



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

FORMACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN
CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS EN SERVICIO
(SNFCSP).

INSTRUMENTO DE LEGITIMACIÓN DEL PROYECTO NEOLIBERAL MEXICANO.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ELICELA PIÑA ZAMORA

TUTOR:
DR. JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D. F. DICIEMBRE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias a todos los que me acompañaron en este sendero.

A mis hijos por ser el motivo para culminarlo.

“La educación no es pensable si no descansa sobre una idea
filosófica del hombre,
de su espíritu, de sus productos culturales.

La idea de cultura, su sentido, sus bienes y valores
son fuentes de ideales formativos”.

Mantovani

INDÍCE

Introducción	1
CAPITULO I	
MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: FUNDAMENTO PARA UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA	12
1.1 Características de un contexto que permitió y definió un proyecto de modernización educativa.	12
1.2 Formación docente: necesidad y/o consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).	22
1.3 Institucionalización de la formación docente.	27
CAPITULO II	
EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL SNFCSP	40
2.1 El fin formativo: esencia y fuerza conductora	45
2.2 Contenidos: fundamento y dirección del proceso formativo.	50
2.3 Modalidades para la formación docente en el SNFCSP	60
2.4 El papel docente en el SNFCSP	62
2.5 La evaluación del proceso formativo.	68
2.6 El perfil del Asesor Técnico Pedagógico	70
CAPÍTULO III	
FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO	74
3.1 Un acercamiento al concepto de formación docente en el contexto neoliberal mexicano	74
3.2 Formación continua, para los docentes de educación básica, en un contexto globalizado	90
3.3 El SNFCSP como mediador de la formación docente.	107
CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	126

INTRODUCCIÓN

El proyecto de “Modernización Nacional” impulsado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, a principios de los años noventa, gestó reformas relevantes en materia educativa, producto de una política que mostraba a la educación como pilar para el desarrollo y futuro del país; ya que de acuerdo con el discurso oficial, la educación prepararía a los mexicanos para el desarrollo, acelerando cambios que permitieran la adquisición de conocimientos y capacidades para elevar la productividad nacional y la promoción económica de los individuos; dando la posibilidad de llevar a México a posicionarse en el plano mundial. (*Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME)*, 1992). La educación como condición necesaria para el logro de la modernización.

Modernizar la educación se volvió la política rectora de la educación salinista, cuya tarea consistió en consolidar al sistema educativo, en una reestructuración que mostrara responsabilidades afines a los planteamientos federales; es decir, con contenidos pertinentes y congruentes que permitieran la formación de los ciudadanos que requería el país. Un país que se veía envuelto por la ola de la globalización, que de acuerdo Gilberto Giménez (2007) y U. Beck (1998), se define por la desterritorialización de las relaciones sociales a nivel mundial, cuyo rasgo característico consiste en que el capital queda liberado de los corsés que imponía el Estado y las leyes de trabajo, y los Estados nacionales soberanos quedan entremezclados con actores transnacionales y con sus respectivas formas de ejercicio de poder, orientaciones, identidades y entramados varios.

Este planteamiento dio pie a la creación de una mancuerna entre educación y producción, ya que la “Modernización” respondía a una política donde la economía se convertía en la columna vertebral de la que se desprenderían todas las acciones modernizadoras¹. La educación no quedó exenta a esto y más aún cuando los sectores

¹El término modernización, es uno de los ejes centrales del proyecto educativo salinista. Término que se circunscribe como un estado de transición, como tendencia hacia lo mejor. Eduardo Terren (1999) menciona que la modernidad está caracterizada por la palabra progreso, como una transición hacia lo nuevo; y lo nuevo sea futuro o presente es sinónimo de lo mejor. Así mismo, Yuren Camarena (2009) nos señala que la modernización fue vista como una necesidad y por otro lado como una situación inevitable. De manera contradictoria se afirma que la modernización se

productivos veían a ésta como la plataforma donde podían implantar su enfoque. Zaldívar (2007, p.43) comenta al respecto:

“con el auge del modelo neoliberal, el discurso educativo se caracteriza por contener una retórica y una serie de propuestas cuyo fin es ajustar al Estado y la sociedad para que se adecuen al proceso de globalización y resulten compatibles con los mecanismos del mercado”.

La justificación para implantar las reformas educativas, se presentó bajo el argumento de la innegable necesidad de realizar transformaciones que permitieran a México su incorporación al terreno mundial, la cual no podría ser posible si no se integraba el proceso educativo con el desarrollo económico, con una educación comprometida con la productividad, ya que ésta se encargaría de formar al hombre nuevo y modelar a las generaciones venideras.

Tras marcar el agotamiento del modelo educativo, por responder a un esquema que no correspondía con los imperativos modernizadores, en mayo de 1992 nace el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME), con el objetivo de elevar la calidad de la educación; con objetivos y compromisos tales como: elevar la escolaridad de la educación (a través de ampliar la cobertura nacional), aumentar el gasto en educación, descentralizar la educación, cambios en los planes y programas (reformando el artículo tercero constitucional y la creación de la ley general de educación) y como una de sus prioridades, la revaloración de la función magisterial.

Si bien es cierto, que este proyecto de modernización educativa trató de realizar una reforma considerando varios factores para su logro, no a todos les fue asignado el mismo grado de responsabilidad, ya que el modelo acarreaba consigo no sólo acciones sino también modos de entender y comprender la sociedad², lo cual implicó la diversificación de responsabilidades en el logro del fin.

requiere para cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo, para sostener el crecimiento y competir exitosamente con las naciones de vanguardia.

² Eduardo Terren (1999, p.35) dice que “la modernidad refiere tanto a un estado de cosas como a una percepción de ellas. En tanto una forma de producir el mundo como representarlo.

Ejemplo de esto, fue la relación que se gestaría entre docencia y calidad educativa, en una reforma que influiría en la manera en como se venía estableciendo la práctica de los actores educativos³; la cual colocó al docente como “el protagonista de la obra educativa” (ANME, 1992). El ANME señalaba lo siguiente:

“...con base en la experiencia de México y otros países, revisten una enorme importancia para la calidad educativa, y que por tanto deben recibir atención prioritaria. Ellos son los contenidos y materiales educativos, y la motivación y preparación del magisterio”.

El encargado de establecer los lineamientos que darían vida a la revaloración de la función magisterial, sería el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB); éste se desprendía del ANME, y tenía como función aterrizar los planteamientos educativos federales, en la educación básica.

El ANMEB reconocía al docente como un mediador, entre la propuesta educativa y su concreción dentro del aula, al señalar que sin su compromiso cualquier intento de reforma se vería frustrado (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), 1992); era él quien tenía la función de llevar al aula los nuevos planteamientos educativos (calidad y productividad). El ANMEB (1992), no dejaba dudas al respecto, cuando citaba: “el docente es el protagonista de la transformación educativa, pues es él quien transmite los conocimientos y fomenta la curiosidad intelectual”.

Al plantearse un papel protagónico para el docente en el logro de la calidad educativa, el tema de la formación continua para los docentes de educación básica, se trazó como una cuestión de primer orden. Sí el docente, a través de su práctica, era el encargado de concretar la reforma, con miras a una educación de calidad, entonces era necesario

³ Bajo esta perspectiva, el neoliberalismo promueve el desarrollo y formación de sujetos desde una concepción individualista; es decir, es el sujeto el responsable directo de su situación de vida, pues es él quien a partir de sus decisiones y esfuerzos personales quien determina el éxito o fracaso en su existir, ya que el sistema neoliberal, a través de un discurso muy seductor, hace creer a sus ciudadanos, que como política nacional” brinda todos los medios y herramientas para que procuren el éxito en el logro de sus metas, y sólo dependerá de ellos el procurarlos o no. Así es el individuo en su particularidad, y no la situación, circunstancias de vida o la estructura, los responsables de su éxito o fracaso, logrando así un manejo exitoso y perverso de las perspectivas que los individuos tienen de sí, pues al final se logra una promoción del individualismo.

contar con un programa federal que brindara los elementos técnico-pedagógicos que permitieran llevar al aula una enseñanza de calidad. Aunado a esto, si la reforma educativa exigía un replanteamiento en los contenidos y materiales educativos, para poder modernizar la educación, se hacía indispensable que los docentes, se actualizaran y reconocieran el nuevo planteamiento educativo, para apoyar en la puesta en práctica, transformando la práctica docente.

En este tenor, el ANMEB, en su apartado *Revaloración de la función magisterial*, hacía un despliegado de acciones enfocadas a la atención docente, entre las que figuraba la formación y actualización del maestro⁴. Esto dio paso al establecimiento de un programa federal, con miras a fortalecer los conocimientos de los maestros y coadyuvar así a que desempeñaran mejor su función. En el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se señalaba:

“El maestro es el protagonista destacado del quehacer educativo. Por ello, se establecerá un Sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo”

Producto de ésto, fue la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), en 1995, como un instrumento del Sistema Nacional para regular los servicios de formación docente. Lo cual permitió hacer de la actualización y capacitación docente, actividades regulares del Sistema Educativo Mexicano.

Para llevar al terreno práctico aquello que se estipulaba en el ProNAP, se crearon los Centros de Maestros, que eran los espacios físicos asignados para operar los procesos formativos de los docentes, con la función sustantiva de “ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la Educación Básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional” (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), Subsecretaría de Educación Básica (SEB), Secretaría de Educación

⁴ Las acciones para atender la revaloración docente quedaban resumidas en seis subapartados, los cuales eran: formación, actualización del magisterio en servicio, salario, vivienda, carrera magisterial y aprecio por su trabajo.

Pública (SEP), 2009, p.56). Los Centros de Maestros se convertían en las instancias ejecutoras del ProNAP.

En su trayecto, el ProNAP fue alcanzando logros significativos que hacían reafirmar su labor como programa formador de docentes, tales como: la descentralización de los procesos formativos a través de la integración de 32 Instancias Estatales de Formación Continua, la instalación de 574 Centros de Maestros en el país, evaluación y certificación de los aprendizajes adquiridos, diseño de programas de formación, funcionamiento por reglas de operación y la aplicación de evaluaciones externas para determinar el logro de los objetivos (DGFCMS, SEB, SEP, 2009).

El ProNAP se iba consolidando como instancia formadora de docentes, consiguiendo permanecer como parte de la política educativa en períodos posteriores al sexenio salinista, preservando en el discurso los principios que lo habían hecho nacer: formación docente para la calidad educativa. Esto a razón de que las políticas sexenales iban consolidando las líneas básicas del proyecto de modernización, entremezclando un discurso nuevo, pero conservando la esencia del anterior. Por ejemplo, en el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, de la administración de Vicente Fox, se introduce como novedad en el sistema educativo, el que la educación tenga una calidad reconocida nacional e internacionalmente, donde el factor clave de control es la evaluación, ya que se reconoce que para acceder al mundo de la competencia globalizada, al empleo bien remunerado y al disfrute de los bienes culturales, se requieren más conocimientos, pero como éstos tienen una vigencia cada vez más limitada, se hace necesaria una educación a lo largo de la vida, asumiendo como política la validación y certificación de competencias (Yuren, 2009).

Producto de esto, en 2004 se efectúa la implementación de la evaluación al ProNAP, dato relevante ya que hasta entonces éste no había sido objeto de una valoración externa que diera cuenta del logro de sus objetivos, al menos no de manera formal y establecida dentro de su misma operación. El objetivo consistía en hacer que los datos arrojados, sirvieran de base para analizar el programa en su funcionamiento y resultados, que según el discurso serían retomados para implementar mejoras.

Esto trajo consigo algunas secuelas, ya que la información arrojada por las evaluaciones llevó a cuestionar la labor que venía realizando el ProNAP, pues los resultados hablaban de graves deficiencias en el logro del fin; lo último que se estaba alcanzando era elevar la calidad educativa, que era justamente la plataforma sobre la que se había construido el programa.

Estas evaluaciones estuvieron a cargo de instituciones como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), y la Universidad de Aguascalientes⁵, cada una en una fecha o ciclo escolar específico.

Algunas de las problemáticas detectadas, fueron las siguientes⁶:

- ✓ No hay un seguimiento del desarrollo del trayecto formativo de los docentes (Evaluación OEI, 2006)
- ✓ La carrera magisterial sólo es considerada por el bien económico y escalafonario que brinda a los docentes (OEI, 2006 Y FLACSO, 2007).
- ✓ Poca vinculación entre necesidades docentes y procesos formativos (OEI, 2006 y CONEVAL, 2008)
- ✓ No hay correspondencia entre acreditar un examen y contribuir a la mejora de la educación (FLACSO, 2007 y CONEVAL, 2008).
- ✓ No hay evidencia entre la cantidad de maestros capacitados y acreditados que permitan valorar el logro del fin del programa (CONEVAL, 2008)
- ✓ Es necesaria una evaluación sobre el impacto del SNFCMS (FLACSO, 2007, CONEVAL, 2008 Y OEI, 2006).
- ✓ No se cuenta con evaluaciones de impacto del programa (CONEVAL, 2008, 2010 y FLACSO, 2007).

⁵ Para mayor información consultar la página electrónica formacióncontinua.sep.gob.mx

⁶ En las siguientes viñetas aparece una referencia al final de cada problemática, la cual hace alusión a la institución evaluadora, así como al año cuando ésta fue realizada. Esto para que no sea confundida con una referencia bibliográfica.

Ante estas circunstancias, en el año 2009, tras el acuerdo *Alianza por una educación de calidad*, correspondiente al sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), se decide transformar al ProNAP y se cambia su nombre al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), los argumentos expuestos por la Secretaría de Educación Pública fueron los siguientes: 1) los estudios recientes demuestran que el impacto de las acciones de formación continua en el aula y en el aprendizaje de los alumnos no es el deseable, 2) las acciones de actualización se realizan desde diferentes instancias, existiendo una escasa institucionalización de los procesos de formación continua y superación profesional derivada de la laxitud de la norma, 3) la participación no articulada de diversas instancias fuera de las administraciones educativas federales y estatales y 4) la ausencia de mecanismos universales y homogéneos de registro, acreditación y certificación de los procesos formativos (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.24). El SNFCSP tendría por objetivo fortalecer las debilidades expuestas por el ProNAP.

