componentes que, entendemos, son imprescindibles en la formación. Me gustaría, entonces, plantear ciertas cuestiones de la agenda de la formación continua y ligarlas con lo que nos enseñó o nos está enseñando la pandemia, así como bosquejar algunas preguntas nuevas que nos abre respecto de la formación.

I.

Sin duda, para ser profesora o profesor hacen falta competencias, como para ser médica, panadero, ingeniera... implica un repertorio específico de saberes. Como el tiempo es muy breve, no me voy a focalizar en esas competencias y habilidades específicas, sino que expondré otro punto. El profesor o la profesora no es sólo quien sabe hacer cada una de las actividades que constituyen su oficio. Un o una docente es alguien que forma parte de un proyecto y éste se basa en lo que Philippe Meirieu denomina “la educabilidad de los alumnos” (que es una definición diferente de otras que escuchamos de ese término). El autor señala que todo alumno o alumna es educable, que no puede ser dejado en el camino y, en ese sentido, reconoce una fuerte influencia de Jacques Rancière y de la hipótesis de la igualdad de las inteligencias. Quienes enseñamos partimos de que todas y todos pueden aprender. Es decir, junto con el aspecto técnico, es necesario trabajar en la formación docente la cuestión de la igualdad educativa. Enseñar es transmitir y emancipar a la vez, y eso requiere una reflexión pedagógica, ética y política (Meirieu, 1998).

Por eso, entendemos que un o una docente, para poder enseñar, necesita pararse, necesita comprender, necesita debatir las coordenadas de su época y ponerlas

en relación con lo que va a transmitir. ¿Cómo definimos qué enseñamos en Ciencias Naturales, en Ciencias Sociales, en Economía si no lo ubicamos en relación con el cambio climático? Si, por ejemplo, comprendemos que en este tiempo se pone en debate la sociedad patriarcal, ¿eso qué le dice a la historia que contamos, a la literatura que proponemos compartir en el aula? Si entendemos que vivimos un tiempo atravesado por las migraciones, ¿eso qué significa en la lengua, la Geografía, la convivencia que proponemos en las escuelas? En todos estos ejemplos estamos hablando de coordenadas de época.

II.

Déjenme ahora hacer algunas reflexiones acerca de lo que nos enseña la pandemia. Desde nuestra experiencia argentina, coincidimos en que la escuela y el Estado salen fortalecidos en este contexto. Las escuelas, ante el aislamiento obligatorio que suspendió las clases, se hicieron presentes de modo urgente con los recursos que tenían a la mano. Rápidamente, también el Estado apoyó a las escuelas con diversidad de propuestas, materiales *online*, programas de televisión y radio. Lo que se hizo visible es lo que pueden y lo que no pueden hacer las pantallas, lo que es propio de las escuelas: la importancia de lo colectivo en su dimensión simbólica, pero también en su dimensión de trama; un irrenunciable que tanto estudiantes y docentes reclaman, recuerdan, extrañan y esperan.

Esa situación inédita (todas las escuelas sin edificio) abre un inmenso abanico de preguntas para la formación inicial y continua. Podríamos decir que la pandemia precipitó y disminuyó la distancia entre el hoy y el futuro que imaginábamos (con terror o con ilusión), y se abren ahí preguntas densas, legítimas, que no tendrían idéntica respuesta ni idénticos plazos si el contexto de la pandemia no hubiera existido. Son preguntas que nos interpelan aquí y ahora, pero también para una pospandemia que aún no tiene fecha.

Lo que es indiscutible –y este contexto precipitó– es que toda propuesta de formación docente en esta época exige incluir la problemática de la digitalización. Lo que me parece que vale discutir es cómo incluir esta problemática. Probablemente, la perspectiva más extendida es aquella que contempla con optimismo la incorporación creciente y cada vez más acelerada de los medios digitales con fines didácticos. Se trata de un conjunto de posiciones que, básicamente, celebran la potencialidad pedagógica de estos recursos, que también suelen coincidir con una

concepción acrítica sobre las articulaciones y las tensiones entre la cultura digital y la cultura escolar.

Nosotros entendemos que, por un lado, todos los enseñantes y las enseñantes tienen que transitar ellos mismos alguna experiencia de formación a distancia en algún campo o disciplina en sus estudios. Allí hay un potencial inmenso en términos de formación. Por otro lado, todas y todos necesitan contar con una formación sistemática que ponga en cuestión aquella fascinación ingenua de la que venimos hablando y que ayude a pensar las interacciones, los procesos que favorece la cultura digital y también los debates que ella trae consigo (desde el mercado de plataformas *versus* la soberanía digital, hasta cómo los algoritmos organizan nuestros “hallazgos” en internet, etc.). También, por supuesto, estudiar las tensiones y las posibilidades que abre la digitalización para promover otras enseñanzas, es decir, hoy es imprescindible formar en el debate acerca de la tensión entre cultura digital y cultura escolar, proponer una pedagogía y una didáctica de la virtualidad (Birgin, 2020).

III.

61

Por último, me parece que otra cuestión que trae claramente la pandemia (y que supone comprender la época) es pensar, comprender e intervenir en las nuevas y las viejas desigualdades que se producen en este tiempo. Por un lado, está la cuestión de la brecha digital. En Argentina, en paralelo a Uruguay, hubo un plan educativo de alcance masivo de distribución de computadoras y de inclusión digital con toda la complejidad que ello significa –Conectar Igualdad y Plan Ceibal, respectivamente–. Mientras que en Argentina fue interrumpido a partir de 2016, en Uruguay continúa, y eso hizo una diferencia importantísima en el momento en que a causa de la pandemia (y por el confinamiento que se definió), el conjunto de las y los estudiantes tuvieron que hacer escuela a distancia. Países como Uruguay, que sostuvieron una política tanto de alcance de la conectividad como de distribución de herramientas, estuvieron en condiciones mucho mejores para hacer una escuela por otros medios.

Por supuesto que el único modo de hacer escuela cuando no hay presencialidad no es la virtualización. En Argentina se han desplegado interesantes y diversas experiencias para llegar a las niñas y a los niños y construir y sostener el lazo pedagógico. También es cierto que la pandemia visibilizó otras desigualdades de orden material, de orden simbólico, muchas de ellas ligadas, por supuesto, a la

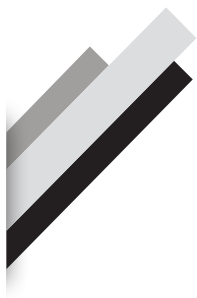
relación con los saberes que nuestro estudiantado logra construir. Cuento una experiencia que hicimos en Argentina y con esto voy cerrando.

Cuando llegó el aislamiento obligatorio, les propusimos a las y los estudiantes de primer año de los institutos de formación docente que no se habían conocido presencialmente, que se sacaran fotos en situación de estudio y que con esa foto se presentaran ante sus compañeros y compañeras. Esas fotos permitieron ver escenas nuevas de formación, donde conviven tecnologías viejas y nuevas: alguna computadora junto con marcadores, cartucheras, cuadernos. Con eso se hizo visible la heterogeneidad de las condiciones generales en las que las alumnas y los alumnos estudian. La heterogeneidad incluye no sólo las condiciones materiales de vida; cuando trabajamos con las y los docentes futuros aparecieron también otros rasgos ligados, por ejemplo, a cuestiones de género y de cuidado. Lo que decían esas y esos estudiantes, pero sobre todo ellas, era: “está la televisión prendida para que mis hijos me dejen estudiar”; “estoy estudiando a la vez que cuidando la comida que estoy haciendo para toda la familia”. Las tareas y las responsabilidades ligadas al cuidado aparecían con un lugar central, se visibilizaba una desigualdad que en otros casos pasaba desapercibida.

Lo que finalmente quiero decir es que la pandemia y lo que imaginemos para la pospandemia no puede renunciar a ser pensado en el contexto de la época. Los desafíos educativos que trae este tiempo, nuestro trabajo como docentes, adquieren otra dimensión y otra comprensión si los ubicamos allí. Por eso, son problemas de los que la formación permanente, general y situada tiene que hacerse cargo para contribuir a construir escuelas donde todas y todos tengan un lugar.

Bibliografía

- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.



Etelvina Sandoval Flores

México

¿Cuál debería ser el enfoque de la formación continua de docentes?

Hay muchas ideas y conocimiento que se han venido construyendo sobre la formación continua del magisterio a lo largo de, al menos, las últimas cuatro décadas. El tema ha sido abordado tanto por la investigación educativa y, sobre todo, por organismos internacionales que han ubicado desde hace tiempo a la maestra o maestro como el eje del cambio educativo y han promovido diversas políticas al respecto.

Con sus variantes, estas ideas se han concretado en lo que se ha denominado de manera genérica como *profesionalización* del cuerpo docente. En ello se ha abordado la formación continua, la formación inicial y, más recientemente, se ha hablado de las distintas etapas de la formación y de un concepto más englobador: carrera o trayectoria docente, entendida como “el conjunto de regulaciones relacionadas con los requisitos para ingreso, las normas de promoción, remuneraciones y estímulos, condiciones de trabajo, evaluación del desempeño y retiro” (UNESCO, 2011). Así, para hablar de la formación, han primado las regulaciones y las evaluaciones de su desempeño que permiten tener datos “tangibles” de su avance o retroceso.

Seguramente por mi experiencia como etnógrafa, en mis trabajos acerca de maestras, maestros y su formación, considero necesario reconocer a la formación docente como un proceso en el que influyen las trayectorias particulares de formación, las condiciones concretas de trabajo de las y los sujetos y la construcción social e histórica de los procesos de formación.

Por otro lado, también es importante reconocer que las acciones que se trazan en torno a la formación inicial y continua del personal docente tienen como piso un

proyecto social, educativo y político: ¿qué tipo de profesorado queremos?, ¿qué profesión docente se debe consolidar?, ¿cuál es el proyecto educativo que interesa impulsar?, ¿qué tipo de formación es la que se requiere para alcanzar la profesionalización del magisterio o, en su caso, consolidar? Todas estas preguntas apuntan a una propuesta de educación que se consolida en propuestas de formación.

Abordemos bajo estas premisas la pregunta de origen: ¿cuál debería ser el enfoque de la formación continua de docentes?

Si recuperamos un poco de historia en torno a cómo se ha venido constituyendo la formación de maestras y maestros en México, encontramos que la formación inicial y la continua son espacios separados. La primera corresponde a las normales (que a su vez tienen historias distintas) y, al paso del tiempo, muchas otras instituciones se han involucrado en ello, aunque las normales siguen teniendo un papel preponderante en la formación inicial de profesoras y profesores. La formación en servicio corresponde a otros ámbitos y no hay una política única al respecto. Se expresa en múltiples proyectos que las autoridades educativas estatales desarrollan y en una amplia oferta de organismos e instituciones privadas.

La formación continua como proyecto de la autoridad educativa (la Secretaría de Educación Pública) no tiene muchos años en México. Podemos decir que se inicia de manera formal en 1992 con la política de “modernización educativa” que vincula la formación continua a un concepto de profesionalización docente mediante sistemas de reconocimiento de la carrera magisterial. El pago por mérito que se implanta también en las universidades como una política internacional de rendición de cuentas del desempeño y distribución de recursos diferenciada, se aplica para incentivar la formación continua de maestras y maestros de educación básica mediante un programa llamado “Carrera Magisterial”, pensado como un reconocimiento al buen trabajo docente y en donde el esfuerzo por actualizarse tiene un lugar importante.

A lo largo de 28 años, la autoridad educativa ha impulsado programas diversos para la formación continua de docentes, pero su trasfondo es el mismo: incentivar el esfuerzo individual de la maestra o el maestro. Así, se ha pasado de la creación de Centros de Maestros, como espacios de formación continua, a los que la profesora o el profesor asistía por interés y por asesoría buscando ingresar o ascender en la Carrera Magisterial a la oferta de cursos variados a manera de menú contenidos en catálogos nacionales en los que participan tanto instituciones públicas como privadas.

La política de pago por mérito individual, si bien ha contribuido a incentivar la preparación de las y los docentes, poco repercute en términos del trabajo colectivo

en los centros de trabajo. Si asumimos a la formación magisterial como un proceso colectivo en el que el contexto de trabajo y los problemas educativos que se enfrentan cotidianamente juegan un papel importante, estas condiciones deberían ser consideradas para repensar, desde la autoridad, el sentido de la formación continua que debe impulsar. Una política de formación continua que pudiera considerar por un lado, las condiciones en las cuales la maestra o el maestro trabaja, los contextos, las comunidades escolares con las cuales se relaciona, y el trabajo colectivo. Esto lo hace todo más complejo, porque es más fácil sacar una relación de cursos a la carta para el profesorado y no tanto plantearse formaciones diferenciadas que implicaría la participación del mismo en las posibilidades de diseñar distintos tipos de formación e intervenir directamente en sus procesos formativos.

Por otro lado, las ofertas de formación continua para maestras y maestros de educación básica en México, generalmente han estado vinculadas a la necesidad de un cambio de paradigma educativo generalmente en relación a planes y programas de estudio o a nuevas reformas educativas. Se propone, entonces, actualizar al profesorado para que se vincule, conozca y aplique tales cambios, independientemente de que la investigación educativa ha demostrado que los cambios en la práctica docente no tienen una vinculación inmediata con las novedosas propuestas, pues las maestras y los maestros toman sólo lo que les parece adecuado de ellas. En su condición de profesionales de la docencia y con su experiencia de por medio, van seleccionando y determinando lo que les sirve y lo que no y siguen trabajando con lo que sí les funciona de tal manera que los cambios entran a la práctica escolar muy lentamente. Ninguna reforma o propuesta se instala en las escuelas y en las prácticas docentes por decreto de la autoridad e inmediatamente.

Un tercer aspecto a considerar es que las propuestas de formación continua generalmente tienen poca apreciación por los saberes que las maestras y los maestros han construido a lo largo de su experiencia profesional. La experiencia docente es variable dependiendo de la etapa profesional en la que se encuentre la maestra o el maestro (inicio, consolidación, etc.), pero, en cualquier caso, tiene como base un conocimiento construido que debe ser tomado en cuenta. Las docentes y los docentes poseen conocimientos y lo que requieren es apoyo para desplegarlos, dependiendo de sus necesidades concretas de trabajo y, además, no únicamente requieren de apoyo, sino de un acompañamiento experto y de sus colegas, del colectivo docente.

Así, el desarrollo profesional no es únicamente una cuestión de competencia técnica contenido en una propuesta, es una cuestión de conocimiento. No es de modelos a aplicar, es de construcción de conocimiento, de desarrollo profesional

y de consolidación de aprendizajes en espacios y realidades concretas. Esto debería ser uno de los ejes fundamentales en el momento en el que pensamos las características que debería tener la formación continua del magisterio. Si queremos una o un mejor maestro, que muestre compromiso con el alumnado, que impulse la educación, que la vea como un derecho de todas las personas, que reconozca las diversidades y que en torno a ello mejore su práctica, es menester pensar en el personal docente como sujeto con historia y con un conocimiento previo que son la base para construir nuevos conocimientos.

Esto es importante porque la maestra y el maestro no es un objeto del proceso, sino un sujeto de este proceso. Cuando las propuestas de formación continua no reconocen los conocimientos previos del profesorado y no los consideran parte activa del proceso, la actualización se convierte en una sobrecarga de trabajo, una obligación más que resta tiempo a la docencia. En ocasiones, las docentes y los docentes consideran las propuestas encaminadas a su “actualización o formación continua” como una suma de ocurrencias externas que llegan a las escuelas en detrimento del trabajo.

Así, pensar en qué tipo de formación se requiere y cómo efectuarla implica hacer un “corte de caja” sobre las acciones realizadas en lo que se ha llamado sistema de formación y actualización docente; considerar los resultados de la investigación educativa sobre el tema y buscar la confluencia de esfuerzos entre instituciones que han venido desarrollando propuestas de formación exitosas. Cobra un lugar importante acabar con la separación actual entre formación inicial y continua e incorporarlas en cualquier propuesta; reconocer los diversos trayectos que componen la carrera docente desde la formación inicial; la inserción a la docencia y las diversas etapas que durante la vida profesional atraviesan las y los docentes.

¿Cuál es el vínculo entre la Comisión Nacional para la Mejora Continua y la formación de maestras y maestros?

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) surge de una modificación al artículo tercero de la Constitución mexicana donde se señala la creación de un Sistema Nacional para la Mejora Continua de la Educación, cuya coordinación recae en Mejoredu. Pensar en términos de mejora continua tiene tras de sí una conceptualización de la mejora como un proceso, que si bien está establecida en la ley, es algo en lo que debemos trabajar los distintos actores (y sectores) que participamos en el Sistema.

En la mejora continua de la educación, la figura de la o el docente cobra relevancia porque es la persona que, desde el salón de clase, está aplicando las políticas educativas de cambio y es aquel que puede realmente modificar las cosas, cambiar, impactar en la educación de niñas y niños. Por eso se ha reconocido al personal docente como un sujeto central e incluso se ha puesto en el centro la revalorización de su trabajo. Uno de los principios que en Mejoredu tenemos como eje de nuestros proyectos y buscamos los caminos para que esto pueda hacerse, es considerar a la maestra o el maestro como un actor central.

A la Comisión le corresponde emitir criterios y lineamientos con relación a programas de formación continua de maestras y maestros de educación básica y media superior. Algunas ideas a la base de estas atribuciones que debemos desarrollar son:

- Enfocarnos en la escuela para fortalecer la actualización docente, la formación en el centro de trabajo. La formación *in situ* permite recuperar los saberes docentes y posibilita la construcción de un trabajo colectivo en torno a problemáticas que estén vinculadas al trabajo escolar concreto, al quehacer que preocupa al profesorado en su lugar de trabajo.
- Dirigir la formación a los colectivos docentes. Evidentemente, la formación individual va a seguir dándose, y maestras y maestros van a continuar preparándose mediante posgrados, maestrías y doctorados. Ese es un proceso que se ha gestado paulatinamente y que merecería un análisis de sus resultados en las prácticas docentes. Reconociendo esto, nuestra apuesta específica para la formación continua es la labor colectiva en el centro de trabajo: formación *in situ* que propicie la creación de equipos docentes que puedan influir en el mejoramiento de la práctica en la escuela concreta y, por otro lado, favorecer el aprendizaje colectivo, la reflexión colectiva, haciendo énfasis en el aprendizaje activo y en los procesos de indagación de las docentes y los docentes. Esto, por supuesto, requiere apoyos, pero no aquellos en los que alguien externo determina de antemano lo que deben tener maestras y maestros, sino apoyos académicos para desarrollar un trabajo más abierto con las comunidades escolares para poder brindar una formación continua diferenciada dependiendo de las distintas fases en las que la docente y el docente se encuentre en este trayecto profesional y acabando con esa idea de ofertar cursos o proyectos iguales a personas con necesidades muy distintas y con trayectorias muy diversas.
- Considerar que la fase de inicio al trabajo docente, cuyo antecedente es –en la mayoría de los casos– una formación previa para la docencia generalmente en

una escuela normal, implica iniciar otro proceso de formación en la práctica. Así, el contexto social y las características de la escuela en que se inicia la profesora o el profesor novel en la profesión, tienen impacto en su formación práctica y la escuela concreta se convierte en un espacio de formación en el que las relaciones con los sujetos del entorno y la organización escolar juegan un papel importante.

En ese sentido, hemos venido trabajando en la orientación del sentido de los lineamientos y los criterios para la formación del profesorado que nos interesa consolidar y proponer. En este camino y en el marco de la pandemia hemos diseñado y ofertado talleres emergentes de formación bajo el enfoque de colectivos docentes, hemos diseñado también otros talleres a los cuales les hemos llamado trayectorias educativas, elaborado cuadernillos que contienen propuestas de estrategias educativas y también construido sugerencias didácticas. Actualmente y en correspondencia con nuestro planteamiento de considerar las distintas etapas de la vida profesional docente, hicimos una agenda para profesoras y profesores principiantes, como un apoyo para los primeros días de trabajo de maestras y maestros noveles en las difíciles condiciones de trabajo en las que ahora se insertan por motivo de la pandemia: van a establecer contacto con sus estudiantes a distancia y será difícil conocerles y saber de sus contextos e inquietudes.

Para finalizar, no podemos dejar de hablar de la formación de las maestras y los maestros en este momento de contingencia sanitaria, que sin lugar a dudas ha sido un periodo de intensos aprendizajes. Es necesario recuperar las prácticas emergentes en esta situación y hacer un “corte de caja” para analizar qué es lo que nos ha dejado esta nueva experiencia en torno a la formación docente.

En Mejoredu se diseñó y aplicó una encuesta cuya finalidad fue conocer las experiencias y aprendizajes vividos en la contingencia sanitaria por la covid-19 y un análisis de sus resultados permite dar cuenta de las diversas estrategias creadas por las docentes y los docentes para sostener su docencia y vincularse con el estudiantado, además de estar en relación con otras maestras y maestros para apoyarse colectivamente en la labor de enseñanza, todo ello en medio de la agudización de la desigualdad y de la incertidumbre. Ha sido una etapa que ha marcado nuevos aprendizajes pedagógicos, didácticos y sociales que requieren ser capitalizados para los procesos de formación continua.

Bibliografía

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: Mejoredu.
- _____ (2020). *Agenda. Mi inicio en la docencia*. México: Mejoredu.
- _____ (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. México: Mejoredu.
- _____ (2020). Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Blog *Entre Docentes*. México: Mejoredu.
- UNESCO-OREALC (2011). *Estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y El Caribe. Borrador para discusión*. UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, Santiago.

Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Consejera Técnica de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación, México

Cerramos este segundo encuentro con una riqueza extraordinaria en las ideas que nos han compartido las tres panelistas, a quienes agradecemos enormemente su participación. Han dejado sobre la mesa un cambio inminente de paradigma en cuanto a la formación continua de docentes, en la cual se espera que se promueva una mayor autonomía, tanto de los sistemas educativos nacionales como del trabajo de la o el docente y de las decisiones sobre su propia formación.

En los planes para la formación continua de docentes es muy importante que se consideren los saberes que estos profesionales poseen, partir de ellos y de las debilidades que presenten. También es necesario repensar las condiciones en que trabajan las áreas directivas y el profesorado, los contextos tan diversos y complejos en los cuales desarrollan su práctica y poner especial atención en el acompañamiento de docentes noveles, debido a que esta etapa de inserción a la docencia es muy compleja y, al mismo tiempo, marca a una profesora o profesor para toda su vida profesional.

ENCUENTRO 3

FORMACIÓN DOCENTE SITUADA

8 DE OCTUBRE DE 2020



SEMBLANZAS

GLORIA CALVO

Es licenciada en Filosofía y Letras, con *magister* en Psicología, y profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Posee una amplia trayectoria en investigación cualitativa y estados del arte en los campos de formación de docentes, pedagogía, formación ciudadana, equidad y políticas educativas, enseñanza-aprendizaje, familia y usos de información. Ha realizado consultorías para la UNESCO, el PREAL, el BID y la OEI. Fue evaluadora de proyectos para la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de la República de Panamá; para el Consejo Superior de Ciencia y de Desarrollo Tecnológico, para el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) de Chile y para la Universidad de la República, en Uruguay. Actualmente es consultora independiente.

LEA VEZUB

Es doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; es jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Formación Docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires. Es profesora adjunta regular de Metodología de la Investigación Educativa en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional de Moreno; especialista en formación docente y metodología de la investigación educativa; coordinadora del proyecto “Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones”, con sede en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés; consultora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/UNESCO, Buenos Aires; integrante del equipo de investigaciones sobre formación docente (UBACYT F096) y codirectora del UBACYT U408 sobre la formación de jóvenes profesionales en el área del diseño. Recientemente ha asesorado al Ministerio de Educación de

Ecuador en proyectos de mejoramiento de formación docente inicial y continua de profesores.

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

Es investigadora y académica de la Universidad Iberoamericana León. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Obtuvo su doctorado en el DIE-CINVESTAV-IPN. Su trabajo de investigación se orienta al estudio y la generación de propuestas de intervención relacionadas con la práctica docente, la gestión directiva, la innovación y la gestión ética de la escuela. Ha sido consultora externa de diversos proyectos nacionales para la Secretaría de Educación Pública, así como colaboradora en estudios internacionales para la OECD y la UNESCO Santiago. Es integrante fundadora de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y obtuvo el Premio Internacional en Educación “Brock 2016” por su trabajo de impacto significativo en el campo de la educación, convirtiéndose en la primera investigadora mexicana en recibir este reconocimiento. Cuenta con diversas publicaciones y ha escrito múltiples capítulos de libros y artículos.



Principios, modalidades y estrategias básicas de la formación situada



Gloria Calvo

Colombia

Principios

74

La profesión docente es ante todo social. Es un trabajo colectivo en donde la interacción juega un papel importante, donde las y los maestros interactúan, de manera informal, mediante el encuentro y la charla profesional entre pares; a través de la lectura y la investigación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; con la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre éstas para afinarlas o transformarlas. El carácter social de la profesión docente comienza a ser incorporado dentro de las estrategias de formación, entendidas como un proceso encaminado a su desarrollo profesional.

La idea central de la formación situada es reconocer la importancia de los contextos en los cuales las y los docentes desarrollan su labor y comienzan a formalizarla como posibles espacios de aprendizaje. En el trabajo con los otros y en las acciones en común, las y los maestros aprenden de sus prácticas pedagógicas: aprenden a aprender, a buscar, a seleccionar, a experimentar, a innovar, en fin: a enseñar. En este orden de ideas, los saberes de estas y estos profesionales se configuran en procesos de intercambio con sus pares.

Los estudios sobre la formación situada también reconocen que en estos espacios se construye la identidad de la y el docente, entendida como un proceso personal en el cual se logra la base conceptual necesaria para enseñar y la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que debe enfrentar (Pogré, 2012). Por otra parte, la formación situada permite una articulación entre las creencias y los valores de la institución educativa y aquello

que la o el docente realiza cotidianamente en sus prácticas pedagógicas. En términos de Tardif (2004), la formación situada llevaría a la explicitación de los saberes en acción que configurarían las prácticas docentes y permitirían explicitar sus diferentes trayectorias personales, académicas y políticas.

Otra vertiente teórica en la formación situada es la relacionada con el papel fundamental de la experiencia (Benjamin, 2007) entendida como el acontecimiento que amerita ser reflexionado. Si se piensa que lo que acontece en el quehacer docente devela concepciones y saberes, su reflexión podría aportar conocimiento sobre lo pedagógico y lo didáctico. En esta perspectiva, la experiencia reflexionada y cualificada contribuiría al desarrollo profesional docente.

Modalidades

Las principales experiencias de formación situada inscritas en la premisa del carácter social de la docencia se inscriben en dos grandes categorías, a saber, aprender a partir del otro y aprender con el otro.

75

APRENDER A PARTIR DEL OTRO

En estas experiencias el otro se personifica como un modelo a seguir. Es aquel que orienta, asesora o explicita sus prácticas con el objetivo de emular. Los programas de Maestros que Aprenden de Maestros, el estudio de las lecciones Lesson Study, las tutorías, los mentorazgos, los programas de *coaching* y, más recientemente, las nuevas maneras de entender la supervisión educativa como acompañamiento pedagógico ilustran esta categoría (Aguerrondo, 2020).

APRENDER CON EL OTRO

Esta categoría incluye distintas estrategias que involucran acciones entre los pares, tales como el aprendizaje de nuevas formas de enseñar y de evaluar, la reflexión sobre lo que acontece en el aula de clases además de la formulación y revisión de proyectos educativos institucionales, con la presencia de personas expertas internas y externas.

Las redes, las pasantías, los talleres, las comunidades de aprendizaje, los proyectos conjuntos y las planeaciones participativas, son algunas de las modalidades que se llevan a cabo cuando se aprende con el otro.

Experiencias

MAESTROS QUE APRENDEN DE MAESTROS

En esta estrategia se busca que las y los docentes puedan *aprender de sus colegas*. A diferencia de otras profesiones, donde se trabaja naturalmente en equipos, las profesoras y los profesores suelen trabajar solos y, por ende, no cuentan con posibilidades para aprender de sus pares. Varios sistemas educativos emplean estrategias que apuntan a modificar esta situación, con instituciones educativas donde el personal docente *observan regularmente la práctica de sus colegas*, creando un ambiente que estimula el intercambio de experiencias acerca de qué funciona y qué no; alienta a maestras y maestros a retroalimentarse entre sí, y ayuda a dar forma a una aspiración y motivación común para mejorar la calidad de la instrucción. Estos sistemas son algunos de los de mejor desempeño entre todos los sistemas educativos en el mundo actual.

MENTORÍAS

Inostroza (2007) y su grupo de la Universidad Católica de Temuco, en Chile, define la *mentoría* como un proceso colaborativo que involucra interacciones, conversaciones y análisis reflexivos en busca de cambios en la manera de ser y de producir saber pedagógico en la práctica. En este modelo de mentoría *colaborativo-reflexivo* cobra una gran importancia el aprendizaje situado. El mentor sería un experto crítico que actuaría como un *mediador estratégico* en aras de lograr una mejor práctica pedagógica. La o el mentor, como agente crítico reflexivo, analiza no sólo problemas prácticos de su función, sino que orienta hacia una acción transformadora de la propia práctica inmersa en un contexto temporo-espacial con características socioculturales determinadas.

Las experiencias más destacadas con mentores en América Latina están asociadas a los programas de inserción a la docencia, también conocidos como formación de docentes noveles. Son emblemáticos los trabajos con mentores en Chile (Boerr, 2010) y en Argentina (Alen y Allegroni, 2009). Mas recientemente, el programa Inductio, en República Dominicana, con el apoyo de Carlos Marcelo y su equipo de la Universidad de Sevilla.

ACOMPANAMIENTO

El *acompañamiento* haría mayor referencia al trabajo con el otro que está ahí, como posibilidad de apoyo, en una relación de horizontalidad, dispuesto también a aprender de la situación pedagógica. Recogería la tradición de la educación popular y del aprendizaje de adultas y adultos.

Actualmente el acompañamiento pedagógico tiene una gran presencia como estrategia de formación en muchos sistemas educativos en la región. Valga mencionar los programas de formación en Ecuador, en México y en Colombia los cuales se destacaron como experiencias promisorias en la convocatoria del Banco Mundial y el Banco de Desarrollo de América Latina (Vaillant, 2018).

El programa colombiano Todos a Aprender fue seleccionado por la UNESCO dentro de los diez programas destacados en formación docente en octubre del año en curso, en la celebración anual del Día del Docente.

REDES

Una red puede equipararse a una comunidad de aprendizaje profesional que facilita enormemente la transferencia de conocimiento complejo. Como una comunidad de aprendizaje de docentes que se conforman y mantienen en función de sus necesidades e intereses profesionales, generan espacios de reflexión-acción que contribuyen al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y del aprendizaje del estudiantado (Arellano y Cerda, 2006).

Son muchas y muy variadas las experiencias sobre las redes en América Latina. Van desde *formas institucionalizadas de trabajo* de personal docente con docentes en centros educativos regionales (Centros de Maestros de México) hasta redes que involucran instituciones educativas como en la Red de Maestros de Chile, pasando por la red de maestros que hacen investigación en la institución educativa y que ha tenido presencia en México, Brasil, Argentina, Colombia y Venezuela, en un movimiento internacional por la articulación de la investigación pedagógica, entendida como la que realizan maestras y maestros sobre sus prácticas cotidianas.

PASANTÍAS

Son un intercambio de experiencias *in situ* que favorecen el diálogo técnico-pedagógico sustentado en el conocimiento experiencial del personal docente. Los aprendizajes producidos entre pares, en su propia realidad, tienen gran impacto entre

ellos, llevándolos a introducir cambios en sus prácticas de gestión y a conocerse mejor y a valorarse como profesionales.

Las pasantías permiten instalar en maestras y maestros una práctica reflexiva acerca del ser y del hacer, en el ejercicio cotidiano de la formación docente. En Chile, durante siete años, participaron en esta experiencia quinientos docentes que visitaron Escuelas Nuevas en Colombia.

EXPEDICIONES

Su finalidad es la comunicación y el aprendizaje de maestras y maestros entre sí, a través de viajes y visitas a otras instituciones educativas, formando redes y trabajando en conjunto con formadoras y formadores universitarios. Mención especial merece la Expedición Pedagógica de Colombia como constructora de la identidad del magisterio y posibilitadora de identificación de muchas y muy variadas formas de enseñar, según los contextos regionales específicos (Unda, 2002).

PRÁCTICAS COLABORATIVAS

Tienen lugar durante la planeación y/o las observaciones de clase. Estas observaciones pueden ser auxiliadas por la observación de otros (como *coaching*). También se incluyen los *talleres colaborativos* que involucran la reacción de colegas o de una o un observador externo (mentor). Se basan en la narración de experiencias, en el intercambio de opiniones o ideas y a veces también incluyen las observaciones de clases.

En estos proyectos las y los docentes aprenden enseñando a otros; aprenden haciendo pública su práctica y sometiéndola a discusión entre pares; aprenden a escribir y aprenden a enseñar a escribir como un propósito compartido; se someten a una evaluación continua y rigurosa; además, conforman redes de apoyo.

Las prácticas colaborativas en la institución educativa tienen que ver con lo que hace el personal docente y directivo cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no sólo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realice de buena forma.

Estas prácticas también impactan en la dinámica de la institución educativa. Primero, mueven a las instituciones educativas de una situación en la que las y los docentes son como emperadores, a otra en que las prácticas de enseñanza son públicas y en las que ellos son enteramente responsables del aprendizaje del

alumnado. Segundo, promueven un cambio cultural desde la enseñanza hacia el aprendizaje. De allí el énfasis en cómo lograr mejores aprendizajes y en el trabajo colaborativo para desarrollar mecanismos que lo promuevan.

Pudiera afirmarse a manera de cierre de la presentación de estas experiencias que lo específico de ellas es la modalidad de relación social –a partir del otro o con el otro– más no en la estrategia en sí misma ya que ellas se mezclan o aglutinan a manera de *clusters*.

Es así que una comunidad de aprendizaje puede utilizar observaciones de aula, discusiones grupales, sesiones de planeación conjunta e, incluso, asesorías.

DUPLAS PEDAGÓGICAS

En Uruguay se reportan experiencias de acompañamiento a maestras y maestros noveles mediante la incorporación de “parejas pedagógicas” que actúan como apoyo a partir de la observación continua de la práctica cotidiana y su posterior análisis para la cualificación de la misma (Rodríguez y Grilli, 2012).

Esta modalidad también la ha implementado la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en procesos de formación docente en la República Dominicana.

Impacto en la mejora

Las experiencias presentadas pueden ser catalogadas como innovaciones y plantean tensiones para su escalamiento. También plantean una tensión entre el voluntarismo y la obligatoriedad.

En América Latina, la participación del cuerpo docente en programas de formación situada es voluntaria y representa el deseo de participación en propuestas innovadoras. En los países de la Unión Europea corresponden a rutas de formación definidas desde los organismos centrales y necesarias para la carrera docente en el marco del desarrollo profesional.

Otra tensión está representada por el debate sobre el impacto de estas estrategias de formación situada en la calidad de los sistemas educativos. Vaillant y Cardozo (2016) en un meta-análisis cuestionan su efectividad. Sin embargo, es indiscutible el impacto que estas estrategias producen en la autoimagen de profesoras y profesores y la recuperación del saber docente.

Apoyos a docentes para impulsar procesos de formación situada

Cada institución educativa y sus docentes deben contar a su vez con oportunidades establecidas (como días de formación, sabáticos, redes, bonificaciones) para intercambiar experiencias, aprender de otros y afinar sus habilidades pedagógicas y didácticas. En este sentido, los programas y las estrategias de formación situada requieren de tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, andamiaje de apoyo, parámetros de contratación, seguimiento, evaluación y estímulos de índole profesional.