El propósito del SNFCSP queda estipulado de la siguiente forma:

“Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad” (Acuerdo 464 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, 2008).

Si bien, esto planteaba algunos cambios para la formación docente, la esencia de ésta seguía siendo la misma, ya que la base en la cual se sustentaba conservaba los principios que lo habían hecho nacer. Esto quedaba plasmado en el documento del Sistema Nacional de Formación Continua y superación Profesional (2009) en el cual se señalaba que el docente se mantenía como el protagonista de la transformación educativa (el recurso más significativo para la mejora de la educación) y el sistema de formación debía responder a los objetivos curriculares pero sobre todo estar orientada a mejorar la calidad de la educación básica.

Asimismo, las evaluaciones posteriores a la creación del SNFCSP no daban cuenta de cambios relevantes, pues los resultados exhibían una endeble correspondencia entre la formación continua de los docentes y los resultados educativos. El CONEVAL en la evaluación realizada al programa en 2010, señalaba que el programa no era pertinente a nivel de fin, porque no permitía identificar en qué medida contribuía a mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos de educación básica ya que no se podía valorar si el docente obtenía el conocimiento necesario para la práctica docente, por lo que se recomendaba al SNFCSP la factibilidad de incorporar indicadores de logro educativo como tasa de repetición y reprobación de alumnos frente a profesores certificados.

Ante este panorama, “si se piensa que la calidad educativa es una consecuencia esperada de la formación permanente, los datos no constatan los positivos efectos de esa influencia” (García, 1993, p.19), ya que pareciera que el rendimiento del alumno no es proporcional a los procesos de formación docente logrados por el SNFCSP. Una realidad que no empata con el discurso.

De esta manera, sigue siendo una tarea pendiente la formación docente encaminada a brindar mejoras en la calidad educativa, (pese a que éste haya sido la razón que vio nacer al programa) ya que los procesos formativos no han dado cuenta de una repercusión en el profesorado y el aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior plantea serios cuestionamientos respecto a la formación docente, en especial lo que se ha venido planteando en la propuesta formativa del SNFCSP, ya que si éste parte de considerar que el docente es el encargado de lograr la calidad educativa (vía la enseñanza), y el proceso de formación continua es quien le brindará las herramientas teórico-metodológicas para enseñar con calidad; entonces ¿Por qué a más de dos décadas de la creación y puesta en marcha del programa de formación docente no se han logrado mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes? ¿qué hay detrás de este discurso educativo de formación docente y calidad educativa, si los resultados contradicen los supuestos de los que parte?

Ahora bien, la forma en cómo ha sido dimensionado el objetivo de la formación docente con relación al aprendizaje, ha colocado al docente y su proceso formativo como un medio, referido desde su papel de enseñar; es quien tiene en sus manos la calidad

educativa; no obstante, en el ámbito educativo es sabido que el proceso enseñanza-aprendizaje denota un asunto demasiado complejo, en el que intervienen infinidad de factores; entonces ¿por qué un programa federal, que se desprende del ramo educativo, asigna al docente un rol prioritario en el logro de la calidad educativa, sin tomar en cuenta que el aprendizaje es producto de más factores? en este sentido ¿cómo está siendo conceptualizada la formación docente?

Estas son algunas de las interrogantes que trazan la ineludible necesidad de realizar un análisis pedagógico, a la propuesta de formación docente del SNFCMS, que brinde la posibilidad de cuestionar lo naturalizado, para comprender esta problemática más allá de lo que se nos ha presentado desde el discurso oficial, pues a pesar de ser un tema central de la política educativa actual, no ha podido mostrar logros cualitativos que hagan notar un avance en el planteamiento de la enseñanza como determinante de la calidad.

Esto deja ver un proceso que esconde tras de sí una problemática de mayor envergadura y que merece ser revisada; no obstante, desde una perspectiva distinta, desdibujando los discursos que han individualizado y descontextualizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales han presentado y justificado el problema de la calidad educativa, como un tema de cuestiones didácticas.

Es así, que el presente trabajo de investigación busca analizar el proceso de formación docente del SNFCMS, más allá del discurso oficial, el cual presenta la razón de ser del programa desde una visión restringida al ámbito áulico escolar (desde el tema de enseñanza y aprendizaje), para situarlo desde su correspondencia con las necesidades e intereses del proyecto neoliberal mexicano.

Para esto, parto del supuesto que el SNFCSP ha logrado consolidarse como un programa federal orientado a la formación permanente y/o continua de docentes de educación básica en México; no obstante, sus logros se han limitado a obtener resultados de corte cuantitativo, acordes a las necesidades e intereses del proyecto neoliberal mexicano.

Para tal efecto se plantean tres capítulos. En el primero se analiza el contexto que dio origen a las causas e intereses que motivaron la aparición de un programa federal de formación permanente, para los docentes de educación básica, con el fin de comprender los motivos que asignarían al docente y a su formación, un rol prioritario en el logro de la calidad educativa.

Inicio este primer capítulo caracterizando el proyecto de *Modernización Nacional*, impulsado por Carlos Salinas de Gortari, el cual daría vida al “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa”, tras considerar a la educación como la plataforma en la que se sustentaría el proyecto nacional, y tras el cual se plantearía un rol protagónico para el docente. Se hace alusión a los planteamientos que marcaron la necesidad de crear un programa federal abocado a atender la formación continua de los docentes de educación básica en servicio, cuyo objetivo estaba delineado desde la mejora de la calidad educativa. En este tenor, se van desglosando los ejes político-educativos que definirían el proceso de formación continua, con relación a un proyecto de modernización.

El segundo capítulo, está dedicado a analizar los ejes pedagógicos que dan sustento al proceso de formación docente, en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, para examinar su pertinencia y congruencia en el logro de una formación que responda a la reflexión del ser y hacer docente, en pro de la calidad educativa. Como un primer momento, se presenta una explicación del enfoque teórico-metodológico que da soporte al análisis, para posteriormente dar paso al desarrollo del mismo.

Este capítulo se compone de seis subapartados: objetivos de la formación, contenidos para la formación, modalidades para la formación, el papel docente, evaluación de los procesos formativos y el perfil del Asesor técnico pedagógico (ATP). En éstos se hace hincapié en las contradicciones y limitaciones que se han presentado en el proceso formativo, comenzando por los planteamientos presentados en el discurso oficial, que han dejado en claro la endeble correspondencia entre formación docente y los resultados educativos, donde no encaja el discurso político con la realidad educativa. De igual manera, se muestra la falta de una propuesta articulada para la formación

docente, lo que hizo necesario un rastreo en diversos documentos rectores, donde se tensionan los objetivos formativos. Es aquí donde se muestra la doble función que puede estar jugando el SNFCSP, que a través de dobles discursos denota una correspondencia con las necesidades e intereses de un contexto neoliberal, antes que con el docente, su proceso formativo y la calidad de la educación.

En el tercer y último capítulo se examina la influencia de la globalización en los fundamentos esenciales que sostienen al proceso de formación docente, en el SNFCSP, pues se parte de considerar que no es posible plantearse ningún problema si no se piensa la concepción que se tenga de la realidad. Como primer momento, se examina cómo está siendo conceptualizada la formación docente en el SNFCSP, retomando los planteamientos del SNFCSP, y contraponiéndolos a la concepción originaria, desde su raíz etimológica *formatio*, la Paidea griega y el planteamiento gadameriano. Por otro lado, se analiza el proceso formativo, más allá de las necesidades de un contexto educativo-escolar (como ha sido planteado en el discurso oficial) para situarlo desde su correspondencia con el contexto de la globalización, desde sus necesidades e intereses. Para culminar este capítulo, se presenta un último apartado donde se expone una breve sugerencia respecto a los elementos que se podrían considerar en un proceso de formación docente, recuperando el papel de mediación que debe jugar el SNFCSP, para hacer posible un proceso formativo, donde resurja el docente como centro y un profesional reflexivo.

Finalmente, en las conclusiones se hace un balance de la situación actual de la formación docente, a través del SNFCSP, considerando el contexto en el que surge, los fundamentos que lo sostienen, las contradicciones internas sobre las que se construye y su relación actual con el contexto globalizador. Se caracteriza así la formación docente más allá del discurso oficial. Para esto, se parte de negar la neutralidad educativa, ya que todo proyecto se posiciona de una ideología, a la cual responde.

CAPITULO I

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: FUNDAMENTO PARA UN PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA

1.1 CARACTERÍSTICAS DE UN CONTEXTO QUE ORIGINÓ EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

En la década de los noventa, bajo el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se gestaron en México reformas relevantes en materia educativa, éstas como producto de una política de modernización nacional y que en educación aterrizaría con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME), el cual sería el detonante de cambios radicales en todas las esferas que constituyen el sistema educativo, no sólo en los niveles que lo componen, sino en los actores que lo conforman, además de marcar el rumbo de las sucesivas políticas educativas, en sexenios posteriores, pudiéndolo considerar aún un proyecto en consolidación.

Modernizar la educación se vuelve la política rectora de la educación en el período salinista, y en este sexenio se sustentan los lineamientos y bases que la caracterizarían tiempo después, donde modernizar al país se convertía en la bandera que representaría las políticas, ya que se presentaba como el proyecto que prometía progreso para el país. El papel de la economía sería fundamental, ya que fungiría como la columna vertebral de la que se desprenderían las políticas restantes, al grado de quedar subordinadas a ella, específicamente con referencia al terreno de la producción y la educación, ya que el discurso sostenía que la economía, bajo el sustento de la educación, sería la vía para modernizar al país, permitiendo la incorporación de México al grupo de los países desarrollados.

Este discurso modernizador, se inscribía en una tendencia internacional que reclamaba calidad, eficacia, eficiencia y productividad; no obstante, todas de la mano de la competitividad y ligadas estrictamente al terreno empresarial (Villareal, 2005, p.57) donde se argumentaba que si México consideraba, pero además atendía las demandas internacionales, prepararía su entrada triunfal al primer mundo, lo que le llevaría a insertarse en el mundo de la modernización, que reclamaba como su principal característica, la interdependencia entre las sociedades del mundo. En consecuencia, de continuar con la política económica tradicional, que hasta entonces venía imperando en el país, era muy difícil y casi imposible vincularse a los mercados internacionales y expandir el mercado interno, por lo que Salinas decidió incorporar reformas que llevarán a México a un proyecto modernizador.

De esta manera, las políticas modernizadoras no surgían por tendencias o necesidades de índole netamente nacional, ya que en el discurso oficial permeaban las políticas y exigencias internacionales, especialmente de organismos como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), etc. Todo justificado bajo el discurso de lograr el adecuado funcionamiento del proceso modernizador (Zaldívar, 2007).

La Modernización, desde el discurso salinista quedaba entendida como: “tradición y cambio, pluralismo e identidad, universalidad y pertinencia” (López, 2003, p.76). Discurso que refleja la idea de modernización como un estado de transición, como tendencia hacia lo mejor, de lo tradicional a lo nuevo, vinculado directamente con la idea de progreso y éste con industrialización. Eduardo Terrén (1999, p.127) menciona, “la modernidad está caracterizada por la palabra progreso, como una transición hacia lo nuevo; y lo nuevo, sea futuro o presente es sinónimo de lo mejor”. Haciendo creer, que bajo un proyecto de modernización, México se dirigía hacia un rumbo nuevo, mejor y de progreso.

Las políticas que definieron este proceso modernizador, estaban sustentadas para dar pie a un modelo liberal que culminaría en establecer todas las condiciones para aterrizar en el modelo neoliberal, el cual redefine la relación Estado/mercado y tiene como máxima la disminución del papel del Estado en el orden económico.

En este sexenio, México se caracterizó por cubrir y atender dicha premisa, ya que las políticas salinistas, así como las posteriores, se ocuparon por reducir el peso del Estado en la economía. En contraparte, se incrementó el papel del mercado bajo el argumento de que el sector privado sacaría adelante al país, es decir, lo llevaría a la tan anhelada modernización. Bajo este argumento, se llevaron a cabo la venta de empresas paraestatales a capitales privados; además, en este periodo se realizó la reforma al artículo 27 constitucional con lo que se daba paso a la privatización del campo, que si bien traía algunos beneficios al campesino, en tanto se le otorgaron documentos que lo acreditaban como propietario de su tierra; no obstante, traía de fondo intereses de privatización.

Otros elementos característicos de este proceso de modernización estatal, fue la libertad de mercado, que buscaba hacer de la economía mexicana una opción atractiva al capital extranjero, para lo que se suscribieron acuerdos comerciales (Yuren, 2009, p. 251), que hacían creer la entrada de México en la competitividad⁷.

Las políticas de modernización estaban fundamentadas, para el Estado, bajo la idea de que los objetivos de carácter social sólo se alcanzarían si, entre otros, la planta productiva se modernizaba, y esta tarea correspondía fundamentalmente al sector no gubernamental. Si se elevaba la productividad, si crecía la inversión (propiciada también por la desregulación por parte del gobierno), crecería el empleo y se elevaría el bienestar y el nivel de vida de las familias mexicanas.

⁷ aunque años después la pequeña y mediana industria estarían arrepentidos de que el gobierno haya promovido dicha iniciativa, por el débil nivel competitivo en que se encontraban

No obstante, el “gran proyecto de modernización del sexenio salinista”, no se concretaría de no modernizar el sistema educativo, pues a través de la educación se sentarían las bases que apoyarían tal proyecto, tal como aparece en el documento oficial de modernización educativa (ANMEB, 1992) “La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo y la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país”.

La educación sería eje primordial de la transformación, como menciona Zaldívar (2007, p.43) : “con el auge del modelo neoliberal, el discurso educativo se caracteriza por contener una retórica y una serie de propuestas cuyo fin es ajustar al Estado y la sociedad para que se adecuen al proceso de globalización y resulten compatibles con los mecanismos del mercado” bajo la necesidad de formar a los ciudadanos en congruencia con el modelo nacional (económico), es decir, adecuar la educación para “formar” a los ciudadanos como seres productivos para el país.

Las reformas en materia educativa también fueron expuestas bajo el argumento de la innegable necesidad que mostraba el sistema educativo de realizar transformaciones para mantenerse actualizado, pues se sostenía que los modelos educativos, con sus planes y programas, ya estaban agotados y rebasados, dado que respondían a una sociedad de los años sesenta y setenta (Zorrilla, 2011). A este discurso, se sumaba el resultado de la Consulta Nacional para la Modernización Educativa, realizado por el presidente Carlos Salinas al iniciar su período presidencial, cuyo objetivo fue realizar un estudio que mostrara la situación en la que se encontraba el Sistema Educativo Nacional. Los resultados presentaron una situación bastante pesimista, especialmente en materia de rezago educativo (Zoraida, n.d), lo que vino a respaldar el discurso sobre la necesidad de modernizar al país, y con mayor énfasis a la educación.

El gobierno de Salinas, al tener como prioridad fundamental la economía, y bajo las recomendaciones sobre como acceder a un país moderno, buscó integrar el proceso educativo con el desarrollo económico, ya que para este modelo, la educación debía estar altamente comprometida con el papel productivo del país, pues tenía en sus

manos la gran tarea de formar a los individuos que tendrían que responder a la sociedad moderna, pero muy específicamente a la producción, como dice Josefina Zoraida (n.d) “una educación al servicio de la transformación económica” , donde la educación sería la encargada de unir modernización con economía, en la medida que “ la modernización necesita de un sistema educativo que funcione eficientemente para dar lugar a los sujetos productivos y competitivos que se requieren” (Yuren, 2009, p.262).

El programa que daría vida a los postulados modernizadores en la educación, sería el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANME), firmado el 18 de mayo de 1992. Con éste, se gestaría un proyecto educativo que se vendría a consolidar en sexenios posteriores, con objetivos y compromisos tales como (Zoraida, n.d):

- ✓ mejorar la calidad del sistema educativo, con la idea de elevar la escolaridad de la población y la cobertura educativa,
- ✓ descentralizar la educación, otorgando poder a los gobiernos estatales en la educación, ya que la centralización generaba cargas burocráticas excesivas, haciendo más densa la red de procedimientos y trámites,
- ✓ cambios al currículo, dados los planes y programas obsoletos, incluyendo capacitación para el trabajo,
- ✓ integrar el proceso educativo al desarrollo económico,
- ✓ mejoramiento de la formación de maestros.
- ✓ desarrollo de la educación tecnológica.

Surge así, en el sistema educativo mexicano una interesante y polémica relación entre educación y trabajo (desde la producción) con la idea de que este binomio sería clave en y para la modernización.

El Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, establecía como un tema fundamental “integrar el proceso educativo con el desarrollo económico, comprometiéndose primordialmente con la productividad” (Bello, n.d). En este tenor la

educación quedaba subordinada al proyecto económico, desencadenando una de las premisas que a la fecha perdura en educación “la idea de rentabilidad e inversión de la educación”. En consecuencia, la escuela como una empresa educativa, bajo parámetros empresariales como calidad, productividad, eficacia, etc.

Para el gobierno federal, se hace indispensable poner en marcha reformas en el sistema educativo, que respondieran y generaran cambios en pro de la modernización, lo que involucraba cambios en los procesos con la idea de generar cambios en los “productos”, esto requería transformar la escuela y en consecuencia la enseñanza, lo que implicaba generar compromisos en planes y programas, así como reformas en la manera en como se venía estableciendo la práctica de los actores educativos, ya que para Salinas la modernización encaminada al ámbito educativo consistía en “romper usos e innovar prácticas” (*Programa para la modernización educativa*, 1989), y en ello un auge por pretender una educación de calidad, hecho ligado estrechamente con la idea de modernización en tanto ir a lo nuevo bajo la idea de progreso.

La modernización, pensada como transformación, progreso, calidad y productividad fueron los ejes sobre los cuales el sistema educativo gestó políticas encaminadas a dar respuesta al logro de una interdependencia. De esta manera, se realizaron acciones específicas que dieron paso a la puesta en marcha de cada uno de los ejes que se contemplaban, ya que ello daría los elementos para consolidar la modernización educativa.

Como ya se ha mencionado, la “calidad” fue ligada directamente con el tema y parámetros de la economía, ya que al ser considerada una aliada inseparable para la modernidad, y con ello de la productividad, fue colocada con camisa de fuerza en el terreno de la educación. En este tenor, las reformas educativas tenían un sustento y justificación en tanto una situación de productividad, la lógica consistió en pensar un mayor acceso de personas a la educación, específicamente en el nivel básico y lejos se vislumbró desde parámetros ajenos a la producción.

El proceso de modernización hacía hincapié en la falta de calidad del sistema educativo, por lo que se presentó la necesidad de crear una política que atendiera dicha problemática, especialmente si la educación era motor del proyecto, (bajo el supuesto de elevar la productividad de la población mexicana). Había que pasar de la no calidad a la sí calidad. Era indispensable, además de urgente, considerarla como uno de los temas de mayor relevancia dentro del proyecto modernizador⁸.

Calidad, modernización y productividad fueron los grandes rubros que ampararían las reformas nacionales y con ello las referidas al sector educativo. Así, las políticas educativas del sexenio salinista desembocarían en (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992):

- Aparece la Nueva Ley General de Educación
- Obligatoriedad del nivel secundaria
- Nuevos planes de estudio
- Nuevos libros de texto
- Reforma al Artículo tercero y 130 constitucional
- Descentralización del sistema educativo
- Construcción de varias decenas de miles de escuelas

De esta manera, se desprendió el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)” con fecha 12 de mayo de 1992, firmado por el ejecutivo federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual nació con el fin de mejorar la educación básica y normal. Asimismo, se dio paso a la descentralización educativa, para lo cual se propugnaba un liberalismo social, tal como se atendía en el plano económico (*Acuerdo Nacional para la*

⁸ No obstante, se sigue argumentando la carencia de calidad educativa, donde si bien la educación, en tanto resultados, es un proceso que se obtiene a largo plazo, sigue siendo una problemática en cuestión, ya que pareciera existir un débil impacto de las políticas educativas implementadas, o bien un estado de transición permanente al que no se ha podido llegar.

Modernización de la Educación Básica, 1992) Además, siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales respecto a la idea de que una nación al contar con la escolaridad básica, hacia de ella una nación más productiva⁹, Salinas retoma tal recomendación y la hace manifiesta en el ANMEB cuando señala:

“La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas”
(*Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica*, 1992)

En el ANMEB se implantaba la importancia de proporcionar conocimientos para elevar la productividad nacional, situación un tanto perversa, en la medida de procurar educación sólo para responder a las necesidades del mercado, ya sea de intereses de capitales nacionales o extranjeros, antes que dar respuesta a las necesidades específicas de la sociedad, que si bien se hacía referencia a la educación para la movilidad social, este discurso sólo era para dar prioridad al dinero, como se vislumbró en sexenios posteriores donde se padecieron (o padecen) los productos de esta política educativa.

Las acciones que se implementarían en el ANMEB estarían sustentadas en el Acuerdo de Modernización Educativa, diseñado a nivel nacional y que englobaba la educación del país en todos sus niveles escolares. No obstante, el ANMEB mantendría características muy particulares, ya que estaba abocado para atender un nivel educativo con circunstancias y actores específicos, donde se sumaría la enseñanza de nivel secundario, que bajo este proyecto se estableció como un nivel de obligatoriedad en educación básica. También se hacía mención a la formación normalista, ya que en ésta se capacitaba y formaba el personal docente para los niveles de educación básica.

⁹ Este planteamiento puede encontrarse en el informe de la UNESCO “*La educación encierra un tesoro*”, 1996.

Los puntos a atender en la educación básica para lograr una calidad educativa que llevará a la población a obtener los elementos necesarios para apoyar y sustentar un proyecto nacional de modernización serían:

- ✓ Incremento a la asignación de recursos
- ✓ Reformas en contenidos y materiales educativos
- ✓ **Motivación y preparación del magisterio.**
- ✓ Modificación al calendario escolar con el aumento de días efectivos de clase.

De los puntos anteriores se desplegaron una serie de acciones que atendieran los compromisos establecidos con la educación básica, apoyados y complementados con las políticas del proyecto educativo nacional, donde era relevante el apoyo al gasto educativo, ya que según el último informe de gobierno de ese sexenio, al iniciar el periodo presidencial el gasto nacional respecto al PIB pasó de 3.6 por ciento en 1988 a 6.1 por ciento en 1994 al concluir el sexenio, mientras que la calidad en tanto cobertura educativa logró que el analfabetismo se redujera del 13.7 por ciento al 9.8 por ciento (Sexto informe presidencial de Carlos Salinas de Gortari, 1994).

Si bien es cierto, que este proyecto de modernización educativa trató de realizar una reforma educativa considerando variados factores para su logro, no a todos les fue asignado el mismo grado de responsabilidad, ya que el modelo acarreaba consigo no sólo acciones sino también modos de entender y comprender la sociedad, lo cual implicó la diversificación de responsabilidades en el logro del fin, como Eduardo Terrén (1999, p.35) señala: “la modernidad refiere tanto a un estado de cosas como a una percepción de ellas. En tanto una forma de producir el mundo como representarlo.” Donde desafortunadamente se responde a las necesidades específicas de una clase social, pues todo proyecto posee una intencionalidad. Dice Teresa Yuren (2009, p.33) “no son las necesidades de la población, las que generan determinadas actitudes y creencias, sino que éstas son falsamente justificadas y promueven actitudes favorables

a las clases dominantes”, en este caso la clase que tenía la batuta en el proceso de modernización, con referencia al posicionamiento de los medios de producción.

Ejemplo de esto, es la visión individualista que se genera y promueve en los ciudadanos dentro de la modernidad, donde progreso e individualidad se convierten en una mancuerna difícil de desasociar, ya que en la modernidad se promueve la idea de que cada quien es de acuerdo a sus esfuerzos y merecimientos y por tanto es sólo el individuo, en sí mismo, el responsable de su triunfo y fracaso y es él quien a través de su hacer, quien determinará su estilo de vida en tanto el progreso y tendencia a la modernidad. Premisa que va muy aparejada con el papel que le fue asignado al docente dentro de las responsabilidades para el logro de una educación de calidad; no obstante, no nos detendremos en este tema ya que se retomará con mayor profundidad en el siguiente apartado de este capítulo.

Si bien no puede negarse la existencia de logros y avances en materia educativa, tras el proyecto modernizador de Salinas, será en sexenios posteriores donde se cosecharán algunas de las problemáticas de dicho proyecto, aunque la más preocupante se presentó al inicio de la administración de Ernesto Zedillo Ponce de León, con la herencia de una severa crisis económica, que acarrearía severas dificultades e incluso retrasaría avances de los logros ya obtenidos (como el gasto logrado para la educación) y que fue consecuencia del derroche en gasto público, así como la indiscriminada venta de empresas del Estado, lo cual implicó la reducción en los ingresos federales, además de otras tantas críticas que especialistas del tema han hecho al modelo, tal como el haber representado el sexenio donde los ricos se hicieron más ricos, y que terminó por acarrear una crisis económica de gran magnitud, donde los más afectados fueron los sectores más vulnerables de la sociedad.

Con referencia al rubro educativo, si bien el ANMEB, procuró atender la educación en una multiplicidad de factores, ya que consideraba rubros como: recursos, aumento en los días de clase efectivos, motivación al magisterio, reforma a los planes y programas, descentralización de la educación, etc., éstos no generaron los frutos esperados, según

el discurso modernizador, en tanto progreso nacional e inclusive el individual, aunque si lograron instaurar, pese a sus contradicciones, un proyecto educativo que a la fecha sigue sus principios básicos de unir y medir la educación con calidad y productividad

1.2 FORMACIÓN DOCENTE: NECESIDAD O CONSECUENCIA DEL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), sería el proyecto encargado de llevar la modernización educativa a la educación básica, para ello se establecían compromisos específicos que permitían dar lugar a los objetivos establecidos en el proyecto nacional y concretamente en el ANMEB, los cuales quedaban resumidos en cuatro puntos:1) Incrementar la asignación de recursos, 2) reformar contenidos y materiales educativos, 3) reorganización del sistema con la descentralización, 4) Motivación y preparación del magisterio. Estos, tenían que definirse en acciones específicas que ayudaran a concretar el objetivo de la reforma; sin embargo, no a todos los rubros se les asignó el mismo grado de responsabilidad, en el logro de la calidad educativa, ya que en el discurso se destacó uno en especial, “el docente”.

En el ANMEB se estableció el papel protagónico del docente, en torno a quien girarían no sólo proyectos sino y sobre todo, resultados en calidad educativa; sería el docente a través de su práctica, quien lograría concretar las políticas educativas restantes, ya que de alguna manera éstas se vinculaban casi de forma directa con su labor. El ANMEB (1992) estipulaba lo siguiente:

- “El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México Moderno”
- “El docente es el protagonista de la transformación educativa, pues es él quien transmite los conocimientos y fomenta la curiosidad intelectual”

En el ANMEB (1992), en su apartado referido al magisterio, se presentaba un desplegado de acciones a seguir para atender el rubro de la reforma, éstas quedaban resumidas en seis subapartados, quedando plasmado de la siguiente forma:

REVALORACIÓN DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL

1) FORMACIÓN: de jurisdicción estatal con un sistema estatal para la formación del maestro, fortaleciendo los recursos para su formación. En su formación inicial en tronco común con conocimientos básicos del nivel básico y la profundización en el área de su interés.

2) ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN EJERCICIO: motivarlo para su actualización permanente, estableciendo el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) para fortalecer a corto plazo sus conocimientos con base en aprendizaje a distancia, cursos, trabajo colectivo e individual para lograr que desempeñen mejor su función y cuente con un conocimiento inicial, fuerte y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica Apoyando en presupuesto a los estados. Involucrará jefes de sector, directores de las escuelas, Consejos Técnicos estatales y de Sector.