Un requerimiento que exige un trabajo a largo plazo es el de la construcción de culturas colaborativas en las instituciones educativas. Éstas formulan normas en equipo; clarifican y determinan lo esencial en el aprendizaje; desarrollan guías rápidamente; hacen acuerdos frente a las decisiones que se deben tomar; determinan estándares y cómo debe trabajar el estudiantado para lograrlos; formulan rúbricas comunes para evaluar; establecen acuerdos colectivos; analizan colectivamente el trabajo y los resultados del aprendizaje del alumnado; definen las intervenciones específicas para atender individualmente a cada estudiante; monitorean el resultado de las estrategias planteadas; reflexionan colectiva y conjuntamente acerca de la efectividad de las estrategias de aprendizaje y sobre la del equipo.

En este orden de ideas enfatizar el rol de la supervisora o el supervisor como un mediador entre la macro y la micropolítica es una ruta promisoría para dinamizar la institución educativa como comunidad de aprendizaje. El personal docente requiere apoyo, acompañamiento y asesoría para definir aspectos para la mejora de su práctica profesional y la supervisora o el supervisor, entendido en este nuevo rol, puede ayudar a observar, reflexionar y modificar las prácticas del personal docente. Aguerrondo (2020) propone que la o el supervisor contextualice las políticas –rol de bisagra– llevando los conocimientos a la práctica; diagnostique los contextos con estrategias cualitativas y cuantitativas; conduzca las acciones encaminadas a la mejora de las prácticas pedagógicas y pueda explicitarlas –lenguaje y comunicación– en aras de garantizar una educación de calidad para todas y todos.

Papel de las instituciones de formación inicial para impulsar la formación situada

Son varias y de distinto tenor. Van desde aportes conceptuales hasta nuevas articulaciones con organismos de planificación pasando por el rescate de experiencias de formación para contribuir a la recuperación de la práctica pedagógica.

La necesidad de avanzar en nuevas conceptualizaciones. Es un hecho que aprender con otro y bajo su apoyo y supervisión, potencia la cualificación de las prácticas docentes (Borko, 2004). Sin embargo, pareciera no ser muy clara la concepción de *mentory* su diferencia con la o el *coach* y con la tutora o el tutor. Tampoco con la o el maestro de maestros.

La reflexión sobre la estructura interna de las prácticas docentes. Lo esencial de las prácticas para el desarrollo profesional del personal docente está dado por la internalización de las mismas. Es importante que maestras y maestros reflexionen sobre la enseñanza y cómo enseñan. A veces hay que desaprender, en el sentido de develar concepciones erróneas.

¿Práctico reflexivo? ¿Práctico crítico-reflexivo? Si bien la reflexión sobre la práctica es importante como estrategia de formación situada, es conveniente desde los postulados de los saberes en acción situar la reflexión sobre la práctica, no ya desde la perspectiva exclusivamente individual, como el quehacer de la docente o el docente, sino con relación al sentido de la política educativa.

El llamado de atención es a considerar que en las prácticas del personal docente también entran en juego políticas e ideologías que es conveniente develar y, muchas veces, asumirlas con una postura crítica. A veces también es conveniente cuestionar o, por lo menos, comprender las políticas educativas para aceptarlas o rechazarlas.

La sistematización de las experiencias de formación situada. El reto viene dado por la necesidad de sistematizar las estrategias relacionadas con la formación situada y evaluar los resultados, en aras de no caer en un activismo desmesurado. A partir de estas sistematizaciones es posible avanzar en la construcción de saber pedagógico.

Alianzas entre la administración y la academia. La finalidad de estas alianzas es cómo, a partir de lo encontrado en los procesos de acompañamiento al personal docente en programas de formación continua, se puede incidir en la formación inicial y en la selección de maestras y maestros. En América Latina no son comunes estas alianzas; sin embargo, pueden llevarse a cabo porque son recurrentes las experiencias que llaman la atención sobre la necesidad de reformular los currículos de formación inicial de docentes, a partir de proyectos de innovación basados en aprendizajes colaborativos, como acontece con las redes de docentes (Unda, 2002).

Pensar la formación situada en el contexto de pandemia

La pandemia ha sido un reto tal para profesoras y profesores, que parece haber generado propuestas para garantizar los procesos de enseñanza. En aras de pensar la formación situada en contextos de crisis sanitaria podría ser interesante comenzar a sistematizar estas experiencias con la intención de recuperar esa sabiduría práctica que va a configurar el saber pedagógico docente.

El análisis de casos, la revisión de experiencias, la utilización de la radio, la televisión, las guías de aprendizaje, el uso de los grupos de la aplicación WhatsApp pueden nutrir debates curriculares acerca de lo esencial del aprender a aprender y la formación de los procesos metacognitivos. Estas discusiones cobran mayor interés cuando se empieza a saber que una de las consecuencias de la pandemia va a ser una mayor inequidad y brechas entre los aprendizajes que logran quienes tuvieron mayores posibilidades de acceso a las tecnologías que aquellos estudiantes alejados de la virtualidad. Una educación inclusiva va a ser uno de los grandes retos de la educación después de la pandemia.

Bibliografía

- Aguerrondo-Sanpedro(2020). *Lasupervisióneducativaenunmundocambiante. Bases para la definición del rol desde el marco AIE-UCA*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Los inicios en la profesión. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires.
- Arellano, M. y Cerda, A. (2006) (eds.). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas.
- Benjamin, W. (2007). Experiencia y pobreza. En *Obras II*. Madrid: Abada, pp. 216- 221.
- Boerr, I. (2010) (ed.). *Profesión docente. Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: OEI / IDIE Chile Formación Docente.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), pp. 3-15.
- Inostroza, G., Tagle, T. y Jara, E. (2007). Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, 33, pp. 57-63.

- Marcelo, C. *et al.* (2018). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa Inductio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), pp. 145-168.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional*, 51(1), pp. 45-56.
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2012). *Transitar hacia la profesión docente. La pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay* [ponencia]. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Unda, P. (2002). La experiencia de la expedición pedagógica y las redes de maestros: ¿otras maneras de formación? *Revista Perspectivas*, XXXII (3), pp. 18-32.
- Vaillant, D. (2018). *Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones promotoras en formación docente. Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe*. PREDALC-CAF.
- Vaillant y Cardozo (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 13(26), pp. 5-14.



La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades



Lea Vezub

Argentina

Presentación

84

Ante el desafío de continuar educando por medios virtuales y a la distancia, las oportunidades del desarrollo profesional docente y el carácter situado de la formación permanente se renuevan en el contexto actual de las nuevas normalidades y de la pandemia. En lo que sigue, voy a centrarme en tres cuestiones clave para entender la formación docente situada (FDS) e interrogarnos por sus condiciones y potencialidades.

La primera cuestión que abordaré es: ¿qué es la formación docente situada?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿qué potencialidad tiene este enfoque de la formación docente para promover el desarrollo profesional de las y los docentes? La segunda cuestión es: ¿qué decisiones de política se podrían tomar para implementar este tipo de programas y que las actividades sean viables? El tercer y último aspecto es el de las condiciones institucionales que se requieren para desarrollar estas estrategias de formación situada en las escuelas. ¿Qué factores del contexto escolar tenemos que anticipar para que la formación situada sea además un modelo sostenible para los sistemas educativos y las instituciones?

El enfoque o la perspectiva de la FDS ha recibido distintas denominaciones que se relacionan con las diversas tradiciones teóricas que las nutren. En la bibliografía especializada la van a encontrar con diferentes nombres: formación situada, centrada en la escuela, formación basada en centros, asesoramiento, formación en servicio, análisis de las prácticas, acompañamiento pedagógico. También se lleva a cabo mediante distintas modalidades o estrategias que van a exponer las colegas Gloria Calvo y Cecilia Fierro en este mismo panel. Es una perspectiva de

la formación permanente que se viene desarrollando hace varias décadas y con mayor intensidad desde los años noventa. Existen numerosas experiencias tanto entre nuestros países de América Latina, como en Europa, Estados Unidos y Canadá.

De manera más reciente la FDS se ha desarrollado en el marco de las políticas y programas de acompañamiento a maestras, maestros, profesoras y profesores noveles. Si analizamos programas de formación, encontramos que varias de las características, que a continuación veremos, han estado presentes en mayor o menor medida en algunos programas de los países de América Latina que se han implementado con distinto grado de efectividad. Por lo tanto, sería conveniente revisar los antecedentes que tenemos para efectuar una especie de rescate, trabajo de archivo y sistematizar experiencias que han sido bien valorados por los equipos docentes –aunque no están del todo documentadas–, ya sea porque generaron debates en la cultura profesional o porque cambiaron las prácticas docentes, mejorando los aprendizajes escolares del estudiantado.

Muchas de estas experiencias se han realizado hasta el momento de manera acotada, son iniciativas focalizadas o de baja escala, como se las denomina en el campo de la política educativa. Esto se vincula con la segunda de las preguntas que luego voy a abordar. Me refiero a que han sido iniciativas de baja escala porque focalizan en un conjunto acotado de escuelas, generalmente consideradas como las más críticas, por sus resultados en las evaluaciones de calidad y en las pruebas que miden los aprendizajes. Son las instituciones que atienden a sectores de mayor pobreza y vulnerabilidad y por lo tanto los estados consideran que necesitan este tipo de apoyo intensivo, para acompañar a los docentes en su tarea. Pero ¿qué sucede cuando pretendemos emplear este modelo de formación en la escala o magnitud de todo el sistema? Sin duda que se presentan otros problemas y desafíos. Al respecto, el análisis y la evaluación de las políticas basadas en modelos de formación situada, muestra que estas pueden tener dificultades y limitaciones para instalarse en la totalidad de las escuelas.

Hacia una conceptualización de la formación docente situada

En relación con la pregunta: ¿en qué consiste la formación docente situada?, la primera respuesta que daré es que ésta permite articular básicamente cuatro procesos en la formación de las y los docentes que son claves, y que represento en la siguiente figura:



El primero de estos procesos es obviamente el que consiste en desplegar la propia formación y el desarrollo profesional de las docentes y los docentes. El segundo vincula la formación situada con la mejora de las escuelas al impulsar el cambio educativo y los procesos de innovación y de transformación de las instituciones, así como del sistema en general. El tercero son los procesos de asesoramiento y de acompañamiento pedagógico que se desarrollan en el interior de las instituciones de manera local. Estos procesos y roles que acompañan la tarea de personal docente y directivo se implementan mediante estrategias y modalidades situadas. Finalmente, el cuarto proceso que se entreteje en la trama de la FDS es una cuestión sumamente relevante para el cambio de las escuelas y de las prácticas docentes para la transformación y mejora de los sistemas educativos, pero, también, para la calidad de la formación docente: me refiero a los procesos de investigación y de producción de saber pedagógico. Entonces, la formación docente situada nos permite articular e integrar estos cuatro procesos mencionados.

Me detendré brevemente en el cuarto proceso para explicar por qué considero que forma parte de aquello que la FDS promueve y logra integrar. Mediante la práctica reflexiva y la indagación de sus contextos de enseñanza, por una parte, las profesoras y los profesores logran entender, comprender e interpretar cómo negocian los significados con sus estudiantes, cuál es el conocimiento que vale dentro del aula, entre otras cuestiones. De este modo, pueden configurar sus propias interpretaciones de los acontecimientos didácticos (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Asimismo, generan conocimiento al establecer las conexiones entre su trabajo pedagógico y el sentido social, cultural y político de la escolarización, al analizar los problemas que afectan a sus estudiantes y a ellas y ellos mismos como profesores. Por otra parte, mediante las prácticas de la formación situada las

investigadoras y los investigadores especializados de las universidades e instituciones de formación, también generan conocimiento junto con el personal docente acerca de las prácticas, las estrategias de enseñanza, los factores que dificultan el aprendizaje escolar en los contextos reales, institucionales, descubren las condiciones que favorecen las trayectorias escolares del alumnado, entre otras cuestiones. Estos saberes permiten enriquecer la formación docente, consolidar un *corpus* de conocimiento acerca de las instituciones, las prácticas docentes, las formas de aprender y las culturas del estudiantado en las aulas.

Otro tema que no podemos dejar de mencionar en el contexto de la pandemia que transitamos y que ha sido reseñado en numerosos trabajos (Avalos, 2007; Vaillant y Gaibisso, 2016; Vezub, 2007; 2015; 2019) es el de los problemas de calidad, institucionalidad y pertinencia a los que se enfrenta tanto la formación inicial como el desarrollo profesional docente. De manera particular la formación continua presenta los siguientes problemas: escasa normativa, homogeneidad de la oferta, inadecuación de los modelos y de las estrategias formativas, dificultades para asociarse con la carrera docente, entre otros. Hemos conceptualizado a América Latina como una región que se encuentra en un proceso de reciente institucionalización en cuanto al avance de la formación continua de profesoras y profesores (Vezub, 2019). Ese fenómeno presenta diversos grados e indicadores según los países.

Además de los problemas ya reseñados, la pandemia por la covid-19 ha sacado a la luz la existencia de nuevas necesidades de formación continua para las docentes y los docentes. No me refiero sólo a las más evidentes vinculadas con el dominio de las herramientas digitales, de las nuevas tecnologías, las estrategias de enseñanza en contextos virtuales y no presenciales. Esas necesidades hoy se acrecientan y reactualizan porque tenemos distintas generaciones de maestras y maestros en servicio y, en algunos países, estas capacidades y saberes se han incorporado recientemente en el currículum de la formación docente inicial.

Sin desconocer la importancia que tiene el dominio de las tecnologías en este escenario de emergencia educativa, quiero poner el foco sobre otra necesidad de formación continua que la pandemia ha dejado al descubierto y de la que quizá no se habla tanto. La formularé del siguiente modo: ¿cómo el desarrollo profesional y la formación continua pueden ayudar a que el personal docente aprenda a afrontar estrategias de cambio en la incertidumbre?, ¿de qué manera la formación permanente permite a maestras y maestros aprender a modificar, adaptar sus estrategias cuando justamente cambian las variables centrales del contexto de trabajo, del alumnado, del escenario social, sanitario, de las formas en que nos vinculamos, de las formas de enseñar?

Para ello, las docentes y los docentes tenemos que aprender a *generar –lo que denomino– el propio criterio o juicio pedagógico para la tarea*. Esto significa disponer de un criterio propio para responder a un escenario cambiante, para que ningún niño, niña o adolescente quede fuera de la escuela.

Para Shirley Pendelbury (1998) la sabiduría práctica es la máxima virtud de una o un buen docente. Quiero retomar esta idea de la autora porque esta sabiduría práctica se vincula con la formación del juicio o del criterio pedagógico al que estoy aludiendo y que necesitamos formar en el profesorado. El tema es, entonces, *¿cómo se forma esa sabiduría práctica?* En lo personal estoy convencida de que es justamente a lo largo de su trayectoria profesional, particularmente en las actividades y oportunidades de formación continua, que las docentes y los docentes pueden desarrollar en plenitud esa sabiduría práctica.

La formación inicial transmite las primeras bases de la profesión, los fundamentos, las teorías pedagógicas y didácticas, junto con los esquemas generales de acción para la práctica. Pero es difícil que trabaje sobre esto que denomino el juicio pedagógico propio, porque se necesita disponer de una experiencia más amplia, de una vasta casuística. Se requieren más años, pero no sólo acumulación de años, sino generar una práctica reflexiva sobre esos años de experiencia.

El criterio pedagógico se puede desarrollar en los contextos particulares en los cuales las y los docentes desempeñan la práctica, a partir de la reflexión, sistematización y crítica de la experiencia propia y ajena, en la interacción con grupos, con el estudiantado, de la mirada de otras y otros docentes, en instituciones concretas, en el diálogo con nuestros pares, personal directivo, colegas, asesoras, asesores, tutoras, tutores, mentoras, mentores, de lo que Christopher Day (2005) denomina como “crítica amistosa”. Debemos tener un “material”, un *corpus* suficiente sobre el cual reflexionar, una serie de situaciones, problemas, objetos, casos que nos preocupen, clases en las que se nos hayan presentado situaciones difíciles o experiencias exitosas de la práctica. Necesitamos cierta experiencia, material de la práctica lo suficientemente amplio y variado para desarrollar el criterio pedagógico, tener “asuntos” para intercambiar, analizar, debatir con otras y otros docentes, asesores, directivos; es allí donde la formación situada encuentra su materia y puede hacer foco.

Principios, supuestos y características de la FDS

La formación situada se asienta en distintas corrientes y tradiciones de pensamiento, entre ellas están las comunidades de práctica que han sido propuestas

por Étienne Wenger (2001) que retoma aportes de la teoría social del aprendizaje, del paradigma de la cognición situada y de las teorías de la actividad de Chaiklin y Lave (2001) que se nutren de la antropología. Asimismo, se inscribe en perspectivas críticas que entienden a la formación docente como una práctica social históricamente situada (Cochran-Smith y Villegas, 2015) y de los modelos de la formación permanente que desde España ha contribuido a desarrollar, entre otros, Francisco Imbernón y Juan Manuel Escudero. Este conjunto de marcos conceptuales, actualmente fundamentan muchas de las experiencias y de los programas de formación situada que desarrollamos.

A pesar de constituir un enfoque en el que confluyen diferentes tradiciones teóricas, se puede afirmar que la mayoría de las contribuciones comparten una serie de principios y supuestos que he sistematizado en las siguientes 10 características de la formación situada.

1. La primera tiene que ver con la idea de que actualmente el trabajo del profesorado y de las escuelas es cada vez más complejo. Esto nos conduce a pensar que se requieren apoyos mayores y diversos, como los que justamente puede ofrecer la formación situada, ya que los cursos tradicionales, externos a la escuela, no garantizan el cambio de las prácticas. Esto es algo difícil de hacer, está atravesado por múltiples variables, la formación y/o capacitación de las docentes y los docentes es tan sólo una de ellas.
2. Otra característica en la que se fundamenta la formación situada es que la escuela es la unidad de cambio. Los programas y las actividades de formación se dirigen no sólo al profesorado de manera aislada, sino a los colectivos y a los equipos docentes de las instituciones en su conjunto. La mejora de la calidad educativa no depende del cambio de la práctica docente individual, sino del trabajo que realizan las instituciones de forma conjunta y de las políticas de apoyo que se brinden al respecto. Esto supone, por lo tanto, desarrollar un trabajo en equipo, colaborativo y horizontal entre el profesorado.
3. Para lograr lo anterior se requiere que las docentes y los docentes y las instituciones asuman lo que Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2002) denominan “una actitud indagadora de la práctica” y, sobre los contextos de su escuela, esta actitud va más allá del aula. También debemos discutir con mayor detenimiento y profundidad qué entendemos por práctica, ya que no la circunscribimos sólo al contexto del aula ni tampoco al contexto de la institución. Aquí vinculo a la FDS con los procesos de investigación y la producción de saber pedagógico.

4. El cuarto principio en el que coinciden los modelos de la formación situada es que el personal docente aprende con otros cuando pueden vincular la teoría con sus prácticas, con los problemas y las preocupaciones de enseñanza para desarrollar nuevas estrategias en sus contextos de trabajo.
5. Otra característica es que la FDS parte de un firme reconocimiento del saber que maestras y maestros elaboran durante su trabajo, como producto de su práctica, durante su experiencia. Las estrategias de formación, por lo tanto, apuntan a reconstruir y sistematizar ese conocimiento a partir del análisis de la práctica, promoviendo la autonomía intelectual magisterial y empoderando a los equipos y planteles sobre su tarea, para apropiarse del producto de su trabajo.
6. Un sexto rasgo es que el análisis de la práctica docente está en el centro de la formación, en un sentido amplio, como refería anteriormente. Es decir, que el objeto de reflexión de esa práctica docente se puede orientar o dirigir hacia diferentes aspectos. Por ejemplo, se puede referir hacia una o uno mismo, hacia la propia identidad profesional docente, hacia la escuela como institución social, hacia el entorno de la escuela, a la comunidad, a la sociedad, a la enseñanza, al aprendizaje, al estudiantado, a las implicaciones sociales, culturales, pedagógicas de la educación o enfocarse en reflexionar sobre el currículum, la política educativa, las implicancias de las reformas, etcétera.
7. Para hacer un análisis de las prácticas es necesario –y esta es otra de las características de la formación situada– lo que Beatrice Ávalos denomina “desprivatizar las prácticas”, estar dispuesto a abrir la práctica a escrutinio público, a la mirada ajena. Tengo que poder observarme, observar y ser observado por otros.
8. Para ello, y se trata de un principio básico de la formación situada que no todas las políticas y programas respetan, las docentes y los docentes tienen que ser acompañados por otros, y esos otros tienen que desarrollar técnicas específicas para brindar el acompañamiento y ayudar a otros a analizar las prácticas. Tienen que formarse en las modalidades de la formación situada y adquirir saberes y sensibilidades específicas.
9. Otro principio o característica que particularmente se encuentra en las perspectivas sociocríticas de la FDS es que las estrategias que se emplean en la formación alteran las relaciones tradicionales de saber-poder existentes entre personas expertas, especialistas, formadoras, capacitadoras y maestras y maestros que han sido dominantes en otros modelos y estrategias de formación. Se busca construir, por lo tanto, nuevos mapas, configuraciones o redes de producción y circulación del conocimiento pedagógico.

10. Un principio más que puede parecer básico al referirnos a la formación docente situada, pero que no está de más mencionar, es que rescata la importancia que tienen los contextos para la práctica y para la enseñanza. Esto significa que la enseñanza es irreducible al control técnico, pero también que es preciso formar y capacitarnos de esta manera, en relación con los contextos singulares y específicos en los que trabajamos e interactuamos que son los que otorgan sentido a la formación. Esto permite basar la formación en un enfoque real, en contexto. La FDS rescata la idea de que la enseñanza se adapta a los contextos singulares, a las características del alumnado y de las instituciones. Es preciso adaptar las estrategias a las cuestiones locales y singulares de los planteles, de la plantilla docente y de las comunidades del estudiantado. La FDS tiene mayor posibilidad de responder a las características y a las necesidades de las instituciones y de las y los docentes.

Por último, sin olvidar lo anterior, que la formación situada se adapte y responda de mejor manera a las necesidades formativas de la plantilla docente, también es importante que ésta se articule con las prioridades del sistema educativo, con los ejes de la política educativa curricular y con los objetivos de la inclusión educativa, lo que nos lleva a considerar el siguiente tema de la exposición.

Algunas condiciones de la formación docente situada

Quisiera proporcionar algunos elementos para responder a la segunda y tercera preguntas formuladas inicialmente: ¿cuáles serían las condiciones, decisiones y factores de la política educativa y de las instituciones que tendrían que acompañar la implementación de este tipo de modalidades de formación docente situada?

En primer lugar, uno de los grandes desafíos que enfrenta este tipo de política es, como mencioné al principio de esta intervención, la posibilidad de implementarse en la escala del conjunto del sistema. Para eso los sistemas de apoyo tienen que estar distribuidos territorialmente en los distintos estados y, en consecuencia, es preciso fortalecer técnicamente las estructuras de gobierno local, de los estados subnacionales, su capacidad para la planificación, implementación y el seguimiento de la formación docente continua. Además, el Estado nacional-federal y los estados deben trabajar de manera articulada, incluyendo a los gobiernos provinciales que son los que generalmente implementan las actividades de las que dependen los servicios educativos en los países descentralizados y federales.

Esto se vincula de manera muy directa con lo que denomino en términos de la institucionalización de la formación continua. Se requiere una fuerte inversión, financiamiento, un presupuesto estable, porque el acompañamiento, el seguimiento y las visitas en cada una de las escuelas demanda de tiempos prolongados. Este tipo de enfoque no tiene logros inmediatos.

Otro de los desafíos y condiciones es la incorporación de la figura de asesoras y asesores, facilitadoras y facilitadores o la denominación que reciban en cada uno de los países y programas, en las carreras docentes. Me refiero a las figuras que van a acompañar y a hacer el trabajo de formación junto con el profesorado y directivos en las escuelas. ¿A quiénes se va a contratar?, ¿cómo?, ¿por qué periodo?, ¿dónde se formarán esos perfiles –de facilitadores, formadoras y formadores que van a realizar el acompañamiento, y la formación situada de los equipos y planteles–? Porque está demostrado que parte de ese entrenamiento también se adquiere sobre la marcha.

Por lo general, son perfiles que provienen del mismo sistema que realizaban otra función. Sin embargo, no es lo mismo ser docente o directivo que ponerse en la situación de acompañar, de ayudar al otro a reflexionar acerca de su práctica, de analizar los contextos institucionales, políticos y culturales sobre los que transcurre la enseñanza y ayudarlo a transformar los aspectos que se identifican como mejorables.

Un aspecto crítico y clave que favorece el desarrollo profesional desde los enfoques situados son los apoyos externos, no sólo el trabajo a partir de espacios entre pares. Se necesita una multiplicidad de estrategias entre pares y también la mediación de otros, tal como ha probado la investigación acerca de la efectividad de los programas de formación.

Entonces, en definitiva, todas estas condiciones y procesos conducen a lo que hemos denominado como *la institucionalización de la formación continua*. Esto lo hemos contrastado mediante investigaciones que estamos haciendo en Argentina, y también en otros países. Hay un mapeo realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ-UNESCO) Buenos Aires, por la oficina para América Latina (Vezub, 2019), que muestra una incipiente institucionalización de la formación continua en 13 países de América Latina.

También en los datos de otra investigación en curso entre equipos de universidades en Argentina (Vezub, 2020) es notoria una constante fluctuación de las áreas y los organismos que planifican la política de formación continua y los programas en cada uno de los ministerios, de las secretarías de Educación Pública a

nivel de los estados provinciales, locales o subnacionales. Por ello, una de las recomendaciones y condiciones es pensar cómo se articula la formación continua con las demás áreas y políticas educativas, cómo dialoga la formación con las otras direcciones de niveles, con la dirección de educación básica, con la dirección de educación media, con la dirección de educación intercultural, etcétera. Estos son debates y desafíos pendientes sobre los que es necesario seguir avanzando.

A nivel institucional es fundamental prever tiempos y espacios de trabajo para la formación docente situada. Se requiere el reconocimiento de horas institucionales para el trabajo entre los pares destinados a la observación del otro, a la co-observación, al análisis conjunto de las prácticas y a la planificación interdisciplinaria. Se requiere también el apoyo de personal directivo y un liderazgo distribuido en los equipos y en los planteles docentes, así como conectar las realidades de las instituciones con las preocupaciones del exterior. Esto es clave, como he mencionado anteriormente, para que la formación docente situada no quede encerrada en el interior de la institución, es necesario que cada escuela pueda conectarse con otras, con las realidades y en los contextos más amplios que la rodean.

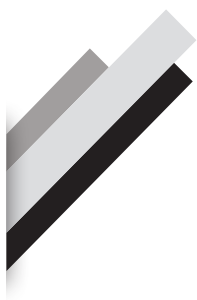
Para ello es fundamental el apoyo de facilitadoras y facilitadores, hacer un trabajo conjunto con los equipos directivos de las escuelas para una lectura crítica permanente que permita ir ajustando y redefiniendo las necesidades emergentes de formación que manifiesta el profesorado y los planteles. Muchas veces en la superficie de esas demandas subyacen otras más profundas que es imprescindible develar.

Para finalizar, otro punto a destacar es que la FDS tiene que combinarse con otras modalidades y estrategias de formación. Es poco probable que un único modelo y estrategia responda a todas las necesidades formativas y a los diferentes momentos de las trayectorias de desarrollo profesional de las y los docentes.

Es importante también combinar la FDS con otro tipo de ofertas incluso clásicas, algunas centradas en la actualización teórico-metodológica de contenidos y estrategias como, por ejemplo, seminarios de profundización en las disciplinas del currículum y su enseñanza; otras alternativas que se pueden realizar fuera como talleres de producción didáctica, pasantías, ateneos didácticos, jornadas, conferencias sobre temas transversales como educación sexual integral, violencia de género, interculturalidad, proyectos de investigación-acción, especializaciones o diplomaturas, entre otras, que den respuesta a las diversas necesidades del profesorado, del sistema y de las instituciones.

Referencias

- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), pp. 77-99.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Villegas (2015). Studying Teacher Preparation: The Questions that Drive Research. *European Educational Research Journal*, 14(5), pp. 379- 394.
- Cristopher Day (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Pendelbury, S. (1998). Razón y relato de una buena práctica docente. McEwan, H. y Egan, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (pp. 86-107). Buenos Aires: Amorrortu.
- Vaillant, D. y Gaibisso Cardoso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica del aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13, 5-14, <<https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>>.
- Vezub, L. (2015). Las políticas de formación docente continua en América Latina: viejos y conocidos problemas frente a nuevos desafíos. *Revista Anales de Educación Común*, núm. 4. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIEP-UNESCO, Oficina para América Latina, <<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/actividades/2019-06/Vezub%2C%20L%20%282019%29%20An%C3%A1lisis%20comparativos%20de%20pol%C3%ADticas%20en%20educaci%C3%B3n.pdf>>.
- Vezub, L. et al. (2020). Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria. Un estudio comparado de la implementación del Programa Nacional de Formación Permanente en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro". *Sociedad Argentina de Estudio Comparados en Educación*. Actas del VII Congreso Nacional e Internacional "Docencia, formación e innovación".
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



Una experiencia de aprendizaje situado docente en México: Redes de Tutoría



María Cecilia Fierro Evans

México

En este espacio me corresponde abordar dos cuestiones. En primer lugar, aludir a experiencias de aprendizaje situado en México que hayan logrado un impacto en la mejora educativa. En un segundo momento, referir a los factores y procesos que han contribuido a favorecerlas. Esto nos coloca en un espacio común de dos campos de discusión: el de los procesos de formación de docentes en su condición de personas adultas y profesionales, y el de la innovación educativa. En el punto de convergencia de ambos podemos localizar experiencias que cumplan con los dos aspectos implicados en esta pregunta: *a)* que ofrezcan evidencia de que se llevaron a cabo procesos significativos de aprendizaje situado de docentes, y *b)* que exista documentación sobre los resultados de esos procesos, particularmente de su impacto en la mejora educativa. Por esta razón descartamos de entrada analizar iniciativas o propuestas que no hayan sido llevadas a la práctica, o bien que, habiendo sido implementadas, no hayan logrado resultados significativos en la mejora educativa. En cambio, interesa revisar experiencias innovadoras en la educación pública en México en las cuales pueda apreciarse también el tipo de procesos formativos de docentes que propiciaron y las potenciaron.

Podemos hablar de experiencias relevantes en educación desarrolladas desde distintas escalas o unidades de intervención: el aula, la escuela, zonas escolares, entidades y/o subsistemas, o bien, proyectos de política pública, sean de carácter regional o nacional. En algunos casos excepcionales, proyectos que en sus orígenes fueron innovaciones de carácter local pueden haber logrado un nivel de permanencia y resultados notables, que pueden haber sido adoptados por los ministerios de educación en algún nivel o subsistema.

El proyecto de Redes de Tutoría como experiencia mexicana de innovación y de aprendizaje docente situado

En México, en particular desde la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar hemos dedicado más de diez años al estudio de comunidades escolares comprometidas con la mejora de los aprendizajes y la convivencia, las cuales, sea por iniciativa propia o por su pertenencia a distintas redes desarrollan proyectos orientados a atender de mejor manera las necesidades educativas de sus estudiantes y, por esto mismo, se presentan como extraordinarias oportunidades formativas para las docentes y los docentes que participan en ellas. Por tratarse de iniciativas de carácter endógeno, estas comunidades representan un espacio privilegiado de observación a propósito del aprendizaje situado, al mostrar sus condiciones y alcances, así como la naturaleza de este tipo de aprendizajes uno de cuyos aspectos más destacables es la relevancia:

Hay múltiples innovaciones, más pequeñas, de origen local, que a menudo no se conocen fuera del propio ámbito. Estos proyectos constituyen la respuesta a los problemas inmediatos y urgentes que afectan a la comunidad, y son posiblemente las únicas innovaciones que cuentan con el consenso necesario para ponerlas rápidamente en práctica, con resultados duraderos. El ciclo de solución de los problemas se cumple más lentamente y apunta hacia la elección de una idea aceptable y práctica, que pueda rendir sus primeros frutos de inmediato (Havelok y Huberman, 1980, p. 24).

En atención a lo anterior, he seleccionado para este comentario un caso que podemos considerar como emblemático en México, ya que además de sus características como experiencia de aprendizaje situado, está claramente documentado su impacto en la mejora educativa a lo largo de casi veinte años, durante los cuales ha tenido grandes saltos de crecimiento y también de retraimiento, además de ser adoptado desde distintas modalidades educativas, subsistemas y regiones. Se trata de Redes de Tutoría que comenzó como una iniciativa de pequeña escala, impulsada por el Dr. Gabriel Cámara y por una organización de la sociedad civil llamada Convivencia Educativa, orientada a la formación de comunidades de aprendizaje.

Este proyecto resulta muy relevante, en primer lugar, por tratarse de una propuesta orientada a atender escuelas rurales y multigrado en comunidades marginadas. En segundo lugar, porque las maestras y los maestros que han adoptado este modelo han promovido una transformación del aprendizaje y la convivencia en sus escuelas y no solamente en sus aulas. Además, han mantenido un nivel de

permanencia y adhesión al proyecto, con independencia de la continuidad formal de esta propuesta en sus instituciones y subsistemas. La creación de redes de practicantes es un fenómeno singular de esta experiencia que ha logrado aprovechar las vías institucionales para continuar su formación y para formar a otros colegas en esta pedagogía dialógica (Rincón-Gallardo, 2014; 2016; Meixi, 2016; 2018). Este tipo de innovación ha sido considerada como una práctica contracultural (Rincón-Gallardo y Elmore, 2012) o como una revolución escolar silenciosa (Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017). De alguna manera, proyectos como el de Redes de Tutoría cumplen con esta posibilidad de la que habla De Sousa Santos (2003), cuando afirma que experiencias situadas en contextos de marginalidad pueden compararse con campos de experimentación social, en el sentido de ser capaces de resistir localmente a la evidencia del fracaso anticipado y promover con éxito alternativas que en cualquier otro lugar y tiempo se considerarían utópicas.

Si bien al inicio esta comunidad de aprendizaje se formó en los “márgenes del sistema” en pequeñas comunidades atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) como un modelo de postprimaria, en 2003 había ya 360 centros operando con éxito en telesecundarias rurales y después en escuelas multigrado, en las cuales propusieron la creación de comunidades de aprendizaje con una pedagogía basada en relaciones de diálogo, tutoría y aprendizaje recíproco entre personas adultas y jóvenes bajo el principio de “aprender a aprender” (Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017).

He optado por promover cambios a partir de proyectos singulares o de proyectos generales cuya ejecución local debe ser autónoma (Otras personas).

Creo poco en la eficacia de acciones particulares; ni creo por lo mismo en que el cambio puede generarse a la base, propagarse en forma autónoma y permear el sistema (Cámara, 2008, p. 8).

A partir de entonces, el avance del proyecto ha sido notable, en ciclos irregulares, con altibajos, momentos de estabilidad y aparentes retrocesos. En 2009, el proyecto da un salto cualitativo al incidir en políticas públicas a nivel nacional. Específicamente al inspirar la creación del Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo (PEMLE), que culminó con la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE), enfrentando el gran desafío de constituir la estrategia dirigida a atender a las nueve mil escuelas de educación básica con más bajo desempeño del país. Los resultados de esas escuelas a tres años de dis-

tancia mostraron un notable aumento en los niveles de “bueno” y “excelente” en pruebas nacionales tanto de Matemáticas como de Lenguaje (Rincón-Gallardo, 2016). Con el cambio de gobierno, al inicio del sexenio 2012-2018, la Subsecretaría de Educación Básica cortó abruptamente la estrategia (EIMLE); no obstante los resultados alcanzados y a pesar de contar con un alto nivel de aceptación de parte de las docentes y los docentes (Cámara, Rincón-Gallardo, López, Domínguez y Castillo, 2004; Cámara, 2006 y 2008).