3) SALARIO: hasta diciembre de 1988 equivalía a 1.8 salarios mínimos, superará el equivalente a tres salarios mínimos, y la mayoría de los maestros estará percibiendo un equivalente superior a 3.5 veces el salario mínimo general del país.

4) VIVIENDA: programa especial de fomento a la vivienda y con el sistema de Ahorro para el retiro, el programa ofrecerá opciones de construcción y crédito

5) CARRERA MAGISTERIAL: su creación para la motivación del maestro. Dará respuesta a dos necesidades: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional y material de la condición social del maestro.

Que puedan acceder dentro de la misma función a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio.

6) APRECIO POR SU TRABAJO: una educación de calidad contribuye a valorar mejor la tarea del maestro. El gobierno federal procurará el reconocimiento instituyendo honores, premios, distinciones y estímulos económicos a su figura y su labor.

Estos puntos daban cuenta de una visión de la educación, desde el discurso de modernización. Se avisaba la no calidad, ya que “la educación básica no proporcionaba el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores necesarios” (ANMEB, 1992) que el alumno debía adquirir al concluir su educación básica. Por otro lado, mostraba el papel primordial que se le asignaba al docente respecto al logro de la calidad, donde se le ubicaba como el protagonista de ésta, tanto de la condición actual de la educación como el factor que impulsaría el cambio, pues el discurso de la modernización iba y/o va referido a “si los alumnos no aprendían era culpa de los profesores ineficaces que no saben enseñar”(García, 1993, p.22); es decir, considerando la calidad de la enseñanza en un lugar privilegiado en la responsabilidad de esta problemática (Tiramonti, 1998) discurso que a la fecha sigue cobrando gran fuerza a la hora de establecer resultados educativos. Aunque bien sea sabido que en el proceso enseñanza- aprendizaje existen variedad de elementos que lo determinan, donde el docente forma sí parte importante, no obstante no la integra en su total responsabilidad.

Esta dinámica de establecer al docente como actor principal en la mejora educativa, respecto de asignar dentro de la modernización una cultura de individualismo, donde los logros, o bien fracasos depende de lo particular, el individuo, en tanto conformador de su realidad, ya que en este modelo se postula el individualismo para el progreso, por lo que los méritos generados, serán propios del esfuerzo personal, mientras que el no lograrlos serán consecuencia de una falta de aspiración e interés desde lo individual y los esfuerzos por incrementar la producción, que es el eje de la ideología, se

encuentran en esfuerzos crecientes por romper los lazos psicológicos que definen la identidad individual en relación a los roles fijos en el trabajo y la producción, donde se acentúa la autonomía y capacidad individual, para adaptarse integralmente a su propia autorrealización (Popkewitz, 1998, p.63), donde si bien puede ser cierto, en la medida que es el sujeto a partir de sus intereses, necesidades, etc. que entabla su accionar, y no es sólo producto y consecuencia de su exterior, tampoco es adecuado dejar de lado de forma tan radical el entorno y situación social en la generación de éstos, ya que no es el individuo en su particularidad quien entabla sus necesidades e intereses, esto sería como anular su parte social y la influencia de ésta en su personalidad, pues como señala Vigotsky citado por Osorio (2010, p.224) “los intereses se desarrollan entre una relación peculiar entre el ser humano y la realidad, ya que los intereses humanos tienen una raíz histórico- social”.

Uno de los puntos que se trabajó con el docente, para atender su práctica, fue la aparición de carrera magisterial, la cual formaba parte del proyecto de formación y actualización del magisterio, además de ser parte importante en los futuros programas de formación permanente, (para responder en el manejo de los contenidos y las herramientas teórico- metodológicas en la práctica educativa). A su vez, se presentaba como un medio que permitiría a los docentes mejorar algunas de sus situaciones de vida, especialmente económicas, hecho que hacía atractiva la propuesta formativa, en la medida que se asignarían salarios superiores, dentro de la misma función, con base en la preparación académica, traducida en cursos, que se suponía mejorarían el desempeño profesional.

La atención al docente resultaba una tarea positiva del proyecto modernizador, en la medida que planteaba una preocupación por la situación del magisterio, no sólo en su plano formativo, que ya en sí era un acierto, sino por instaurar un programa federal con un proyecto de formación docente que no sólo se preocupaba por la preparación del magisterio en su etapa inicial, sino que se ocupaba de su continuidad con la actualización y formación permanente. Acertado en tanto que el conocimiento no es estático y por tanto debe existir un compromiso hacia la actualización y más aún

cuando hay reformas educativas que plantean nuevos retos en tanto cambios en contenidos y prácticas docentes. Por lo tanto, la formación docente parecía en un primer término bastante interesante, ya que enmarcaba al docente en tanto “profesional”, pero también como un sujeto social con necesidades específicas.

No obstante, sólo sería una primera carta de presentación pública, ya que detrás respondió a una situación de formación docente meritocrática – individualista, que buscaba premiar sólo el esfuerzo desde lo individual, y ayudaba a reafirmar el discurso de oportunidad y desarrollo de los sujetos y en la docencia premiaría el trabajo individual para justificar resultados educativos, hecho que en sexenios posteriores, aterrizaría en toda una problemática formativa hacia y para los docentes en pro de la calidad, generando vicios con fines económicos y de escalafón profesional, antes que en resultados educativos.

De esta manera, en el contexto modernizador, la formación docente se planteó como necesidad, bajo el argumento de lo imprescindible que era (y es) para los profesionales de la educación el ponerse al día. Dice Imbernon (1989, p.13) “para que se asuma un mejoramiento profesional y humano que permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno” o bien al señalar que el conocimiento queda obsoleto antes de nuestra muerte, lo que hace resurgir la importancia de la formación, por lo que si en el docente no hay actualización permanente, morirá profesionalmente (Imbernon, 1989).

Este planteamiento se respalda en un contexto en el que el conocimiento ya no avanzaba con lentitud, como diría Baumann (2008, p.35) “ahora tienen fecha de caducidad demasiado pronta, envejece rápidamente y agota la ventaja que alguna vez ofreció”. Sin embargo, esto se quedaría en una concepción de docentes pasivos, que sólo fungen como un receptáculo en el que se vaciarán los contenidos que interesan ser transmitidos para concretar los fines” modernizadores” (esto se desarrolla con mayor amplitud en lo sucesivo de este trabajo).

La formación docente también fue una consecuencia de la política modernizadora, cuyos planteamientos alimentaban el impulso de un proyecto neoliberal, en primer término, por considerar a la educación como el motor que se encargaría de formar a los nuevos ciudadanos que requería el país, siendo el docente una pieza esencial para lograrlo. Asimismo, fue la justificación y respuesta a una crisis de calidad educativa, en la que se promovió una ideología meritocrática individualista, que justificaba y responsabilizaba a los actores de la educación, de todo aquello que es influido por la dinámica social y el sistema educativo en su complejidad, especialmente al referirnos a la calidad educativa.

1.3 INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Con un programa de modernización de la educación básica, que consideraba al docente como pieza clave en el compromiso por lograr una educación de calidad, donde calidad en la enseñanza y calidad educativa se convierten en términos dependientes, se hizo necesario implementar un programa federal, encargado de brindar a los docentes las herramientas teórico – metodológicas (contenidos y didáctica) que apoyarán en el conocimiento y puesta en práctica de la nueva propuesta.

De esta forma surge el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), como el programa federal que atendería el proceso de formación permanente del profesorado de educación básica (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.17) y tendría como fin el otorgar al docente los elementos necesarios para que se integrara y respondiera a la nueva propuesta educativa, así como al rol que le era asignado, en el encargo directo de lograr la calidad educativa.

No obstante, este programa tendría una existencia muy breve y sólo respondería de forma emergente a una situación y necesidad político-educativa, quizás de ahí su nombre, pues sería la base que daría paso al Programa de Actualización del Magisterio (PAM), que era la continuación, en tanto fundamentos y objetivos sobre los que había

nacido el PEAM, sólo que ahora empezaba a estructurarse para empezar a configurar un plan de acción nacional para atender la formación docente, ya no sólo en situación emergente sino como un programa que se instalaría en forma. Sin embargo, ni el PAM ni el PEAM lograron asentar esta labor, ya que ambos sólo tuvieron existencia en el período salinista como una medida para atender la nueva política educativa de educación básica (DGFCSP, SEB, SEP, 2009).

Con esto no se está diciendo que haya desaparecido el programa nacional de formación docente, ya que en el sexenio siguiente, como parte de una política que daba continuidad a las ideas de modernización iniciadas e implantadas por Salinas, así como los programas formadores (el PAM y el PEAM,) se dio paso, en 1994, a la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente de maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP) tal como apareció en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

“El maestro es protagonista destacado del quehacer educativo. Por ello, se establecerá un sistema Nacional de Formación. Actualización, capacitación y superación profesional del magisterio, que asegure las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo” (*Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*)

Para 1995, la Secretaría de Educación Pública en acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se establecían los lineamientos de operación bajo los cuales se regiría el accionar del programa. El cual se definía como:

ProNAP: instrumento del sistema nacional que regular los servicios de formación continua ampliando las posibilidades de todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el curso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes.

Su objetivo general quedaba establecido de la siguiente forma:

“que los profesores y profesoras de educación preescolar, primaria y secundaria que atienden a los niños y a las niñas de los tres hasta los quince años de edad:

dominen los contenidos del nivel y de las asignaturas que imparten. Comprendan los enfoques pedagógicos vigentes, entiendan su sentido, conozcan como ocurre el desarrollo de niños y adolescentes. Usen los conocimientos anteriores para crear una práctica docente renovada, expresada en mejores estrategias didácticas”.

Para llevar al terreno práctico aquello que se estipulaba en el programa de formación docente (ProNAP), se crearon los Centros de Maestros, que eran los espacios físicos asignados para operar los procesos formativos de los docentes, con la función sustantiva de ofrecer servicios, recursos e instalaciones de apoyo al desarrollo de las escuelas y los colectivos docentes de la educación básica, promoviendo y asesorando actividades formativas y de desarrollo profesional (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p. 56, 57), es decir, eran el espacio físico donde se atendería directamente al docente para su desarrollo profesional, lo que los convertía en las instancias ejecutoras del ProNAP.

Los Centros de Maestros se convirtieron en pieza fundamental de la institucionalización de los procesos formativos, en ellos se “concentraban tres tareas fundamentales para la mejora de los resultados en la educación: a) la capacitación de los maestros en las innovaciones del Sistema Educativo (curriculares, de gestión y tecnología educativa); b) los Servicios de Asesoría y Acompañamiento Académico a las Escuelas y c) el desarrollo de experiencias de investigación e innovaciones educativas.

De esta manera, la labor de los Centros de Maestros giraba en resolver los siguientes objetivos (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.56, 57):

- Difundir entre los planteles de su área de influencia, los lineamientos, criterios e información relacionada con los procesos de formación dentro y fuera de la escuela.
- Planear y programar, en el seno del Consejo Directivo o con las autoridades educativas intermedias, actividades de formación continua y de acompañamiento, como resultado del establecimiento de vínculos de colaboración con otras instituciones académicas y formadoras de docentes.

- Promover y organizar la participación de los maestros y de los colectivos docentes y directivos en las diferentes alternativas, programas y propuestas de formación continua.
- Ofrecer servicios de formación continua a las escuelas, los colectivos docentes y los maestros de su área de influencia, de manera conjunta con el personal de apoyo técnico-pedagógico.
- Proporcionar a los maestros y colectivos docentes, espacios dignos, adecuados y equipados para facilitar el estudio e intercambio de experiencias profesionales.
- Distribuir oportunamente entre las escuelas y los maestros, los materiales de apoyo a los procesos de formación continua, a sí como promover la consulta y aprovechamiento de los recursos de la biblioteca, fonoteca y videoteca.
- Llevar a cabo los procesos de registro académico de los maestros, directivos y asesores técnicos que realizan actividades de formación continua o que participan en los exámenes nacionales para la conformación de su expediente individual.

Para poder lograr los objetivos planteados, los Centros de Maestros nacían para ofrecer los siguientes servicios (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.57, 58):

- **INFORMACIÓN**

La oferta, procesos y materiales disponibles para la formación continua.

Los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio.

Las convocatorias de concursos dirigidos a maestros.

Las innovaciones curriculares o de la gestión escolar.

- **ASESORÍA**

Académica a las escuelas y a sus colectivos docentes, de manera permanente y sistemática

Para la construcción de trayectos formativos.

Como apoyo a los procesos individuales y colectivos de formación continua.

Para utilizar diversos materiales curriculares

Para el diseño y desarrollo de proyectos de innovación en las escuelas.

- **FORMACIÓN**
 Organización de talleres cortos sobre diferentes temas
 Diseño e impartición de talleres breves
 Capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.
 Actualización presencial, semipresencial y en línea
 Superación profesional, junto con las instituciones de la región.
- **INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN**
 Desarrollo de experiencias de innovación educativa en el aula y de estrategias de formación continua de maestros
- **APOYO**
 Disponibilidad de espacios para el estudio individual y de grupo
 Consulta de material bibliográfico y videográfico (servicios bibliotecarios) por parte de maestros, directivos y asesores.
- **REGISTRO**
 Inscripción a los procesos y opciones de formación continua que se ofrezcan a través del Sistema Estatal de Formación Continua
- **DIFUSIÓN CULTURAL**
 Cine debates, presentaciones de libros, cafés literarios, seminarios, conferencias, teleseSIONES.

Los Centros de Maestros se convertían en el espacio donde se operaría el programa de formación docente, en ellos se concretaría el proceso que proporcionaría a los docentes las herramientas, espacios, materiales, etc. necesarias para dar vida a la modernización del sistema educativo.