A pesar de esta abrupta intervención, el proyecto continuó funcionando de manera autónoma gracias a un grupo de participantes para ser retomado más adelante por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) que atiende a pequeñas comunidades rurales, logrando una cobertura de 30 000 centros educativos. Actualmente, cambios en la política cortaron este vínculo; sin embargo, de nueva cuenta el proyecto vive un resurgimiento en ocho estados del país: Puebla, México, Querétaro, San Luis Potosí, Colima, Nayarit, Zacatecas y Chihuahua. Se ha extendido además a otros países como Argentina, Chile, Perú, Singapur y Tailandia (Mexi, 2016, 2018; Rincón-Gallardo 2014, 2016, 2019; Cámara, 2010).

Lo antes expuesto nos lleva a preguntarnos: ¿en qué consiste el aprendizaje situado docente que esta experiencia promueve?, ¿en qué radica la fortaleza y la profundidad en la formación de agentes educativos?, ¿qué ha hecho posible que un programa que alternadamente ha sido adoptado y suspendido en distintos niveles del sistema educativo, retome su fuerza y actualice su permanencia a través de nuevos y diversos espacios?

Desde la mirada del aprendizaje situado, quizá sea posible esbozar una primera hipótesis que ayude a comprender la fuerza motivadora de esta experiencia como formadora de docentes que construyen una visión y una mística sobre su quehacer. Consideramos que en la sencillez y en la unicidad de la estrategia de este proyecto está implicado un elemento central que lo fortalece. Y es que Redes de Tutoría modifica “el corazón del saber enseñar”, como denomina Tardif, (2013) al núcleo central del quehacer docente; dicho de otra manera, afecta desde el corazón los términos de la relación de enseñar y aprender. Es decir, en un aparentemente sencillo desplazamiento, se trastoca de fondo no solamente el vínculo entre profesorado y estudiantado y el del grupo de pares entre sí, sino también la relación de cada persona con el conocimiento. En función de este “desplazamiento”, la docente o el docente puede ser tutorado por una estudiante o un estudiante sobre un determinado contenido del que se ha apropiado y estudiado cuidadosamente o, bien, decidir profundizar en un asunto para guiar el aprendizaje de alguien más, de la misma forma que sus jóvenes aprendices se apoyan mutuamente.

Este movimiento de fondo, transforma la tradicional asimetría entre docentes y estudiantes y permite que emerja la posibilidad de un aprendizaje compartido y a la vez disfrutable: la construcción de conocimiento que los interpela y motiva por igual, llenando de sentido e interés el proceso de aprender conviviendo y convivir aprendiendo. De acuerdo con Cámara (2010), el cambio comienza a ser sustentable cuando el grupo acepta que nadie, ni profesorado ni estudiantado, ofrecerá lo que no domina a nadie; así también, el que cada quien elegirá el tema de estudio que le interese. La relación tutora da lugar, de esta manera, a un diálogo que ayuda al aprendiz a descubrir y aprender por sí misma o mismo. El compromiso del que aprende consiste en pasar a ser tutora o tutor de otras y otros compañeros:

En la comunidad de aprendizaje la tutoría no es para dar clases individuales, sino para llevar al aprendiz a descubrir por él mismo la clave de lo que le interesa conocer, a partir de lo mucho que ya sabe (Cámara, 2010, p. 5).

Lo anterior remite justamente a un tema que analistas del trabajo docente en el mundo han calificado como uno de los más graves problemas de la profesión en la actualidad, en tiempos de la administración gerencial, la rendición de cuentas y la estandarización de indicadores: el debilitamiento del vínculo entre docentes y estudiantes, la pérdida de relaciones auténticas y de conversaciones genuinas, como resultado de la dispersión de tareas, la sobrecarga y la complejización derivada de los controles burocráticos a que está expuesta la profesión docente (Fierro y Fortoul, 2017).

En estos años se ha podido aplicar el principio en los márgenes del sistema educativo, las pequeñas comunidades donde el escaso número de estudiantes, la pobreza y la distancia entorpecen la práctica convencional y permiten descubrir lo que es esencial para aprender. Las comunidades de aprendizaje responden eficazmente al doble predicamento de maestros en escuelas multigrado, la variedad de edades y la variedad de programas (Cámara, 2020).

Como hipotetizamos antes, un proyecto como el de Redes de Tutorías trabaja justamente fortaleciendo el corazón del saber enseñar. Por ello no es sorprendente que la participación en esta experiencia de parte del profesorado dé lugar a altos niveles de satisfacción profesional, al constatar la transformación intelectual y humana que experimenta el alumnado.

Una concepción distinta que ve el aprendizaje como un proceso en el cual están siempre presentes aspectos cognitivos, afectivos, disposicionales, etc., de todos los cuales, el decisivo será siempre el interés. En palabras del líder de este programa, Dr. Gabriel Cámara (2020, p. 5), esto tiene que ver con dos cuestiones: el respeto por las personas, lo que implica la decisión de ofrecer y dar apoyo, y asegurar la autenticidad en los intercambios. “La base es la verdad y la confianza, el dinamismo es el interés personal y el entorno es una comunidad en la cual, en principio, todos enseñan y todos aprenden”. Lo esencial en el diálogo tutor es hacer coincidir el interés con la capacidad. Asegurar que cada alumna y alumno cuente con una atención afectiva y efectiva basada en la confianza, en su deseo innato de aprender y en la capacidad de todas las personas para enseñar, ya que cada talento y cada habilidad cuenta para el aprendizaje del grupo, son algunos de los aspectos que permiten que el programa se arraigue profundamente en quienes tienen contacto con él.

¿En qué consiste la formación docente situada en el seno del proyecto Redes de Tutoría?

Como señalamos al inicio, la pregunta por experiencias exitosas de aprendizaje docente situado en México contempla dos aspectos. Uno de ellos, y al que me referiré ahora, es el relativo a sus procesos de formación considerando su condición de personas adultas y profesionales.

Además del interés que puede suscitar para las docentes y los docentes un proyecto como el de Redes de Tutoría, podemos identificar algunas características de los procesos de formación situada que se llevan a cabo y que contribuyen sin duda a fortalecer y enraizar la participación del profesorado. Una de las líneas teóricas que pueden vincularse con la formación docente situada, la “didáctica profesional”, puede aportar elementos para hacer esta revisión.

La didáctica profesional es una teoría de la actividad que enfatiza el desarrollo de los seres humanos “en y por el trabajo”. Construye saberes sobre la experiencia práctica de las profesionales y los profesionales. La didáctica profesional postula que el desarrollo de las personas adultas se da a todo lo largo de su vida profesional, en la cual se mezclan de manera indisociable la construcción de la experiencia y el desarrollo de nuevos recursos cognitivos, siempre y cuando se reúnan las condiciones para favorecer una inteligencia en el trabajo.

Dado que el aprendizaje y el desarrollo están inscritos en la acción de las profesionales y los profesionales, un principio fundamental de la didáctica profesional es el reconocimiento de que el conocimiento no es solamente de orden teórico o técnico, sino también operatorio. En términos del sujeto, su desarrollo se traduce en un aumento de sus recursos para actuar y por la transformación de sí, lo que permite establecer vínculos entre el ser capaz y el sentido de su propia identidad. Por ello, desde la didáctica profesional se reconoce que en el quehacer profesional de las personas adultas se da una transformación productiva (transformación del mundo) a la vez que una constructiva (transformación de sí misma o mismo). La noción de experiencia como prueba que dará lugar a modificaciones asumidas por el sujeto es también una noción central (Pastré, 2011; Vinatier, 2013).

Considerando estas premisas fundamentales relativas al aprendizaje y desarrollo que tiene lugar en el seno de las actividades profesionales, podemos identificar ciertos rasgos de la formación docente situada en la manera de conducir las capacitaciones del proyecto Redes de Tutoría. Siguiendo la descripción presentada por Cámara (2010) sobre los procesos de formación docente del programa, tenemos los siguiente:

1. La relación tutora parte de lo que cada maestra o maestro necesita para llenar lagunas o profundizar en los temas del programa, modificando el patrón tradicional de capacitación a maestros de educación básica centrada en contenidos generales, al margen de necesidades e intereses particulares;
2. La práctica tutora es adoptada libremente por las maestras o los maestros que se interesan en conocerla y la manera de adquirirla es integrarse como aprendices en talleres conducidos por otras compañeras y otros compañeros.
3. Los ritmos y tiempos de la formación los define la propia necesidad de quienes participan para adquirir con suficiente dominio la competencia de aprender a aprender de los textos, por lo tanto, no hay un criterio único. De hecho, suelen ser mucho más prolongados que las capacitaciones regulares.
4. Los procesos de formación se llevan a cabo en los lugares de trabajo.
5. El eje de la formación no está centrada en la transmisión de contenidos, sino en el desarrollo y ejercitación de una competencia a partir de modelos reales, de la asesora o el asesor externo, de la maestra o maestro, del mismo estudiantado.
6. El resultado del ejercicio formativo debe ser demostrable *in situ* y aceptable según los estándares de la competencia de que se trate.

7. El *acompañamiento* a las personas en procesos de formación *se extiende a través de asesorías* que reciben en su propia escuela, una semana cada mes para seguir con la capacitación y promover demostrativamente la comunidad de aprendizaje entre estudiantes.
8. Las reuniones mensuales de los equipos se enfocan en *la discusión de resultados y logros, en clarificar dudas y en la generación de soluciones* con vistas a llevarlas a la práctica y darles seguimiento para después reflexionar y compartir los resultados de estas experiencias.
9. Algunas de las prácticas contempladas en las reuniones intensivas de formación son *la observación, la práctica de pedagogía en escuelas modelo, el acompañamiento a través de mentoría y la participación en redes de apoyo*.

Si revisamos los rasgos arriba enunciados veremos que la manera de atender la formación de docentes en el programa se ajusta a las características del aprendizaje y desarrollo en el ámbito profesional. El primer elemento fundamental es colocar los procesos formativos en función de potenciar e incrementar los recursos de las docentes y los docentes para actuar en sus espacios de trabajo:

(La relación tutora) permite diagnosticar con notable precisión dos necesidades sentidas por los maestros en cualquier nivel del sistema: la inseguridad con la que manejan muchos de ellos los contenidos del programa y la imposibilidad práctica de atender individualmente a cada estudiante sin que haya rezagados. La relación tutora nos ha permitido apreciar el grado en el que estas necesidades son recurrentes y el deterioro irremediable del servicio cuando no se atienden (Cámara, 2008 p. 9).

Estos recursos, como se vio, no son únicamente de orden intelectual sino también operatorio y se validan progresivamente en nuevos espacios de práctica que van siendo monitoreados y retroalimentados. Este aumento de capacidades está referido, no a cuestiones accesorias del quehacer docente, sino al elemento esencial de su quehacer, esto es, a su tarea como enseñantes. De ahí que los progresos prácticos suponen a la vez una modificación de la propia identidad, un fortalecimiento de la confianza en las propias capacidades, lo cual puede dar lugar a que los niveles de satisfacción profesional se incrementen de manera considerable. La noción de experiencia como prueba de la didáctica profesional es el punto de partida en función del cual se reconocen necesidades e intereses, a partir de los cuales inicia un trayecto formativo personal en el seno de una comunidad de aprendices.

El proyecto Redes de Tutoría visto en clave formación docente situada, parece ir mucho más allá de una formación ajustada y efectiva al generar condiciones que permiten al profesorado recuperar la posibilidad de obtener satisfacción por su trabajo y la revaloración profunda que esto supone. El caso de este proyecto es singular, ya que como ha sido analizado, propicia un fenómeno de formación de identidades tanto personales como colectivas, a través de ciclos de participación de las involucradas y los involucrados, lo cual no sólo da lugar a una profunda transformación personal, sino que contribuye a la construcción del tejido social en sus escuelas y comunidades (Meixi, 2016).

Lo decisivo será siempre la seguridad profesional que recobre el maestro y la conciencia del valor de su servicio. Para lograr otra educación básica como deseamos, lo fundamental es que el maestro encuentre satisfacción en su trabajo y proceda con el margen de autonomía que necesita (Cámara, 2008, p.12).

En síntesis, el proyecto les ofrece la posibilidad de avanzar en la profesionalización de su propio quehacer docente, en diálogo y colaboración con otros colegas dentro de redes que fortalecen además su sentido de identidad y pertenencia magisterial.

¿Cuáles son las condiciones institucionales clave, en el caso del sistema educativo mexicano, que se requieren para que la puesta en marcha de acciones de formación situada sea viable y sostenible?

Esta segunda pregunta nos remite al gran tema de la gestión de la innovación, asunto profusamente estudiado en la investigación educativa. La mirada desde la gestión pedagógica de la escuela, tal como ha sido desarrollada por Ezpeleta y Furlán (1992) en México hace al menos tres décadas, considera una premisa básica para comprender la manera en que se desarrollan esfuerzos orientados a la “mejora educativa” desde distintos niveles. Esta premisa sostiene que *en la vida escolar la gestión pedagógica de la escuela está atravesada por procesos administrativos y políticos*. Proyectada esta premisa al ámbito de la gestión de la innovación, podemos decir que *el éxito de los esfuerzos emprendidos depende de la manera en que se desarrollan y se trenzan procesos tanto de orden administrativo, político y formativo*. Los primeros, refieren a la concepción, diseño, modalidad y organización de las innovaciones. Procesos de orden político son los relativos a los

ámbitos de poder y su movilización en el marco de las innovaciones propuestas, de acuerdo con los intereses de diversos grupos implicados en su aplicación. Y los procesos formativos tienen que ver con los esfuerzos para intervenir en aspectos relacionados con la práctica docente y la gestión escolar, considerando las tradiciones y subculturas docentes desde las cuales el sentido de las propuestas cobra un sentido particular por quienes están siendo convocados para llevarlas a la práctica (Fierro, 2005; 2008).

A propósito del primer grupo de procesos relacionados con el origen y los modos de operación utilizados, el proyecto parece mantener como un principio de orden organizativo, varias de las características propias de los proyectos de pequeña escala como son el desarrollarse en función de ciclos cortos de operación, el tener una lógica de planeación ajustada a las necesidades; la flexibilidad y adaptación de estrategias en función de contextos, la comunicación y el intercambio cercanos y de un carácter más horizontal entre responsables y participantes; la estabilidad en los equipos y, muy importante, un liderazgo claro que permite conducir con una dirección clara las acciones en función de los propósitos definidos. Podemos apreciar que estos rasgos se han mantenido en el tiempo, no obstante cambios de adscripción y de escalas del proyecto, asunto muy remarcable por dar cuenta de una sólida filosofía que permea la organización.

En el orden político y micropolítico parece posible inferir de los documentos y resultados reportados del proyecto que Redes de Tutoría cuenta con un alto grado de legitimidad entre docentes, como propuesta educativa alternativa genuina que no está sujeta a intereses ni proyectos políticos de corto plazo. La figura más importante del proyecto, el Dr. Gabriel Cámara, cuenta con un muy alto grado de reconocimiento académico y moral, cuestiones que a su vez, fortalecen sus capacidades de negociación en diversos niveles de toma de decisiones referentes a la educación para conseguir espacios, apoyos, así como el ampliar la base de docentes participantes. Además de lo señalado, el proyecto Redes de Tutoría parece suscitar un fuerte arraigo, tanto magisterial como comunitario, en las localidades y regiones en las que se lleva a cabo: echa raíces, y a la vez, éstas parecen extender su influencia a través de la movilidad de los propios docentes hacia otras localidades y/o escuelas.

El amplio reconocimiento del proyecto está posiblemente anclado a partir de dos pilares: a) la autenticidad, esto es, el reconocimiento de un interés genuino por trabajar en función de una necesidad educativa compartida, manifestando congruencia entre lo que se propone el proyecto y sus modos de operar, y b) autoridad,

que es el reconocimiento de la legitimidad de las acciones, de solidez y compromiso de quienes las conducen, lo que se traduce en tener una palabra reconocida, respetada. La autoridad técnica y moral es la evidencia que, en última instancia, reconoce socialmente la actuación de los innovadores genuinos.

Finalmente, mencionaré algunas fortalezas relativas a los procesos de formación para la innovación, aspecto que hemos abordado en parte en el apartado anterior. Entre los rasgos destacables como elementos que han fortalecido al proyecto Redes de Tutoría podemos mencionar, en primer término, el hecho de colocar al sujeto que aprende al centro del proceso educativo. Su ritmo, sus intereses y necesidades de aprendizaje son la guía que dirige las acciones. Se apuesta por el sujeto, por sus posibilidades de aprendizaje y de intervención. A la vez, los agentes educativos son protagonistas de su propia formación. Otro aspecto fundamental es el impulso hacia la formación de comunidades de profesionales. El trabajo en equipo representa, como señalé, una estrategia privilegiada de organización entre docentes. La formación transcurre en la acción, desde la acción y para la acción de los agentes educativos, contemplando no solamente aspectos cognitivos, sino también afectivos y operativos.

La evaluación pedagógica tiene un propósito de retroalimentación del proceso, de la metodología, y la propia comunidad es un objeto de estudio y de reflexión. En este sentido, la creación de ambientes para el aprendizaje en los que se van articulando o armonizando diversos factores, son algunas de las razones que explican el hecho de que proyectos como el de Redes de Tutoría se conformen como experiencias extraordinarias de aprendizaje situado para docentes y para todas las comunidades que participan.

Nosotros vemos la relación tutora como el antídoto a los males que podemos detectar en Educación Básica. Se evita la simulación, se aprende con interés, se dialoga con dignidad, se trabaja con satisfacción, se elimina el desperdicio, se recupera la seguridad profesional, se evitan formalidades que no tienen sentido (Cámara, 2008, p. 96).

En síntesis, podemos afirmar que Redes de Tutoría es un espléndido ejemplo que México ofrece al mundo como experiencia de aprendizaje situado docente. Pero en realidad, es mucho más que eso. Es una especie de brújula a la vez que una experiencia esperanzadora que señala, sin dogmatismos ni reduccionismos, cuáles son los ingredientes esenciales que es preciso tener en cuenta si queremos, como ha planteado su fundador, hacer posible otra educación básica.

Bibliografía

- Cámara, G. (2003). *Learning for Life in Mexican Rural Communities: The Conafe Post-primary Centers*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Cámara, G., Rincón-Gallardo, S., López, D., Domínguez, E. y Castillo, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI Editores.
- Cámara, G. (coord.) (2006). *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. Siglo XXI Editores.
- Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI Editores.
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles Educativos*, 32(130), pp. 122-135. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400008&lng=es&tlng=es>.
- Cámara, G. (2020). *La práctica tutora en escuelas multigrado cuestiona el concepto común de evaluación educativa*. Documento interno de trabajo. <<https://redes-detutoria.com/quienes-somos/>>.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Farrel, P., Manion, C. y Rincón-Gallardo, Santiago. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(2), pp. 9-40.
- Fierro, C. (2005). Construir la calidad educativa desde dentro: Retos y tensiones en la gestión de la innovación. *Visión Educativa, Separata*, junio, pp. 1-28.
- _____ (2008). "What Makes Innovations Work on the Ground? *Innovating to learn, Learning to Innovate*. OECD, pp. 161-174.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2017). *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*. México: SM.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. UNESCO/OIE.
- Meixi (2016). Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas: La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua. *Didac*, 68, pp. 27-35.

- _____ (2018). The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core. *Leadership and Policy in Schools*.
- Rincón-Gallardo, S., Domínguez, E., Santos del Real, A., Cámara, G. y López, D. (2009). Valoración de la puesta en marcha de un modelo alternativo para telesecundarias unitarias y bidocentes. En *Reformas pendientes en la educación secundaria*. Fondo de Investigaciones Educativas, PREAL, pp. 363-407.
- Rincón-Gallardo, S. y Elmore, R. (2012). Transforming Teaching and Learning Through Social Movement in Mexican Public Middle Schools. *Harvard Educational Review*, 82(4), pp. 471-490.
- _____ (2014). *Transforming Instructional Practice from the Inside Out: Teachers' Experiences of Pedagogical Change in Mexican Public Schools*. Lambert Academic Publishing.
- _____ (2016). Large-Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), pp. 411-436.
- _____ (2019). *Liberar el Aprendizaje*. Grano de Sal.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Margarita Poggi (comp.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 15-47.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, vol. 1. Desclée de Brouwer.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.

Rosa Oralía Bonilla Pedroza

Consejera Ciudadana de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación, México

Para concluir es necesario recordar que el objetivo de este diálogo es impulsar la reflexión e intercambio sobre la formación docente y el desarrollo profesional del profesorado de Educación Básica y Educación Media Superior, a partir de las experiencias y condiciones generadas por la pandemia, con el fin de repensar el trabajo de maestras y maestros y generar recomendaciones orientadas a la reconfiguración de las políticas y programas en la materia.

Asimismo, recordar que el contenido central de este panel ha sido la formación docente situada.

Su relevancia es indiscutible, pues “no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo de los estudiantes cuando, al mismo tiempo, no se consigue que existan para el aprendizaje continuo y desarrollo profesional de sus profesores”, así que la formación de las docentes y los docentes sigue siendo una de las alternativas para mejorar la enseñanza, al mismo tiempo que uno de los más grandes desafíos.

Las panelistas ofrecieron diversos puntos de vista y experiencias sobre la formación situada.

La Dra. Lea Vezub planteó que este enfoque de formación se centra en la escuela como unidad de mejora, implica autoformación y recuperación de la producción pedagógica y los saberes docentes, está estrechamente relacionada con la asesoría y el acompañamiento. Insistió en que algunas necesidades de formación en esta etapa de pandemia van más allá del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la enseñanza a distancia. Se trata, dijo, de que la formación continua afronte los cambios, la incertidumbre y sus variables como escenarios, considerando la necesidad de recuperar y fortalecer los saberes prácticos del profesorado, así como los fundamentos de la formación situada en las nociones de comunidades de práctica, cognición, aprendizaje situado, práctica social y crítica, entre otras.

Enfatizó en que la formación docente situada recupera la importancia del contexto para la práctica y la enseñanza y que requiere condiciones de política edu-

cativa como sistemas de apoyo distribuidos territorialmente, para lo cual es necesario fortalecer la formación de personas especialistas para la formación continua, además se requiere inversión, financiamiento, acompañamiento y seguimiento. La necesidad de institucionalizar la formación continua.

Con su participación, la Dra. Gloria Calvo recordó que la profesión docente es una profesión social, con características peculiares por sus implicaciones en la relación con los otros, planteando que a partir de los contextos y del reconocimiento de la función social de la educación hay una oportunidad para mejorar las prácticas docentes, pues la formación inicial, aunque necesaria, no es suficiente para que las docentes y los docentes afronten su tarea, siempre cambiante y dinámica.

Aportó dos perspectivas para pensar en la formación situada: *a partir del otro*, con énfasis en la importancia de la persona tutora, asesora, *couch* y estrategias que se conciben a partir del otro (mentora o mentor; tutora o tutor; asesora o asesor, acompañante). Y *con el otro*; es decir, cuando se parte de recuperar y compartir saberes en un plano más horizontal (redes, talleres, comunidades de aprendizaje, intercambios, pasantías, entre otros). La relación es diferente cuando se trabaja a partir del otro, que cuando se trabaja con el otro.

La Dra. Cecilia Fierro, por su parte, comentó la evolución de la formación continua en México hasta acercarse al enfoque de formación situada a partir de los impulsos sistémicos de una modalidad: la asesoría y acompañamiento a las escuelas.

Señaló que desde los años noventa, la formación continua estuvo ligada a la implementación de reformas curriculares, programas y proyectos y es hasta este siglo que se propone una formación centrada en la escuela, mediante el diseño de trayectos formativos con dos alternativas: formación fuera de la escuela (más individual, estandarizada) y formación dentro de la escuela, a partir de la cual se definían las necesidades del colectivo docente de un plantel para atenderlos desde los centros de maestras y maestros.

Describió que la formación situada como tal no ha sido planteada desde la agenda de la política educativa, lo más cercano, conceptualmente hablando, se asocia con el impulso de la asesoría y acompañamiento mediante la emisión de diversos lineamientos, pero no se ha concretado del todo en la práctica. Además, describió la experiencia conocida como redes de tutoría que inició como acción de la política educativa, quedando al margen durante el cambio de la última administración. Destacó el trabajo realizado mediante la tutoría y redes de tutoría en varias entidades del país.

Al llegar a la parte final y cierre de este interesante panel, no cabe duda de que la formación situada es un tema que se está abriendo a la discusión, a la reflexión

y al análisis, por lo que tenemos mucho trabajo por delante, especialmente para documentar experiencias de formación con este enfoque y recuperar aprendizajes.

Agradecemos a las panelistas sus intervenciones recordando que efectivamente uno de los factores internos de mayor influencia en el aprendizaje es la enseñanza, y que ésta requiere fortalecerse para que haya mejores aprendizajes, por lo que tenemos que reconocer la necesidad de seguir hablando de estos temas de formación, tanto inicial como continua.

Hoy tenemos una gran oportunidad. Mejoredu y la OEI han impulsado estos ciclos de conversatorios con especialistas y en este contexto de pandemia también tenemos oportunidades para seguir discutiendo y dialogando.

Sabemos que en México tenemos una gran dimensión y diversidad de contextos. Necesitamos, desde luego, invertir mayores recursos, tiempo y formación, reconceptualizar o conceptualizar lo que es la tutoría, la asesoría, la mentoría, así como optimizar y replantear las estructuras que ya tenemos, como la supervisión o las asesorías técnico-pedagógicas, además de seguir trabajando por conseguir mayor autonomía pedagógica, desconcentrar las decisiones de políticas para la formación continua, a fin de que los actores que están más cercanos a las necesidades de atención y a la oportunidad de hacerlo, lo puedan hacer. Agradezco a las expertas su participación.

ENCUENTRO 4

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DESDE LO LOCAL

22 DE OCTUBRE DE 2020



SEMBLANZAS

YOLOXÓCHITL BUSTAMANTE DÍEZ

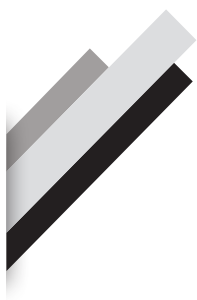
Secretaria de Educación del estado de Guanajuato; doctora en Ciencias con especialidad en Bioquímica, por el Instituto Politécnico Nacional. Fue subsecretaria de Educación Media Superior en la Secretaría de Educación Pública y directora general del Instituto Politécnico Nacional. Cuenta con amplia experiencia en la docencia en Educación Superior.

ANA ISABEL VÁSQUEZ JIMÉNEZ

Secretaria de Educación del estado de Quintana Roo. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, cuenta con estudios de Psicopedagogía por la Universidad de La Habana y es maestra en Psicoterapia Humanista por el Instituto Carl Rogers. Fue directora del Colegio de Bachilleres en Quintana Roo y tiene amplia experiencia en la docencia en Educación Superior.

MELITÓN LOZANO PÉREZ

Secretario de Educación del estado de Puebla. Es doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana y el ITESO de Guadalajara, Jalisco. Es especialista en Planeación Participativa, formado en la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Ha sido profesor en la Universidad Iberoamericana campus Puebla y facilitador de diplomados para docentes y directivos de Educación Media Superior y Educación Básica. Se ha desempeñado como docente en primarias, secundarias técnicas y generales; asimismo, en el Colegio de Bachilleres en los cargos de Jefe de Materia Estatal de Investigación Educativa y docente en el Plantel 12 de Izúcar de Matamoros. Fue presidente municipal de Izúcar de Matamoros, Puebla, y diputado local en la LVII Legislatura.



Yoloxóchitl Bustamante Díez

México

Abordaré el tema de la formación continua y el desarrollo profesional docente desde el ámbito local. En Guanajuato nos hemos planteado un marco de referencia, un marco educativo en el que tenemos que trabajar y a donde tenemos que orientar todos nuestros esfuerzos para mejorar los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El proceso de aprendizaje está influido por numerosos factores, más allá de la interacción que se da entre el personal docente y el alumnado. En esta intervención no consideraremos otros factores fuera de la docencia, que junto con los alumnos son el centro del proceso, para el que todo el andamiaje que está alrededor deberá coordinarse para favorecerlo, es decir, poner lo administrativo al servicio de lo académico.

En la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato hemos diseñado un modelo integral de gestión educativa que nos permite dar atención a los distintos componentes del sistema. Hemos tomado la metáfora del árbol, que con fuertes raíces, con base en principios de sustento fundamental, como son la calidad en el servicio en la educación que se ofrece, debe atender sin distinciones para lograr la inclusión, nutrirse de la innovación para mejorar y comprometerse con dos características insoslayables: la ética en el sistema y la sustentabilidad que le dé permanencia, y la oportunidad de mejora y crecimiento.

Hay varios agentes que facilitan el desarrollo del sistema, lo que para un árbol o una planta son los nutrientes y el agua. Consideraremos en específico la participación del personal docente que, junto con el cuerpo directivo, las familias, las autoridades y la federación, son agentes de cambio. El proceso educativo y las condiciones en que se desarrolla forman el tronco, que sostiene la transformación

de niñas, niños y adolescentes que ingresan a la escuela hasta completar su formación obligatoria. La copa y los frutos están representados por el alumnado en el ciclo escolar, que logra aprender y mostrar que pueden aplicar lo aprendido. Esas competencias se manifiestan finalmente por la aprobación del grado o ciclo en que se encuentren. Al pasar al siguiente nivel, repetirán este proceso hasta completar su formación obligatoria y estaremos atendiéndolos con las bases que hasta ahora hemos mencionado.

El ingreso y la permanencia de niñas, niños y adolescentes son etapas críticas, desde preescolar, luego el tránsito entre primaria y secundaria, y sobre todo el paso de secundaria a media superior y luego a superior. El abandono, la reprobación y la deserción matizan estos ciclos cuyas etapas se repiten, y además de lo que el sistema pueda provocar favorable o negativamente, también se ven fuertemente influenciados por el entorno que rodea a cada escuela.

Siendo el personal docente el elemento trascendente en el proceso educativo, su desarrollo profesional cobra enorme importancia; sin embargo, en este momento no incursionaremos en el periodo de su formación inicial, no porque no sea importante, sino porque creo que estaríamos ante una faceta que requeriría varias sesiones de análisis para revisar lo que todavía prevalece en México en los programas de formación para las y los docentes.

El colectivo docente en cada entidad es el resultante de etapas e historias diversas, pero siempre es heterogéneo, por su formación inicial, por la edad, por la experiencia adquirida en la exposición a diversos contextos, modelos, niveles y tipos educativos. Su atención reclama un diagnóstico que nos permita llegar a la identificación de las necesidades de formación generales, como un nuevo modelo o un nuevo plan de estudios, pero también la prevención de etapas como la que estamos viviendo por la covid-19: inesperada, brutal, de *shock* y que nos ha puesto de manifiesto situaciones que no teníamos diagnosticadas, o por lo menos no atendidas completamente. También tenemos que resolver algunos aspectos de tipo regional e impactos de contextos específicos; puede tratarse del medio rural o de situaciones conflictivas en algunas comunidades que bloquean la actividad de las escuelas, la presencia de ciertas etnias o de ciertos niveles de desarrollo y, finalmente, aspectos escolares y personales.

Además, tenemos que considerar el valioso aporte de las asesorías y el acompañamiento, en donde participan de manera destacada supervisoras y supervisores, asesoras y asesores técnicos pedagógicos y personal directivo, los aprendizajes a través de los consejos técnicos escolares y, finalmente, el análisis de los indicadores así como los resultados de pruebas estandarizadas.

Es muy importante considerar que lo que no se mide, difícilmente se puede mejorar. En Guanajuato, desde hace varios años contamos con un sistema de información amplio y completo que nos permite saber lo que ocurre en cada escuela, identificando el tipo de centro educativo, los niveles que operan, la ubicación georreferenciada, el personal docente que participa y sus alumnas y alumnos, así como algunas características de su infraestructura.

A este sistema le incorporamos la información que va surgiendo de las evaluaciones que realizan, lo que nos permite tener una base de referencia importante con la que podemos hacer análisis y tomar decisiones. Esta combinación de diferentes factores la utilizamos para orientar nuestras actividades y la denominamos “inteligencia educativa”. Así podemos darle soporte a la formulación de un plan que contenga trayectos formativos diseñados *ad hoc* para el diagnóstico que nos señala.

Finalmente, trabajamos en desarrollar una cultura de la formación continua, el sustento para el aprendizaje a lo largo de la vida: aprender a aprender, es lo que queremos lograr para nuestros estudiantes y para nuestro cuerpo docente.

Esta forma de mantenerse vigente en un campo en el que día a día hay nuevos aportes para mejorar, a través de las ciencias y de la utilización de herramientas tecnológicas cada vez más sofisticadas como la realidad aumentada o la inteligencia artificial, se suman las aplicaciones cotidianas que hemos visto manifestarse de manera muy importante ahora en la situación de la pandemia.

La asesoría y el acompañamiento de personas que están actualizadas y bien capacitadas aportan significativamente para completar el trabajo en este campo. Ahora habrá que generar estrategias de atención diseñadas para cada entidad y sus regiones, incluyendo programas de capacitación y posgrados, pero también a través de proyectos de actualización con trabajo sobre situaciones y problemas específicos de la práctica, o bien desarrollando proyectos para el beneficio de una escuela en específico. Echar a andar estas actividades depende de varios factores y el presupuestal no puede ser ignorado. Siendo la educación el soporte fundamental para el desarrollo de las sociedades y el bienestar de su población, es importante tener congruencia entre lo que se plantea y lo que se dispone económicamente, para hacerlo realidad.

Necesitamos que sea considerado seriamente un presupuesto en el que la formación y la actualización del cuerpo docente sea fundamental para el logro educativo. No midamos cómo aplicamos el recurso a la población objetivo y cumplimos; evaluemos los resultados, el impacto que esa inversión tuvo, y más, diseñemos mecanismos de aseguramiento para demostrar los logros y retroalimentar a este sistema para que realmente nos dé bases para mejorar.

¿Cómo sería la trayectoria profesional de una o un docente? Todos conocemos que desde la salida de una escuela formadora, el estudiante graduado busca ingresar al sistema educativo en su lugar de origen o en otro sitio a partir de los sistemas de incorporación que han existido. Ahora esto se logra a través de ciertas evaluaciones que permiten a la o el docente recién graduado entrar al sistema; sin embargo, es frecuente que, aprovechándose de esa circunstancia, se les coloque en escuelas a las que no muchos quieren ir, como son las escuelas multigrado, ya sea en el medio rural o en el urbano, y que sirven como la puerta para que esa o ese docente recién graduado se incorpore a trabajar.

Esta es una secuencia frecuente, pero creo que deberíamos considerar otras posibles. Creo que la incorporación a una escuela completa, a un grado más avanzado que primero y en una condición de aprendizaje, sería muchísimo más provechosa para la o el docente recién graduado y no dejar en sus manos el reto gigantesco de una escuela multigrado. Se trata de que enfrenten el tipo de escuela y que vayan generando experiencia para poder, inclusive, llegar a ser encargados de la dirección en una escuela multigrado urbana, por ejemplo, o quedarse como docente en “su escuela”, a la que se ligán amorosamente y permanecen de manera indefinida hasta llegar a la jubilación.