En su trayecto, el ProNAP fue alcanzando logros significativos que hacían reafirmar su labor como programa formador de docentes, uno de ellos fue el logro de la descentralización de los procesos formativos en 1995 (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.17), una característica de la modernización educativa (Yuren, 2009, p.258). Pese a algunas críticas que pudieran aparecer al respecto, al mencionarse el diseño centralista

de la formación, este hecho le ayudaba al ProNAP a consolidarse como programa de formación docente en educación básica, a través de su ampliación en infraestructura, con la expansión de Centros de Maestros en toda la República y la creación de Instancias Estatales de Actualización (IEA), lo cual le permitió avanzar en la descentralización de los servicios de formación, así como el distribuir responsabilidades con los gobiernos de los estados, lo que traía consigo la adecuación de los procesos formativos de acuerdo a cada región y a sus necesidades y condiciones específicas, no sin olvidar los lineamientos generales establecidos y regulados por el ProNAP, en cuanto los objetivos, prioridades y estrategias, a los cuales se debían acatar.

Esta situación permitía como una especie de efecto dominio, donde las IEA a través de los Centros de Maestros, en toda la república, generaban el avance en otros ámbitos como: 1) ampliar el número de Centros de Maestros (CM) que atendieran la formación docente, llegando a un total de 574 CM en toda la república (*Acuerdo 464 por el que se emiten las reglas de operación del SNFCSP, 2008*) 2) atender en todos los estados de la república, a los docentes de educación básica, en procesos de formación. 3) hacer crecer su alcance, en tanto el número de docentes que era capaz de incluir en algún proceso formativo. Se lograba así el desarrollo de una cultura de la actualización profesional en lo individual y en lo colectivo; no obstante, al paso del tiempo se vinculó estrechamente a la promoción de Carrera Magisterial.

El ProNAP siguió operando como instancia formadora de docentes en el sexenio posterior al presidente Zedillo, con Vicente Fox. En 2004, se establecía un avance más con la aparición de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua (PREFC) (*Acuerdo número 464 por el que se emiten las reglas de operación del SNFCSP, 2008*), los cuales serían aplicados para las IEA y respondían a la implementación de Reglas de operación, ya que a partir de éste mismo año se empezó a trabajar mediante la modalidad de Reglas de operación, que constaba en hacer saber de forma anual, los lineamientos sobre los que operaría el programa, permitiendo una comunicación más clara de los objetivos y el ejercicio del gasto.

En este mismo año se efectuaba como dato relevante la implementación de la evaluación al ProNAP. En este sexenio, se suma un elemento más del proyecto modernizador: la evaluación, comenzándose a presentar como una condición necesaria para la calidad, donde el conocimiento debía ser validado y certificado, tanto nacional como internacionalmente (Yuren, 2009, p.260), además de convertirse en un instrumento de control, en la medida que a través de ella se determinaría reconocimiento y financiamiento educativo.

Si bien, dentro del ProNAP ya se establecía la evaluación, ésta sólo estaba dirigida a los docentes, que era parte del proyecto de revaloración de la función magisterial con el programa de carrera magisterial; sin embargo, con el programa como tal no había pasado lo mismo, ya que no existía ningún mecanismo que diera cuenta del logro de sus objetivos, hasta ese entonces no había sido objeto de evaluación, al menos de manera formal y establecida dentro de su misma operación, por lo que las reglas de operación de 2004 incorporaban un instrumento nuevo y relevante. Se instauraba una evaluación de forma anual, a través de una estancia externa, con el fin de que los datos arrojados sirvieran de base para analizar el programa en su funcionamiento y resultados, lo cual sería la causal para la implementación de reformas que ayudarán a su mejora.

Los resultados de las evaluaciones no sólo se darían a conocer de forma interna e institucional, entregándolos de forma privada al programa, sino que quedarían disponibles al público, generando una situación de “transparencia”, al hacer del conocimiento de los usuarios, como de la población en general, los resultados en la operación. Marcaría datos importantes respecto al impacto de la formación docente en la búsqueda de la calidad, convirtiéndose así en un hecho relevante ya que hasta ese entonces la política educativa se caracterizaba por el ocultamiento de los datos que se obtenían de la situación educativa nacional.

El ProNAP se iba consolidando como instancia formadora de docentes, ganando importantes logros y consiguiendo permanecer como política educativa a lo largo de

otros sexenios presidenciales (Salinas, Zedillo, Fox, etc.), siendo una política regular, ya que pese a las modificaciones y reformas que se presentaron desde Salinas, este seguía permaneciendo y respetando los propósitos educativos del proyecto modernizador que lo hicieron nacer: formación docente para la calidad educativa, ya que a la fecha sigue siendo el eje sobre el que giran las políticas educativas.

Sin embargo, a consecuencia de la información arrojada por las evaluaciones, empezaron a ser cuestionados muchos puntos sobre la labor del ProNAP, pues los datos expuestos, así como las observaciones hechas por algunos estudiosos de la formación docente, hablaban de graves deficiencias en el logro del fin, pues lo último que se estaba alcanzando era elevar la calidad educativa, que era justamente lo que había hecho surgir y permanecer al programa.

En 2009 tras el acuerdo “Alianza por una educación de Calidad”, del sexenio de Felipe Calderón, se decide cambiar el ProNAP por el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de educación Básica en Servicio, (SNFCSP) con el argumento de dar otro giro a la manera en como se venía manejando la formación docente (*Acuerdo número 464 por el que se emiten las reglas de operación del SNFCSP*, 2008), proponiendo pasar de una actualización docente a comprenderla como una formación continua, que atendiera los problemas que persistían en el ProNAP, en especial el referido a la escasa institucionalización de los procesos de formación.

La reforma realizada con el ProNAP para dar paso al SNFCSP fue derivada de la “laxitud de la norma, la participación no articulada de diversas instancias desde dentro y fuera de las administraciones educativas, la ausencia de mecanismos homogéneos de registro” (*Acuerdo número 464 por el que se emiten las reglas de operación del SNFCSP*, 2008), entre otros; no obstante, hay quienes refieren que la muda notable consistió en que” la SEP se apoyó en ese acuerdo para introducir el “factor exógeno”, la participación de universidades y otras instituciones de educación superior, públicas y privadas, en la oferta de cursos de actualización docente” (Órnelas, 2010, p.141).

El SNFCSP, establecía algunas divergencias respecto del ProNAP, ya que ahora no se enunciaba como programa para la actualización permanente del docente, sino para la “formación continua”, lo cual marcaba cambios en la manera de ver y concretar el proceso formativo del docente. El objetivo del SNFCSP queda estipulado de la siguiente forma:

“Contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad” (*Acuerdo número 464 por el que se emiten las reglas de operación del SNFCSP, 2008*).

Tras este objetivo, se enmarcaba otro de los cambios que se generaron con el SNFCSP, y quizá uno de los más relevantes, ya que plasmaba una idea y objetivo completamente diferente respecto al ProNAP. Ahora se buscaba que la formación guardara correspondencia directa, sí con la calidad, pero relacionada con el tema de la evaluación, donde la calidad quedaba determinada por los resultados de pruebas estandarizadas aplicadas a los alumnos, de igual forma ligada al logro obtenido en pruebas aplicadas a los docentes, tras el acuerdo para la Evaluación Universal de los docentes y directivos en Servicio de educación básica.

De esta manera, el objetivo general del programa no tiene como prioridad la formación docente, como su principal preocupación y ocupación, si no que vuelca su misión al logro educativo de los alumnos, estableciendo el compromiso con los productos, más que con los procesos, los cuales implican la puesta del docente y su proceso formativo a un segundo plano, colocándolo como medio y no como fin. La prioridad la obtiene la evaluación de los alumnos; entonces ¿Cómo debería ser llamado este programa si la formación docente no es el fin? quizá podría ser “Programa de capacitación docente para elevar el logro educativo”.

Si bien es cierto que el programa de formación docente ha logrado avances significativos en cuanto a la institucionalización de la formación, desde su nacimiento con el ProNAP, a la fecha con el SNFCSP; no obstante, pareciera que ha estado más inclinado a responder a parámetros de índole cuantitativa, antes que a la parte cualitativa de la formación, ya que las evaluaciones hechas a los programas por estancias como: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), y la Universidad de Aguascalientes, han dado cuenta de tal situación, ya que los resultados de éstas han señalado entre otras cosas lo siguiente:

- ✓ No hay un seguimiento del desarrollo del trayecto formativo de los docentes (Evaluación OEI 2006)
- ✓ La carrera magisterial sólo es considerada por el bien económico y escalafonario que brinda a los docentes (OEI 2006, FLACSO 2007).
- ✓ Poca vinculación entre necesidades docentes y procesos formativos (OEI 2006, CONEVAL 2008)
- ✓ No hay correspondencia entre ENAMS y pruebas estandarizadas hechas a los alumnos de educación básica, pues no hay evidencia de la relación entre acreditar un examen y contribuir a la mejora de la educación (FLACSO 2007, CONEVAL 2008).
- ✓ No hay evidencia entre la cantidad de maestros capacitados y acreditados que permitan valorar el logro del fin del programa (CONEVAL 2008)
- ✓ Es necesaria una evaluación sobre el impacto del SNFCMS (FLACSO 2007, CONEVAL 2008 y OEI 2006).
- ✓ Avanzar en la definición de indicadores técnicamente correctos, además de relevantes, que informen al programa de forma oportuna y suficiente sobre la

medida en que logra sus propios objetivos. (UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ Son necesarias acciones diversificadas, altamente sensibles a las distintas necesidades de formación que enfrentan los maestros por sus propias características y las condiciones escolares. (UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ Se requieren acciones coordinadas con otros programas federales. (UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ Es importante que defina qué actores educativos son la razón de ser del programa ¿los maestros o los alumnos).(UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ No existe un diagnóstico actual que sustente la razón de ser del programa. En función de la problemática que pretende atender.(UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ Falta de congruencia entre sus reglas de operación y su matriz de indicadores (UNIVERSIDAD DE AGUASCALIENTES 2009)

✓ El programa no cuenta con evaluaciones de impacto que identifiquen resultados (CONEVAL 2010)

✓ No se puede valorar el logro del fin del programa, por que el indicador para esto no es el pertinente, ENAMS (CONEVAL 2010)

✓ No se cuenta con evaluaciones de impacto del programa (CONEVAL 2008 y 2010, FLACSO 2007).

Respecto a los Centros de Maestros también se harían algunas observaciones que delatarían las malas condiciones y contradicciones en que labora el SNFCSP, haciendo complicado el logro de los objetivos propuestos, ya que “de los 574 Centros que se encuentran en operación, 93 por ciento lo son, en sentido estricto, en tanto que 7 por ciento corresponden a espacios de formación continua. Nueve estados concentran 49.5 por ciento de los Centros de Maestros que operan en el país.... Algunos operan en locales rentados y pequeños, algunos funcionan con una o dos figuras que, además de

las actividades de gestión, dan atención directa a los profesores.... Muchos carecen del personal mínimo para brindar atención... solamente 9.4 por ciento de los Centros consideran que el personal con que cuentan es suficiente, el promedio de personas encargadas de los servicios académicos es de 4.7 por ciento” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.22).

Ante este panorama, “si se piensa que la calidad de la enseñanza es una consecuencia esperada de la formación permanente, los datos no constatan los positivos efectos de esa influencia” (García, 1993, p.19). Si bien se ha ido fortaleciendo la institucionalización de la formación docente, ya que ha mejorado su nivel de alcances geográficos, y distribución de la tarea, aún sigue siendo una tarea pendiente la formación docente que realmente vaya encaminada a brindar mejoras en la calidad educativa, (pese a que éste haya sido la razón que vio nacer al programa) ya que los procesos formativos no han dado cuenta del bajo o nulo alcance de los objetivos, con una escasa repercusión en el profesorado y consecuentemente en el aprendizaje de los alumnos o calidad que es como se le ha llamado.

El docente por sí mismo no es quien determinará la calidad educativa por estar lejos de constituirse como la condición suficiente, ya que el aprendizaje es un factor en el que intervienen variedad de elementos, donde no se pueden marginar la situación de las condiciones socioeconómicas y culturales, así como reformas en la gestión escolar.

De esta manera, el Programa de formación docente se estable como parte de una política nacional y la necesidad de un contexto que exigía calidad educativa, para el logro de la producción, donde el docente debía adaptar e incorporar el nuevo modelo educativo, para responder al papel protagónico que se le asignaba en el logro de la calidad. El programa sería el encargado de dar las herramientas necesarias para que el docente fuera capaz de responder a las nuevas demandas del proyecto modernizador, bajo el supuesto de que a mayor formación de los maestros, mejores resultados en el aprovechamiento escolar de los estudiantes (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.19), lo que se traducía en “calidad educativa”. Lo que hace paradójica la existencia del programa,

ya que ahora no está dirigida al docente, sino al alumno y su logro educativo en una prueba de evaluación, el docente sólo es el medio para el alcance del fin. No obstante, ni el programa ni el docente han cubierto tan alta exigencia: la calidad educativa.

CAPITULO II

EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN CONTINUA Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS EN SERVICIO (SNFCSP)

En el capítulo anterior se señaló que el proyecto de modernización educativa, cuyo propósito central fue la calidad de la educación, llevó a crear un programa federal orientado a atender la formación permanente del docente de educación básica, ya que este planteamiento político consideró que los resultados educativos estaban directamente relacionados con la calidad de la enseñanza. En este sentido, la formación permanente de los profesores en servicio, era una condición necesaria; pues si se deseaba modernizar la educación, era indispensable que se orientara a los docentes en el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales que permitieran mejorar su práctica y la situación educativa.

En este tenor, nace en 1994 el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), que tiempo después (en 2009) se convertiría en el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), ambos como programas federales avocados a atender la formación de los docentes de educación básica en México y con el objetivo de lograr la calidad educativa.