Hay quienes buscan abordar posiciones como una subdirección o una dirección, o las posibilidades de llegar hasta la Jefatura de Sector. Conforme se avanza en esas funciones, el tiempo pasa y la actualización se hace indispensable porque el mundo está tomando una velocidad de cambio que nos parece inaudita, y nuestras alumnas y alumnos también están evolucionando de una manera diferente como reacción a un mundo diferente al que nosotros vivimos. Tenemos nativos digitales a quienes debemos entender y apoyar de manera adecuada.

Hubo tiempos en los cuales, lo que uno aprendía de la escuela formadora bastaba hasta por diez años. ¡Eso ya no puede ser viable!, ahora necesitamos que el cuerpo docente se mantenga con competencias actualizadas, por lo que debemos poner a su disposición trayectos formativos prospectivos.

Para ello estamos conformando lo que denominamos “ecosistema de formación docente”, que es un entorno formativo para acompañar al personal docente durante su trayectoria profesional con actores que son las personas, organizaciones o instituciones, y factores que representan a los recursos, los contextos, la regulación, la innovación, etcétera. Lo anterior nos muestra claramente las diversas interacciones que se dan entre ellos y que nos permiten llegar a sinergias importantes. ¿Cuál sería un trayecto formativo? Un espacio integrado por distintos componentes que nos permiten ordenar y sistematizar esta propuesta.

Existen teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas que contribuyen a la preparación profesional del personal docente y al logro del estudiantado. El conocimiento *per se* no ayuda mucho, necesitamos ver su aplicación, uso y, sobre todo, su impacto; la manifestación en la función docente generando mejoras ineludibles pero medibles en los aprendizajes de las y los estudiantes. Si organizamos estos componentes tenemos un esquema en el que podemos pasar a través de la visualización de este ecosistema, a través de esa inteligencia educativa, a la definición de las acciones.

En Guanajuato, por ejemplo, hemos generado una propuesta que llamamos Recuperación de Información para la Mejora Académica (RIMA) con resultados de control escolar y nos podemos hacer preguntas como, ¿por qué niñas y niños no aprenden matemáticas?, entre otras. Buscar a través de la información qué pasa con las niñas y los niños que sí están aprendiendo y con los que no. Diseñar con base en ello y con el apoyo de instituciones capacitadoras, trayectos personalizados, equitativos y que tengan necesidades sentidas e inducidas a los docentes. Abordar el desempeño de la función, la equidad, la innovación educativa y proyectos de aplicación escolar.

Tenemos que guardar congruencia entre la asesoría y el acompañamiento con los procesos de formación, para que haya realmente sinergia; asimismo, los recursos se tendrán que focalizar para resolver necesidades genéricas, apoyar nuevas tendencias o sustentar proyectos específicos. Esto nos permite construir trayectos formativos específicos por personas pero, sobre todo, por grupos de personas y hasta por regiones. Así podremos dar cumplimiento al perfil de egreso de la educación obligatoria del alumnado, y también permitir la actualización, con el fin de mejorar la actividad profesional docente, lograr crecimiento, reconocimiento a los profesionales de la educación en su función y atender bloques organizados de formación que no los distraigan durante el ciclo formativo.

Estos perfiles o modelos nos permiten utilizar las necesidades sentidas del personal docente, por medio del análisis y la reflexión sobre sus fortalezas y debilidades, y también las que nosotros podemos inducir como resultantes del análisis de los resultados del sistema educativo.

Regreso a mi frase: a través de la “inteligencia educativa”, por ejemplo, podemos coincidir en que encontremos la necesidad de programar formaciones sobre nuevas y mejores prácticas en la enseñanza de las matemáticas y la lectoescritura. Este es el mecanismo por el que nosotros estamos aportando la formación docente y la actualización de nuestras profesoras y profesores, tanto para la situación contingente de hoy como para el futuro.



Ana Isabel Vásquez Jiménez

México

118

Vamos a compartir un poco lo que hemos hecho en Quintana Roo desde hace cuatro años con este gobierno. Antes de estar a cargo de la Secretaría de Educación del Estado de Quintana Roo, me he dedicado a la formación de profesoras y profesores, por ello, tengo en la piel las necesidades del personal docente con respecto a su proceso de formación.

Nuestra aspiración, desde la Secretaría de Educación, ha sido que el proceso de formación pase de un proceso administrativo definido “desde el escritorio”, a uno cercano a las y los docentes. Aspiramos a que sea un proceso continuo, gradual, que pueda ir sellando algunas competencias, que nos permita ir reflexionando sobre lo que está aconteciendo en las aulas, y esto es un gran reto porque implica la constante comunicación con maestras y maestros, y también implica que reflexionemos sobre el propio proceso de formación docente.

¿Cuál es el cambio entre el antes y el ahora? Justamente hoy creemos que puede ser la posibilidad, la flexibilidad para poder ir cambiando algunos talleres, algunos procesos de formación e irlos adecuando. Estamos hoy más que nunca en un proceso de mejora continua, de aplicar incluso prueba, ensayo y error. La intención es crear un proceso de formación docente, un área distinta con una visión que pueda ir progresando, que sea cercano pero que pueda ser autoevaluable, es decir, que las y los profesores puedan evaluar en varias dimensiones. Evaluar el taller, evaluar los procesos formativos, si fueron útiles o no. Puede ser un gran curso, puede estar muy bien diseñado, pero a la vez puede estar muy lejos de las necesidades del cuerpo docente o, incluso, puede tener problemas para su aplicación. Esos son los grandes retos que quisiéramos ir trabajando.

Desde 2018, en Quintana Roo hemos buscado que los procesos de formación docente cumplan tres condiciones básicas. La primera es que se deriven de un diagnóstico real, cercano, que nos diga cuáles son las necesidades de formación, de actualización de nuestras figuras educativas.

Tenemos un tema muy importante, ya lo comentaba Yoloxóchitl Bustamante, las y los egresados de las escuelas normales, de las instituciones formadoras, desconocen los nuevos modelos educativos y los nuevos retos a los que nos estamos enfrentando, los programas curriculares actuales; ahí hay una brecha que reducir. Los profesores están enfrentando temas para los que no fueron preparados, ni cuando fueron formados como maestros, ni en los cursos que son diseñados. Por eso, es importante realizar estos diagnósticos que, por un lado, nos permiten evaluar lo que ya hemos hecho, pero además nos dicen hoy qué están necesitando, cuáles son las verdaderas necesidades en el aula, en su espacio, en su entidad, en su ciudad, en su municipio.

La segunda condición nos obliga a que los talleres y los cursos sean impartidos por instituciones serias. No cualquier empresa puede formar docentes, no porque tengan posgrados o tengan renombre o nos cobren muy caro son realmente importantes. Una condición que tiene que ver también con la transparencia es que primordialmente sean instituciones públicas, eso en buena medida nos asegura que no tengamos problemas de rendición de cuentas, que no tengamos problemas para la auditoría, pero también que sean profesoras y profesores, con una alta calidad, con una capacidad probada y, sobre todo, que tengan el perfil. Nos sucedió en muchas ocasiones que gastamos mucho dinero pero que la plantilla docente recibía cursos que no eran los adecuados a las necesidades.

La tercera condición es que cada experiencia docente rinda frutos para que sea aplicable. No nos sirve que tengamos grandes talleres de proyectos de aprendizaje basado en problemas, cuando los verdaderos problemas son, tal vez, que no hay electricidad en la escuela o que niñas y niños hablan una lengua que nuestro profesorado no habla. Lo que necesitábamos era que fueran realmente cursos que respondieran a las necesidades, que las y los instructores estuvieran calificados y que pudiéramos evaluar la aplicación de estas estrategias cotidianamente en el aula.

¿Cuáles son, hoy por hoy, las necesidades de nuestro personal docente que sigue estando ahí, por el que luchamos todos los días para atenderlo y que sigue estando? No basta con un presupuesto y con acciones aisladas. Lo que tenemos que hacer es integrar todo un proceso de formación que nos permita ir atendiendo estas necesidades. Primero, diversificar la oferta de formación: talleres, cursos, seminarios,

y habrá quien necesite un diplomado por un tema de acreditación, también pueden ser posgrados, cursos de especialización y todo aquello que responda a los requerimientos reales.

La segunda necesidad que identificamos es dar seguimiento y continuidad a los procesos formativos. Déjenme compartirles que, como formadora de docentes, una de las primeras cosas que me demandan profesoras y profesores o que me demandaban hasta hace cuatro años es:

No nos abandones, nos das el curso de estrategias didácticas, y la parte que más falta nos hace es un acompañamiento constante. Aprendemos nuevamente un tema de proyectos, pero durante el año escolar o durante el semestre, en el caso de bachillerato, no hay quién nos oriente, quién nos valide si el proyecto va caminando y si así se aplica.

Por eso es importante hacer seguimiento, acompañar a las y los docentes, quizá no desde un curso como tal, pero sí desde la propia asesoría y tutoría que podrían dar los asesores técnico pedagógicos.

La tercera necesidad es que hay que alinear las transformaciones a los cambios que estamos viviendo, a los modelos educativos, a los cambios curriculares. Pareciera que estamos cambiando más rápido el modelo educativo que los procesos de formación docente y que los propios libros de texto. Esto es un tema que nos tiene que retar como país, hay que alinearse a los cambios. Justamente lo que estamos viviendo hoy nos aclara que nuestra curva de aprendizaje tiene que ser más rápida que la propia curva de nuestro estudiantado, tenemos que ir un paso adelante, acompañando a nuestro personal docente.

Finalmente, una de las necesidades que también nos ponen en la mesa es la contextualización de los cursos y talleres. No es lo mismo dar un curso de inteligencia emocional o de habilidades socioemocionales para el corazón de la zona maya, que para la zona más poblada de Cancún o para el sur de nuestro estado o la zona limítrofe. Las emociones son las mismas, pero el abordaje es distinto, el contexto es distinto y habrá que hacer todos esos ajustes.

Quiero compartir con ustedes algo que denominamos el claroscuro de la pandemia, porque quedan dos temas sobre la mesa y es importante para la toma de decisiones que va a seguir para el próximo año, para solicitar financiamiento, para dirigir estratégicamente el financiamiento que vayamos a atender.

Encontramos en la pandemia una gran fortaleza: poder recuperar y dignificar la labor docente no es un tema necesariamente político ni de discurso. Hoy la pandemia dejó en claro que no hay quién sustituya al docente, ni una plataforma, ni un

cuadernillo, ni un PowerPoint, ni un súper video. Es insustituible la presencia, el contacto, la parte humana del docente con sus estudiantes y, en ese sentido, los docentes hoy demostraron fortalezas en su formación, en su perfil. Demostraron que son resilientes, que tienen una gran capacidad para innovar, que dominan el conocimiento, porque aunque el papá sea ingeniero, cuesta trabajo que enseñe matemáticas, porque no tiene las habilidades pedagógicas para enseñar matemáticas. Demostraron esta capacidad para salir adelante en medio de la crisis, para hacer mucho con pocos recursos. Esas son las fortalezas en términos de formación, de actitud por parte de nuestros docentes y, por supuesto, de sus conocimientos.

También quedó en claro que todas y todos necesitamos aprender a usar la tecnología, no para usar WhatsApp y las redes sociales, necesitamos aprender de tecnología con fines educativos. La pandemia nos empujó a hacer uso de herramientas como las que hoy tenemos, pero nos hace falta hacer una mezcla de tecnología, pero también de pedagogía, de tal forma que podamos humanizar la tecnología y para hacer una mezcla de la presencialidad y de estos modelos híbridos o mixtos que será un poco a distancia, un poco en presencia. Por supuesto, necesitamos fortalecer nuestro trabajo en equipo, el trabajo colaborativo, hacer más redes que nos permitan avanzar en estos escenarios de distancia, que debe ser una distancia más física que social y el gran tema es: cómo vamos a acompañar a nuestros docentes, cómo los estamos acompañando ya en esta fortaleza y en esta nueva conformación socioemocional.

Hoy somos una sociedad en duelo que ha perdido la libertad, desde unas simples vacaciones hasta seres queridos, y los maestros y las maestras no somos ajenos a esta circunstancia. Hoy necesitamos prepararnos para regresar a las aulas con nuevos bríos, con nuevos ánimos, con una nueva forma de vivir la vida, por supuesto, desde el agradecimiento y desde la esperanza.

Entonces, hemos aprendido por lo menos tres estrategias:

- La formación docente, así como todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, debe desarrollarse en una forma multimodal, que no es nada más hacerlo a distancia y que la educación en línea solamente es una de las estrategias, una de las formas, una de las vías. Necesitamos practicar nuestros modelos híbridos a partir de la formación con nuestro personal docente.
- El programa de formación docente deberá considerar los diferentes contextos y también las diferencias e inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje. Tenemos que incluir, de manera importante, lenguas indígenas, educación

especial, educación migrante, ahí justamente en la formación de profesoras y profesores.

- Por último, que la escucha y el diálogo constante son las principales herramientas para la educación continua.

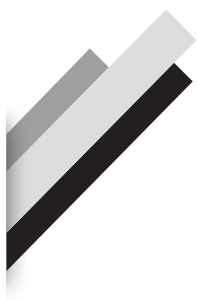
Quiero compartirles que tenemos una estrategia, un encuentro entre figuras educativas con la finalidad de promover los intercambios de experiencias y reflexiones derivadas del aislamiento durante esta pandemia. Es un encuentro para reconocer las buenas prácticas de la plantilla docente. En medio de todo esto ha habido una demostración importante de las fortalezas de nuestras maestras y maestros. Hemos iniciado con una convocatoria para que podamos premiar a las y los maestros que durante estos ocho meses han desarrollado estrategias y/o actividades que han puesto en alto el nombre de la docencia, pero además que nos han ayudado a lograr que el estudiantado no desaparezca, no se aisle y siga aprendiendo. También iniciaremos la próxima semana una serie de conferencias de diálogos pedagógicos entre las propias figuras educativas como son ATP y supervisores destacados y reconocidos.

122

En la Secretaría de Educación tenemos tres retos importantes:

- Recuperar al alumnado, asegurarnos de que nadie se quede fuera, que nadie se quede atrás durante y después de esta pandemia, de esta crisis.
- Atender el rezago educativo que tenemos y que tendremos cuando regresemos a las aulas.
- Desarrollar ambientes socioemocionales de contención.

Cerraría diciendo que hoy la gran necesidad es acompañar a nuestras maestras y maestros, que nosotros como tomadores de decisiones, nos dejemos acompañar también de ellos que son los que saben y están día a día haciendo que este país se mueva, que se convierta en un mejor país.



Melitón Lozano Pérez

México

Desde el estado de Puebla les compartimos algunas experiencias, retos, desafíos y logros que hemos ido alcanzando. Compartirlos en este espacio nos permite aprender mutuamente.

Inicio con un primer cuestionamiento: la realidad es cambiante, dinámica y de manera muy puntual la pandemia nos presenta desafíos muy claros en este siglo XXI. Boaventura de Sousa decía: “¿Queremos regresar a la normalidad, cuando fue esa normalidad la que nos condujo a esta crisis?”. Por ello, es importante situarnos en los problemas de contexto, pensar globalmente y actuar localmente. En este sentido es sustancial responder a la pregunta: ¿qué tipo de educación requerimos para los desafíos del siglo XXI y, de manera específica, los derivados de la pandemia? Y de ahí se deriva la pregunta, ¿qué formación docente, qué tipo de personal docente necesitamos? Para poder responder a esta pregunta conviene centrar la mirada en dos elementos del contexto.

Desde hace mucho tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del informe Faure, en 1972, y el Informe Delors, en 1996, hace un señalamiento: se ha erosionado la esencia de la educación, se ha dado mucha importancia a las competencias duras; ha habido una prevalencia de las matemáticas y del lenguaje en la educación. Esto se traslada a sistemas educativos con énfasis en las evaluaciones estandarizadas, y que reducen en ocasiones el acto educativo a preparar al estudiantado para responder a este tipo de pruebas.

El otro elemento clave a considerar es que los rasgos del perfil del personal docente han sido definidos desde un modelo deductivo descriptivo. Por ejemplo, anteriormente el Servicio Profesional Docente, y ahora la Unidad del Sistema para

la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) ante la pregunta qué tipo de docente queremos, la responden estableciendo el perfil docente con parámetros, indicadores; construido por un conjunto de especialistas que, con base en un modelo deductivo-descriptivo, definen cuáles son las competencias que debe tener el personal docente; al mismo tiempo, la mayoría de los modelos de formación centran sus esfuerzos en cursos, talleres y diplomados.

Por lo tanto, los planes de formación no siempre responden a las necesidades y características de los problemas auténticos a los que se enfrentan o nos enfrentamos las y los maestros de manera cotidiana. Estos cursos y talleres, no es que sean malos por sí mismos sino que, en el fondo, son diseñados desde una pedagogía tradicional transmisiva: primero se determinan las competencias que maestras y maestros deben adquirir; después, el conocimiento que se les va a enseñar; posteriormente, el conocimiento es enseñado y aprendido. Desde esta perspectiva, se confía en la capacidad de transferencia para llegar al aula, a la escuela y resolver los problemas identificados.

Esa lógica “de contenidos” ha estado presente en la formación de las y los docentes durante muchos años y justamente esa es la lógica que debemos romper. En Puebla estamos intentando hacer un cambio de lógica; donde el punto de partida sean las situaciones problema de las y los profesionales, es decir, partir de identificar los problemas cotidianos a los que se enfrentan las maestras y los maestros, hacer el análisis para fijar una posición y tomar decisiones, movilizar los recursos, los saberes indispensables para resolverlos y ahora sí, saber qué competencias son las que requieren y necesitan adquirir. Si nos damos cuenta, hay un cambio de lógica; ésta es una lógica que parte de la acción, no desde las competencias, sino que se parte de las situaciones-problema que viven las y los maestros del contexto.

La naturaleza desde lo local implica un cambio de paradigma en la formación y el desarrollo profesional docente. La cuestión no es qué conjunto de competencias debe adquirir y tener una o un docente para estar efectivamente preparado para su vida profesional, sino cuáles son los principales problemas con los que se encuentra y se encontrará en su práctica cotidiana, y qué competencias debe dominar para enfrentar los retos del siglo. En el primer caso significa enseñar competencias inespecíficas para problemas también inespecíficos. En el segundo caso es identificar problemas profesionales que están apareciendo aquí y ahora, o lo harían en breve, para decidir cuáles competencias introducir y cuáles no, y acotar el qué, el cuándo y el cómo de su enseñanza, a los contextos en que aparecen esos problemas.

En el estado de Puebla hay tres grandes principios y cuatro premisas que están vertebrando toda la propuesta de formación de docentes.

El primer principio orientador es concebir la educación como un derecho. Cabe precisar que en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, está establecido en el artículo tercero y en la Ley General de Educación en el capítulo segundo, lo estipulan, pero no señalan la forma concreta de cómo garantizar el derecho a la educación.

En nuestro estado se han establecido a partir de las “4 A” (la educación tiene que ser asequible, accesible, aceptable y adaptable) líneas de acción para que se cumpla dicho derecho; solamente me voy a referir en este momento a la cuarta A, a la adaptabilidad, porque es la que se conecta con la formación contextualizada de los profesores, y con la premisa que la escuela es la que tiene que adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado y de la comunidad y no al revés.

El segundo principio es el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, bajo esta directriz concebimos que la formación de profesoras y profesores no puede únicamente ser reducida a la *expertise* técnica, sino tiene que recuperar la integralidad de su persona, por eso, afirmamos que los procesos vitales y los procesos cognitivos son la misma cosa, y desde ahí tomamos el basamento de la formación de profesoras y profesores.

El tercer principio es formar una ciudadanía para la transformación. Como la UNESCO enfatiza, la esencia de la educación es formar ciudadanía, es decir, personas críticas, sensibles a las problemáticas, conscientes ecológicamente, responsables de sí mismos, conscientes de sus derechos pero también de sus obligaciones, es decir, sujetos que transformen su persona pero también su entorno.

La primera premisa es reconocer que el personal docente es el elemento más importante para transformar la realidad educativa y social; y hago el énfasis en lo social porque esta pandemia nos ha dado una muestra –como ya lo decía mi compañera Ana Isabel Vásquez– del papel insustituible de maestras y maestros. Hoy más que nunca, las exigencias sociales de la pandemia nos revelan la necesidad de un cambio de enfoque.

La segunda premisa reconoce al profesorado como actor central, por lo que se ha de poner especial atención en su formación, tanto inicial como continua, así como en las condiciones en las que desarrollan su labor profesional.

La tercera premisa reconoce la escuela como constructora de ciudadanía, la cual debe constituirse como un ambiente promotor de la democracia a través de la convivencia escolar incluyente, participativa y dialógica. Este aspecto es clave

porque las escuelas tienen que ser un laboratorio, un espacio experiencial de lo que queremos construir en la sociedad y que está muy bien marcado en el artículo tercero constitucional.

Finalmente, la cuarta premisa reconoce a la ética como el marco en el cual se desarrolle toda actividad realizada en el ámbito educativo. Esta pandemia nos ha dejado grandes aprendizajes. Ojalá pasáramos a la formación de un alumnado y profesorado cada vez más solidario y que transitemos ante esta problemática de decir “los otros” a un “nosotros”, porque en ese sentido la solidaridad estaría todavía más a flor de piel.

La nueva normalidad y la nueva identidad docente van de la mano ante la pregunta ¿qué nuevos saberes requerimos para educar a distancia? Porque no fuimos formados para eso, implica concebir la formación como una trayectoria, como un desarrollo, no como un compartimento estanco, sino como un proceso dinámico, implica reconocer los sentimientos asociados a la docencia, ya que como profesores podemos tener sentimientos de satisfacción y, por lo tanto positivos, o sentimientos de insatisfacción y, por lo tanto de frustración, es necesario reconocer que los sentimientos asociados a la docencia son como los anteojos con los que miramos la realidad y conducimos nuestra práctica docente y eso nos lleva a un cambio de rol, a resignificar la práctica educativa. Ante la nueva normalidad ¿cuál es el rol como profesor ante los estudiantes, si ellos están experimentando soledad? ¿Cómo los acompaña en ese proceso para que se sientan acogidos, que se sientan valorados? Las respuestas son un reto de resignificación de la práctica educativa.

La innovación en la estrategia de formación o las líneas que estamos intentando impulsar en el estado de Puebla tienen que ver con un modelo integrador, es decir, una combinación entre la oferta del Estado y necesidades auténticas. Le llamamos una formación docente situada, que como primer paso, parte de recuperar los problemas auténticos que los docentes tienen en sus contextos.

Comparto un poco mi experiencia. Hace dos años dejé las aulas y durante más de 30 años, en muy pocas ocasiones de espacios formativos se discutieron problemas auténticos. Siendo profesor de aula asistí a talleres y cursos, pero siempre era hablar de temas generales y no de los problemas auténticos a los que me enfrentaba. El segundo paso, parte de una formación específica de los niveles educativos, centrada en los problemas detectados. No son iguales los problemas que tiene preescolar a los de telesecundarias, por ejemplo, el tercer paso es un plan de formación docente centrado en incidentes críticos, centrado en la problemática, en las situaciones que aquejan a diario, que se sienten y cómo se resuelven a partir del

análisis y reflexión desde la acción. Con ayuda de agentes de formación internos y externos.

La estrategia estatal de formación continua en el estado de Puebla tiene una perspectiva sociocrítica para fortalecer la práctica reflexiva, la autonomía de la y el docente y la creación de espacios de aprendizaje colaborativo. Está centrada en fortalecer conocimientos sistemáticos, en reconocer los sentimientos asociados a la docencia, y en fortalecer la identidad y rol del docente. ¿En dónde estamos poniendo el énfasis? En el contexto y en las necesidades específicas, en las comunidades de aprendizaje, en los círculos de reflexión, en el fortalecimiento de los saberes para resolver problemas específicos y en los incidentes críticos como herramientas de formación.

En un año al frente de la Secretaría, hemos puesto énfasis en los ámbitos de formación pedagógico-didáctica, gestión escolar y ética; en el enfoque situado, la ética del cuidado de la vida, las escuelas multigrado –aquí en Puebla, 48% de las escuelas primarias son multigrado–, reconocer la educación como un derecho y las “4 A” como referentes principales para concretarlas en la escuela, el aula y, en este caso, en la familia.

El énfasis en los incidentes críticos como una estrategia de formación docente radica en que un incidente crítico es un suceso destacado, distinto para cada docente, acotado en el tiempo y en el espacio y que supera un determinado umbral emocional que puede poner en crisis o desestabilizar la propia identidad profesional, es decir, algo que sacude, algo que *mueve el tapete* y a partir de ahí es el punto de partida para la formación. Por comentarles una experiencia que ha sido de utilidad, hemos basado el proceso de inducción de los docentes de nuevo ingreso en los incidentes críticos. Por citar un solo caso, cuando a un ingeniero civil le toca concursar por una plaza y da clases. Seguramente sabe muchas cosas de ingeniería, pero cómo garantizamos que sepa enseñar. Estos eventos críticos a los que se enfrenta el profesor, nos obligan a tomar decisiones, reflexionar y a re-significar las prácticas educativas, por lo tanto, en los docentes en servicio queremos llevar a cabo este proceso, con el acompañamiento de los asesores técnicos pedagógicos que tienen un aporte muy importante y que han estado colaborando activamente. La pretensión es que cada asesor técnico pedagógico acompañe a diez o veinte maestros en este proceso que estoy mencionando.

En la estrategia estatal de formación se reconoce la importancia de agentes externos de formación, es como cuando un alumno se va a su casa y se lleva “la voz” del profesor de cómo tienen que hacer sus tareas. En Puebla hemos insistido en que maestras y maestros también se lleven las voces de algunos especialistas,

gente de gran trayectoria; por ejemplo, se han impartido talleres de aprendizaje situado donde se afirmaba que la primera asignatura es la realidad, no necesariamente el contenido.

Joan-Carles Mèlich estuvo con nosotros discutiendo sobre la ética de la compasión en la educación. Se va a establecer una cátedra con Enrique Dussel para ir haciendo un acompañamiento de la ética en la educación, pero no cualquier ética, una ética de la vida, una ética del cuidado de la vida, pero la vida en su entorno más inmediato. También Carles Monereo es un referente para nosotros y que ha acompañado el proceso de formación de los profesores a partir de los incidentes críticos en Puebla.

A través de la Subsecretaría de Educación Obligatoria tenemos una propuesta de formación continua para el estado y justamente recoge todas estas premisas, estos principios y han sido capaces de elaborar varios cursos que están ahora en la oferta educativa nacional y es lo que se ofrece a todos los docentes en Puebla.

En esta pandemia hemos hecho un documento al que llamamos OrientaMED, que son criterios técnico-pedagógicos para que las y los docentes puedan construir sus instrumentos de acompañamiento. Tenemos un programa que se llama “De la A a la Z”. El gobernador puso al servicio de la educación el Sistema Estatal de Telecomunicaciones en Puebla, que cuenta con un canal de televisión y varias estaciones de radio. Llevamos más de cien programas donde diariamente alguien de esta Secretaría acude para orientar, dar pautas para dirigir y acompañar los procesos educativos y a los docentes.

De igual manera, consideramos que la educación tiene que ser contextualizada y mensualmente participan aproximadamente 400 maestras y maestros grabando clases en vivo. Se transmiten a través de este sistema estatal de telecomunicaciones y después se van a un repositorio para que puedan ser analizadas en el momento en que sean de interés. También hay una guía “Nearpod”, una plataforma virtual para la educación a distancia en el estado, que es de fácil acceso. La o el profesor puede enviar instrucciones de voz, presentaciones y resolver dudas de forma inmediata.

Antes de la pandemia también teníamos varios encuentros con los asesores técnicos pedagógicos y la propuesta de formación para la primera infancia. Tenemos mesas virtuales de ayuda donde cada quince días se conectan miles de maestros para ir haciendo una retroalimentación, y lo más reciente, los cursos de inducción para maestros de nuevo ingreso, de educación básica y media superior.

Todo este esfuerzo no tiene sentido si no se conecta con las necesidades concretas, un ejemplo claro de esto son los Proyectos Regionales; en esencia son

proyectos productivos donde se logra unir el conocimiento y las capacidades técnicas con las necesidades de la región. Muchas localidades pueden recibir apoyo técnico, asesoría especializada y promover el crecimiento. La experiencia nos dice que lo que hay que hacer es provocar sinergia. En este sentido es que hay que formar docentes.

El gobernador tiene claro que las necesidades son distintas en todo el estado y lo ha dividido en 32 regiones. Esta Secretaría ha impulsado un proyecto educativo regional, donde se provoca la articulación entre los gobiernos locales, por ejemplo, presidentes municipales con la comunidad y la sociedad civil organizada. Distintas organizaciones y las instituciones de educación superior se reúnen para dialogar sobre la problemática regional y cómo la investigación y el conocimiento pueden contribuir a transformar estas realidades.

El enfoque situado en Puebla lo implementamos de manera operativa a través de las siguientes fases: el primer paso es el diagnóstico, en el que se reúnen los actores del gobierno local y la sociedad civil. El segundo, es el análisis y líneas de acción para vincular a las instituciones de educación superior con las localidades. El tercer paso, es la incidencia y apoyo a las necesidades de la región. Cito un ejemplo, recientemente participamos en una reunión para rescatar una antigua hacienda que fue la fábrica más importante del siglo ~~XIX~~ en producción de azúcar y ahora se va a convertir en un centro de reactivación económica y una de las universidades tiene una carrera relacionada con tecnología de iluminación y están generando proyectos. Otra universidad va a generar el impulso de un jardín botánico, por mencionar algunos ejemplos de cómo articular los actores con el conocimiento y la investigación para provocar el desarrollo.

Sin embargo, conviene señalar que existen necesidades no cubiertas; una de ellas es articular la formación inicial en el estado con la formación en servicio. De pronto pareciera que hay un divorcio: la educación inicial en las normales va por un lado, pero la formación en servicio va por otro. Tienen que crearse vasos comunicantes para que exista una mirada, una trayectoria, una ruta. Lo siguiente es fortalecer las redes de colaboración con diversos actores externos. Además, fortalecer la investigación para la generación de conocimiento y solución de problemas específicos. Y, por último, fortalecer la dimensión ética en el rol docente. Consideramos que esas son las necesidades no cubiertas y ante las cuales estamos generando acciones que son necesarias.

¿Qué acciones necesitamos implementar para una formación docente situada? Primero, diseñar mecanismos que ayuden a los docentes a definir sus necesidades

de formación con base en incidentes críticos. Todavía estamos estacionados en la parte de contenidos, en la parte teórica, y necesitamos dar este salto a las necesidades de formación. En ocasiones nos preguntan maestras y maestros cuáles son nuestras necesidades, y las decimos de manera genérica, pero hoy el salto cualitativo es a partir de incidentes críticos, que son problemas a los cuales se enfrentan. Segundo, crear espacio para la solución de problemas auténticos y esto tiene que ver con compartirlo con otros compañeros maestros, entre pares. Tercero, generar redes de docentes que respondan desde lo local a sus necesidades. Y cuarto, fortalecer los saberes requeridos del ATP para acompañar a los docentes en su desarrollo profesional.

Para cerrar, quiero compartirles unos puntos concluyentes. Existe un cambio profundo en el paradigma de la educación. La formación del cuerpo docente tiene que ser dinámica, a partir de las exigencias que estamos viviendo a nivel global, pero también a nivel local, no sólo debemos educar a los estudiantes, sino provocar que se conviertan en agentes de transformación social.

Humberto Maturana sostiene que la educación es transformación en la convivencia, por tanto, los procesos vitales, es decir, los procesos cotidianos, los procesos de diario, nuestros entornos cercanos y los procesos cognitivos están emparentados, no los dividamos, generemos esta unión porque es a partir de la vida en donde se genera el aprendizaje.

Las y los docentes son la clave. Construir un sistema de pares de acompañamiento y desarrollo de capacidades es el reto, una visión sistémica, holística y multidisciplinaria de la educación. Y, finalmente, es preciso focalizar la educación hacia los problemas del entorno cercano. Para que la educación sea pertinente y relevante, necesitamos esta conexión con el entorno cercano, aceptar la interculturalidad y la diversidad como un área de oportunidad.

Florentino Castro López

Comisionado de la Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación, México

Esta sesión nos ha enriquecido a todas y todos. Es claro que debemos aspirar a que, en un futuro, la construcción de políticas públicas parta también de una mirada local que nos permita tomar en cuenta y atender las necesidades de los contextos locales y regionales para la prestación de servicios educativos.

Agradecemos la excelencia y participación de las dos secretarías y el secretario que nos acompañaron el día de hoy. La construcción de un sistema educativo nacional sólido que garantice la excelencia y la equidad de la educación en nuestro país requiere de todos.

Gracias doctora Yoloxóchitl, a Ana Isabel, al doctor Melitón por abrir un espacio en sus agendas y compartir con nosotros y nosotras esta interesante sesión. Hoy no tenemos duda de que la mejora continua de la educación se construye en comunidad.

ENCUENTRO 5

ACTORES SOCIALES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

5 DE NOVIEMBRE DE 2020



SEMBLANZAS

GRACIELA LOMBARDI

Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires; especialista en formación docente, especial y continua, y asesora institucional de diversos niveles del sistema escolar. Fue directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, y es integrante del equipo de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional General Sarmiento para ayudar a desplegar la novedosa experiencia pedagógica que se lleva adelante en la escuela secundaria que la universidad puso en marcha desde 2015.

DALILA ANDRADE OLIVEIRA

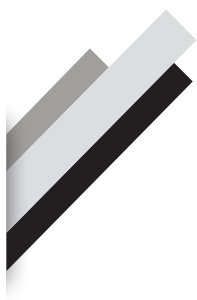
133

Académica brasileña, socióloga y doctora en Educación con posdoctorado en la Universidad de Montreal. Ha sido profesora titular de Políticas Públicas en Educación en la Universidad Federal de Minas Gerais, en el área de investigaciones de Políticas Públicas y Educación. También es coordinadora de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente; coordinadora del Grupo de Trabajo de Educación, Política y Movimientos Sociales y coordinadora de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente de CLACSO. Sus áreas de interés son la política educativa y la formación docente. Es autora de obras y diversos artículos de investigación publicados en revistas destacadas.

AURORA GUADALUPE LOYO BRAMBILA

Es investigadora titular de tiempo completo adscrita al Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM y profesora de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad y del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Es candidata a

doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Sociología, por El Colegio de México y maestra en Sociología por la Universidad de la Sorbona de París. Sus líneas de investigación son: política educativa y actores sociales, educación básica, docentes y sindicalismo magisterial y organizaciones docentes en América Latina. Entre algunos de sus proyectos de investigación vigentes se encuentra “La educación básica vista desde los enfoques del nuevo institucionalismo”. Ha publicado múltiples libros como autora y coautora, artículos en revistas indexadas, entre otros. Es considerada pionera y experta en el análisis de las acciones colectivas y conflictos del magisterio mexicano.



Graciela Lombardi

Argentina

La temática que abordaremos en el panel de hoy tiene que ver con los actores que intervienen en la formación docente continua y el desarrollo profesional docente.

Cuando hablamos de formación docente continua, me gusta destacar que estamos hablando de una actividad joven en el seno de la historia de los sistemas educativos. Joven, porque uno podría fechar, recién a partir de la segunda mitad del siglo **XX**, la aparición de actividades más o menos sistemáticas en relación con esto. Por eso digo que, además de ser joven en la historia de los sistemas escolares y educativos, se caracteriza por su aún escasa institucionalidad. No tenemos tanta historia de instituciones que se dediquen específicamente a hacer la formación continua o a acompañar el desarrollo profesional docente, pero sí tenemos un conjunto de actores que es lo que justifica la presencia en este panel y el hecho de abordar este tema.

Reparemos en que no es una actividad de desarrollo profesional como cualquier otra, en la medida en que sus destinatarias o destinatarios tienen un rasgo único que es su masividad.