Ahora bien, esta política educativa de empatar calidad de la enseñanza con calidad educativa, se mantuvo como parte de los planteamientos educativos de sexenios posteriores (al sexenio salinista), siendo aún un proyecto en consolidación, pues en la actualidad se ha venido reforzando la idea del protagonismo docente para lograr avances en educación, en especial relacionándola con la formación permanente (cursos, talleres, diplomados, maestrías, etc.) y su consecuente evaluación; no obstante, se ha generado una seria contradicción respecto a los alcances obtenidos,

pues si bien es cierto que el SNFCSP ha logrado consolidarse como una instancia formadora de docentes en México; por otro lado, sus alcances se han limitado al orden de lo cuantitativo, ya que la cantidad de maestros actualizados no permite identificar en qué medida se contribuye a mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Tal como se ha señalado en las evaluaciones hechas al SNFCSP. Por ejemplo, el CONEVAL, señala: “No hay evidencia entre la cantidad de maestros capacitados y acreditados que permitan valorar el logro del fin del programa” (CONEVAL, 2008) o cuando se dice que no hay correspondencia entre los Exámenes Nacionales (ENAMS) y pruebas estandarizadas hechas a los alumnos de educación básica, pues no hay evidencia de la relación entre acreditar un examen de formación docente y contribuir a la mejora de la educación (FLACSO 2007 y CONEVAL 2008).

Esta situación plantea serios cuestionamientos respecto a la formación docente, y lo que se ha venido planteando como el fin de la propuesta formativa del SNFCSP, ya que pese al tiempo que lleva en función (más de dos décadas desde su creación), no ha logrado mostrar avances en la calidad, pues los datos no constatan los positivos efectos de esa influencia, por el contrario, las últimas evaluaciones hechas por el COMIE, UPN, FLACSO, INEE, Universidad de Aguascalientes, etc. han puesto de manifiesto esta endeble correspondencia; pues la base que sostiene al programa denota huecos que no dejan encajar el discurso político con la realidad educativa.

De esta manera, el análisis del proceso de formación permanente, a través del SNFCSP, se presenta como una necesidad ineludible, ya que a pesar de ser un tema central de la actual política educativa, no ha podido mostrar logros cualitativos que hagan notar un avance en el planteamiento de la enseñanza en pro de la calidad. Lo que deja ver un proceso que esconde tras de sí una problemática de mayor envergadura que debe ser revisada.

En este sentido, en el presente capítulo, así como en el siguiente, se desarrolla un análisis a los ejes pedagógicos que sostienen la propuesta formativa del SNFCSP; no obstante, con el objetivo de ir más allá del discurso oficial, el cual se ha venido

presentando y justificando desde la calidad educativa, como un tema de cuestiones didácticas; por el contrario, se parte de suponer que este discurso sólo encubre cuestionamientos de mayor seriedad e importancia para la educación y la sociedad en general, ya que es un programa que se encuentra en íntima relación con la formación de un hombre, para una idea específica de sociedad que se pretende alcanzar.

Por esta razón, se busca analizar el proceso de formación docente del SNFCSP más allá de lineamientos cuantitativos que sólo se preocupan por dar cuenta de la capa exterior que conforma a la formación, que si bien no deja de ser relevante, ésta sólo es la epidermis de un cuerpo que guarda en su interior planteamientos de mayor atención.

Se parte de considerar que el proceso de formación docente planteado en el SNFCSP no es neutral, como pretende ser manejado, sino que encierra una postura político-educativa, que no se restringe al docente o la calidad educativa, por lo que entender desde dónde y para qué esta siendo planteada, es un trabajo obligado si se pretende comprender la formación en su planteamiento actual. De esta manera, se pretende analizar la formación docente desde un ámbito poco discutido, que nos permita situarlo desde su relación con las necesidades y características de la sociedad en la cual se sucede, como bien dice Gimeno (1997, p.13) “las prácticas educativas en cualquier sociedad, no se pueden reducir a prácticas escolares, fuera del propio sistema escolar”.

Para este fin, se retoman los planteamientos de la Pedagogía Crítica, ya que ésta brinda la posibilidad de comprender e interpretar a la educación desde un esquema integral; es decir, contemplando ámbitos que rebasan el entorno institucional. Esta corriente está orientada por la teoría dialéctica, que considera que “los problemas surgen de un contexto interactivo entre el individuo y la sociedad” (McLaren, 1998, p.203). En este sentido, los fenómenos educativos no pueden ser estudiados sin ser considerado el contexto bajo el cual se producen.

En este tenor, la educación debe dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto. Así, se parte de reconocer al sujeto como un ser reflexivo capaz de transformar su situación social, a través de una autotransformación, en un planteamiento donde el sujeto es responsable no sólo por cómo actúa individualmente en la sociedad, sino también del sistema en que participa (McLaren, 1998).

Asimismo, retomar esta postura teórica, como fundamento para el análisis, constituye entender el conocimiento desde un enfoque emancipador, que ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder (McLaren, 1998, p.208). Ante esto, la Pedagogía Crítica propone una educación problematizadora y liberadora (Freire, 1998, p. 85, 166) que promueva personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola, superando el conocimiento ingenuo de la realidad que naturaliza las situaciones, se busca “hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar” (McLaren, 1998, p. 200). No sin olvidar que los hombres se educan en comunión y el mundo es mediador (Freire, 1998, p.86).

Para emprender el análisis al proceso de formación docente del SNFCSP, se iniciará por retomar la definición con la cual se describe e identifica al programa, ya que ésta arroja los primeros planteamientos acerca de lo que se habrá de entender y cuestionar en lo sucesivo del presente trabajo.

El SNFCSP es definido como: “un conjunto de instituciones, organismos, servicios, productos y relaciones articulados y regulados por la SEP, bajo la dirección de las autoridades educativas estatales, con alto grado de *adaptabilidad*¹⁰ a las necesidades y condiciones locales, que *impulsa* la profesionalización de los maestros en activo como una vía para mejorar la calidad y equidad de los servicios de Educación básica en el país” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.37). Asimismo, se presenta como un programa de alcance nacional, con carácter normativo que impulsa el desarrollo de las competencias profesionales de los maestros, privilegiando a la escuela como centro de actualización

¹⁰ Cursivas mías.

del docente y transformación del Sistema Educativo Mexicano (DGFCMS, SEB, SEP, 2009).

De este primer punto se rescatan tres datos (los cuales serán retomados en el desarrollo de este análisis). El primero, refiere a entender el programa como un conjunto articulado que se mueve a nivel nacional, segundo, que es regulado por la SEP y tercero que tiene como labor impulsar la profesionalización docente para mejorar la calidad.

Estos tres puntos llevan a comprender al SNFCSP como un programa de grandes dimensiones para la política educativa nacional, ya que se presenta como parte de un proyecto que busca atender la profesionalización docente a nivel federal, (lo cual no es cosa menor si se recuerda que ésta es el pilar de los objetivos actuales en la educación). Por lo tanto, se deduce que el programa es un sistema que tiene como labor diseñar y operar una propuesta de formación docente que responde a un proyecto educativo nacional.

En este sentido, existe una gran problemática, que inclusive podría llegar a ser considerada como parte relevante del problema, ya que a la hora de buscar información que diera cuenta de la propuesta formativa, para la profesionalización de los profesores de educación básica del país, ésta no pudo encontrarse en un documento específico en el que se diera cuenta de un plan articulado, a manera de Plan de Estudios, en el que se señale una descripción sintética y sistematizada de los principios rectores para la formación. Situación realmente paradójica, ya que en un programa educativo, pero además de corte federal, es indispensable contar con un Plan de Estudios que permita un esbozo general y articulado de la propuesta formativa.

Por lo tanto, para poder realizar el análisis hubo que hacer un rastreo en los documentos rectores del programa, a través de los cuales se diera cuenta de los ejes sobre los que gira la propuesta formativa del SNFCSP, integrando su manera de ver y

entender los procesos. La tarea consistió en indagar sobre la existencia de escritos que fungieran como la guía general para el proceso.

Los documentos analizados fueron:

- ✓ Documento “Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio”
- ✓ Reglas de Operación del Programa del SNFCSP de maestros de Educación Básica en servicio 2011.
- ✓ Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica.
- ✓ Plan de estudios de educación básica 2011.
- ✓ Catalogo nacional de formación continua 2011-2012.
- ✓ Cursos Básicos para la formación docente 2010 y 2011.

2.1 EL FIN FORMATIVO: ESENCIA Y FUERZA CONDUCTORA

Todo proceso formativo que se presenta de forma intencionada, está guiado por un fin que se pretende alcanzar, bajo la imagen de un ideal, ya que la formación parte de considerar una situación originaria y otra que se busca alcanzar. Por lo tanto, la formación se sitúa como un proceso en devenir, entre lo dado y el deber ser. Es el fin formativo esencia y fuerza conductora, es la razón de ser que da vida a toda la dinámica formativa; consiguientemente la formación es en si misma una finalidad (Mantovani, 1975).

La formación se mueve impulsada por dos fuerzas: la primera desde lo originario y la segunda en un ideal. La última plasmada como la base y la esencia sobre la que se mueve y justifica su hacer.

Si la conquista del ideal se convierte en el fin mismo de la formación, y el ideal a lograr, en la raíz que sostiene el proceso, entonces se supondría que el SNFCSP tiene su

razón de ser en un fin específico y a través de éste se daría sentido y dirección a las acciones que en éste se presentan.

A pesar de la relevancia que guarda el fin formativo, el SNFCSP no cuenta con un objetivo general que enmarque su razón de ser de manera clara y explícita. Si bien, en el capítulo anterior se hizo mención de que éste es un programa que nace para alcanzar y/o lograr la calidad educativa, por otro lado los documentos que fueron revisados para el análisis, no dieron cuenta de un objetivo claro y preciso, puesto que fueron encontrados dos objetivos distintos. Ambos, marcados como la razón del ser del programa. Hecho que genera incertidumbre y una falta de claridad respecto al horizonte de la formación.

Se refieren así dos documentos en los que se permite distinguir la incongruencia de los objetivos, éstos son: El documento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y las Reglas de Operación del SNFCSP 2011.

En el primero se señala como objetivo general lo siguiente:

“Contar con mejores profesionales de la educación básica y colectivos escolares, que contribuyan a la mejora sistemática y sostenida de las competencias de los alumnos, a través de una gestión ordenada, regulada, articulada y efectiva de la formación continua y la superación profesional, que garantice a todos los maestros un servicio al acceso oportuno y suficiente a servicios académicos de calidad” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p. 41).

Por otro lado, en las reglas de operación del 2011 se señala como objetivo general del programa:

“Contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje educativo de los alumnos de educación básica mediante el incremento anual del número de figuras Educativas profesionalizadas a través de la oferta académica que brinda y/o dictamina la DGFCMS” (*Acuerdo número 558 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del*

Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 2010).

En estos documentos puede notarse una falta de coherencia y consenso con el objetivo general, ya que éste no se mantiene igual en ambos documentos, lo que demuestra una falta de sustento firme respecto a lo que se pretende lograr; pues mientras el “Documento general” remite a contar con mejores profesionales para contribuir a mejorar las competencias de los alumnos, por otro lado las “Reglas de operación” tienen puesta su preocupación en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Se tiene así un programa federal de formación docente (el SNFCSP) sin un objetivo preciso, dejando serias interrogantes ya que como se mencionó anteriormente, si el fin marca la dirección; entonces ¿cómo se dirige el proceso, si no hay un rumbo definido? ¿Cómo se opera y diseña la formación si existen dos planteamientos distintos? ¿Cuál es la prioridad, el proceso de formación o los alumnos?

Si bien es verdad que existe una seria problemática respecto al fin formativo que da soporte al SNFCSP, en la medida que no presenta la idea de un fin específico, por otro lado considerar que no cuenta con éste sería entrar en una sin razón, ya que la forma de operar del programa está guiada por un planteamiento concreto, pese a que éste no esté determinado de forma explícita y unívoca en sus documentos rectores, pues como ya se mencionó no puede existir un proceso formativo sin la presencia de un ideal a alcanzar. Esta situación lleva a suponer la presencia de un fin que queda plasmado de manera implícita, por lo que es indispensable un análisis que nos lleve a exponer éste.

Si se retomarán los dos objetivos existentes para considerar cuál podría ser el fin de la propuesta formativa del SNFCSP, se encontrarían dos puntos clave que ayudarían a plantear un primer acercamiento al propósito formativo. El primero constaría en considerar que los niveles de aprendizaje de los alumnos son una prioridad y el segundo que la profesionalización docente sólo es a partir de éstos. Se tendría así un

programa de formación docente que no es en función de la docencia misma, si no desde los alumnos y sus resultados educativos.

Esto adquiere sentido si se recuerda que el SNFCSP es resultado de una dinámica social con ciertos intereses y necesidades, por lo que sus objetivos no pueden ser ajenos a ello. Ahora bien, si se recupera lo planteado en el documento “Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica”, así como en el “Documento general del SNFCSP” ha de verse que la formación docente debe responder a:

- 1) las nuevas exigencias del entorno socioeconómico y cultural que es considerado con estar en la posibilidad de impactar, mediante su ejercicio profesional, en el mejoramiento de los resultados académicos y guardar correspondencia con las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (*Coordinación general de Actualización y Capacitación para maestros en Servicio, 2004*).
- 2) el “desarrollo de competencias” para responder a las nuevas demandas que se le hacen a la educación. (DGFCMS, SEB, SEP, 2009).

El tema de las competencias, como objetivo de la formación docente, no es un caso menor. Este enfoque ha sido causa de diversas polémicas en el terreno educativo, ya que es un término asociado con el ámbito empresarial, en la medida que denota las cualificaciones requeridas para el desempeño laboral cuyo fin es la búsqueda de desempeños exitosos, para el logro de la productividad.

Las competencias definen lo que un sujeto puede hacer, son la aplicación de saberes. De acuerdo a D. Asis (2007, p.46)

“la competencia no es o no consiste sólo en capacidades ni en conocimientos ni en actitudes, ni si quiera en el conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes. La competencia implica conocimientos, capacidades y actitudes; pero, fundamentalmente, es o consiste en el desempeño o la aplicación de dichas capacidades, conocimientos y

actitudes a los niveles requeridos en el empleo; esto es, logrando o alcanzando unos resultados determinados”.