Cuando uno habla de desarrollo profesional en otros campos de la actividad académica y profesional, siempre habla de conjuntos de personas como población meta que tienen un número más bien acotado, comparado con sus poblaciones de origen. En cambio, la docencia es una actividad masiva y, por lo tanto, el poder de convocatoria para la formación continua es potente en aquellas y aquellos docentes creativos y tolerantes a la incertidumbre, pero no podemos dar por sentado que el cien por ciento de profesionales docentes se sientan convocadas y convo-

cados por el sólo hecho de llamar a la necesidad de la formación continua. Es una responsabilidad de los actores ver cómo se puede crecer y transformar la convocatoria a la formación continua, para que ésta sea realmente convocante de la mayor parte de esa población meta que, repito, es masiva.

El tema que nos convoca es hablar de los diferentes actores. Cuando pensé cómo ordenar esta cuestión para que no fuera meramente una sumatoria de actores y una descripción de sus intervenciones, me pareció que el papel de los distintos actores institucionales que se hacen responsables de la formación docente continua podría analizarse según las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de demanda atiende ese actor institucional?, es decir, ¿qué tipo de necesidades atiende?

Yo clasifico las necesidades y demandas como aquellas que identifican las y los docentes; sin embargo, hay otro tipo de necesidades que son solicitudes de las instituciones escolares, formativas o educativas. Y hay otro tipo de necesidades que la escuela o las instituciones educativas, los actores individuales y el cuerpo docente no pueden visualizar, que son las del sistema en su conjunto. Teniendo en cuenta este arbitrario criterio de clasificación de las necesidades que deben ser atendidas por la formación docente continua, trataré de caracterizar en líneas muy generales, por lo menos en la experiencia argentina, cuáles han sido esas necesidades y quiénes las vienen atendiendo.

La pregunta sería: ¿quiénes atienden las necesidades singulares de las y los docentes o aquellas que son percibidas singularmente por éstos? Podría decir que, en general, la actualización disciplinar o la actualización pedagógica es aquello que singularmente maestras y maestros reconocen como una necesidad. Si uno pudiera poner un ejemplo de este tipo de necesidad en el contexto de lo que nos viene pasando en nuestros países, en los albores del otoño-invierno de este extraño tiempo histórico, una persona podría decir que todas y todos los docentes se han dado cuenta de cuáles son sus necesidades de actualización en el manejo de herramientas de interacción, a través de plataformas virtuales. Aquel que no tenía esa habilidad, hoy percibe su necesidad para trabajar a distancia a través de distintos tipos de dispositivos virtuales.

La actualización en una disciplina o en su didáctica o en algún enfoque pedagógico, puede ser atendida mediante dispositivos como cursos con duración variable, en ciclos organizados que tienen duraciones y espacios diversos y/o pueden ser atendidas a través de formaciones más sistemáticas hechas fuera del horario de trabajo del profesorado, como son los posgrados, que permiten por medio de todos estos dispositivos, profundizar en temas, en disciplinas que han sido parte

de la formación docente inicial, o bien, en temas, áreas y/o temáticas que son novedosas en cada momento histórico del desempeño profesional docente.

¿Quiénes pueden atender estas demandas?, ¿quiénes pueden ser responsables de dictar cursos, ciclos formativos, posgrados? Son actores que deben contar, como condición fundamental, con el saber profesional y experto en el tema demandado, pero, además, sería recomendable que tuvieran una inserción institucional que demuestre que están en condiciones de hacerlo. Una condición es conocer el sistema escolar, el nivel en el cual se desempeñan las y los docentes, las problemáticas propias del nivel educativo en el que se desempeñan para poder diseñar sea cual fuere el dispositivo, curso o posgrado, formas de incluir a la maestra o el maestro que ingrese en este tipo de ciclos de formación con la solvencia, el respeto y la comprensión de cuál es su lugar de desempeño.

Nos enfocaremos en las necesidades que tienen como demanda o como demandantes a las instituciones como tal. Estas necesidades también se atienden por medio de diversos dispositivos, por ejemplo, el de formación situada es el que preferentemente en Latinoamérica viene dándose para atender los problemas que son definidos por el colectivo docente de una escuela en particular o de un conjunto de escuelas. La formación situada puede atender en simultáneo a más de una escuela que atraviesan todas una problemática compartida o una demanda identificada como una necesidad de sus prácticas en esa región o en ese grupo de instituciones.

Otra demanda de carácter institucional y que ha sido atendida recién terminando el siglo **XX** e iniciando el **XXI** es la demanda que plantean directores o responsables de instituciones acerca del acompañamiento a las maestras y los maestros recién recibidos o recién incorporados a la actividad docente. Es un dispositivo de diseño específico porque atiende la necesidad del recién estrenado en la profesión.

Por supuesto que otros dispositivos habituales son los de asesoramiento pedagógico a las escuelas, que podemos encontrarlos en todos los tiempos y en cualquier nivel educativo. Otra demanda que generalmente es planteada por una institución o por un grupo de instituciones es la producción de materiales hecha en conjunto con el profesorado de una escuela. Si uno se detuviera en el año 2020 podríamos decir que todos los sistemas escolares del mundo este año han demandado la producción de materiales para aulas virtuales que no eran una necesidad en la educación presencial; es lo que llamo también una demanda institucional.

¿Quiénes pueden atender o qué condiciones deben tener los actores para atender estas demandas? Tienen que saber del tema o del problema demandado, pero

además tienen que comprender y conocer el contexto institucional organizacional en el que se desempeña el personal docente que va a ser atendido, por ejemplo: en un acompañamiento situado, no alcanza tener solamente experticia en el tema, hay que tener un conocimiento de la temática en la que van a hacer el asesoramiento o la formación situada y también tener un conocimiento organizacional de cómo se mueven las dinámicas dentro de una organización educativa.

Vamos al tipo de necesidad que yo llamo “necesidades del sistema” y que no precisamente son percibidas por los actores docentes. Las principales que son detectadas a nivel sistémico surgen, por ejemplo, cuando se crea un nuevo rol dentro del sistema escolar y es necesario formar a las y los docentes para ese nuevo papel. Uno de los roles (las tutoras y los tutores) que plantea este tipo de necesidad se ha presentado, por ejemplo, en los sistemas educativos o en los niveles educativos que han incluido el cargo o la función de tutor en educación. Esta función ha requerido formaciones específicas, son cuestiones visualizadas de conjunto cuando un sistema incorpora un cargo nuevo. Indudablemente, otra necesidad sistémica es la formación para el desempeño de cargos directivos o cargos de supervisión, toda vez que el sistema escolar a través del cual se llegue a esos cargos permita una carrera que va del aula a la dirección y no necesariamente desde afuera hacia la dirección. En eso nuestros sistemas no son idénticos. Hay sistemas escolares que permiten el acceso desde fuera, pero en aquellos que lo permiten desde la carrera ascendente docente es necesario formar para esos nuevos roles.

Finalmente, y esto también es una preocupación del sistema como tal, es la formación pedagógica de aquellos agentes que se desempeñan en cargos docentes sin haber sido formados como docentes. La formación pedagógica es una necesidad, porque de lo contrario esos agentes educativos se desempeñan de manera incompleta por la carencia de formación pedagógica.

Esto es una responsabilidad que, en general, pueden y deben asumir los Estados y las políticas públicas que después definirán mediante una precisión de tareas, de las expectativas y de los perfiles de salida que se espera puedan realizar actores diversos, seleccionados a través de esas políticas públicas de formación docente.

¿Cuál sería el sentido global de la formación continua? Ahí elijo una serie de verbos que son distintos: primero, propiciar; luego, descubrir y acompañar; por último, alimentar y difundir buenas prácticas docentes; el sentido de la formación docente es poder descubrir, acompañar, alimentar y difundir buenas prácticas docentes. Cierro con la característica principal que tiene una buena práctica, que es que sea garante del derecho a aprender de nuestras infancias y nuestras adolescencias –para mi concepción, porque podemos discutir muchas características

que debe reunir una buena práctica docente para ser considerada buena–, pero creo que hay algo que la engloba en su totalidad y es que sean prácticas que permitan al estudiantado, en cualquiera de los niveles educativos, hacer un ejercicio pleno de su derecho a aprender.

Quiero compartir algunas lecciones aprendidas, por lo menos en el contexto de mi país, Argentina, en momentos históricos diferentes. Quiero decir –antes de caracterizar cualquier intervención de un actor responsable de la formación continua– que las mejores intervenciones de cada uno de los actores que mencionamos en este panel: sindicatos docentes, instituciones formadoras, universidades, organizaciones de la sociedad civil, cualesquiera sean estos actores, sus intervenciones pierden eficacia si no están articuladas por políticas educativas públicas que hayan sido elaboradas a partir de buenos diagnósticos, y un buen diagnóstico es tal cuando convoca en su elaboración a la mayor cantidad de participantes posibles y, por supuesto, incluye a las docentes y los docentes destinatarios de cualquier acción diseñada para que ellas y ellos sean los destinatarios de la acción.

La articulación de las intervenciones hace a la potenciación y en Argentina por lo menos, tengo muy claro, hubo momentos en que las políticas públicas no estuvieron presentes, los actores quedaron sueltos o desarticulados entre sí, todos haciendo un esfuerzo por aportar su grano de arena a la formación continua, pero la potencia se vio reducida por ese estado de dispersión o fragmentación de las acciones. Cuando hay políticas que convocan y organizan las acciones de todos y cada uno de los actores, cada actuación se ve mucho más potenciada porque hay direccionalidad.

En Argentina tenemos esa direccionalidad esbozada en grandes términos genéricos a través de la Ley Nacional de Educación del 2006, pero a la luz de lo que la ley nos encarga como responsables de la formación docente, cada año se debe actualizar ese diagnóstico y esos objetivos.

Por eso, para seguir pensando a la luz de normas generales, como es una ley en el caso de Argentina, ¿qué debemos tener en cuenta para definir diseños de formación docente continua? Yo digo que es una mesa de cuatro puntos de apoyo:

- El primero es tener en cuenta el derecho del estudiantado a una educación y el derecho a aprender.
- El segundo es tener muy claro cuál es la responsabilidad, por un lado, y el derecho del profesorado, por otro, y ahí apoyar las decisiones de la formación docente.

- El tercer punto es tener muy clara cuál es la responsabilidad de cada uno de los distintos actores que van a estar a cargo de la formación docente continua.
- Y el cuarto punto, que mencioné antes, es la responsabilidad del Estado en el diseño particular anual o por ciclos temporales de cuáles son esas políticas que van a hilvanar estas tres cuestiones del derecho del alumnado, la responsabilidad y derecho del profesorado y la responsabilidad de quienes actúan a cargo de la formación docente continua, y esa es una responsabilidad que sólo los Estados federales pueden arrogarse para poder organizar y potenciar las intervenciones de todos y cada uno de los actores.

Con respecto a las necesidades docentes hemos escuchado en innumerables foros y en distintos momentos históricos la preocupación de muchas personas, porque una de las búsquedas de las y los docentes ha sido la de obtener antecedentes y/o puntaje para lograr la movilidad dentro de la carrera docente.

Frente a esa preocupación o esa crítica que muchas veces se hace a maestras y maestros, en la medida en que la oferta de formación docente continua se organice así como una oferta con una lógica de mercado: yo oferto y tú demandas acciones con puntaje, y que esa organización sea pensada como en el mercado y no por las expectativas y necesidades formativas y académicas, el resultado va a ser que la docencia va a buscar antecedentes y puntaje para poder movilizarse en una carrera ascendente dentro de la profesión.

En esas situaciones de oferta que, por lo menos en la Argentina predominó a fines de la década de los noventa muy marcada y descontroladamente, hemos apoyado el concepto de desarrollo profesional docente. ¿Qué queremos hacer cuando dejamos de hablar de formación, formación en servicio y/o capacitación docente, que fue un término en Argentina muy presente durante dos décadas por lo menos? Lo que nosotros queremos es propiciar el desarrollo profesional docente, pues queremos recuperar el conocimiento construido en la práctica. Decimos que buscamos construir un saber y una formación docente que parta de las condiciones institucionales de las escuelas específicas, es decir, que no hable de un genérico cualquiera, sino que parta de los problemas detectados en las instituciones reales y que, a partir de ese diagnóstico, se pueda articular ese saber siempre inconcluso de cada grupo y cada colectivo docente, con el saber experto acumulado. Que se pueda articular ese saber o esa preocupación que tiene un conjunto o un colectivo específico de docentes, con experiencias de otros colegas docentes y que todos puedan nutrirse de la teoría y de la investigación educativa.

Este concepto de desarrollo profesional docente, traducido al contexto institucional, significa que se requieren líneas de intervención que rescaten el protagonismo del profesorado y de sus contextos de actuación, de las experiencias institucionales del lugar donde trabaja y donde desarrolla sus prácticas.

Esto supone una inversión de la lógica tradicional donde la formadora o el formador piensa el contenido y programa la acción, y la persona destinataria, solamente aprende para instalar que las decisiones sobre el contenido de la formación docente sean tanto de personas formadoras como de las destinatarias. Esto requiere condiciones novedosas que no estaban presentes en la oferta de cursos o ciclos, a la que aludía anteriormente. Requiere condiciones de tiempo institucional para recibir o hacer lugar a estas acciones, necesita por lo tanto, condiciones del puesto de trabajo docente, requiere una comprensión del fenómeno organizacional y, básicamente, de que todos los actores de la formación docente abandonen la teoría del déficit que caracterizó las primeras etapas de la oferta de formación continua.

¿Qué decimos en nuestros ámbitos acerca de la teoría del déficit? Pensar que la formación docente continua viene a remediar ignorancias o agujeros de la formación docente recibida durante la etapa inicial y que en realidad lo que hace es remediar aquellas faltas. Nosotros hoy no pensamos la formación continua en términos de falta, sino en términos de interacción de saberes que proceden tanto de la práctica como del saber experto y la investigación.

Creo que todo esto que uno plantea, dadas las condiciones tan exigentes para el desarrollo profesional, en términos de condiciones de tiempo y de puesto de trabajo, que hay una responsabilidad de los Estados que deberán revisar: ¿qué oportunidades brindan para una formación de la o el docente en ejercicio y cómo ayudan a superar los límites de los dispositivos vigentes, diseñando puestos de trabajo que incluyan el trabajo colectivo y que permitan brindar un tiempo para sistematizar el saber producido en el trabajo docente?

¿Qué papel han jugado los diferentes actores que nos propone este panel? Podría decir que los sindicatos docentes en Argentina han puesto en evidencia esas condiciones requeridas que los puestos de trabajo todavía no tienen en su totalidad, para que el personal docente pueda acceder al derecho de su formación permanente. Los sindicatos docentes en Argentina también han contribuido muchísimo, junto con algunas universidades y áreas de investigación, a conceptualizar el trabajo docente como un quehacer colectivo que produce conocimientos, al tiempo que desarrolla sus prácticas.

Los gremios en Argentina, por lo menos los agrupados en la Confederación de Trabajadores de la Educación de la Argentina (CTERA), han batallado y siguen batallando en el reclamo de que se reconozca que la profesión docente produce conocimientos a medida que despliega las prácticas, y que es necesario recuperar y reflexionar acerca de esas prácticas para consolidar ese conocimiento junto con el saber experto. La otra tarea que han desarrollado los sindicatos docentes en Argentina es haber formado a docentes en la toma de conciencia de sus derechos, pero también de sus responsabilidades.

Las universidades, las instituciones superiores de formación docente, indudablemente tienen como gran aporte la producción de conocimientos acerca de las condiciones pedagógico-institucionales requeridas para enseñar y aprender. Han producido saberes expertos en didáctica general y específica e investigan sobre diversos aspectos de la docencia y sus contextos de actuación. En muchos casos, en Argentina también acompañan la formación y actualización pedagógica y didáctica de la docencia. Es importante que la investigación de las instituciones de educación superior ponga el foco en los problemas que tienen las instituciones escolares.

Las organizaciones de la sociedad civil en su carácter de ser asociaciones con un saber específico han aportado a la actualización docente en temas novedosos y se han sumado toda vez que el Estado o las políticas públicas los han convocado a la realización de acciones organizadas por las políticas predominantes del país en materia de formación docente.

¿Qué tienen que hacer los actores en cualquier situación en que trabajen la formación continua? Revisar el lugar de la persona formadora y del grupo de docentes replantearse la concepción de que el formador llega a la institución a brindar un saber experto a docentes que no lo tienen, requiere, por lo tanto, repensar las formas de diseño de estos espacios educativos y, en este sentido, recomiendo que entre las cuestiones a tener en cuenta se incluyan las dificultades que tiene el estudiantado del profesorado que nosotros vamos a acompañar en su desempeño profesional, porque muchas veces las claves para lograr el éxito del aprendizaje en alumnos y alumnas, se encuentran justamente en la descripción que maestras y maestros hagan de sus dificultades y las del alumnado. Pero sé que esa es una recomendación que deberían tener en cuenta todos los actores docentes. En ese sentido, si vamos a efectuar eso, el modo y el momento de seleccionar los contenidos de la formación continua pueden variar y pueden realizarse durante el propio proceso.

Finalmente, quiero decir que deberían cambiarse también, y esa es una recomendación, los modos de evaluación del grupo de docentes.

Quiero y creo que las políticas de formación docente, en tanto planteo como necesidad articuladora de las intervenciones de los distintos actores, tendrían que diseñarse a partir de detectar problemas no resueltos en las prácticas institucionales de enseñanza, tendrían que incluir al colectivo docente en el diagnóstico de esos problemas, tendrían que identificar no sólo las dificultades sino también las buenas prácticas existentes y difundirlas, tendrían también que incluir actores institucionales que puedan investigar, acompañar, difundir o sostener procesos de mejora que dinamicen el conjunto del sistema escolar. Quiero decir que también deberían ser políticas que se hagan cargo desde su formulación, de garantizar tiempos y espacios para que las docentes y los docentes puedan realmente intercambiar sus problemas y encontrar alternativas junto con otros.

Además, tendrían que formularse políticas que reconozcan que la profesión docente es una construcción colectiva y no individual, y que por lo tanto, es necesario generar oportunidades para que ese colectivo se consolide y se visualice o se reconozca a sí mismo como un colectivo.

Al inicio hablé de necesidades identificadas individualmente por las docentes y los docentes y mi anhelo sería que, en algún tiempo no muy lejano, estas necesidades sean siempre identificadas por el colectivo como necesidades del colectivo y no como individuales.

Caminamos en esa dirección. Las intervenciones de los actores en la formación docente continua cobran sentido si y sólo si tenemos en cuenta que los derechos de niñas y niños implican obligaciones de las personas adultas. Con este norte puedo cerrar mis recomendaciones a los actores responsables de la formación docente continua.



Dalila Andrade Oliveira

Brasil

¿Cómo es valorada socialmente la profesión docente? Por medio de un discurso reformador en el ámbito del Estado y de la educación, los principios de la nueva gestión pública han penetrado en las orientaciones de las políticas públicas, cambiando normas y procedimientos administrativos, en estas prácticas que van transformando valores e identidades junto a las y los profesionales docentes. Este es un movimiento al que, desde los años noventa, hemos asistido en algunos países en un grado más fuerte, en otros no tanto, pero en la región latinoamericana como un todo.

Ese discurso penetra el campo de la formación docente y el de las prácticas profesionales en los sistemas educativos, revelando intencionalidades convergentes con los objetivos de la reforma, en relación con los procesos escolares, determinando nuevas lógicas de organización y gestión que son orientadas por resultados cuantificables. Este proceso actúa en la construcción de nuevas identidades de maestras y maestros y en las relaciones de trabajo, promoviendo la reestructuración de la profesión docente.

Estas reformas son implementadas en ámbito internacional y son guiadas por nuevas reglas que establecen otras formas de pensar el trabajo docente. Muchos estudios producidos en diferentes países de la región latinoamericana han demostrado que las reformas de los sistemas de formación docente y las carreras del profesorado –a partir de los años noventa interfieren en la profesionalidad docente–, en muchos casos introdujeron la evaluación como mecanismo “indispensable” para obtener la mejora educativa.

En estudios más recientes sobre el tema de la profesionalización docente, en diferentes contextos nacionales en el mundo, incluso en el mundo anglófono y

francófono, los discursos sobre las profesoras y los profesores del sector público apuntan a una creciente desprofesionalización, que se traduce en la desautorización de un modelo de identidad profesional y en apego a una nueva forma de profesionalidad, al nuevo profesionalismo, incluso en Estados Unidos.

Frente a las reiteradas críticas a la escuela y a los sistemas educacionales por su bajo desempeño, muy abajo de lo que se espera en la región latinoamericana, por ejemplo, en las pruebas PISA, viendo como referencia siempre los parámetros de rendimiento de las y los estudiantes pertenecientes a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) –porque PISA está pensado originalmente para los países miembros de la OCDE–, los discursos dirigidos a profesoras y profesores en este contexto y, sobre todo en la región latinoamericana, son en el sentido de esperar que ellos compensen los factores sociales que demandan mayor inversión de recursos e inversión social.

El modelo de autonomía que se observa está fundado en el hecho de que las personas involucradas asuman una mayor responsabilidad, teniendo que responder cada vez más por el resultado de su trabajo. A eso son convocados los docentes, de esa manera se aumenta su responsabilidad sobre el éxito y el fracaso del estudiante, ignorando dimensiones externas que son completamente lejanas a las competencias de las y los profesionales, de los maestros y de las maestras.

El desempeño de las alumnas y los alumnos pasa a ser algo excesivamente medido, evaluado sistemáticamente por instrumentos que son elaborados y definidos por personas expertas y externas al contexto escolar. Además, existen muchas demandas que deben ser respondidas por el profesorado y que no forman parte de las obligaciones directas de sus funciones. Esos mecanismos inciden sobre las condiciones de trabajo, aumentando las exigencias, diversificando las competencias y las áreas abarcadas por la docencia, pero sin ampliar la jornada laboral remunerada, lo que ha resultado una intensificación del trabajo, algo que con esta pandemia, con la crisis actual que estamos viviendo en nuestros países, se ha intensificado aún más.

Modos más flexibles de organización y gestión de los sistemas educativos ponen mayor énfasis en el trabajo colectivo, en la flexibilidad curricular y en la mayor participación a nivel local, dándoles a las docentes y los docentes y a sus instituciones mayor autonomía, al mismo tiempo que apuntan a un escenario menos estable y mucho más controlado remotamente por las evaluaciones. Junto a las políticas de aumento de responsabilidad docente, se observa una retórica alrededor del desarrollo profesional docente: el tema de esta mesa.

En lugar de las formas tradicionales de carrera, y aquí quiero plantear desde ese punto que el desarrollo profesional docente (DPD) pasa también a formar parte de

un modelo nuevo de reglamentación y de regulación de las carreras docentes. En la retórica de las políticas del DPD, las maestras y los maestros son los que construyen sus propias carreras de destinos, como el profesional reflexivo, evocando el carácter reflexivo del sujeto moderno que es responsable por sus decisiones. Este apelo a la condición del sujeto reflexivo moderno que evoca la autonomía del individuo, que debe convertirse en el sujeto de su propia experiencia, ser creativo, emprendedor y competitivo, esto presupone la interiorización de categorías de la socialización subjetiva contemporánea, que son el control de sí mismo, la obligación de afirmar como un sujeto singular, personal. La docente o el docente tiene que ser único, pensar en sí mismo y no en cuanto a un colectivo.

La segunda cuestión que se plantean, es qué papel han jugado los sindicatos magisteriales en el desarrollo de la formación continua del profesorado, y cuál debería ser su rol en el proceso. Esas políticas han puesto a prueba la capacidad del sindicato de disputar ideológicamente al local de trabajo, teniendo que renovar sus repertorios sin perder de vista su esencia, es decir, la verdadera mediación entre los intereses individuales de cada uno, de cada docente, de los colectivos escolares, de la sociedad y de las colectividades. La representación de los intereses más amplios que materializa y corporifica al sujeto colectivo en la lucha por derechos y garantías de un determinado seguimiento.

Muchos de los sindicatos de educación en Brasil se organizaron, salvo algunas excepciones, alrededor de los siguientes principios: defender los derechos e intereses de trabajadores de la educación, incluso de los jubilados; desarrollar la unidad de la categoría de las y los trabajadores de la educación y su unidad con los demás trabajadores, con los trabajadores en general. Participar lado a lado con ellos en el combate a las formas de explotación y opresión, exigiendo dichas defensas y una nueva política educacional congruente con los intereses de la mayoría trabajadora. Esos sindicatos se introdujeron como representantes de la categoría, buscando garantizar su dependencia financiera y asegurando su autonomía frente a las necesidades patronales, a las organizaciones religiosas, a los partidos políticos y al Estado.

Los años noventa, entre tanto, fueron marcados por un proceso de degradación de las carreras y condiciones de trabajo que puede constatarse por los resultados de investigaciones en diferentes contextos nacionales en la región latinoamericana. Existen numerosos estudios que demuestran la pérdida de autonomía de maestras y maestros, a raíz de los procesos de masificación de la enseñanza originada de la expansión de la escolaridad, la desvalorización de los sueldos impuesta a esos

trabajadores, combinada con el deterioro de las condiciones de trabajo que en muchos casos han afectado incluso su salud.

Estudios más recientes han demostrado un alto grado de intensificación del trabajo, el profesorado asumiendo nuevas funciones y responsabilidades en el contexto escolar. En una reciente encuesta que hicimos en Brasil y ahora estamos haciendo en toda América Latina, incluso en México, vimos que esta intensificación de trabajo durante la pandemia ha aumentado muchísimo. Desde entonces, la valorización de las y los profesionales de la educación pasó a ser en Brasil la principal consigna de los sindicatos de educación, compuestos por la reunión de tres importantes elementos que interfieren en la condición profesional. Por lo tanto, en Brasil nombramos como valorización docente tres dimensiones: 1) la remuneración; 2) la carrera y condiciones de trabajo, y 3) la formación inicial y continuada. Los sindicatos comprenden que la formación inicial y continuada son importantísimas para la valorización de las docentes y los docentes y, sobre todo, de su profesionalidad.

Las luchas constantes por la valorización han resultado en algunos logros de una mayor cobertura de la formación docente por parte del Estado, por medio de programas públicos, involucrando a las universidades públicas, pero también por contratación de organizaciones privadas que ha aumentado mucho su participación en este sector a partir del año 2000. Desde ahí hasta el golpe que vivimos en Brasil en el 2016, seguidos después de la elección de un gobierno neofascista, como no es secreto para ninguno de ustedes, un gobierno fascista, homofóbico, machista, entre muchos otros calificativos que hoy tenemos en el gobierno federal, el gobierno del presidente Jair Bolsonaro.

La tercera pregunta es: ¿qué han aportado las organizaciones de la sociedad civil en la formación, en el desarrollo profesional docente? La retórica alrededor del DPD del nuevo profesionalismo viene en el sentido de promover el debilitamiento de un tipo de regulación, del Estado y de la educación, conceptualmente denominada burocrática profesional. Los estatutos tradicionales que siempre tuvimos en relación a la profesión docente, sobre todo a partir de las recomendaciones de la UNESCO de 1966, de que la docente y el docente debería ser un funcionario público estable del Estado y tener condiciones de trabajo y sueldos dignos para una vida digna, son ahora criticados.

Estas políticas de ahora que promueven nuevas regulaciones son fundamentadas en la lógica mercantil, en el *modus operandi* de la gerencia empresarial que perdieron completamente la noción de la escuela como espacio de derechos y tratan a la ciudadanía como clientes y a las instituciones públicas como administraciones

privadas que buscan la eficiencia. Es por eso que el peso y el control está sobre los resultados, porque lo que importa es el resultado. La evaluación del desempeño gana fuerza en la medida en que tal modelo de gestión vaya siendo incorporado por las instituciones educativas. Estas evaluaciones son referenciadas por ciertos objetivos curriculares que buscan reducir la inseguridad y la opacidad de los clientes en relación con un producto que se requiere en el mercado o un servicio que se compra. En Brasil, el movimiento de los empresarios (*Todos pela Educação*) ha defendido las expectativas de aprendizaje en la Educación Básica, en una base nacional curricular común; un único currículo ya aprobado en ley, después del 2016, desde la Amazonía hasta el extremo sur del país.

Así, son actores claves los empresarios y estas instituciones en el proceso de movilización de un currículo nacional, sobre todo, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que es una agencia del Ministerio, pero también la Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME) que congrega a todos los secretarios de Educación a nivel municipal de las 5 570 municipalidades del país y el Consejo de los Secretarios de Estado de Educación (CONSED), que congrega los 26 estados que conforman el país.

En este contexto nacional, el gobierno federal, a través de estos actores, busca incentivar a los gestores estatales y municipales a adherirse a esta lógica y, sobre todo, a la formación docente que juega un papel crucial en este proceso. Estas dos entidades trabajan junto a las fundaciones y organizaciones privadas para implementar el currículo nacional y lo hacen con mucha efectividad en razón de la gran capilaridad que tienen en el contexto educativo de Brasil, ya que están organizados en todos los estados y municipalidades del país.

Hicieron ahora un movimiento que nombraron Colabora, que se creó a partir de una mesa temática del Consejo Consultivo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que involucró los siguientes miembros: el Instituto Natura de Cosméticos, el Instituto UNIBANCO, la Fundación Social Itaú, el movimiento Todos por la Educación, de los empresarios; la Fundación Lehmann (una fundación privada creada por uno de los diez más grandes billonarios del mundo y tiene nacionalidad brasileña y norteamericana) y el Instituto Positivo, además del BID.

Este movimiento se instituyó con el objetivo de fortalecer la gobernabilidad y las prácticas colaborativas entre las entidades federativas en el ámbito de las políticas públicas de educación. ¿Qué hace ese movimiento? La formación continuada de los docentes en aula en todo el país, enseñando las bases nacionales del currículo común recientemente aprobado en Brasil.

¿Qué han aportado los investigadores educativos y sus instituciones a la formación continua de maestras y maestros y cuál debería ser su rol en este proceso? Las universidades e instituciones de investigación en el país cuentan con sus producciones, estudios críticos, artículos publicados y, además, con las instituciones sindicales en un Foro Nacional Popular de Educación en donde se difunden estudios de investigación y se ha hecho con resistencias colectivas, sobre todo, desde el gobierno, y ahora son muchas y más frecuentes las resistencias que tenemos que hacer. No obstante, durante los gobiernos de Lula y Dilma, las experiencias que tuvieron estas asociaciones u organizaciones, principalmente en este foro, fueron muy positivas en el sentido de crear, de promover dos conferencias nacionales de educación que fueron los más grandes movimientos populares de educación que tuvimos en el país, de los cuales han salido documentos que han influenciado el Plan Nacional de Educación, que fue aprobado como Ley en 2014, pero que con este gobierno sigue como una letra muerta, como se dice.

Además de eso, el programa Parfor, que es un programa de formación docente, pero que con este gobierno se ha debilitado mucho, y también un programa llamado PIBID, que ofrece becas para nuevos docentes, de los que están terminando sus cursos de formación para desarrollar su trabajo en las escuelas, como pasantías, también son hechos conjuntamente entre el gobierno federal y las universidades públicas, pero, como ya mencioné, con este gobierno todo esto está amenazado y ya bastante debilitado por falta de presupuesto.

También seguimos haciendo investigaciones en este sentido. En una de las que hicimos en junio pasado, para saber cómo estaba el trabajo docente en las escuelas públicas del país, solamente con docentes de escuelas públicas durante la pandemia, tuvimos como resultados que 84% de profesoras y profesores estaban trabajando remotamente, pero que 53.6% no recibió ninguna formación para la utilización de herramientas tecnológicas para el desarrollo del trabajo remoto; estas y estos docentes están trabajando sin ninguna formación para hacer este trabajo tan importante que ahora vemos en este momento de pandemia, y que después podremos escuchar más.

¿Cuáles son las recomendaciones para que los sindicatos magisteriales, los centros de investigación en las organizaciones sean un modelo que priorice la formación docente, continua y desde la escuela?

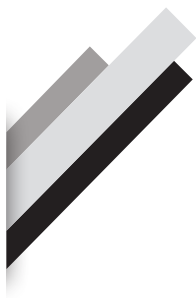
Primero, el carácter contradictorio de este escenario, traído por las políticas de gestión por resultados, de la retórica del desarrollo profesional docente, en contraposición con las formas tradicionales de carreras son un desafío de primer orden para las docentes y los docentes y para los sindicatos. Por lo tanto, no es posible

pensar solamente la formación aparte de todo esto, porque, sobre todo, estas nuevas reglamentaciones se fundan muchas veces en el individualismo, en la competición entre los pares, en el descrédito de la carrera profesional, debido a las condiciones que históricamente se consuman como desfavorables y que pueden ser inclusive motivaciones y desmotivaciones para que las y los jóvenes docentes sigan participando de los sindicatos, y eso lo estamos viviendo mucho en diferentes contextos nacionales.

Y contestando todavía a esta pregunta, quiero decir que, en otra encuesta que hicimos, vimos que, por otro lado, la formación continua desde la escuela necesita tener aseguradas las condiciones objetivas para que las docentes y los docentes puedan participar sin que esto signifique una sobrecarga de trabajo. Lo que hemos visto en Brasil en nuestras encuestas desde las escuelas, es que la formación continua ha sobrecargado al profesorado porque le corresponde a éste hacer los arreglos para que puedan seguir los programas de formación.

Sin embargo, el juego propuesto por las políticas actuales es más arriesgado, tanto desde el punto de vista de las instituciones estables, sindicatos, Estado, gobiernos, como para las y los trabajadores pues, ante la ausencia de la legitimación del sujeto colectivo, el sindicato, con representación política y legal de la categoría, corre el riesgo de llegar a un contexto en que todo es susceptible de negociación y ahora lo hemos visto en la pandemia que esta situación es aún más arriesgada. Por ejemplo, los gobiernos municipales y estatales no han convocado a los sindicatos para discutir el regreso a las aulas ni para discutir en cuáles condiciones se podrá regresar a las clases presenciales. Los gobiernos, en diferentes ámbitos en Brasil, están desarrollando sus políticas durante la pandemia sin un diálogo abierto con los sindicatos.

Por último, ¿qué nivel de protagonismo tiene la educación y, en particular, las docentes y los docentes y los medios de comunicación nacional? En Brasil, muy poco o casi nada, por ejemplo, lamentablemente en los medios siempre se convoca como especialistas de la educación a las y los representantes de las fundaciones privadas, a las y los representantes del movimiento Todos por la Educación, mucho más que a los académicos para discutir las noticias en educación. Rara vez se convoca a los académicos y muy pocas veces se les da voz a los docentes que están en el aula. Pero seguimos resistiendo fuertemente, sobre todo, en nuestras páginas web, en nuestros medios, y en especial en las organizaciones de investigación en educación, como ANPED y ANFOPE, que es una organización dirigida solamente a la formación docente.



Aurora Guadalupe Loyo Brambila

México

Comienzo diciendo que ser maestra o maestro es una de las ocupaciones más difíciles que existen y, a la vez, de las más importantes socialmente. Al igual que haríamos si se tratara de cualquier otra profesión u oficio, tenemos que preguntarnos de inicio qué es lo que esperamos de una buena maestra o de un buen maestro. ¿Qué conocimientos y cualidades tendría que conjugar para cumplir cabalmente con lo que esperamos de su trabajo?, ¿hacia qué fin ha de apuntar el proceso siempre inacabado de su formación como docente? y, finalmente, ¿qué es lo que los actores relevantes para ese proceso hacen o dejan de hacer para la consecución de tal fin?

Las preguntas que orientan este quinto encuentro abren la puerta para reflexionar sobre ello desde un enfoque sociológico, en el que la formación docente articula varias dimensiones. Por una parte, la profesión docente, por otra, su posicionamiento dentro de la sociedad y también y muy importante, dentro de un mercado de trabajo específico que es el de la docencia. Esto, que parece ser una aproximación meramente analítica, cobra vida cuando nos aproximamos a la experiencia del ser docente y nos percatamos de cómo se conjugan en una sola persona de manera particular. El desarrollo profesional docente ha de tomar en cuenta estas dimensiones.

En la medida en que la participación de pedagogas, pedagogos, educadoras, educadores, funcionarias y funcionarios excepcionales, ha dejado ya asentados en este encuentro todos y cada uno de los puntos esenciales relacionados con la formación continua, he pensado que es más interesante centrarme en el desarrollo

docente, poniendo atención en la segunda dimensión, es decir, su posicionamiento social y la manera en la que intervienen en ello diversos actores.

Las políticas de formación docente, tanto la inicial como la continua, son responsabilidad principal, pero no únicamente del Estado, a través de las autoridades educativas. No obstante, como ya dijimos, la formación de la o el docente, en un sentido amplio de la palabra, es un proceso ininterrumpido, en el curso del cual ciertos actores sociales intervienen afectando las condiciones en las que la docente o el docente se desarrolla.

La primera pregunta tenía relación con el aprecio hacia la profesión docente que me parece que es un asunto prioritario y que, por cierto, no se resuelve con solamente concretarnos a aludir a los resultados de una encuesta en la que generalmente la maestra o el maestro aparece con índices altos de confianza entre la población. Sin embargo, los que hemos estudiado más a fondo esto, sabemos que el aprecio y la confianza en la sociedad, en primer lugar, son fluctuantes y, en segundo lugar, presentan importantes diferencias en distintas regiones y grupos sociales. Al respecto, por ejemplo, es interesante una última encuesta de Sinaloa, en la que la pandemia parece haber aumentado el aprecio que en esa entidad se tiene hacia las maestras y los maestros, por el esfuerzo que están haciendo para adaptarse a las difíciles condiciones en las que estamos.

Además, que para bien o para mal, en aquellos países con organizaciones docentes fuertes, como es el caso de Argentina, Brasil y México, la valoración hacia la docencia se mezcla con la manera en la que se perciben las organizaciones gremiales y la valoración de los sindicatos no es ajena a la manera como estas organizaciones equilibran, balancean su acción, en lo que yo he denominado, por una parte, la lógica gremial, y por otra, la lógica profesional. La lógica gremial está más enfocada a las funciones sustantivas de los sindicatos, que tiene que ver con defender sus derechos, tanto salariales como de las condiciones generales del trabajo. La lógica profesional como una lógica en la que la docente o el docente y los colectivos docentes actúan principalmente a partir de las características de la profesión.

Pero, sobre todo, este aprecio social hacia la docencia también se contamina por las reacciones que de allí derivan en distintos momentos del posicionamiento sindical con respecto a las políticas educativas vigentes, que son las políticas de las autoridades federales. Esto se observó en especial a lo largo de las reformas educativas de los años noventa. En ese periodo, los posicionamientos de los sindicatos a favor o en contra estaban como un elemento muy importante en esta apreciación

distinta y en esta conflictividad en torno al tema de esas posiciones, pero que también expresaban, por ejemplo, en el caso de México, en algunos momentos como crítica a la calidad educativa, a lo que se estaba cuantificando en ese momento como calidad educativa y como una crítica al sindicato en general y, por otra parte, esto contaminaba desde luego la imagen que socialmente se tenía de las maestras y los maestros.

La intervención sindical o su influencia, en el caso de las instituciones formadoras de docentes, es otro aspecto que se debe considerar. Tan es así, que si en una caracterización o en una historia del normalismo, borrásemos de un plumazo la influencia sindical, sería mucho lo que dejaríamos fuera del marco de nuestra explicación. Esta es otra forma, por tanto, en que los sindicatos intervienen de manera directa o indirecta en la formación del profesorado.

Por último, ¿hasta qué punto las organizaciones docentes pueden o deben intervenir en la formación del docente? Desde mi punto de vista, los contextos, las historias y tradiciones de las organizaciones docentes y sus dirigencias, así como la presencia o ausencia de formas de vida sindical democrática, son elementos importantes que se deben considerar, lo cual me impide dar una recomendación general. Considero, por ejemplo, que es interesante señalar cómo cada uno de los grandes sindicatos de docentes en América Latina y las confederaciones tienen historias distintas en que, por ejemplo, el aspecto profesional puede tener más o menos una raigambre mayor o menor y esto, desde luego, influye en la capacidad que las organizaciones tienen para participar en la formación de la docencia y no nada más en su capacidad, sino en la forma como lo hace.

Otros actores interesantes, de los que quiero hablar brevemente, son las organizaciones de la sociedad civil. Aquí de nuevo encontramos que su mayor o menor protagonismo muchas veces se define en el ámbito político, más que en el estrictamente educativo, y esto también es muy fluctuante, como es la historia política y la realidad de nuestros países.

En el caso de México, por ejemplo, yo recuerdo que cuando en los años ochenta me pedían que hablara sobre las organizaciones sociales, encontraba que en México realmente había muy poca intervención de las organizaciones de la sociedad civil en la educación, a diferencia de lo que pasaba en otros países en ese momento, como en Centroamérica. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación copaba prácticamente toda la escena, como el principal actor, y era muy poco lo que había en el ámbito educativo en cuanto a la acción de estas organizaciones de la sociedad civil.

Sin embargo, después fue todo lo contrario con los cambios políticos que se dieron en México a partir del año 2000. Con la alternancia política hubo mayor apertura hacia las organizaciones de la sociedad civil, e incluso hubo un momento en el que unas pocas de estas organizaciones parecían estar en vías de adquirir mayor influencia sobre el magisterio; he de decir que ahí hubo, en el caso de México, una situación en la cual las organizaciones más ligadas al empresariado, obviamente con más recursos, tenían posibilidades de hegemonizar la acción de otras pequeñas organizaciones de la sociedad civil que habían ido creciendo de forma progresiva.

Esta situación ha cambiado. Ahora yo diría que la acción de las organizaciones sociales se manifiesta como menos importante en este momento aunque siguen existiendo programas interesantes, como los enfocados, por ejemplo, a los directores de escuela, entre otros. Aunque, como decía Graciela Lombardi, cuando no están articulados realmente dentro de una política educativa general, no dejan de ser programas marginales. En contraste, al menos en mi país yo diría –y es una opinión– que son los colectivos de maestras y maestros, colectivos de directoras y directores, de supervisoras y supervisores, de docentes de ciertas entidades, de organizaciones de corrientes sindicales, los que están adquiriendo una nueva vitalidad. Tales colectivos utilizan con frecuencia las redes, los portales y los medios electrónicos para aglutinarse y también para difundir sus posicionamientos. Me parece que estas son formas prometedoras que contribuyen a la formación de las maestras y los maestros como sujetos participativos que debaten, difunden y amplían los horizontes del magisterio.

Regresamos a nuestras preguntas iniciales, no sin antes referirnos al tema de la investigación, que es un tema sobre el cual he reflexionado bastante en los últimos tiempos. En el caso de México, y creo que en toda América Latina, infortunadamente, la investigación académica, y creo que ya lo mencionaba Dalila, muchas veces no es aprovechada por quienes toman decisiones, sólo aparece como un ámbito diferenciado en el que las académicas y los académicos se mueven por sus reglas, por sus propias formas de difusión del conocimiento, y no vemos que inciden necesariamente ni en políticas educativas concretas ni en un debate educativo muy articulado. Me parece que uno de los temas en los que se debe reflexionar es que, en general, los tiempos de la investigación educativa son muchísimo más largos que los tiempos de quienes toman decisiones. En ese sentido, creo que esta desincronización es lamentable porque en realidad tenemos pocos recursos para la investigación educativa y muchas de las muy valiosas investigaciones que se hacen no se toman en cuenta.

En relación con el tema de la formación continua, recientemente dirigí una tesis de doctorado sobre la formación docente en una institución que se llama Colegio de Bachilleres, que es de educación media superior, y de ahí la investigación que me pareció muy interesante, es cómo las maestras y los maestros que son de distintas generaciones, han estado sufriendo cambios en el currículum en temas como, por ejemplo, hablar de competencias, y luego ya no hablar de competencias. Y también maneras distintas en las que los cursos los ocupan, dentro de su carrera docente, es decir, desde una situación en la que se tomaban en cuenta para carrera magisterial o para una evaluación, o eran obligatorios, hasta otros momentos en que no lo han sido. Es decir, una situación en la que hay una yuxtaposición de experiencias, de generaciones, etc., que siempre dan realmente mucha heterogeneidad, más de la que ya existe ahí. Cité esta tesis simplemente como un ejemplo para decirles que esa investigación, que puede ser muy interesante, difícilmente va a tener algún efecto sobre la formación en el Colegio de Bachilleres. Eso es un ejemplo simplemente anecdótico que me parece interesante para que ustedes vean cómo, a pesar de que se puedan hacer entrevistas, que se vean documentos, etc., en la realidad esto afecta poco en términos de mejorar la situación que vivimos.

Regresemos a nuestras preguntas iniciales. ¿Qué es lo que esperamos de una buena maestra o de un buen maestro?, ¿qué conocimientos y cualidades tendría que conjugar para cumplir cabalmente con lo que esperamos de su trabajo?, ¿hasta qué fin ha de apuntar en el proceso siempre inacabado de formación del docente? Y, finalmente ¿qué es lo que actores relevantes para ese proceso hacen o dejan de hacer para la consecución de ese fin?

Para redondear un poco el tema, me he referido poco a las empresarias y los empresarios, porque creo que en este momento no están teniendo un papel muy importante. Por otra parte, los medios de comunicación, las televisoras, por ejemplo, y esto lo digo sobre todo para nuestro auditorio de otros países, están jugando un papel fundamental en esta época de pandemia, transmitiendo clases a través de los canales comerciales, y desde luego de los canales culturales y educativos, lo cual tiene ventajas y desventajas. Desde luego, es una forma muy concreta en la que estamos viendo cómo los medios están interviniendo en la educación.

Para terminar, hemos de considerar que el objetivo sobre el cual deben gravitar todos los procesos formativos estriba en la delicada tarea de educar a la futura ciudadanía. La formación docente necesariamente tiene que haberse sustentado en los valores y en las prácticas de la democracia. Educar a la ciudadanía es una

labor ingrata si la maestra o el maestro no tiene los atributos que distinguen a una ciudadana o un ciudadano participativo. Ahí de nuevo nos encontramos con que las acciones y omisiones de las autoridades educativas, pero también de los sindicatos, de las organizaciones, de la sociedad civil, de los medios y de quienes producen bienes culturales, son elementos cruciales.

La docente o el docente, como ciudadano, tiene derecho a la seguridad en el empleo, a un salario digno y a buenas condiciones de trabajo, pero esto resulta insuficiente, desde mi punto de vista, si no existe un clima de aprecio social que le proporcione un nivel adecuado de autoestima, la oportunidad de tener experiencias de participación para hacer oír su voz y dialogar, así como el acceso a bienes culturales que amplíen sus horizontes y sus aspiraciones.

Me gustaría hablar un minuto sobre la equidad. Hace poco se hizo una encuesta a las y los habitantes de la Ciudad de México, de 17 años en adelante, acerca de su experiencia educativa. Esta población es un mosaico de edades distintas, de generaciones, de experiencias educativas; sin embargo, me preocupó un resultado en el cual decía que la mayor parte de estas personas encuestadas comentan no haber sentido que en la escuela se les trataba con equidad, que se les trataba igual a todas y todos. Se trata de un asunto muy importante, pues la maestra o el maestro debe tener incorporado como un valor esencial, el valor de la equidad, cuando trata a sus estudiantes, cuando trata a sus colegas, etc., y esto no se improvisa, no es algo que se dé en un manual, es algo que tiene que ver con una práctica de valores democráticos.

Por último, en las múltiples y difíciles decisiones que toma una docente o un docente en el transcurso de su vida profesional. En nuestros países estamos hablando de entornos violentos, muchas veces de contextos de desigualdad, de pobreza extrema, ambientes escolares autoritarios. Para orientarse en este mar de contradicciones es preciso que su formación inicial, continua y su formación en el sentido amplio de la palabra que he tratado de dar en esta plática, haya propiciado, en ella o en él, firmeza e integridad personal, para lo cual la puesta en práctica continua de la tolerancia y la equidad son indispensables.

Se comprenderá que nada de esto es posible si las condiciones de trabajo digno no se conjugan con una contribución decidida de otros actores sociales que reconozcan y faciliten la construcción de espacios para el ejercicio de estas virtudes ciudadanas.

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México

Las tres ponentes han apuntado diferentes planteamientos sobre los cuales se debe reflexionar. En primer lugar, como lo mencionó la doctora Graciela Lombardi, las estructuras gubernamentales tendrían que sentarse a detectar los problemas no resueltos en las prácticas institucionales de enseñanza y a comprender las problemáticas de las comunidades. La elaboración de las políticas públicas, si bien son responsabilidad de la administración pública, no pueden ser escritas únicamente desde un escritorio.

En segundo lugar, la doctora Dalila Oliveira hizo hincapié en la diversidad de cada país, de éstas dependen las condiciones de trabajo del profesorado, por lo que la organización sindical se da desde abajo, porque surgen de atender las dificultades que la plantilla de docentes enfrenta. Estos colectivos son los que comprenden las necesidades de las maestras y los maestros a nivel local y enarbolan la defensa de sus derechos.

Por último, la doctora Aurora Loyo enunció que en determinados contextos, como en el rural, los colectivos y las organizaciones de la sociedad civil pueden involucrarse, planteando propuestas específicas para la formación de docentes, de forma congruente con la política general y conforme con los recursos disponibles. Advirtió, sin embargo, que se debe evitar que unas pocas organizaciones con más recursos protagonicen el diálogo previo a la toma de decisiones.

Para concluir este evento quiero señalar lo siguiente: el involucramiento de los actores sociales aquí mencionados ha sido indispensable, pues se han brindado sus perspectivas, han acercado la realidad de las profesionales y los profesionales docentes a quienes toman decisiones y han realizado diversas investigaciones que abonan al diseño de estrategias específicas.

Las instancias gubernamentales y las autoridades educativas mantenemos una búsqueda constante de los mejores procesos, mecanismos, programas y acciones, tanto para atender las necesidades de formación docente como para promover el desarrollo profesional de maestras y maestros.

ENCUENTRO 6

POLÍTICAS, PROGRAMAS Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA

19 DE NOVIEMBRE DE 2020



SEMBLANZAS

JURJO TORRES SANTOMÉ

Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidade da Coruña. Previamente, profesor en las Universidades de Salamanca y Santiago de Compostela. Profesor visitante en numerosas universidades españolas, portuguesas, latinoamericanas y norteamericanas en las que participó e impartió cursos, seminarios y conferencias. También es coordinador del Grupo de Investigación en Innovaciones Educativas-GIE 000260, de la Universidade da Coruña (UDC). Es autor de diversas publicaciones, así como de numerosos capítulos de libros y artículos en distintas obras colectivas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación principales son: políticas educativas y curriculares, currículum integrado, currículum antidiscriminación, análisis de materiales curriculares, educación inclusiva y formación del profesorado.

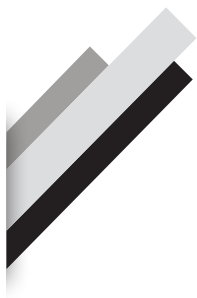
159

CARLOS EUGENIO BECA INFANTE

Es profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile, especialista en políticas educacionales, especialmente en relación con la profesión docente. Ha desarrollado diversas actividades en el sector público y académico. Fue director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile e integró la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe de OREALC/UNESCO. Actualmente se desempeña como investigador asociado del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y realiza funciones docentes y de coordinación de proyectos en el Programa de Liderazgo Educativo de la misma Facultad. Ha realizado consultorías para organismos internacionales, como UNESCO, OEI, OEA e IICA, en diversos países de la región. Es autor de diversas publicaciones sobre Políticas docentes y desarrollo profesional continuo del profesorado.

GRACIELA CORDERO ARROYO

Es licenciada en Pedagogía por la UNAM, maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Es investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, del que también fue directora, entre 2003 y 2011. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores y su línea de investigación es la formación de profesores inicial y en servicio. Es investigadora asociada y representante de la UABC en el proyecto *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions*, financiado por la Unión Europea a través del programa Erasmus+, UNESCO, OCDE, Banco Mundial y el BID.



Jurjo Torres Santomé

España

Para plantear un tema tan decisivo como es el de formación y, muy especialmente, la formación continua del profesorado y demás profesionales relacionados con la educación, al igual que cualquier intervención que deseemos hacer sobre esta esfera de la sociedad, es preciso tener claro hacia donde queremos ir, qué pretendemos y seguidamente hacer un buen diagnóstico de la realidad que tenemos.

Es algo obvio, pero muy difícil de realizar. Este tipo de análisis y de decisiones sobre cómo es la educación y cómo debe ser y, por lo tanto, las y los profesionales que en ella trabajan, suelen estar muy condicionados por los grupos de poder dominante, hegemónico, político, económico, religioso, por las organizaciones que se autoatribuyen la competencia para este tipo de diagnóstico y de prospectiva: organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial, el FMI, la Organización Mundial del Comercio, el Foro Económico Mundial o el Foro de Davos, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Estos grupos tienen un enorme poder, reflejo de los intereses de las grandes corporaciones empresariales y financieras a las que representan. No podemos ser personas ingenuas.

En la práctica, son exclusivamente estas organizaciones economicistas y neoliberales (no olvidemos este matiz) las que con demasiada periodicidad analizan los sistemas educativos, pero exclusivamente desde sus prioridades productivas, de los intereses de los mercados, o sea, atendiendo a sus propios intereses. No podemos olvidar este matiz porque va a permeabilizar los análisis que hacen y, por supuesto, las soluciones y medidas que van a proponer.

En las últimas décadas, con excesiva frecuencia, estamos escuchando a nuestra clase política –sobre todo la más conservadora y neoliberal, a todas las grandes

corporaciones y fundaciones empresariales– decir que el sistema educativo debe estar al servicio y priorizar las necesidades del mercado, es decir, de las empresas, y matizando mucho más, de las grandes empresas, no de las pequeñas empresas, cooperativas, etcétera. Se intenta por todos los medios silenciar mediáticamente a la clase política y movimientos sociales más preocupados por la ciudadanía y por los bienes comunes. Este énfasis en lo público, en subrayar la dimensión política de la ciudadanía democrática, cada vez se desdibuja más aunque aparezca en las primeras líneas de cualquier manifiesto.

¿Dónde queda analizar y diagnosticar qué es una ciudadanía educada, qué es una ciudadanía culta, solidaria, justa, democrática, optimista, inclusiva, feliz, etcétera? ¿Qué decimos si todas y todos pretendemos que debe ser esa la función básica de todo el sistema educativo? Cada vez se desdibujan más estas dimensiones.

Hablar de formación y de profesionalidad docente obliga a tener claro qué es educar, por qué hay que educar y para qué hay que educar. Ese análisis, esas decisiones que tomemos son las que nos van a decir qué tipo de institución escolar precisamos, qué tipo de currículum vamos a desarrollar en ella, cuánto tiempo va la ciudadanía a acudir a esa institución educativa para recibir esa mínima instrucción y construir otro tipo de mundo que todas las personas deseamos que sea algo mejor. Una vez que se tiene claridad de ello, es cuando hay posibilidad de especificar cómo formar a esas profesoras y profesores y cómo mantenerlos continuamente activos y actualizados. Pero creo que la presión que ejercen todos esos poderes economicistas y financieros globales se plasma y es muy fácilmente visible en la obsesión con la que tratan de controlar el currículum y la formación y actualización del profesorado, en función de los diagnósticos que ellos ofrecen.

Hay que reconocer que casi no tenemos análisis alternativos porque los gobiernos y administraciones públicas, los ministerios de educación no obtienen información ni hacen evaluaciones alternativas, incidiendo en aquellas dimensiones que esas organizaciones economicistas de ámbito planetario no diagnostican, no miden ni comparan.

¿Qué datos tenemos? Los que proporcionan fundamentalmente la OCDE (la organización que suelo denominar también como el “Ministerio de Educación del Planeta Tierra”) con su informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) o por la IEA, a través de TIMSS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora), informes cuyas evaluaciones investigan exclusivamente competencias en comprensión lectora, matemáticas, ciencias experimentales

y, en algunos países (entre ellos España), en educación financiera y, próximamente, en inglés (STEM y el idioma oficial de los mercados).

En buena lógica, las políticas e intervenciones gubernamentales se centrarán en mejorar en esas áreas y especialidades del conocimiento (las áreas imprescindibles para reproducir el capitalismo cognitivo), en conformar profesionales que pongan su conocimiento, competencias y procedimientos al servicio del mercado económico y financiero.

Por el contrario, los informes y diagnósticos sobre los conocimientos y competencias en Ciencia Sociales, Humanidades y Artes, etcétera, son inexistentes, con lo cual es previsible que estemos educando profesionales individualistas, que exclusivamente buscan obtener mejores salarios y posición social. Retomando una expresión de José Ortega y Gasset, filósofo español: “Estamos formando sabios ignorantes”, y yo, además, le modificaría a “sabios ignorantes asociales”, personas que saben mucho de un campo de conocimiento, pero que la ignorancia que tienen en relación con los otros campos y áreas de conocimiento les ayuda a despreocuparse de los bienes comunes y de los colectivos sociales diferentes a los que ellas y ellos pertenecen o, bien, por origen o incluso por ascenso social si son de ese reducido número que logró ascender socialmente.

Esta hegemonía de los poderes economicistas explica que nos acostumbremos a carecer de diagnósticos y objetivos fiables sobre el sistema educativo que tenemos: ¿qué diagnóstico tenemos?, ¿qué informes tenemos sobre el profesorado actual, sobre sus puntos fuertes, sobre aquello que hacen mejor?, ¿cuáles son sus necesidades, sus condiciones de trabajo, las características de las escuelas en las que están trabajando, las poblaciones a las que atienden?, ¿qué grado de diversidad existe en esos contextos y escuelas? Ese tipo de datos normalmente son los más difíciles de obtener.

Es muy preciso ser conscientes de que no nacemos siendo profesores y profesoras debido a una vocación (o sea la llamada especial que hace la divinidad a monjas y sacerdotes para que se pongan a su servicio) o a talentos innatos o genes específicos, sino que quienes elegimos este trabajo tuvimos que aprender a serlo y continuamos aprendiendo para detectar nuestras insuficiencias, corregirlas y así desarrollar mucho mejor nuestro trabajo. Es decir, somos el resultado de esas políticas oficiales y de las interacciones y compromisos sociales que tenemos y que continuamente ponemos a prueba.

Me gustaría subrayar algunas características de las políticas gubernamentales que se vienen implementando en la mayoría de los países que conozco, en cuanto

a los modelos y políticas de formación, selección y actualización continua del profesorado.

Desde mi perspectiva, creo que existe un notable sesgo en la consideración sobre la adecuación de la formación que recibe el profesorado para ser lo más coherentes con la concepción, filosofías y lemas que tenemos sobre lo que es educar, sus por qué, para qué, qué tipo de ciudadanía queremos educar, etcétera.

Cuando analizamos qué ocurre realmente en las aulas, qué educación está recibiendo la inmensa mayoría del alumnado creo que podemos ver que las conductas, saberes, competencias y valores que muestran y caracterizan su vida cotidiana desdibuja y deja demasiado lejos esa meta educativa que acostumbramos a decir que guía y orienta nuestro trabajo como profesoras y profesores: educar para construir, ser y comportarnos como ciudadanía, culta, informada, democrática, justa, crítica, virtuosa, inclusiva, optimista y activa. Esta realidad de perder de vista un objetivo tan relevante y urgente como el que acabo de formular creo que explica que en la mayoría de los países, con excesiva frecuencia, en las instituciones de formación de profesorado, nuestro alumnado nos acostumbre a decir que el trabajo que realizan en las facultades y centros de formación del profesorado no les sirve para trabajar en las aulas, que en realidad cuando aprenden es cuando entran en las aulas y, normalmente en el fondo, imitan y reproducen lo que allí ven; aquellas conductas y rutinas del profesorado que años antes decían que eran antiguas, desfasadas, que no servían, que eran alienantes, no liberadoras ni empoderadoras, etcétera.

Una vez que la Administración admite a alguien para trabajar como profesor o profesora, ese mismo gobierno va a practicar la política de la sospecha sobre su profesionalidad y sobre su dedicación al ejercicio de su trabajo. No se confía en ellos ni en ellas; no se escucha al profesorado, no se dialoga ni se atiende a sus urgencias y necesidades, ni se comparten las propias preocupaciones y dudas que las propias administraciones puedan tener. Con demasiada facilidad y rapidez se les presupone “enemigos” y se les coloca bajo sospecha, en especial si discrepan claramente de esa Administración.

¿Cómo suele intentar enfrentar la Administración esa falta de confianza en su profesionalidad? Claramente, imponiendo un currículum obligatorio completamente desmenuzado, sin dejar realmente ni la más mínima autonomía a los profesionales y las profesionales que trabajan en los centros. En el caso español, imponiendo y detallando para cada curso y etapa educativa objetivos, competencias, asignaturas y sus contenidos (con un listado enormemente sobrecargado,

imposible de desarrollar en la práctica), criterios de evaluación, estándares de rendimiento y resultados de aprendizaje evaluables de manera cuantitativa, de cero a diez. Incluso hasta nos dicen que ese currículum es el “básico”, que supone sólo un porcentaje (y nunca explicitan la fórmula de semejante concreción en porcentajes) del currículum final a trabajar en las aulas, que deben completar las comunidades autónomas y los propios centros escolares. Y, a mayores, se realizan evaluaciones externas de corte positivista, pero sobre las mismas competencias de PISA y de la IEA.

Es decir, estamos ante una política de completa sospecha y de vigilancia minuciosa sobre ese profesorado y en muchos otros países, además de eso, se imponen los libros escolares o libros de texto, el librito que va a tener cada estudiante para cada materia donde está todo lo que debe saber, los contenidos y tareas escolares con los que aprobar. Libros de texto que tampoco tenemos claro quiénes los redactan y qué méritos tienen para hacer esas selecciones informativas, redacciones y tareas a realizar por el alumnado. En resumen, se concreta, se delimita y se cierra por completo todo lo que tienen que saber las alumnas y los alumnos. ¿Cómo se va a desarrollar el ejercicio de la crítica, a aprender a comunicarse, a dialogar y a debatir, a trabajar en equipo, a desarrollar y poner en práctica el ejercicio de los valores que implica aprender a vivir juntos, a colaborar y a no discriminar, a ser ciudadano y ciudadana, no clientes ni consumidores? Son preguntas que nos podemos hacer y creo que todas y todos llegamos fácilmente a la misma conclusión: ¡nunca!

En esos libros de texto se condensan, de manera implícita nunca explícita, decisiones sobre la profesionalidad que es más adecuada para educar esa ciudadanía culta, solidaria, inclusiva y democrática. ¿Para qué necesita tener ese profesorado una buena formación cultural, sobre las distintas áreas y disciplinas de los contenidos que se trabajan en las aulas, sobre psicología del aprendizaje y del desarrollo, sobre filosofía y teoría de la educación, sobre didáctica y organización escolar, sobre sociología de la educación, métodos de investigación y de evaluación? Quienes diseñaron y elaboraron esos libros de texto ya tomaron esas decisiones y apenas dejan alternativas a cambiar el modelo curricular y de trabajo en las aulas, dicen todo lo que tienen que hacer estudiantes y docentes día a día, minuto a minuto.

La tradición o la imposición de los libros escolares o de texto parece que fuera la opción preferida de las administraciones educativas para ahorrar sus inversiones y así tratar de compensar y suplir los recursos tecnológicos, informativos,

culturales, y demás que caracterizan una sociedad de la información o informacional y del conocimiento. Aprender a vivir en este tipo de sociedades obliga a educar una ciudadanía que de manera continua se ve obligada por el profesorado a recurrir y a utilizar esa variedad y diversidad de fuentes informativas y de recursos didácticos.

Tanto las y los estudiantes como el profesorado necesitamos aprender a movernos críticamente en un mundo con exceso de información y muy controvertida, no uno inexistente en el que alguna divinidad o gobierno dictatorial nos ofrece la “información objetiva, válida y verdadera”. La información humana es falible, por lo que nos necesitamos unos a otros para dialogar y debatir muchísimo unos con otros, para buscar aquellas informaciones válidas, lo más objetivas posible, las más pertinentes que nos ayudan y sirven para ser mejores ciudadanos y ciudadanas, mejores seres humanos.

Si además decimos y asumimos en realidad (no como eslogan vacío de significado) que necesitamos impartir una educación realmente inclusiva, es imprescindible revisar por completo todas las fuentes informativas, porque toda la inmensa mayoría de esas fuentes informativas y culturales y metodologías didácticas son las que nos convirtieron en sexistas, racistas, clasistas, colonialistas, fundamentalistas, homófobos, segregadores, etcétera. Si no desmontamos bien esos discursos explícitos e implícitos, el currículum oculto existente en los medios de comunicación, en la ciencia y en nuestros centros y aulas, aunque como docentes tengamos muy buenas intenciones, nuestras rutinas y nuestro “sentido común” dominante, seguirá reproduciendo ese modelo de sociedad clasista, racista, patriarcal, colonialista y neocolonialista, neoliberal, conservador y autoritario.

El déficit de profesoras, profesores y de otros profesionales en los centros suele ser lo normal, cuando según el tipo de escuela, estudiantes que escolariza y sus capacidades, el contexto sociocultural de origen, de sus familias y barrios o pueblos, debería obligar a los gobiernos a realizar mayores inversiones en número de docentes y de especialistas y en profesorado de refuerzo, así como en recursos didácticos en los centros con mayores carencias y necesidades. Normalmente sucede lo contrario: el alumnado de las clases sociales más altas y con mayores recursos culturales y económicos acostumbra a disponer de mejores colegios, mucho mejor dotados, con ratios profesorado/estudiantes más favorables y generosas y con mejores instalaciones y dotaciones.

En las políticas de actualización suele ser únicamente la administración quien “conoce” y, por tanto, decide qué necesita el profesorado en ejercicio, qué carencias

y problemas tiene. No nos suele quedar claro a la ciudadanía cómo se realizan esos diagnósticos, a quiénes se consulta y escucha como voces autorizadas; suele existir una enorme sordera ante las voces del profesorado y sobre las reivindicaciones que realizan sus centros escolares y sus asociaciones profesionales y sindicales. Silencio, cuando no total marginación de sus opiniones, necesidades y condiciones para mejorar el ejercicio de su profesionalidad, algo que se ve agudizado en especial en la medida en que se carece o se están desmontando estructuras y espacios para que el profesorado comparta entre sí sus preocupaciones, logros, las experiencias que está realizando para organizar cursos de actualización sobre lo que ese profesorado detecta como sus necesidades y pudiendo solicitar la colaboración y ayuda de aquellos profesionales en los que ese profesorado confía.

Para ese trabajo de actualización y de colaboración del y con el profesorado la administración debe ofrecer la ayuda económica y profesional que se necesite. Son urgentes espacios donde poder dialogar sin miedos, sinceramente, docentes y administraciones, poder comunicar y convencer sobre sus necesidades, recursos, etcétera. Las políticas de auténtica colaboración entre las administraciones y el profesorado no pueden ser de desconfianza y de ocultación de problemas y de necesidades por miedo a ser culpabilizados y/o sancionados.

El profesorado, como cualquier otra persona y profesional, necesita escuchar de las autoridades algo como: *“Tú sabes mucho, me encanta tu trabajo y puedes aprender más. ¿Cómo crees que puedo ayudarte?”* Ese tipo de expresiones normalmente son al revés: “No sabes”, “lo estás haciendo mal”, “tienes estos problemas”, etcétera. Son las autoridades gubernamentales quienes siempre acostumbran a decir a las profesoras y a los profesores qué es lo que tienen que hacer e, incluso, propinar toda clase de amenazas, unas explícitamente y otras de manera más latente para forzarles. Si no existe esta colaboración y apoyo sincero, la reacción más probable será que el profesorado tendrá cada vez más tapados sus oídos y las situaciones y problemas tenderán a agravarse más y más.

Es precisamente en estos momentos cuando las grandes empresas y organizaciones financieras y los grandes negocios de tecnologías “educativas”, que pretenden enriquecerse y controlar las instituciones de educación recurriendo a palabras y expresiones engañosas y mágicas, vacías de significado como son la necesidad de hacer una educación más innovadora, más creativa, de mayor calidad y excelencia, más motivadora para el alumnado. En realidad no son máscaras para vender un tipo de tecnología con el fin de desprofesionalizar aún más al profesorado, para robotizarlo y/o para realizar educación a distancia, con el

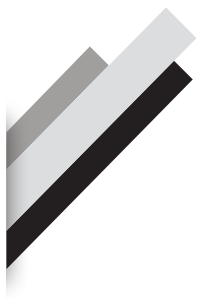
consiguiente ahorro económico para las administraciones educativas. Las tecnologías se necesitan, pero para que el alumnado trabaje en las aulas con profesores y profesoras delante, de manera presencial, ayudando y solucionando los problemas cuando surgen, en ese preciso momento.

Educación exige presencialidad y comunidad, porque estamos aprendiendo a vivir con otros, a reconocernos, a desmontar prejuicios mutuos, a compartir, a socializarnos y convivir, a cooperar, a ayudar, a trabajar juntos, a dialogar, debatir, a tratarnos como iguales y a disfrutar juntos. Cuidado con la pretensión de intentar ahorrar y caer en una educación a distancia, que puede servir para tratar de compensar un poco el verdadero trabajo educativo en este momento de emergencia y que nadie había previsto; sin embargo, es preciso ser muy conscientes de que este momento de la pandemia de la covid-19 es absolutamente provisional.

En resumen, considero que ya existe bastante consenso en todo el mundo acerca de que las personas que trabajamos en educación, necesitamos de una profesionalidad más colegiada y cooperativa que asuma la importancia de construir un capital profesional más rico, como dirían Andy Hargreaves o Michael Fullan: un capital profesional que va a ser el fruto de la interacción del capital humano (el construido y desarrollado a partir de sus capacidades por cada individuo, el capital individual), el capital social (el resultado de la cooperación y del trabajo en equipo) y el capital decisorio (el que es consecuencia de la toma de decisiones profesionales a lo largo del tiempo en situaciones complejas, prácticas y compartidas con todos nuestros colegas en nuestra vida cotidiana).

Si para educar se exige una *visión optimista sobre el alumnado*, lo mismo es imprescindible en relación con el profesorado.

Quiero finalizar diciendo que precisamos de políticas educativas de actualización que tengan como lema: *“Tú sabes mucho, me encanta tu trabajo y puedes aprender más. ¿Cómo crees que puedo ayudarte?”*.



Carlos Eugenio Beca Infante

Chile

Voy a centrarme específicamente en los temas de formación continua docente, tomando tres aspectos. Primero, una reflexión sobre cuáles son las tendencias y desafíos que actualmente predominan en materia de formación docente continua a nivel mundial y latinoamericano. En segundo lugar, especificar el caso de Chile, sobre un sistema de desarrollo profesional docente, una carrera docente nueva, que es una manera de abordar el tema que, a modo de ejemplo, quisiera compartir con ustedes y, para terminar, algunas reflexiones acerca de oportunidades y desafíos que se nos han abierto en este particular y doloroso año 2020.