Asimismo, Yuren Camarena (2009, p.273) dice que la competencia tiene un sentido instrumental, definida como una capacidad demostrada que hace referencia a los saberes que cumplen con las normas de desempeño surgidas de las necesidades del mercado, es decir las características idóneas o ideales que se deben de cubrir para mejorar la productividad, constituidas por los estándares requeridos para el desempeño satisfactorio de los diferentes puestos de trabajo, en el desarrollo de procesos productivos, por lo tanto es un modelo demandado por el sector empresarial y de acuerdo a la SEP se justifica en el hecho de que todos los países están sujetos a una constante presión para su modernización y mejora, a fin de satisfacer las necesidades económicas y sociales de los ciudadanos, las organizaciones y las sociedades en que se fundan.

De acuerdo con D. Asís (2007) la competencia se alcanza, se cumple o se acredita cuando alguien demuestra que conjuga o aplica adecuadamente dichos atributos para conseguir un resultado esperado. Por lo tanto, es una expresión observable y/o medible, sin evidencia del desempeño no se puede hablar propiamente de competencia. Hay que dar evidencia de los resultados esperados, acreditar si se es competente o no (reconocido en el empleo), pues al igual que en la industria se deben establecer los niveles de calidad que los productos tienen que poseer, o las características que éstos deben cumplir, los requisitos, resultados y características que los productos deben satisfacer.

Este planteamiento no está muy alejado de la propuesta hecha en el SNFCSP, para el cual la competencia es definida como: “La capacidad de una persona para actuar en un contexto particular movilizándolo e integrando sus conocimientos, habilidades y valores” (*Acuerdo 558 por el que se emiten las reglas de Operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, de Maestros de Educación Básica en Servicio*, 2010). Asimismo, es definida como la movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia del efecto de ese hacer) ya que en el Plan de

Estudios 2011 para la Educación Básica, ésta se define como” la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública (SEP). *Plan de Estudios 2011*, p.33).

Se llega así a tres primeras consideraciones. La primera, estriba en señalar que el SNFCSP adolece de un objetivo unívoco que marque de forma específica y precisa el horizonte del programa, lo que provoca una imagen de contrasentido. La segunda, radica en considerar que de ser retomados los dos objetivos existentes, para encontrar un punto de unión que nos de cuenta de un fin para la formación, se puede deducir que la docencia y su proceso formativo no serían la mayor preocupación, pues al parecer sólo se busca dar respuesta a un contexto que demanda, de la educación, un fin útil que responda a las exigencias de la evaluación (estandarizada). Por último un programa de formación docente que tiene como un fin la adquisición de competencias, lo cual remite a la movilización del conocimiento, desde el terreno de las evidencias; por lo tanto sólo es útil el saber desde lo pragmático, lo que reporte las características y resultados esperados por el sistema educativo. Así, el SNFCSP no estaría tomando un papel crítico, de compromiso con la docencia y sus procesos formativos.

2.2 CONTENIDOS: FUNDAMENTO Y DIRECCIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

Los contenidos son parte fundamental del proceso formativo, ya que a través de éstos se responde al cuestionamiento de qué debe ser presentado para lograr la consecución de los fines que se pretenden alcanzar, por lo tanto, exponen los saberes que han sido elegidos para ser enseñados y asimilados como parte de una propuesta formativa. De esta manera, los contenidos no se eligen en abstracto, o de manera neutral, sino considerando una intencionalidad, persiguen ideales, clarifican que función debe cumplir la formación en relación “con los individuos, con la cultura heredada, con la sociedad en la que estamos y con la que aspiramos lograr” (Gimeno, 1996, p.172).

Son una construcción social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes (Gimeno, 1991).

En este tenor, los contenidos son algo más que la presentación de saberes, al respecto Gimeno Sacristán (1996) señala que los contenidos no sólo guardan una carga intelectualista y cultural, cual si fueran un resumen de la cultura académica, pues en ellos también se estimulan comportamientos, se adquieren valores, habilidades y actitudes, es decir, no únicamente refieren a informaciones que se adquieren, sino también a los efectos que se derivan de éstas. Por consiguiente, expresan metas que van más allá de transmitir un saber académico.

Ahora bien, en la propuesta de formación docente del SNFCSP el tema de los contenidos se torna controvertido, ya que con base en los planteamientos anteriores se presentan algunos cuestionamientos dignos de ser analizados. El primero, está en función del sustento, ya que si la base de los contenidos está plasmada en el fin al que se pretende llegar, y en este caso el programa carece de éste (de manera unívoca) entonces ¿cómo están determinados los contenidos? El segundo estriba en la inexistencia de un plan de estudios que muestre de forma sintética qué interesa trabajar en la formación.

La presencia de estos dilemas exhibe una falta de organización federal respecto a la directriz del trayecto formativo. Si bien es cierto que anualmente aparece un catálogo nacional donde se muestran los cursos a considerar para un ciclo formativo, éste sólo publica una serie de cursos (por áreas de conocimiento) que pueden ser recuperados por las entidades federativas de acuerdo con las necesidades e intereses de cada región; no obstante, no especifica nada con referencia a las líneas de formación que se persiguen en ese ciclo formativo, a nivel federal. Esta situación hace que el SNFCSP se muestre ajeno a un Plan estructurado, en sus contenidos, para la formación.

Para poder delinear hacia dónde van encaminados los contenidos de los cursos de formación, se retomaron como un primer momento documentos rectores: “Criterios para el diseño y la dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica”, “documento del SNFCSP”, “Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional” y el “Plan de Estudios de Educación básica 2011”. En un segundo momento son recuperados los planteamientos de dos cursos básicos de formación continua, los cuales guardan una gran relevancia por ser de carácter obligatorio y estar destinados para todos los docentes de educación básica, impartidos antes de iniciar un ciclo escolar. Estos fueron los siguientes: “Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010” y “Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio”.

Documentos rectores.

De acuerdo con el documento del SNFCSP se pretende que los “maestros sean *formados en las competencias*, para acceder a la vida pública y desenvolverse productivamente en la modernidad” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p. 29). En el documento de “Criterios para el Diseño y dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica” (Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros en Servicio, 2004, p.10, 11), el propósito de los programas de estudio (para la formación continua) consiste en promover:

- ✓ El dominio de los conocimientos de distintas disciplinas que son indispensables para lograr que los alumnos aprendan los contenidos establecidos en los planes y programas.
- ✓ El conocimiento de los procesos de desarrollo y de aprendizaje del niño.
- ✓ La comprensión de los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio correspondientes a cada nivel y modalidad de la educación básica.

- ✓ Fortalecimiento de las competencias didácticas, es decir habilidades necesarias para elegir y aplicar estrategias de enseñanza adecuadas a las circunstancias y particularidades de los alumnos.
- ✓ El desarrollo de competencias intelectuales específicas
- ✓ Conocimiento y asunción de los principios filosóficos y normativos que sustentan la escuela pública mexicana. (remite sólo el Art. 3ro y la Ley General de Educación para referir a estos puntos).

Por otro lado, el Plan de Estudios para Educación Básica 2011 señala como prioridad “el desarrollo de competencias y habilidades donde la práctica docente tenga como centro al alumno, para transitar del énfasis en la enseñanza, al énfasis en el aprendizaje... al fin de proporcionar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso deseable para la educación básica” (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p. 20, 21).

Estos documentos advierten una postura ante la propuesta de formación, a través de los saberes que debe poseer un docente para ser considerado un “buen docente” (el ideal al que se pretende llegar), ya que en sus pretensiones se remite a la validación de algún tipo de conocimiento y la negación respecto de otro. En este caso se aprueba y fomenta la visión eficientista de la educación, ya que deja ver la supremacía que asigna al fomento de las competencias (tanto en los docentes como en los alumnos), reflejadas en la formación de docentes como tecnólogos, ya que sólo hay una preocupación por hacer que éstos adquieran los planteamientos oficiales, posean una variedad de estrategias para la enseñanza de éstos. Por lo que se juzgaría la formación de un docente que sólo responde a las necesidades inmediatas de una situación áulica.

Pareciera que los contenidos para la formación quedan enmarcados dentro de dos grandes ejes: dominio de la disciplina y competencias didácticas; si bien, se hace alusión a otros puntos, éstos quedan menospreciados cuando se revisan los campos formativos (DGFCMS, SEB, SEP, 2011), ya que el papel de la teoría queda limitada a tres aspectos:

- 1) la revisión de saberes sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, (lo que hace de los contenidos una visión psicologizante de la formación, donde sólo hay una explicación del aprendizaje a través de aspectos individuales del alumno) y de estrategias de enseñanza por parte del docente, lo que lleva a descontextualizar el proceso de aprendizaje así como a la despolitización de la práctica docente, haciendo de la formación una visión parcial y desintegradora de la educación,
- 2) como actualización de contenidos disciplinarios, desde una visión de adaptación y no de crítica y
- 3) revisión del enfoque educativo para que el docente cuente con las bases que le permitan implementarlo en su práctica. Lo cual le permitirá desenvolverse “productivamente” avanzando a favor de los logros educativos de sus estudiantes; no obstante desde una visión unidimensional que da un discurso a favor de las competencias.

El documento “Marco para el diseño y desarrollo de programas de Formación Continua y Superación Profesional” se encuentra en íntima relación con lo anterior, debido a que en sus sugerencias menciona lo siguiente:

“encauzar la profesionalización hacia el dominio disciplinar y didáctico que sustente la consolidación académica de los niveles de preescolar, primaria y secundaria... la estructuración de los contenidos de los cursos se deberán analizar las debilidades mostradas en las evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.18).

Estos planteamientos denotan que el SNFCSP hace un menosprecio a la reflexión teórica-crítica de la educación, ya que sólo importa poner en práctica lo que ya viene dado por los “especialistas”, bajo una actitud de conformidad docente, que sólo se ocupa por el cómo sin cuestionar el para qué, bajo la preocupación utilitarista de buscar “buenas” prácticas y los “mejores” profesores, para obtener “buenos” resultados educativos. Ese utilitarismo que va de la mano del ateoricismo. Campo tan decisivo para comprender el fenómeno educativo (Gimeno, 1991, p.43).

Se tienen así, contenidos que ensalzan el papel de la técnica, relegando la relevancia de lo teórico, como base epistemológica y de concientización de la práctica docente. Dejando de lado que el educador actúa sobre una realidad que exige ineludiblemente la condición previa de reflexionar. Pareciera que sólo hay un interés por promocionar una teoría que queda reducida a una mentalidad instrumental de la enseñanza, para una práctica vacía de contenido crítico.

Esto puede notarse de forma clara en el Plan de estudios de Educación Básica 2011 (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p.30) al señalar que los principios pedagógicos para la implementación del currículo y la transformación de la práctica docente, en el logro de aprendizajes y la mejora de la calidad educativa son:

1.- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje	2.- Planificar para potenciar el aprendizaje	3.- Generar ambientes de aprendizaje	4.- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
5.- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados	6.- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.	7.- Evaluar para aprender	8.- Favorecer la inclusión para atender la diversidad.
9.- Incorporar temas de relevancia social.	10.- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.	11.- Reorientar el liderazgo	12.- La tutoría y la asesoría en la escuela.

Un eje rector para la formación docente, es el perfil de egreso de la educación básica, en la medida de que el objetivo del SNFCSP está en función de los alumnos y su logro educativo. Por lo tanto, se remite a tomar como eje rector el Plan de Estudios de Educación Básica, considerado por el programa como “un referente fundamental para la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, una guía para la elaboración y desarrollo de políticas y programas de formación continua de los profesionales de la Educación Básica en Servicio” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.28). No obstante, se queda en un plano de lo técnico e individual, tanto de la enseñanza como del aprendizaje; si bien, rescatan el “incorporar temas de relevancia social”, éstos se quedan en atender las exigencias internacionales acordes a las necesidades del proyecto neoliberal ya que estos temas quedan reducidos a: Competencia lectora, cultura de la salud, cultura cívica (derechos humanos y educación inclusiva), los consejos escolares de participación social y por último productividad desde y en la educación básica.

De esta manera, los planteamientos para los contenidos de la formación docente parecen estar inclinados a hacer que los docentes hagan suyo un enfoque educativo (las competencias), donde lo primordial está dado desde las habilidades didácticas y conocimientos disciplinares, antes que procurar una formación que fomente un pensamiento reflexivo y crítico, que sea fundamento para la práctica.

Cursos básicos de formación docente

Los cursos básicos de formación docente, también son una herramienta que puede posibilitarnos un acercamiento a los contenidos de la propuesta de formación docente del SNFCSP, ya que éstos se caracterizan por ser cursos introductorios al ciclo escolar, son de carácter obligatorio, deben ser cursados por todos los docentes de educación básica, sin importar el nivel y área disciplinar a la que pertenezcan. Los planteamientos que en éstos se presentan reflejan elementos esenciales para comprender el trayecto formativo, en la medida que plasman los saberes que todo profesor de educación básica debe poseer.

El primer curso a reflexionar es el denominado “planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula”, impartido en el año 2010. En este curso se resalta la importancia de que los profesores sean formados en un enfoque por competencias, pero sobre todo busca resaltar la planeación didáctica como la herramienta esencial del proceso de aprendizaje en el aula (DGFCMS, SEB, SEP, 2010), al ser considerada como “la principal herramienta de los docentes para promover el logro de los aprendizajes planteados en el currículum” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p.9). La finalidad del curso consiste en hacer que el docente reconozca los componentes de la planeación didáctica de acuerdo con el enfoque educativo que busca promover e instaurar el SNFCSP, las competencias.

En este tenor, el curso busca que “los docentes identifiquen el enfoque, los propósitos, los aprendizajes esperados, las propuestas de trabajo y las sugerencias didácticas, así como los referentes y herramientas para la evaluación, que le permitan desarrollar la planeación didáctica” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p.13). Para tal propósito, en el curso se resaltan los elementos de la planeación didáctica, las competencias docentes (divididas en 10) para trabajar la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) y realza la importancia de la práctica docente para hacer posible el logro de los aprendizajes (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p. 20).