Hoy día hay suficiente consenso a nivel conceptual acerca de que las formas tradicionales de formación continua de docentes –más bien verticales desde el mundo académico o desde los ministerios de educación hacia el profesorado– deben ir cambiando hacia un nuevo tipo de formación continua que se caracterice por un aprendizaje situado, donde el contexto local y el contexto de la escuela sean muy importantes, que se identifique también por ser un aprendizaje colaborativo entre docentes y que en ese aprendizaje colaborativo se reconozcan los saberes docentes y se reconozca ese capital profesional y social que mencionaba el profesor Jurjo Torres. Un aprendizaje más bien práctico, en el sentido de que enfoque los problemas de la práctica que las docentes y los docentes tienen y que esté orientado al aprendizaje integral del alumnado, no sólo al desarrollo de maestras y maestros, sino en su misión de ayudar al aprendizaje estudiantil.

Estas tendencias no son absolutamente nuevas, pero se han ido remarcando en los últimos años. Organismos internacionales, como la propia OEI y la UNESCO

han promovido varias experiencias en distintos países. Ustedes conocerán las de México en esta dirección; sin embargo, muchas veces estas políticas tienen discontinuidades por los cambios de gobierno a nivel nacional, estadual o municipal. Se buscan alternativas al aprendizaje academicista que muchas veces las y los propios docentes critican, pero no es un tránsito fácil, es un tránsito donde coexisten las tendencias tradicionales con las más innovadoras y, sobre todo, desde el trabajo del propio profesorado. Para que avancen estas tendencias nuevas es necesario abordar varias tensiones o limitaciones que yo percibo que entran en estos avances. Una de ellas es que el trabajo colaborativo en la escuela no es suficientemente valorado. Las profesoras y los profesores dicen que aprenden más de sus colegas compartiendo sus saberes, que de ofertas más tecnicistas o academicistas; sin embargo, ese aprendizaje entre maestras y maestros no tiene un reconocimiento, una certificación y, por lo tanto, la o el docente legítimamente busca también certificaciones para avanzar en su carrera profesional.

Las directoras o directores no están suficientemente preparados para liderar el desarrollo profesional docente. En Chile, una encuesta reciente entre directoras y directores dice que una de las dimensiones en que se sienten menos preparados es para liderar el aprendizaje profesional del profesorado y además están sobrecargados con muchas tareas administrativas que les impiden hacerlo. Los docentes, a su vez, no tienen el tiempo para enfrentar esto por la sobrecarga de docencia de aula.

Los diseños de los programas de formación continua no están radicados, por lo general, en la propia escuela, sino en un nivel superior, en el nivel de la administración local municipal, cuando la educación depende de los municipios o a nivel estatal o nacional.

Las prioridades en las políticas educativas tienden a estar más en la formación inicial que, por cierto, es una prioridad mejorar, pero las políticas olvidan muchas veces que la docente o el docente se forma más en la práctica y aprende sobre la base de una, ojalá buena, formación inicial; va consolidando sus capacidades profesionales en el ejercicio y, por lo tanto, la formación continua es prioritaria y necesaria, y las políticas no siempre le dan esa prioridad, entre otras cosas, porque los efectos de la formación continua de la o el docente son de mediano y largo plazo, no se pueden medir con facilidad.

A veces se intenta, erróneamente, evaluar la calidad de la formación continua por su impacto en los aprendizajes del estudiantado, según las pruebas estandarizadas, y eso naturalmente no puede funcionar porque la docente o el docente va

poniendo en práctica en distintos momentos lo que aprende y va aprendiendo de la conexión entre los conocimientos anteriores y los nuevos. Y hacer esa traducción mecánica hacia el aprendizaje del alumnado es fijar un objetivo que no se puede pretender para la formación continua de docentes.

Las políticas públicas, entonces, no priorizan el desarrollo profesional docente y prefieren capacitaciones que den resultados inmediatos, justamente para mejorar los resultados de aprendizaje. Nosotros en Chile, por ejemplo, tenemos un sistema educativo que está tratando de salir de este enfoque mediante una reforma educacional del gobierno anterior, de la presidenta Michelle Bachelet, pero dentro de un sistema educacional muy marcado por una educación de mercado, donde los establecimientos educacionales compiten entre sí para obtener mejores resultados, entonces, claro, priorizan capacitaciones que puedan ayudar para que el establecimiento salga mejor catalogado en las pruebas de lenguaje y matemáticas y así pueda competir mejor por matrículas que, a su vez, significan más recursos. Existe todo un sistema y una estructura que no ayudan al desarrollo de esta nueva modalidad, de esta nueva visión de un aprendizaje docente colaborativo, de un aprendizaje que reconozca los saberes de las docentes y los docentes.

En segundo lugar, deseo ejemplificar cómo en Chile se ha intentado, a través de un nuevo sistema de desarrollo profesional docente, abordar algunas de estas limitaciones y dificultades. Es una ley del año 2016 que aborda la profesión docente como un sistema que abarca la trayectoria completa desde el acceso a la formación inicial; la formación inicial misma, es decir, sus procesos formativos; la inducción a través de mentorías a profesores principiantes; la formación continua reconocida como un derecho de los docentes, gratuita; y todo el tema de las remuneraciones y las condiciones de trabajo de las docentes y los docentes.

Hay condiciones en este sistema de desarrollo profesional docente que son muy favorables para pensar en un nuevo tipo de formación continua, por ejemplo:

- Define el aprendizaje profesional como un aprendizaje situado. Para ello dispone que los establecimientos educacionales deberán incluir, dentro de sus planes institucionales y sus planes de mejora, planes locales de desarrollo profesional docente de acuerdo con un diagnóstico de las necesidades de educadoras y educadores.
- Define que el desarrollo profesional debe ser colaborativo y, para ello, en el sistema de evaluación docente, que conforma la carrera, consigna una evaluación de las acciones de desarrollo colaborativo que la docente o el docente realiza.

- Establece un sistema de inducción a través de mentorías para profesoras y profesores principiantes, comprendido como un acompañamiento basado en una relación de confianza entre el mentor y el profesor que comienza.
- Determina la carrera docente con ciertos tramos que culminan en tramos de expertos y estos docentes expertos quedan habilitados y facilitados en la organización del trabajo escolar para apoyar a docentes jóvenes o a docentes que tengan más dificultades en algunas áreas.
- Modifica –y esto es muy importante porque yo antes decía que en esto hay una limitación grave en América Latina– el tiempo de las docentes y los docentes para que puedan participar en acciones de desarrollo profesional. Para esto, la ley establece un cambio muy importante que, a su vez, implica gran cantidad de recursos para aumentar la proporción, que era de 25% del tiempo de la jornada laboral para preparación de clases, evaluaciones y desarrollo profesional, a 35%, y en algunos casos (escuelas con alta proporción de estudiantes vulnerables) hasta 40% de la jornada laboral y eso genera más espacio para el desarrollo profesional docente.

En este caso, la ley en Chile ofrece grandes oportunidades, pero el camino no es fácil porque esta ley actúa sobre un escenario donde permanecen mecanismos de control hacia las docentes y los docentes, mecanismos de pruebas estandarizadas que intentan establecer una competitividad entre los establecimientos, como dije antes, y entonces hay una lucha entre una concepción profesionalizante, que esta ley plantea en sus principios y sus normas, que entra en confrontación con tendencias que son desprofesionalizantes y que no reconocen el saber de maestras y maestros.

Para terminar, quisiera referirme a que este tiempo actual. Es un tiempo paradójico porque naturalmente hemos tenido en todos los planos un año duro y doloroso y en educación hemos lamentado la pérdida de la presencialidad que es tan importante. Sin embargo, al mismo tiempo, para el desarrollo profesional docente han aparecido ciertas oportunidades y desafíos que es bueno ver cómo se pueden proyectar.

Estas oportunidades tienen que ver con que el profesorado se ha visto forzado a utilizar mejor las tecnologías para la enseñanza, pero también para el desarrollo profesional, y todos hemos visto y podría mencionar ejemplos en Chile, donde a nivel local se hacen conversatorios en que maestras y maestros comparten prácticas y nuevas estrategias para desarrollar la educación remota. Todas estas nuevas

oportunidades han ido apareciendo y el personal docente se ha visto en la necesidad de ver cómo priorizar en el currículum, cómo trabajar el currículum de manera más interdisciplinaria y cómo colaborar con otros, porque la complejidad de los desafíos es lo que lleva a la necesidad de buscar apoyos.

Hace unos días escuchaba a una profesora de una región del norte de Chile que decía: “Nos hemos convertido en profesores más solidarios porque queremos apoyar a otros y queremos estar junto con otros para ver cómo resuelven sus problemas”. Se ha tenido que ir avanzando en nuevas estrategias para la evaluación. El tema de la evaluación formativa para el aprendizaje, que estaba muy en el discurso teórico, pero que frente a las pruebas estandarizadas perdía absolutamente, hoy día se ubica en un primer plano. Las docentes y los docentes van aprendiendo y van enfrentando nuevos desafíos y vamos a tener que reflexionar sobre cómo, cuando volvamos a una “nueva normalidad”, estos aprendizajes se puedan mantener, conservar, proyectar y profundizar.



Graciela Cordero Arroyo

México

174

Centraré mi participación en el análisis de políticas, programas y gestión de la formación continua para el caso de México en el presente sexenio. Al hablar de formación me referiré específicamente a las políticas de formación permanente, continua o en servicio del profesorado, comúnmente conocidas como acciones de capacitación.

Mi objeto de análisis es la formación fuera de la escuela que se imparte por instancias formadoras. No me referiré a la formación situada en esta ocasión, ya que este campo requiere un análisis específico de sus políticas, programas y gestión. Tomaré como categorías de análisis tres componentes clave en un sistema de desarrollo profesional docente: gobierno o toma de decisiones, contenido de la formación continua y proveedores de la formación continua.

Gobierno o toma de decisiones en la formación continua

La Constitución y la ley regulatoria en materia de mejora continua en educación reconocen a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y de la transformación social. Por su parte, la Ley General de Educación y la Ley General del Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros, enfatizan su revalorización como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica. La Constitución y las tres leyes secundarias permiten identificar múltiples planos de este ideario político que desplazó la atención que se dio a la evaluación con

consecuencias laborales en el sexenio pasado, hacia la formación del profesorado en servicio, como motor de cambio.

¿Cómo se configura el gobierno de la formación de profesores en servicio, que pretende hacer esto posible? En México, de acuerdo con la Ley General de Educación, la rectoría de la formación le corresponde a la autoridad federal, esto quedó establecido desde 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación. La ley general derivada de este acuerdo estableció que el Estado, en su nuevo esquema descentralizador, conservaba las funciones normativas en esta materia, mientras que las autoridades estatales eran responsables de prestar los servicios. Este arreglo institucional sigue vigente, si bien autoridades educativas y algunas entidades federativas han desarrollado programas y políticas particulares muy interesantes en esta materia.

Como autoridad federal se identifican muchos y diversos actores gubernamentales: la Secretaría de Educación Pública, con su recién creada Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, de la que ahora depende la Dirección General de Formación Continua. Otro actor es la Subsecretaría de Educación Básica y sus direcciones generales, que ofrecen programas de capacitación. También son actores las autoridades de Educación Media Superior y organismos descentralizados; otros actores federales son la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), organismo descentralizado no sectorizado y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), el cual es un órgano administrativo desconcentrado.

La arquitectura de estas tres leyes es compleja, esto deriva del hecho de que bajo los conceptos de formación, capacitación y actualización se enmarcan diversos tipos de procesos formativos, tales como los regulados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); los asociados a los procesos de admisión, promoción y reconocimiento; los relativos a los recursos destinados a la capacitación que manejan en las direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica, más los que las entidades federativas definen con sus propios recursos.

La Dirección General de Formación Continua, Mejoredu y la USICAMM, como actores federales, comparten la función, tal como está establecido en la Ley General de Educación, siendo la SEP la autoridad rectora.

A partir del análisis de las leyes debe observarse que algunas de las atribuciones de estas tres instancias son muy claras y precisas, mientras que en otras parece haber traslape en el diseño y operación de programas de formación continua. Por ejemplo, la Dirección General de Formación Continua gestiona el Programa

de Desarrollo Profesional Docente y la Estrategia Nacional de Formación Continua. La USICAMM es responsable del Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica, el cual desde marzo está en revisión por parte de la Secretaría de Hacienda.

Los instrumentos de gobierno de Mejoredu son fundamentalmente lineamientos y criterios relativos a la mejora continua de la educación en lo general y para la formación en servicio en lo particular; de ahí que uno de los objetivos de su programa institucional 2020-2024 sea fortalecer el marco regulatorio de los programas de formación continua. Sólo para el caso de los resultados de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, la ley indica que Mejoredu formulará los programas de formación, capacitación y actualización de los maestros y las maestras.

Las leyes definen un nuevo sistema de gestión de la formación: el sistema integral de formación, capacitación y actualización, el cual forma parte del Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Se nutre con los datos de los programas que establece Mejoredu y de acuerdo con el reglamento interior de la SEP, es regulado por la Dirección General de Formación Continua.

Es importante que la traducción de las leyes en políticas y programas específicos, entendidos como instrumentos de gobierno, aseguren la concurrencia de la Dirección General de Formación Continua, Mejoredu y la USICAMM, para cumplir las altas expectativas que se tienen de la formación en servicio en este gobierno.

La configuración del sistema integral está sujeta a la suficiencia presupuestaria del ejercicio fiscal correspondiente. Como se sabe, el presupuesto que recientemente se aprobó para formación docente registró un ajuste importante. Los escasos recursos aún se pulverizan más cuando se observa que una diversidad de autoridades federales tiene presupuesto para la capacitación. De no haber un ejercicio articulado al interior de la SEP y entre ésta y otros organismos federales que también ofrecen cursos y diplomados al profesorado, el ideario político de revalorización docente se puede ver muy comprometido.

Contenido de la formación continua

Hay tres tipos de contenidos de la formación continua en la normativa vigente:

1. Prescriptivo o establecido por el Estado.
2. Expresado por el profesorado en servicio.

3. Definido a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica señalada en la Constitución.

El contenido prescriptivo se recupera al menos de siete fuentes:

1. Está enunciado en la Ley General de Educación de la siguiente manera: conocimiento en expresión oral y escrita, pensamiento lógico matemático, aprendizaje colaborativo, interculturalidad, responsabilidad ciudadana para la democracia, desarrollo físico, apreciación y creación artística, entre otras.
2. Enfatizado por la nueva escuela mexicana.
3. Definido por los planes y programas de estudio.
4. Definido por el Anexo 13 del Presupuesto de Egresos de la Federación, que atiende la formación en materia de igualdad entre hombres y mujeres.
5. Establecido por los perfiles profesionales y criterios del sistema para la carrera de las maestras y los maestros, para los procesos de admisión, promoción y reconocimiento.
6. Derivado de los resultados de las evaluaciones externas del sistema educativo.
7. Centrado en el profesorado que labora en contextos vulnerables, tal como está indicado en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y reiterado en la estrategia nacional de formación continua.

El segundo tipo de contenido se define a partir de las necesidades e intereses que expresa el profesorado, de acuerdo con sus contextos locales y regionales. Con este fin, la Dirección General de Formación Continua elabora diagnósticos nacionales y, en el marco de las estrategias estatales, las autoridades estatales hacen lo propio.

La tercera fuente de información es la evaluación diagnóstica, que está indicada en el artículo tercero constitucional. La ley regulatoria señala que esta evaluación diagnóstica tendría que apreciar las capacidades, conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, para detectar las fortalezas e identificar sus áreas de oportunidad.

La evaluación diagnóstica tendría que ser formativa e integral y atender a los contextos locales y regionales de la prestación de servicios educativos. Mejoredu determinará los lineamientos y la periodicidad para llevar a cabo las evaluaciones diagnósticas y formativas del sistema en su conjunto; en particular, para la evaluación diagnóstica del personal docente y directivo. Los procesos, criterios

e indicadores de esta evaluación son responsabilidad de USICAMM y este tipo de evaluación diagnóstica está en proceso de construcción.

Ante este cúmulo de demandas que se hacen a la escuela, y por tanto al profesorado, donde se espera que la formación continua resuelva todo tipo de problemas, la oferta final de formación es el resultado de la interpretación que la autoridad estatal hace, por supuesto, al origen y clasificación del recurso financiero.

Proveedores de la formación continua

A lo largo del siglo pasado y durante los primeros años del presente, la formación continua era fundamentalmente diseñada e impartida por las autoridades federales y estatales. A partir del acuerdo secretarial número 465 se permitió que las instituciones de educación superior estatales, nacionales e internacionales, de otras instituciones, fueran proveedoras de formación. Actualmente hay dos tipos de oferta. La oferta gubernamental está establecida en el Catálogo Nacional de Formación Continua, el cual incluye parte de la oferta de la SEP y de las entidades federativas. También se cuenta con la oferta del Padrón Nacional de Instancias Formadoras, integrado por proveedores externos que se contratan con el recurso del PRODEP. Este padrón no es un documento público, por lo que no he podido hacer un análisis del mismo. Recientemente, también se cuenta con la oferta de los *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro* ofrecidos por Mejoredu desde su página electrónica.

Los recursos del PRODEP que se transfieren a las entidades se destinan a pagar a los proveedores de formación continua. A principios de este año estudiamos una muestra de 22 proveedores e identificamos cinco tipos:

1. Organismos públicos.
2. Proveedores universitarios tradicionales, es decir, universidades nacionales, públicas o privadas que desde la década anterior han realizado esta tarea.
3. Nuevos proveedores universitarios, es decir, universidades privadas de reciente creación que únicamente imparten programas en línea y que han ampliado su oferta a la formación continua de profesoras y profesores.
4. Universidades extranjeras.
5. Empresas privadas establecidas con otros fines, por ejemplo, una editorial que amplió sus servicios hacia la formación de profesorado o empresas que fueron creadas específicamente con este propósito.

Como resultado de este análisis puede afirmarse que, antes de la pandemia, 68% de la oferta virtual de cursos y diplomados era ofrecida por organizaciones privadas, ya sean asociaciones o universidades. La evaluación de la oferta se hace por dos vías: por un lado, en las entidades existen los Comités Académicos de Apoyo para la Evaluación o Comités de Evaluación Académica, que se encargan de evaluar las propuestas de las instancias formadoras. También está asentado que las instancias proveedoras sean evaluadas por profesoras y profesores y se aplica una encuesta de valoración de la oferta al finalizar la formación. No se encontró información pública de la evaluación que hacen las personas usuarias de los servicios de estos proveedores; tampoco hay información de la valoración que se ha hecho de las propuestas y estrategias definidas en la estrategia nacional.

Por ejemplo, la estrategia nacional introdujo como componente innovador en el diseño de la oferta formativa el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE). A la fecha no se han hecho públicos los resultados de la incorporación de este componente en los diseños formativos, por lo que no se sabe si cumple con el propósito para el que fue diseñado, que es ser testimonio y ejemplo de buenas prácticas en el salón de clases, en las escuelas y zonas escolares.

Dado que la contratación de los proveedores se hace con dinero público es imperativo el control de la calidad de las propuestas formativas. A pesar de estos dos mecanismos es posible detectar instancias formadoras que a la vista no cumplen con lo básico para atender la formación.

Corresponde a Mejoredu la emisión de los criterios para la valoración del diseño, la operación y los resultados de la oferta de formación, capacitación y actualización, y formular las recomendaciones pertinentes. La Secretaría, las autoridades de Educación Media Superior, las autoridades educativas de los estados y de la Ciudad de México y los organismos descentralizados tendrían que atender estos criterios.

Sylvia B. Ortega Salazar

Consejera Ciudadana de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación, México

Necesitamos más diálogos; estamos en una búsqueda común para encontrar una nueva forma de aproximarnos a la construcción de políticas docentes y, en particular, de desarrollo profesional, de alternativas diferentes a las que hemos tenido. Ustedes nos han brindado encuadres más allá de la pandemia o antes de ella, pero que se acentúan con la pandemia: la justicia, la búsqueda de la inclusión y, sobre todo, la atención a estas generaciones jóvenes que están en nuestras manos, en las manos de nuestros colegas y que en conjunto y sin retórica, podemos y tenemos que atender generando una estrategia diferente. Ya hablamos de diagnósticos, ya hablamos desde dónde emergen, también hemos encontrado buenos ejemplos. Yo creo que el que citó Graciela Cordero, de Mejoredu, es una gran esperanza, es otra forma de escuchar ampliamente, sensiblemente, con el propósito de construir estas políticas.

Me complace mucho haber estado en este conversatorio, en este intercambio muy poderoso, robusto e inspirador, y que me lleva a decir que debemos tener más eventos como estos, que tenemos que compartir más ampliamente y que ojalá todos sean tan divertidos como ha resultado esta oportunidad.

CONFERENCIA MAGISTRAL DE CIERRE

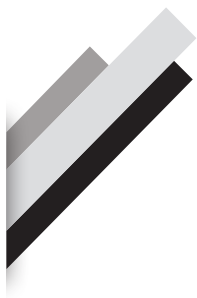
26 DE NOVIEMBRE DE 2020



SEMBLANZA

NÉSTOR LÓPEZ

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, actualmente se desempeña como coordinador de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IIPE-UNESCO. Desde esa área coordina el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) y promueve investigaciones que, desde el IIPE o en alianza con instituciones gubernamentales o no gubernamentales, aportan a la producción de conocimientos para la toma de decisiones en el campo de las políticas educativas de la región. Su actividad académica, tanto en la docencia como en la investigación, se ha centrado en el análisis de la estructura social de los países de América Latina, en la dinámica de los mercados de trabajo y en la relación entre la dinámica social y las políticas educativas. Cuenta con numerosas publicaciones, entre libros y artículos de revistas.



Desafíos y oportunidades de los sistemas educativos ante las nuevas normalidades e implicaciones para la formación docente



Néstor López

Argentina

Lo que hoy quisiera compartir con ustedes, lejos de ser afirmaciones o certezas –creo que estamos en tiempos donde las certezas se han visto fuertemente interpeladas– son básicamente algunas reflexiones o hipótesis de trabajo desde las cuales estoy pensando la situación actual y el futuro de la educación en América Latina, y desde ellas tratar de señalar algunos desafíos para la formación docente, en función de qué tipo de profesorado estaríamos necesitando para los cambios que, creo, son necesarios de abordar en los sistemas educativos de la región.

Voy a comenzar compartiendo con ustedes cuál era la situación de la educación que uno veía días antes de la pandemia. Imaginemos que estamos a comienzos de marzo y estamos tratando de hacer un balance de cuál es la situación educativa en los países de América Latina, y yo diría que en ese momento podíamos sintetizar el panorama regional a partir de lo que podríamos llamar una buena noticia y una mala noticia.

La buena noticia es que si uno analiza la situación educativa actual comparada con lo que era el panorama educativo en América Latina hace veinte años la va a ver mucho mejor; podría sostener esta idea en general, pero creo que también sirve para cada uno de los países de la región. Con esta afirmación quiero señalar que hubo importantes avances en el panorama educativo en América Latina.

¿En qué fundamento esta apreciación? Si uno tomara el caso mexicano en particular, hay tres o cuatro datos que quiero comentarles que me parecen suficientes como para dar a entender a dónde apunto. Si nos preguntamos, por ejemplo, por las niñas y los niños de cinco años que tienen que estar asistiendo al preescolar

–es obligatorio en México desde hace muchos años– uno veía que, en el año 2000, aproximadamente 85% accedían a la educación preescolar. Hoy estamos hablando de 98%. Lo mismo sucede con las y los adolescentes que asisten a la educación media superior: vemos que en el año 2000 asistían aproximadamente 55% y hoy lo hace 85%. En ambos casos, lo que vemos es una fuerte expansión de la entrada de los distintos sectores sociales a las escuelas, tanto de población infantil en preescolar como de población adolescente en la educación media superior, que eran los niveles más rezagados en los procesos de inclusión educativa.

Si nos detenemos un minuto más en el caso de las y los adolescentes que asisten a la media superior y nos concentramos en quienes tienen un nivel socioeconómico alto, vemos que en estos 20 años el panorama no cambió. ¿Por qué? Porque ya en el año 2000 los sectores sociales más incluidos tenían una tasa de escolarización alta, superior a 90%; por otra parte, en los sectores de bajos ingresos lo que veríamos es que la tasa de escolarización –de adolescentes que van en la media superior– creció de 35 a 65%; los procesos de expansión que vemos responden fundamentalmente a la incorporación de los sectores históricamente postergados, como pueden ser los más pobres, los pueblos indígenas, las comunidades rurales, etcétera. ¿Por qué? Porque las clases altas ya estaban absolutamente escolarizados veinte años atrás; estos procesos de expansión también significaron una reducción importante de las desigualdades educativas.

Otro dato que me parece interesante: pensemos en jóvenes de 18 a 24 años que están asistiendo a la educación superior. En los sectores de bajos ingresos pasaron de 16 a 25%; en el sector de altos ingresos ese porcentaje está estable, en el orden de 50%, pero hay que observar la expansión que hubo en los sectores más pobres.

Me parece que estos datos en sí mismos ya serían suficientes como para decir que el panorama educativo ha mejorado, pero si salimos de México y miramos la región en general –pero también con información que remite a México– vemos que han sucedido varios hechos más que permiten reforzar la imagen de una importante mejora en el panorama educativo de la región. Por ejemplo, hubo reformas educativas que significaron cambios normativos sustantivos, leyes que –a diferencia de las grandes leyes de educación y de las reformas que se hicieron en los años noventa, que pusieron el foco en la educación orientada a la formación de recursos humanos– a partir del año 2000 ponen la atención en la educación como derecho, en la educación como bien público, y destacan la responsabilidad del Estado en garantizar esa educación.

También hubo importantes reformas curriculares en buena parte de los países de América Latina, que implicaron precisamente incorporar en los contenidos todos los elementos que tienen que ver con la formación ciudadana, con la formación ambiental, la educación sexual integral. Hubo muchísimos avances en la construcción de los currículos que están vigentes en la región, indicios también de que la región está mostrando una mejora general en el panorama. Podemos verlo además en muchos países con el aumento de la tasa de docentes tituladas o titulados o con la mejora de los sistemas de investigación y de producción de información que tienen los ministerios y las secretarías.

En síntesis, y ya con estos elementos sobre la mesa, me animo a sostener que comparado con veinte años atrás, el panorama actual es mejor. Es importante decir esto porque hay muchas miradas negativas que dicen que tenemos la peor educación de nuestra historia, y porque hay un muy bajo reconocimiento a un trabajo que merece ser destacado, que es el trabajo de los equipos técnicos de gobierno, el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, de las docentes y los docentes y directivos, del estudiantado – pensemos en casos como Chile, el impulso que le dieron las y los estudiantes a las transformaciones que tiene la educación– y a las organizaciones de la sociedad civil, quienes tienen la mayor responsabilidad en que la agenda de derechos haya entrado tan fuerte en la región. Creo que es importante destacar esta buena noticia.

No obstante, hay una mala noticia: estos procesos de expansión y mejora de los sistemas educativos se fueron deteniendo. Yo puedo asegurar que el panorama educativo de hoy es mucho mejor al de hace 20 años, pero no puedo decir lo mismo respecto a cinco años atrás. ¿Qué quiero decir? En cada lustro, la dinámica de mejora en los sistemas educativos fue cada vez más lenta, al punto de que podríamos afirmar que en el último lustro prácticamente no hubo cambios sustantivos en ese sentido. Los procesos de expansión fueron dinámicos, pero están llegando a un techo y ese techo llega muy tempranamente, ese techo llega cuando todavía nos queda mucho por hacer, cuando todavía hay muy profundas desigualdades, hay muchas niñas, niños y adolescentes que están quedando fuera de las escuelas, o si están ingresando lo hacen en instituciones con propuestas que todavía son de muy baja calidad. El panorama educativo actual es muy preocupante, y lo era ya en marzo, antes de la pandemia. No podemos decir que los retos actuales son efecto de la crisis sanitaria, sino que son problemas estructurales que ya teníamos identificados a lo largo de este año, y que se pusieron en evidencia y profundizaron en el transcurso de estos meses atravesados por la crisis de la covid-19.

La hipótesis de trabajo que, frente a este panorama, surgía durante los primeros días de marzo, era que tal vez estábamos presenciando lo más lejos que se puede llegar en términos de expansión educativa, de desarrollo de los sistemas educativos, sin modificar sustantivamente el tipo de políticas que estamos llevando adelante. Uno podría decir, a la luz de esta hipótesis de trabajo, que la única manera de recuperar un ritmo de crecimiento, y así superar ese techo al que se está llegando, es hacer cambios sustantivos en la agenda de políticas educativas vigente en la región. En tanto sigamos haciendo más de lo mismo, difícilmente podamos ir más allá en términos de logros educativos.

En ese debate estábamos cuando nos encontramos con la pandemia. ¿Qué aportó la pandemia a todo esto? En principio no hay duda de que empeoró el panorama; no sólo dejó de mejorar, aunque sea muy lentamente, sino que en muchos aspectos empeoró, fundamentalmente en los estadísticos. Si bien, es apresurado hablar de números, sólo hay primeras impresiones, lo que se ve es que, así como en el pasado reciente logramos captar e incorporar al sistema educativo un número importante de niños, niñas y adolescentes de sectores más postergados, en el transcurso de este año hubo un importante retroceso en este punto. Ya al comienzo del ciclo lectivo, familias que deberían haber acompañado a sus niñas y niños a que empezaran el nivel preescolar desde temprana edad no lo han hecho. En el caso de adolescentes de sectores populares o más postergados que estaban –como siempre– con una relación débil con la educación secundaria, en el transcurso del año se fueron desvinculando de sus escuelas. Sucedió por las dificultades que hubo de mantener vivo ese vínculo en los casos donde había ausencia de dispositivos tecnológicos o de conectividad, y también porque estas y estos adolescentes, en muchos casos, tuvieron que involucrarse en acciones que tenían que ver con generar ingresos para sus hogares para compensar el efecto económico que tuvo la pandemia en el trabajo de muchas personas. En principio podemos decir que esta crisis tuvo ese efecto: un efecto nocivo en términos de los logros que se habían tenido hasta ahora, de acercar nuevas caras a las aulas.

De todos modos, creo que lo más importante es que tras ocho meses de emergencia sanitaria podemos afirmar que el sistema educativo que teníamos se desarticuló, podríamos usar la imagen de que la crisis lo partió por la mitad. Esto tiene que ver con la duración de la pandemia; en algún debate en que participé a un mes o dos de iniciada esta crisis yo no lo veía tan claramente, pero estoy convencido que si la crisis hubiera durado sólo un par de meses hubiéramos vuelto a las dinámicas políticas e institucionales que teníamos a comienzo del año. Ahora bien,

tras muchos meses de crisis y varios más que seguramente tendremos atravesados por la dinámica que impone la pandemia, creo que ya no hay retorno, ya no podremos volver a recomponer el sistema educativo que teníamos. La educación que podamos tener a futuro va a ser, sin dudas, diferente, y cuando hablo de futuro no me refiero al año próximo, pues todo indica que vamos a seguir con este tipo de dinámicas orientadas por la prevención y el cuidado, me imagino un futuro a cinco años, cuando ojalá podamos decir que se normalizó ese aspecto de nuestras vidas.

¿Por qué pienso que va a ser sustantivamente diferente? En principio, porque yo creo que durante esta pandemia se desató un conjunto de prácticas que realmente merecen ser retenidas y consideradas como parte de las nuevas políticas o dinámicas institucionales en el campo de la educación; la más evidente es la del protagonismo que tomaron las tecnologías y la reconfiguración que significó eso en las prácticas. Creo que ahí hay mucho por aprender y que realmente deberíamos tender a que gran parte de las respuestas que pudimos desplegar en estos meses pase a ser parte de este nuevo modo de funcionamiento de las instituciones. Ya se verá cómo, pero hay mucho por indagar y por rescatar de este año en este aspecto.

Hay otro elemento muy importante que remite a las dinámicas que se fueron generando a nivel local en las escuelas, como por ejemplo, el encuentro docente de distintas disciplinas compartiendo el modo de sostener la enseñanza a la distancia, clases compartidas entre distintos docentes o distintas materias. Allí hubo experiencias muy creativas que yo diría: “ojalá hayan llegado para quedarse”, experiencias que rompieron con una histórica dificultad de superar las barreras existentes entre las diferentes disciplinas. También, ya en un nivel macro, creo que nunca habíamos visto con tanta regularidad titulares de educación sentadas o sentados en la misma mesa con los de desarrollo social o de salud y demás áreas de gobierno. Creo que se han desencadenado modos de hacer las cosas que deberíamos sistematizar y bregar para que se integren como parte de la política regular, no sólo frente a las crisis.

La pandemia también puso en evidencia las debilidades del sistema, aquellas que sí nos dejaron hoy frente a una gran dificultad para dar una respuesta adecuada a una situación como esta, y por lo cual seguramente tendremos que revisar y poner el foco en ellas; pero, insisto, sobre todo, en que la ruptura y el cambio tienen que ver con el impacto que esta crisis tuvo en el funcionamiento estructural del sistema. La pandemia, en su persistencia, llegó a desarticular los aspectos más estructurales del sistema.

¿Cómo va a ser el futuro de la educación? La realidad es que no lo sabemos, pero me parece importante plantear que la educación del futuro, con la que nos encontraremos dentro de cinco o diez años, va a ser la que construyamos nosotros desde hoy. Creo que esto es clave y quiero enfatizarlo: se debe tomar conciencia de que la educación que tengamos en el futuro es la que podamos construir nosotros y esto nos pone claramente en el campo del debate político. Quienes estamos en defensa de la educación como un derecho, del papel del Estado como garante de ese derecho, de la educación como bien público, sentimos que la pandemia nos ofreció una gran oportunidad porque puso en evidencia el valor de lo público, puso en evidencia el valor del Estado, nos dio muchos más argumentos para defender estrategias de fortalecimiento del espacio público, etcétera. Y quienes están a favor de eliminar las aulas porque creen que, desde que existen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las aulas no son necesarias, también sienten que esta es una gran oportunidad, porque la pandemia les dio un sinnúmero de argumentos que ellos seguramente van a poder capitalizar. Pero quienes están a favor de la privatización de la educación también encuentran en la pandemia argumentos claros, porque pueden sostener que quedó en evidencia que el espacio público no tuvo capacidad de ofrecer una respuesta adecuada para la crisis que estamos viviendo.

El sistema educativo se quebró por la persistencia de la crisis. Estamos viviendo un momento en el que es fundamental reconstruirlo y donde están en pugna propuestas y discursos muy diferentes, que colisionan, que entran en conflicto. Estamos viviendo un momento donde el futuro de la educación se resuelve claramente en el campo de la política. Creo que se dirime en el debate de ideas, en la confrontación de modelos. Es realmente un momento para discutir la política educativa, pero ello significa, por un lado, discutir efectivamente herramientas de política, estrategias de inversión, de reconfiguración de los sistemas y demás; pero fundamentalmente me parece que es un momento para discutir idearios, valores, principios éticos que definen hacia qué educación queremos ir. Es un momento de grandes oportunidades, pero también de grandes riesgos, por lo cual es fundamental que asumamos este momento con un claro compromiso político. Es necesario poder explicitar qué educación queremos y cómo llegar a ella. Y es fundamental, también, involucrarnos en esa transformación.

Durante este ciclo de conversaciones, me gustó mucho que prevaleciera un espíritu muy propositivo en los distintos paneles. Ya desde la propia apertura, donde se destacó que la formación continua debe ser situada o en la conferencia inaugural, donde apareció la idea de que la unidad de intervención debe ser la

escuela; luego en las distintas charlas se enfatizó que la enseñanza debe ser colectiva y se llegó a esbozar un listado de las nuevas habilidades y destrezas que se deben enseñar. Creo que esa necesidad de decir lo que hay que hacer es clave, porque tiene que ver con que es importante poner propuestas concretas sobre la mesa para fortalecer el tipo de educación que queremos. Pero, insisto, estamos en un momento de conflicto, de tensión respecto a qué educación queremos con sectores diferentes, debatiendo en este campo y con intereses que son difíciles de consensuar. Creo que estamos encarando un momento de complejidad política muy importante.

No quiero extender mi análisis de la coyuntura, primero porque ya se habló mucho al respecto, y segundo porque siento que no tengo muchas más precisiones para compartir con ustedes. Quisiera volver a la imagen que transmití antes respecto a cuál era el panorama de la educación en marzo, tratando de ver si desde allí podemos imaginar hacia dónde queremos ir.

Yo decía que estamos ante un eventual techo en los procesos de mejora de la educación, y que ese techo, esa dificultad de seguir avanzando, debiera ser leído como el máximo a lo que podemos llegar si seguimos haciendo las cosas como las estamos haciendo, si no ponemos en discusión la identidad de nuestras políticas educativas. Para mí, frente a esta afirmación podemos proponer dos nuevas hipótesis de trabajo: la primera, que esa escena que estamos viendo, ese techo, es lo más lejos a lo que se puede llegar en términos educativos en sociedades tan desiguales como son las de América Latina. Difícilmente podamos seguir avanzando si no ponemos la mirada sobre las desigualdades estructurales de la región.

Las tremendas desigualdades que vemos en el campo educativo no son más que la expresión de las profundas desigualdades económicas, sociales, territoriales y étnicas que hay en América Latina, y no se puede universalizar el acceso al conocimiento si no se avanza en políticas de carácter redistributivo de la riqueza, si no se generan estrategias para darles a los sectores más postergados una base de bienestar que sea digna; me parece que es imposible pretender avanzar en mejoras en la educación sin tocar las condiciones sociales en las que vive el estudiante, ahí hay un punto que es fundamental para tener en consideración. Insisto, sin políticas que pongan el foco en modificar la estructura de nuestras sociedades, y en particular, las pautas de concentración de la riqueza –ya es complejo hablar de pautas de distribución– difícilmente podremos hacer universal el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Quien tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación es el Estado. ¿Y por qué hago esta aclaración, que es casi obvia? Porque la verdad es que, en los hechos, pareciera que quien está teniendo la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación es la Secretaría de Educación o los ministerios equivalentes, como si fueran la única agencia estatal que está realmente trabajando para la educación de las nuevas generaciones. Si queremos universalizar el pleno ejercicio al derecho a la educación y garantizar el acceso a prácticas educativas al menos durante todo el periodo del ciclo obligatorio, es fundamental que las políticas educativas se inscriban en el marco de un sistema de protección integral de la niñez y la adolescencia.

Con esto quiero decir que no es posible avanzar en la educación de niñas, niños, adolescentes o jóvenes si no es de la mano con los equipos del Ministerio de Desarrollo Social, por ejemplo, que promuevan acciones específicas para garantizar una base de bienestar a estos estudiantes y a sus familias. No es posible avanzar si no es de la mano de una política nacional de cuidado; ustedes saben que, en gran medida, la desescolarización de las mujeres adolescentes ocurre porque quedan atrapadas en las tareas de cuidado, sea de sus abuelas o abuelos, de alguna persona enferma o con discapacidad o de los niños en las casas; no se va a poder avanzar en el pleno ejercicio, en la plena escolarización de las adolescentes si las políticas educativas no están articuladas con un plan nacional de cuidado.

Tampoco se va a avanzar si no se tiene un buen programa que fortalezca las capacidades de empleo de las personas adultas que tienen adolescentes a cargo, para que puedan concentrarse plenamente en su tarea estudiantil. Una de las principales causas de desescolarización de las y los adolescentes es, como lo señala Vanesa D'Alessandre, que quedan atrapados en las dinámicas familiares de construcción de bienestar, por lo que es necesario avanzar, señala ella, hacia políticas que resulten en la construcción de "trayectorias escolares protegidas"; es decir, asegurar que toda la trayectoria escolar de una niña o un niño, desde que ingresa al preescolar hasta que es adolescente y termina la educación media superior, esté realmente protegida de cualquier amenaza que pueda emerger del contexto social en que viven.

Mencioné que, frente a la realidad educativa que vivimos, es posible proponer dos hipótesis de trabajo. La segunda hipótesis es que esa escena que estamos viendo, ese techo, es lo más lejos a lo que se puede llegar si no se redefine el vínculo de la institución escolar con la comunidad y, en particular, el vínculo de la institución escolar con cada uno de sus estudiantes.

Así como la primera de estas dos hipótesis invita a poner la mirada en el modo en que se posiciona el Estado y sus políticas frente al desafío de la desigualdad, esta segunda hipótesis señala que, si no cambia el posicionamiento de la política educativa y de la institución escolar frente a la diversidad, tampoco vamos a poder avanzar. Una pone el foco en la desigualdad, otra en la diversidad.

Para avanzar en este punto, recurriré a una imagen que vengo trabajando hace muchos años y que siempre me resultó muy didáctica: poner la mirada en la distancia entre la o el alumno ideal y la o el alumno real. ¿De qué hablo cuando hablo de *ideal*? Yo puedo decir que los sistemas educativos, las instituciones o las prácticas en el aula están inspiradas teniendo en mente a una estudiante o un estudiante “tipo” al que ya tradicionalmente lo definía como urbano, blanco y de clase media; uno podría sostener que toda la propuesta educativa fue pensada para ese tipo de estudiante. Parte de esa afirmación se desprende de constatar que, para otras y otros estudiantes que no son urbanos blancos o clase media, las experiencias educativas, sus trayectorias, suelen ser más complicadas y problemáticas.

En realidad, avanzando en distintas investigaciones, uno nota que tiene que darle más complejidad a esa caricatura de la alumna o el alumno ideal; por ejemplo, cuando en alguna entrevista una docente decía: “¿Cómo le va a ir bien a esta niña si su madre en lo que va del año ya cambió de pareja tres veces?”. Uno se pregunta, ¿qué tendrá que ver? Pero si para esa docente eso es un problema, seguramente a esa niña le va a ir mal. Entonces uno dice, bueno, pareciera que para poder sobrevivir a la experiencia educativa hace falta además tener una familia bien constituida; alguna vez conversaba con alguien que hacía un comentario similar: “¿Cómo a este chico le puede ir bien si el padre está preso?” Entonces uno concluye que deberíamos incluir en la imagen de la alumna o el alumno ideal el hecho de pertenecer a una familia de moral intachable.

¿Cómo se hace visible esa imagen? ¿Cómo podemos reconstruirla? Cuando uno habla con docentes o directivos es muy habitual que describan a sus estudiantes por la negativa, es decir, por lo que no son o por lo que no tienen. Por ejemplo, es habitual que digan que el problema es que no tienen acompañamiento de sus familias o que les falta compromiso, no tienen entusiasmo, no les interesa nada; entonces uno va sacando la conclusión de que tal vez para que a un estudiante le vaya bien debe tener apoyo de su familia, compromiso, entusiasmo e interés.

En una investigación que efectuamos durante muchos años en cuatro países de América Latina (Argentina, Chile, Perú y Colombia), entrevistamos a muchas y muchos docentes y directivos. Marisa Stigaard, una investigadora del equipo, se

tomó el trabajo de leer todas las entrevistas desde esta clave, tratando de identificar cuando ellos hablaban de sus estudiantes desde la negativa, y a partir de allí desentrañar la imagen de la alumna o el alumno esperado, del *ideal*. Esta investigadora nos dice, como resultado de este ejercicio, que el alumnado deseado por profesoras y profesores es aquel que sabe hacer su trabajo como estudiante, es autónomo en responder a sus aprendizajes, realiza sus trabajos, lee bastante, sabe proyectarse hacia el futuro, no necesita que nadie le diga qué debe hacer, es consciente del papel que tiene como estudiante y como ser social, tiene interés en mejorar, en superarse, es solidario, democrático, resolutivo, emprendedor, puntual, cuenta con el apoyo de su familia, es comprometido, activo, partícipe, disciplinado, aplicado y respetuoso. Si ustedes encuentran una persona que cumple con todas esas características, quédense tranquilos, seguramente le irá bien en la escuela, si sus hijos son así tendrán una trayectoria escolar muy exitosa.

El problema es que las alumnas y los alumnos reales no son así y en la medida en que un estudiante se aleja de esa imagen, su vida en la escuela comienza a ser más difícil; en la medida en que una o un alumno es diferente a esas características, sus trayectorias educativas son cada vez más complejas y, en muchos casos, quedan condenadas al fracaso. ¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales se materializa esta realidad? Hay mecanismos institucionales formales y no formales, muchos heredados de la época en que la escuela era una institución orientada a la selección social. Lo fue y en los hechos lo sigue siendo; si bien como horizonte hoy la escuela tiene la misión de universalizar el pleno ejercicio de un derecho, por lo cual no hay allí ninguna voluntad de selección o de discriminación, históricamente sí lo era, y siguen teniendo vigencia muchos mecanismos que hereda de esa tradición. Lo vemos en el prejuicio de muchos docentes, e insisto, muchas veces ese prejuicio ha sido sostenido por los esquemas de formación de quienes tienen mayor edad, precisamente porque eran docentes que estaban siendo formados y formados para operar en instituciones que tenían una función de selección.

Entre estos mecanismos también opera la naturalización de lo que fue la experiencia escolar nuestra, la de las personas adultas y quienes más edad tenemos más hemos estado expuestos a experiencias educativas sustentadas en fuertes prácticas discriminatorias; cuando muchas veces se añora la educación de antes y se señala que era la mejor, en realidad estamos defendiendo una educación donde sólo sobrevivía un tercio del estudiantado, porque los otros quedaban fuera a través de mecanismos de selección realmente impiadosos y en aquel entonces institucionalizados. La presión de la comunidad educativa es otro factor al cual la escuela debería ser más impermeable, pero es habitual que madres y padres de familia

incidan sobre la institución, sobre el cuerpo directivo y docente, tratando de desestimular la presencia de ciertos estudiantes que consideran malos ejemplos para sus hijas e hijos.

El último punto que me parece interesante incluir en esta lista parcial de mecanismos que inciden en la diversificación de las trayectorias educativas, que no es habitual considerar en este tipo de análisis, pero que al menos lo dejo planteado como una hipótesis de trabajo, es el *bullying*, el acoso. Si bien es un acoso entre estudiantes, tengo la hipótesis de que le es funcional a la escuela y por eso sobrevive, por eso existe, pues de alguna manera queda en manos de las y los estudiantes hacer el trabajo sucio de desestimular la presencia de ciertas personas, que tal vez hasta la propia escuela considera que no son una alumna o un alumno deseado en ese contexto. Lo hemos visto muchas veces, esas imágenes realmente son muy tristes. Hay un artículo que escribí que se titula “El desprecio por ese alumno” donde analizo a detalle todos estos micromecanismos cotidianos de discriminación que están vigentes en nuestros sistemas educativos.

Subyace a estos mecanismos de discriminación la idea de que si tratamos a todas y todos los estudiantes como si fueran ese alumno o alumna ideal, los vamos a terminar convirtiendo en una ciudadana o un ciudadano ideal, que podemos imaginar como una o un ciudadano gobernable, productivo. La estrategia apela a una lógica de molde, tratamos a todas las personas de la misma manera, ponemos a todos en el mismo formato y lograremos un mundo de iguales.

Quiero destacar aquí un aspecto de esta estrategia que considero fundamental. La idea que subyace a ella es: “no nos importa quién eres, nos importa quién queremos que seas”. A la escuela no le interesa quién es cada estudiante, su identidad, su historia, pues su objeto es despojarlo de esa base para convertirlo en un sujeto ideal, una o un ciudadano digno para la sociedad que deseamos, insisto, un ciudadano gobernable, productivo. La escuela tiene, desde su origen, una dinámica que se sustenta en la negación de la identidad de sus estudiantes. Como ya dije, no me interesa quién eres, sino quién serás.

Debemos pasar de instituciones cuya dinámica se basa en la negación de la identidad, hacia instituciones que pongan la identidad de sus estudiantes en el centro, que pongan al sujeto en el centro; se trata, sin duda, de uno de los desafíos más importantes que debemos afrontar hacia el futuro. Este desafío nos invita a repensar la escuela y pasar a una lógica institucional que apele a la curiosidad de cada docente para saber quién es ese estudiante que tiene enfrente, quién es cada uno de ellos y ellas, cuáles son sus expectativas, cuál es su proyecto, qué es lo que trae de su historia, cuál es su vida; y además, la curiosidad por saber cuál será la

estrategia más adecuada para garantizar una experiencia educativa plena a cada uno de ellos. Creo que ese es un lineamiento fundamental para avanzar en la consolidación de un cambio sustantivo en la educación.

Uno podría sostener esta afirmación desde dos lógicas diferentes. Hay una que es de índole operativo: si no comenzamos a estar atentas y atentos a quién es nuestro estudiantado, lo vamos a seguir expulsando de nuestras aulas y no vamos a avanzar en la inclusión educativa; por un lado hacemos el esfuerzo de atraer estudiantes con programas de becas u otras estrategias, pero luego, como no nos preocupamos por saber quiénes son ellos, al año se terminan yendo.

Considero que hay otra lógica desde la cual sostener esta afirmación, que es de carácter ético y tiene que ver con que no podemos seguir sosteniendo dinámicas institucionales entre una institución garante del derecho, como es el Estado y, en este caso es la escuela, y el sujeto de derecho que se basen en la negación de la identidad. Uno de los principios fundamentales de la plena vigencia de los derechos humanos es el reconocimiento de la identidad y el trato basado en ese reconocimiento, por lo que creo que ese es el argumento fundamental por lo cual debemos renunciar a prácticas basadas en la negación de la identidad y avanzar hacia un esquema de vínculos basados precisamente en el reconocimiento.

Esto nos invita a pensar el concepto de diversidad con el que deberíamos trabajar desde las escuelas y considero que es clave que esté presente en la formación de maestras y maestros. Solemos decir que los diferentes son los otros, hay una fantasía de que todos somos iguales y el diferente es el indígena, el afrodescendiente, la lesbiana, el migrante. Solemos poner la diferencia en el otro, en un afuera. Creo que el cambio fundamental que debemos afrontar es asumir que todas y todos somos diferentes, que vivimos en un universo en el que somos distintos, que lo único que nos iguala es el ser únicos, nos iguala la diferencia. El último reporte de educación de la UNESCO, donde el tema central es la educación inclusiva, plantea que tenemos que avanzar hacia la idea de que, en el fondo, todos tenemos necesidades educativas especiales, y esta idea me parece realmente muy potente. Esto no pretende decir: “bueno, somos todas y todos iguales, entonces desaparece la particularidad”; lo que quiero decir es que todas las personas tenemos una particularidad que es necesario que se tome en cuenta para garantizar el proceso enseñanza-aprendizaje, y creo que ese es un elemento central. Debemos tener docentes que tengan esa formación, precisamente esa capacidad de interactuar con cada uno de ellas y ellos, de identificar quién es cada quien.

Para terminar, quiero destacar tres o cuatro puntos que me parece que sintetizan un poco lo que vengo diciendo y me permite poner algunos énfasis. En primer

lugar, quiero insistir en lo que decía antes: el momento político que estamos viviendo. La educación que tengamos no es algo que va a pasar, que nos vamos a enterar que existe, que va a emerger de la nada. La educación que tengamos va a ser la que hagamos nosotros a partir de ahora con nuestra participación, a partir de nuestro compromiso político, a partir de nuestra presencia en cada espacio donde se pueda debatir para tratar de consolidar posicionamientos que deben terminar siendo los rectores de las transformaciones educativas que se vienen. Me parece que ese es un punto fundamental.

El segundo es, y vuelvo a esta imagen, que estamos haciendo un esfuerzo importante por incorporar niñas, niños, adolescentes y jóvenes al sistema educativo, pero luego les maltratamos, les tratamos como si fueran otra u otro y terminamos expulsándolos. En ese sentido creo que la formación docente debe incluir una preocupación especial sobre cómo educar a cada una de estas nuevas caras que estamos incorporando a nuestras aulas. Me gustó siempre la imagen de “nuevas caras”, porque me parece que es importante en el sentido de que estamos acostumbrados a que las caras en las escuelas eran las de ciertos sectores privilegiados, y se están haciendo esfuerzos grandes para que aparezcan niñas, niños y adolescentes de las comunidades rurales, indígenas, migrantes, afrodescendientes, incluso hasta en la educación superior y efectivamente son nuevas caras; el problema es que terminan pagando un precio por ser nuevas caras, y lo que tenemos que hacer es pulir en detalle la forma de darles la bienvenida y de garantizarles un buen aprendizaje y una experiencia escolar digna.

El tercer punto que quiero destacar tiene que ver con las características del vínculo entre docentes y estudiantes. Se suele hacer referencia a la asimetría pedagógica necesaria para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se haga efectivo; si un estudiante ve en un docente un igual, difícilmente funciona ese encuentro como espacio de producción de conocimiento. Es necesario que la o el estudiante vea en la o el docente a alguien que le va a guiar en el proceso de descubrimiento, de aprendizaje, de construcción de saber, y esa asimetría, esa mirada, ese ver al otro como alguien distinto que tiene algo para ofrecerle, es clave. En ese sentido podemos hacer una reivindicación de la asimetría pedagógica necesaria para que las prácticas educativas sean posibles.

Hay una segunda asimetría que considero que es fundamental tener en cuenta entre docentes y estudiantes: es aquella que se desprende del hecho de que la o el docente es un agente de una institución pública que tiene la responsabilidad y la obligación de garantizar un derecho, en tanto la alumna o alumno es el sujeto de derecho, y bien sabemos que la relación entre garante de derecho y sujeto de

derecho es una relación esencialmente asimétrica, donde por cada derecho del sujeto corresponde una obligación del garante, del Estado.

Pero hay una tercera dimensión del vínculo docente-estudiante que me parece fundamental plantearla como una relación simétrica, una relación de igual a igual, que es la dimensión humana. Es fundamental que en cada aula, el momento de encuentro del estudiantado con la o el docente tenga sustento en la curiosidad mutua, las ganas de estar con el otro, de saber quién es, el respeto, el reconocimiento, todos elementos que son claves en el vínculo en el aula y que son la base de un vínculo humano. Creo que, en ese punto en particular, la relación tiene que ser simétrica, tiene que ser de igual a igual, tiene que ser un vínculo atravesado fundamentalmente por el afecto.

Hay que avanzar hacia lo que yo suelo llamar una “pedagogía de la curiosidad”, la curiosidad como un elemento central en el vínculo docente-estudiante, la curiosidad por saber quién es cada uno de ellas y ellos, tratar de entender sus diversos proyectos; la curiosidad por pensar cuál es la mejor propuesta educativa que puedo desarrollar para ellos y, al mismo tiempo, despertar la curiosidad en las y los estudiantes, la curiosidad por una y uno mismo, la curiosidad por el saber, la curiosidad por todo lo que la escuela le puede ofrecer.

Una de las estrategias, y con esto termino, que utilizó la escuela para sostener esta fantasía de la alumna o alumno ideal fue la puerta de entrada como un lugar que filtra, que marca la diferencia entre el ser adolescente, por ejemplo, y ser estudiante. Cuando un adolescente entra a la escuela es habitual que haya alguien en la puerta que le diga: “con esa gorra no entras”, “con ese pañuelo no entras”, “con ese color de cabello no entras”, “con esa ropa no entras”, y tratamos de que todas y todos sean iguales, la vida social no entra a la escuela, dejamos de ser adolescentes y pasamos a ser alumnas y alumnos. Ese filtro funcionó muy bien y realmente significó un aislamiento de la escuela con respecto a la realidad social de sus estudiantes.

Lo que hemos visto durante la pandemia es exactamente lo contrario: la casa de cada estudiante se convirtió en el aula o, dicho de otro modo, el aula se trasladó a las casas. Las clases se vieron inundadas de la realidad de cada una y uno de los estudiantes, a través de la aplicación Zoom se podía ver cómo vivía cada estudiante, se podía ver quién los acompañaba, cómo eran sus casas, se veían escenas tristes, como lo hemos visto en internet, de una niña escuchando una clase con los padres peleándose atrás; también hemos visto la escena divertida de alguna docente que se queda perpleja cuando su marido pasa en ropa interior por el fondo, asimismo hemos visto escenas tiernas como la de tres hermanitos de distintas

edades que aparecían juntos en todos los cursos de los tres porque se ayudaban entre todos.

Lo que vemos es que el dique que intenta separar la escuela de la realidad realmente se destruyó y que la realidad entró absolutamente en las aulas, las inundó. Creo que la marca que esto nos deja va a ser irreversible y ojalá sea el punto de partida de un modo nuevo de relación entre cada docente y sus estudiantes.

María del Coral González Rendón

Comisionada de Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México

La pandemia ha trastocado los sistemas educativos, no sólo el mexicano sino los de todo el mundo. Para avanzar ante esta situación, debemos generar cambios en nuestra forma de pensar, y tener claro que todos somos diferentes, con necesidades educativas, especiales y distintas.

La conferencia de clausura podría resumirse en los siguientes puntos:

- En el momento político que vivimos es fundamental reconstruir el sistema educativo.
- El futuro se dirime en el campo de la política, en la confrontación de los modelos. Estos son momentos para discutir idearios, grandes oportunidades y grandes riesgos; es decir, grandes compromisos políticos.
- Cuidemos las características de la vinculación entre contexto, docentes y estudiantes, y que la formación docente garantice un buen aprendizaje y se vincule de manera respetuosa con cada estudiante.
- En fin de cuentas, abramos la puerta hacia una pedagogía de la curiosidad.

CLAUSURA DEL CICLO

26 DE NOVIEMBRE DE 2020



Patricia Aldana Maldonado

Representante Permanente en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

200

Muy buenos días a todas y todos los que nos acompañan hoy. Mis más cordiales saludos y felicitación a nuestro panelista, Néstor López, por acompañarnos desde Argentina y, por supuesto, a Coral González, y a nuestros intérpretes de Lengua de Señas Mexicana, a quienes quiero agradecer que nos hayan acompañado a lo largo de esta iniciativa, haciéndola inclusiva para nuestra audiencia.

De igual forma, un saludo muy especial a la doctora Etelvina Sandoval, comisionada presidenta de la Junta Directiva de Mejoredu y a todo su equipo, con quienes hemos materializado este Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas y lo hemos desarrollado con excepcional armonía y espíritu de cooperación entre nuestras instituciones.

Durante las largas, intensas y enriquecedoras jornadas efectuadas en los seis encuentros y dos conferencias magistrales que comprendieron este ciclo, hemos contado con la participación de 20 especialistas iberoamericanos en materia de formación y desarrollo profesional docente, con la presencia virtual promedio por sesión de alrededor de mil quinientos asistentes provenientes de 15 estados de la república mexicana, así como de España, Ecuador, Argentina, Colombia, Chile, Bolivia, Honduras, Estados Unidos, Perú, República Dominicana, Guatemala, Brasil, El Salvador y Costa Rica.

Lo anterior se ha traducido en la creación de un espacio de diálogo y reflexión entre las y los propios asistentes, que en su mayoría son docentes en los distintos niveles educativos, directivos, investigadores y personal académico, quienes

comparten las mismas inquietudes, pero que también trabajan y reúnen esfuerzos en un mismo objetivo: fortalecer el sistema educativo, desde su personal docente.

Han surgido numerosas ideas, propuestas, buenas prácticas y experiencias que han puesto de manifiesto la importancia, el valor y beneficio que trae consigo la formación inicial y continua del personal docente en todos los niveles educativos, así como los señalamientos sobre diversas problemáticas en su ejecución.

Es momento de repensar el sistema educativo y sus vertientes. Sin lugar a dudas, si lo hacemos de manera colectiva, obtendremos mejores resultados. Si bien es cierto que la pandemia dejó en evidencia las deficiencias y carencias que existen en el sistema educativo, también nos brindó una ventana de oportunidades para reconstruirlo y fortalecerlo.

Es claro que la formación profesional docente necesita ajustes; es notorio que las tareas, compromisos y experiencias no serán las mismas de antes; existe una necesidad imperiosa de transformar las necesidades pedagógicas; debemos entender y aceptar la creciente complejidad y los cambios a los que están expuestos las docentes y los docentes, pues su labor no ha sido sencilla debido a que ha tenido que renovarse y replantearse, han trabajado con las herramientas, recursos y espacios físicos que tienen a su disposición.

Me gustaría enfatizar siete temas señalados durante el ciclo como ejes relevantes a priorizar y en los que se ha coincidido que debe haber un cambio de estrategia y deben formar parte de una línea de acción:

1. **Proveer a los docentes de herramientas:** durante estos meses, maestras y maestros han trabajado con las herramientas que tenían a disposición; sin embargo, se les deben proveer materiales y guías para que puedan tener una mejor planeación pedagógica, adaptada a la nueva cotidianidad y plataformas educativas.
2. **Alfabetización y capacitación:** es imprescindible que maestras y maestros sean constantemente actualizados y capacitados en diversas áreas. Con la pandemia y el traslado de la educación tradicional a una educación a distancia, el profesorado se vio obligado a autoaprender, a usar los dispositivos digitales, las plataformas y demás recursos tecnológicos existentes, con el fin de continuar con su labor; no obstante, es fundamental que los centros educativos, secretarías de Educación y demás organismos educativos les brindemos oportunidades al personal docente de mantenerse actualizado y capacitado. De igual manera, maestras y maestros deben exigir y mostrar interés por estos apoyos. El mundo

tan cambiante en el que vivimos les obliga a adquirir competencias digitales, las cuales serán imprescindibles como parte de su formación inicial.

Otra de las áreas donde requieren capacitación y formación es en cómo hacer un espacio educativo inclusivo y diverso, como también ahora se ha mencionado, con el objetivo de disminuir brechas educativas. Recordemos que el sistema educativo es el que debe adaptarse al alumnado y no éste al sistema. Las profesoras y los profesores son actores fundamentales para que el alumnado cuente con una educación de calidad y que dé respuesta a las necesidades de la sociedad actual.

3. **Trabajo colaborativo:** para salir de esta crisis debemos trabajar en conjunto, tanto los gobiernos, como la iniciativa privada, los centros escolares, el personal académico y docente, el alumnado, las familias y la sociedad. Durante el confinamiento, se ha demostrado que trabajando de la mano se pueden obtener mejores resultados; prueba de ello ha sido el trabajo en equipo que han efectuado docentes, estudiantes, madres y padres de familia, quienes han unido esfuerzos para continuar con la educación desde casa, pero que también ha permitido revalorizar la labor docente.

Es tiempo de unir los esfuerzos en un mismo objetivo, mejorar la calidad educativa de la región iberoamericana desde uno de sus principales actores: las docentes y los docentes, quienes tienen un fuerte compromiso en formar a niñas, niños y adolescentes como actores socialmente comprometidos y preparados para enfrentar los retos del siglo **XXI**.

4. **Fortalecer la formación inicial y continua:** el fortalecimiento docente y el empoderamiento de las instituciones formadoras son aspectos claves para la mejora educativa. Se deben actualizar los currículos de formación docente, incluyendo la reestructuración de la formación inicial y continua.
5. **Creación de políticas públicas:** desde los sindicatos y ministerios de educación se debe velar por los intereses, la seguridad, las condiciones laborales y el buen trato hacia el personal docente, lo cual será posible con la creación de políticas públicas que estén centradas en maestras y maestros como eje principal.

Se deben mejorar las condiciones laborales del personal docente, dotarle con el material educativo y con espacios adecuados para su práctica; sobre todo para quienes realizan su labor en zonas de difícil acceso, donde no se cuenta con el espacio ni los materiales adecuados para efectuar sus actividades y que en ocasiones destinan parte de su salario para compensar la falta de estos insumos.

En cuanto a políticas para la formación de docentes, se debe impulsar la adopción y mejora de sistemas educativos de calidad, estipular nuevos mecanismos de evaluación de resultados del aprendizaje y reestructurar los currículos.

6. **Escuchar a las docentes y los docentes:** debemos abrir un espacio de diálogo con ellas y ellos, escucharlos con eficiencia, conocer su opinión; generar un ambiente de confianza entre sindicatos, centros escolares, madres y padres de familia y docentes, donde estos últimos se sientan seguros de expresarse, entender qué les aqueja y en qué áreas les gustaría explorar y tener mayor conocimiento. Hay que darles mayor protagonismo.
7. **Apoyo y atención socioemocional:** en los últimos meses hemos atestiguado la importancia de mantenernos resilientes, así como de la necesidad de desarrollar nuestras habilidades socioemocionales. Para las alumnas y los alumnos, el profesorado ha sido cómplice para sobrellevar el confinamiento y los estragos que ha dejado la pandemia. En los peores casos encontramos alumnas y alumnos que han sufrido la pérdida de algún ser querido, ante lo cual profesoras y profesores han brindado apoyo y empatía al alumnado y familias; sin embargo, las docentes y los docentes han pasado por lo mismo, posiblemente también han perdido a algún ser querido y han sentido estrés, ansiedad, tristeza, frustración y enojo. Tenemos que brindar un plan de apoyo socioemocional dirigido al personal docente, una línea de atención donde pueda ser escuchado y atendido, hacerle llegar un mensaje de esperanza, pero sobre todo hacerle saber que estamos con ellas y ellos y que entendemos su sentir.

Incluso, una vez que se regrese a las aulas, la atención socioemocional deberá formar parte del plan escolar, contemplando la atención a las y los estudiantes y al personal educativo.

No me queda más que agradecer nuevamente al equipo de Mejoredu y a mi equipo de la OEI por su compromiso, y al público por acompañarnos durante estos encuentros. Sentimos mucha satisfacción del resultado y de la aceptación que tuvo el ciclo de conversatorios, y espero que junto con Mejoredu podamos seguir trabajando en iniciativas como esta, que ha sido extraordinaria.

Muchas gracias a todas y todos.



Etelvina Sandoval Flores

Comisionada presidenta de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, México

Buenos días a todas y todos. Saludo a la maestra Patricia Aldana Maldonado, directora y representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, oficina en México; al doctor Néstor López, investigador y especialista en política social y educativa, quien nos acompaña desde Argentina en este cierre del Ciclo Iberoamericano; a las autoridades educativas, a las y los docentes de México e Iberoamérica y a quienes han seguido esta transmisión desde que iniciamos el pasado 3 de septiembre.

Hoy es un día muy relevante para la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), que planeó el ciclo de conferencias antes de la pandemia y posteriormente modificamos su formato, conservando su calidad académica. En este propósito, la OEI nos cobijó y acompañó de manera muy profesional. Hoy llegamos al cierre de esta experiencia que tuvo como finalidad impulsar la reflexión e intercambio sobre la formación y el desarrollo profesional de docentes de Educación Básica y Educación Media Superior. En ello, un enfoque insoslayable: incorporar en las reflexiones las experiencias derivadas de la pandemia. Todo esto nos permitirá generar recomendaciones orientadas a la reconfiguración de las políticas y programas en la materia.

Ha sido un gran privilegio haber escuchado las reflexiones hechas desde distintas posturas, perspectivas, enfoques y realidades educativas, y poder difundirlas a las comunidades escolares para provocar reflexiones desde los contextos particulares. Este intercambio de ideas alimenta el proceso en que estamos comprometidos: la construcción de la mejora educativa.

Durante las ocho sesiones que conformaron este ciclo, se contó con la participación de 17 especialistas de distintos países de Iberoamérica: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Uruguay. Tuvimos 10 657 visualizaciones, nos enlazamos con 14 países de América Latina y Europa, así como con 16 entidades federativas de nuestro país. Contamos con la valiosa participación, en la moderación de las mesas, de las y los integrantes de la Junta Directiva de Mejoredu, de nuestro Consejo Técnico de Educación y del Consejo Ciudadano. A todas y todos los participantes, nuestro agradecimiento y reconocimiento.

En el encuentro hicimos un recorrido por distintos aspectos implicados en esta crucial temática; aquí destaco algunos:

1. Que la formación debe hacerse para y con el personal docente y que sólo es útil si mejora el aprendizaje del alumnado, el desarrollo profesional de las y los maestros y, principalmente, a la escuela. Que es necesario establecer políticas públicas que confíen en las maestras y los maestros, los revaloren, los empoderen, los vean como profesionales y que consideren el contexto social en el cual se desarrollan. En ello, la escuela debe estar al centro.
2. Que se debe revalorar a las profesoras y profesores y fomentar su autoaprendizaje. Es necesario reconocer la complejidad del trabajo docente y entender que no hay prescripción posible, pues todo lo que sucede en la sociedad influye en la escuela, en la comunidad estudiantil y en los contextos.
3. Que es necesario generar una oferta flexible de formación docente, priorizando los proyectos elaborados en las escuelas y por redes de maestras y maestros, y favorecer el encuentro entre docentes y especialistas rompiendo con la relación jerárquica entre la formadora o el formador como especialista y la docente o el docente como sujeto pasivo de la formación.
4. Que la formación continua debe considerar al personal docente como sujeto central y recuperar su sabiduría práctica en el diseño de las políticas y programas de formación.
5. Que la pandemia puso en evidencia que es imprescindible un debate entre culturas digital y escolar, y formar docentes en una pedagogía y una didáctica de la virtualidad.
6. Tres secretarios de educación de México coincidieron en la necesidad de avanzar hacia una cultura de la formación docente; hay que concebirla como un proceso continuo, articulado, progresivo y gradual, y desarrollarla de manera colaborativa.

7. Que la formación de maestras y maestros debe estar estrechamente articulada con el derecho de las y los estudiantes a tener educación y a aprender, al respeto de los derechos de profesoras y profesores y estar fundada en los valores de la democracia y la recuperación del conocimiento del personal docente.
8. Que las políticas y programas de formación docente deben considerar una profesionalización más colegiada y cooperativa que aporte un rico capital docente; que recuperen la voz y la experiencia de las maestras y los maestros, así como de sus colegiados y asociaciones profesionales. El profesorado debe participar en la definición de políticas de formación docente.
9. Finalmente, Néstor López nos deja diversas reflexiones en esta conferencia de cierre. Destaco algunas de ellas: nos encontramos en el momento de definir qué tipo de educación queremos; un momento de redefiniciones de futuro que conforman un debate pedagógico, pero principalmente es un debate político en el que confluyen diversas posturas. La nuestra es considerar a la educación como un derecho social que requiere construir políticas redistributivas e incluir en ello al sujeto real, no al “modelo” de sujeto que en ocasiones se expresa en las políticas. Se requiere una nueva visión de comunidad escolar y redefinir la educación con una perspectiva pedagógica distinta.

Todas estas reflexiones dejan una gran tarea para instituciones como Mejoredu, cuyo mandato constitucional consiste en emitir lineamientos, criterios y programas para la mejora de la formación y el desarrollo profesional de las maestras y los maestros de Educación Básica y Educación Media Superior.

Sin duda, debemos considerar la articulación necesaria entre la formación inicial, la inserción a la función educativa, la formación en servicio, las condiciones laborales, institucionales y de gestión que se deben propiciar para mejorar la docencia y favorecer el desarrollo profesional docente; también la formación docente situada, los retos que enfrentan las entidades federativas, el papel de las investigadoras y los investigadores educativos y las instituciones de educación superior en el desarrollo de la formación continua de las docentes y los docentes.

Finalmente, deseo reiterar mi más sincero agradecimiento a todas y todos los que hicieron posible este evento. También agradecer a la comunidad educativa que pudo asistir y compartir sus experiencias desde el chat de la página y a los invitados que tuvieron la disponibilidad de compartir sus conocimientos y experiencias.

En este contexto declaro formalmente clausurado el Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas “La Formación Continua y el Desarrollo Profesional

Docente en el Contexto de Nuevas Normalidades”, deseando que este fructífero intercambio nos lleve a construir el horizonte de mejora al que aspiramos.

Muchas gracias.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

OEI