Un dato que destaca es la consideración que se hace respecto a la Planeación Didáctica, dejando en claro el papel de la práctica docente, al referir que ésta no debe estar ocupada en fomentar el análisis y la reflexión, omite la necesidad de que el profesor cuestione el por qué y para qué del trabajo didáctico. Se menciona lo siguiente:

“Con la finalidad de que los procesos de enseñanza y aprendizaje resulten relevantes y pertinentes para los alumnos se requiere que los docentes promuevan diversas formas de interacción dentro y fuera del aula; organicen la distribución del tiempo y el uso de los materiales de apoyo, para lo cual la planeación del trabajo didáctico deberá tomar en cuenta el “qué” (aprendizajes esperados), el cómo (actividades a desarrollar), el cuándo (tiempos) y el con qué (materiales), así como favorecer la evaluación sistemática y permanente del logro del desempeño...” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p. 21).

Así, tenemos un curso que sólo busca que el docente haga suyo el enfoque por competencias, de tal forma que sea como una esponja que absorba los contenidos que ya le vienen dados y sólo se preocupe por presentarlos de forma apropiada (a través de la planeación didáctica). No se fomenta una práctica docente que tenga como fundamento una práctica reflexiva, pareciera que sólo se busca un hacer mecánico. Al mismo tiempo, se responsabiliza a la práctica docente del logro educativo de los alumnos, entendida desde la labor didáctica que se desarrolla dentro del aula.

A través de este curso, se expone a los docentes un listado de temas que deben ser guía en su trabajo áulico, los cuáles son considerados como “prioridades educativas nacionales en la Educación Básica”, éstos son los siguientes: Competencia lectora, Cultura de la salud, Cultura cívica (entendida como derechos humanos y educación inclusiva), Consejos escolares de participación social y Productividad desde y en la educación básica. Este último es de gran asombro, ya que deja ver de forma explícita una orientación formativa, inclinada a responder a los intereses y necesidades de un proyecto económico. El curso menciona lo siguiente:

“En este constante devenir, un área específica es la de la productividad, especialmente ahora con los intercambios comerciales. La economía global demanda de todos incorporar a nuestra cultura general competencias en términos económicos y financieros que nos brinden mayor seguridad y estabilidad para entender la dinámica de los mercados globales, y adaptar y responder a ellos con la eficiencia que se requiere...” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p. 98).

“Ser productivo no sólo es hacer más... ¡es hacerlo mejor nivel de competencia!...” lograr que este principio se convierta en una filosofía de vida en los alumnos... se contribuye a que se conviertan en mejores personas, con un mayor nivel de competencia” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p.102).

El segundo curso retomado para el análisis, es el que lleva por título “La relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio” (DGFCMS, SEB, SEP, 2011), presentado por el SNFCSP en 2011 como curso básico del proceso formativo.

Este curso hace mención de la relevancia que guarda el papel de la docencia, en los planteamientos educativos contemporáneos, dejando en claro que éste adquiere importancia en la medida que la educación permite formar a los seres humanos y a la sociedad que se aspira (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p.10), en plena conciencia de que “cada maestro y maestra aporta de manera trascendente su ejercicio al cambio y al desarrollo de las nuevas generaciones” (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p.12).

Este punto es parte crucial para el presente trabajo, ya que el programa deja en claro que los fines del SNFCSP, van más allá de un entorno áulico-escolar, donde las intenciones formativas se limiten a resolver cuestiones de problemas didácticos y/o de aprendizaje, ya que están fincados en un objetivo de mayor envergadura, en la medida que responden a un proyecto social. Donde el docente queda percibido como un instrumento que permitirá el funcionamiento y legitimación de un enfoque no sólo educativo sino social, acorde a las necesidades e intereses del modelo en turno.

Aunque se realza la importancia del docente en la conformación de un modelo social, éste queda limitado por el SNFCSP a un papel de técnico de la enseñanza, que sólo debe realizar un hacer mecánico, ya que la hora de avanzar en el análisis del documento se deja en claro que éste sólo debe mantener una actitud de conformidad y adaptación, a lo propuesto por las autoridades educativas, sin quedar exento su proceso de formación.

Si bien es cierto que el documento señala que la formación del profesor debe incorporar la reflexión y la crítica (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p.31), esto queda limitado cuando se marcan los ejes a través de los cuales girará el proceso crítico-reflexivo, ya que para este ejercicio se sugiere el planteamiento de tres preguntas básicas: 1) ¿qué es necesario saber?, 2) ¿qué es necesario saber hacer? y 3) ¿Qué

bien se debe hacer? (relacionado directamente con su evaluación) (DGFCMS, SEB, SEP, 2011, p.11).

La primera pregunta hace alusión al manejo de los contenidos disciplinares que debe poseer el docente, la segunda pregunta referiría a las herramientas didácticas que debe conocer y poseer para poder promover el logro de aprendizajes esperados en los alumnos y la tercera estaría en relación directa con el tema de la evaluación tanto docente como de los alumnos, ya que son los parámetros utilizados por el modelo de competencias para dar cuenta de la calidad. Se tendría así, un docente y un proceso formativo que no se cuestiona las finalidades de un proyecto educativo; es decir ¿para qué se va a hacer? y un ejercicio crítico que se limita a repensar la práctica docente como una labor didáctica, donde la preocupación estriba en adquirir las herramientas necesarias para alcanzar los logros esperados.

Ambos cursos enmarcan los lineamientos a los que la formación y el docente deben responder, manejados como exigencias de la educación contemporánea. Esto implica formarse en y para las competencias, planteamiento muy propio de los requerimientos neoliberales.

2.3 MODALIDADES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SNFCSP

De acuerdo con el documento del SNFCSP, la formación continua y superación profesional “comprenden actividades sistemáticas y regulares que permiten a los maestros desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial, mediante acciones de actualización, capacitación y superación profesional... estos servicios son ofrecidos por la administración educativa estatal, municipal y federal, así como por las instituciones formadoras de docentes y de educación superior” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.44).

Estas acciones formativas quedan definidas por el programa (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.45) de la siguiente manera:

<p>ACTUALIZACIÓN</p>	<p>Es la puesta al día de los profesionales de la educación básica respecto a los avances de las ciencias de la educación. Refiere a procesos de desarrollo, profundización y/o ampliación de la información adquirida en la etapa de formación inicial, incorporando nuevos elementos (teóricos, metodológicos, instrumentales y disciplinares)</p>
<p>CAPACITACIÓN</p>	<p>Refiere a los procesos a través de los cuales los profesionales de la educación se forman para atender de manera eficiente las innovaciones del sistema educativo, desde las distintas funciones que desempeñen, sean éstas curriculares, de gestión o tecnológicas.</p>
<p>SUPERACIÓN PROFESIONAL</p>	<p>Es la formación destinada a quienes desean especializarse en campos diversos relativos al quehacer educativo y alcanzar mayores niveles de habilitación profesional y desarrollo dentro del SEM a través de estudios de especialización, maestría y doctorado.</p>

Esta clasificación reafirma los planteamientos antes expuestos, ya que al SNFCSP sólo le preocupa que los docentes adquieran los contenidos disciplinares y didácticos, que son necesarios para poner en práctica el enfoque propuesto por las autoridades educativas (tanto nacionales como internacionales). Hay que recordar que dentro de los criterios que mantiene el programa para aceptar una propuesta de formación docente, debe estar estructurada con el enfoque por competencias (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.14).

De acuerdo con el documento “Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en

servicio” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009) las opciones formativas deben ser estructuradas con base en las siguientes opciones:

- a) Cursos de formación continua (40 horas)
- b) Diplomados (120 a 180 horas)
- c) Especialidades (200 a 280 horas)
- d) Maestrías (mínimo 2 años)
- e) Doctorados (mínimo 3 años).

Estos cursos deben responder a las necesidades de los siguientes programas: a) formación para la nivelación académica; b) formación continua; c) formación focalizada en función de las necesidades regionales y estatales; y d) superación profesional.

2.4 EL DOCENTE EN PROCESO DE FORMACIÓN

El primer referente (y quizá el primordial) que da cuenta del papel que le es asignado a los docentes que se encuentran en proceso de formación dentro del SNFCSP, es el objetivo general. Si bien, no se encontró un objetivo único, los dos que fueron hallados dejan en claro que el docente no es el eje ni la prioridad del programa, ya que la primacía estriba en los resultados cuantitativos a través de los alumnos y sus niveles de aprendizaje (vía pruebas estandarizadas), y el docente sólo es retomado como dato numérico para dar cuenta de la cantidad de profesores adscritos a los procesos de formación, como referente para la calidad, sin importar lo que se obtenga de estos datos.

Esta situación muestra al SNFCSP dentro de una visión funcionalista de la docencia, ya que la postura tiene su énfasis en la objetividad a través de lo observable y en lo que puede ser controlable (Pansza, 1990, p.57). Lo paradójico resulta del hecho de que ni lo observable recae en el proceso mismo de la formación docente (que es el ámbito

que atiende) sino en los resultados de aprendizaje de los alumnos; lo que lleva a reducir el proceso de formación a situaciones áulicas (calidad de la enseñanza) bajo criterios de eficientismo que se encargan de minimizar el papel docente, en una relación mecanicista entre formación docente y rendimiento escolar.

Esta contrariedad comienza desde el posicionamiento que el SNFCSP tiene respecto al papel docente, pues si bien éste podría considerarse un elemento central así como la razón de ser del SNFCSP, al ser causa y elemento para la formación, los fundamentos y procesos pedagógicos que lo sostienen sugieren lo contrario, tal como puede advertirse en el objetivo general presentado en las reglas de operación del programa:

OBJETIVO GENERAL: “Contribuir a mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos de educación básica mediante el incremento anual del número de figuras educativas profesionalizadas a través de la oferta académica que brinda y/o dictamina la DGFCMS” (Acuerdo 558 por el que se emiten las reglas de operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 2010).

Puede apreciarse que dentro del objetivo del SNFCSP, el docente no es prioridad ni eje, ya que la preocupación central estriba en la obtención de resultados a través de los alumnos y sus niveles de aprendizaje, y no en el docente y su proceso de formación. Por otro lado, el docente sólo es retomado como un dato numérico para dar cuenta de la cantidad de docentes adscritos a los procesos de formación (como referente de calidad) como si a mayor o menor cantidad de docentes formados pudiese obtenerse el logro o no de la calidad educativa, como si el aumento de docentes adscritos en procesos formativos fuera elemento suficiente para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos.

En el orden de prioridades del SNFCSP, el docente y su proceso formativo son relegados a un segundo plano, ya que la formación (más allá de una referencia

numérica) no es elemento suficiente para el objetivo del programa, antes bien queda anulada ante la prioridad del alumno y las estadísticas educativas.

Asimismo, promueve un papel del docente tecnócrata, bajo una mentalidad moderna que tiene base en una razón instrumental, donde todo aquello medible, experimentable, que otorga resultados cuasi inmediatos, es eficaz, excelente o, al menos, pertinente (Cuéllar, 2008, p. 21). Nada más cercano a la muerte de una actitud creadora, donde lo didáctico queda vacío de contenido teórico y filosófico, en un abandono de las preocupaciones por el sentido de lo que se hace. Dice Mantovani (1979, p.119) “Si el maestro actúa únicamente alentado por su destreza en los manejos técnicos puede encerrar su acción en un virtuosismo didascálico y, a la vez, en una pobreza de ideales o fines superiores”.

Estos postulados se imbrican bajo el enfoque sobre el que se sostiene el programa, las competencias, ya que éste tiene como indicador del éxito al desempeño, en tanto que permite diferenciar lo excelente de lo ordinario. En este tenor, el SNFCSP señala que las competencias darán a los docentes la posibilidad de desenvolverse en su ámbito laboral y de forma productiva (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.29) pues adquirirlas les brindará las herramientas necesarias para “promover el aprendizaje de los estudiantes, enseñar de nuevas maneras, aprender a aprender y trabajar de manera colaborativa, estableciendo una relación entre enseñanza, ciencia y tecnología (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p. 29).

Esto no hace más que reafirmar la prioridad del alumno y sus resultados, así como presentar una imagen del docente en referencia a un ámbito eficientista, pues aunque se señale que las competencias ayudarán a promover el aprendizaje en los alumnos, éstas sólo responden a una formación que atiende situaciones áulicas para la enseñanza, en un aquí y ahora, especialmente en un “hacer” en favor de lo útil y productivo, y no de aquello que no reportará alguna utilidad, ya que se fundan en el consenso de que si hay mayor competencia entonces aumentarán las oportunidades

de desarrollo político, económico y social, sin olvidar que el fin de éstas es la productividad.

Se perfila así, que la adquisición de competencias gira en torno a que los docentes logren ser “facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos de educación básica, para mejorar la calidad de la educación” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.40), por lo cual su papel descansa en función de ser un técnico de la enseñanza, donde la formación continua llevará a lograr la renovación y/o perfeccionamiento de la instrumentación, pues pareciera que entre más amplia sea la gama de recursos técnicos, más reconocimiento obtendrá un docente en su labor, ya que ser técnicamente mejor supone una implicación en la calidad de la enseñanza y por ende en el logro de buenos resultados educativos. Lo que lleva a negar la amplia gama de factores que influyen en este proceso logrando que aumente en el profesorado el sentimiento de culpabilidad respecto a lo que en el fondo son problemas más complejos de orden institucional y social.

El docente es despojado de su papel como intelectual, pues si bien es definido por el programa como un “Profesional de la educación que tiene como función principal mediar entre el currículum escolar y el aprendizaje de los estudiantes, a través de actividades de planificación, enseñanza y evaluación” (*Acuerdo 558 por el que se emiten las reglas de operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 2010*), esta situación se ve empobrecida cuando se encasilla en la visión eficientista de la educación basada en competencias, donde sólo se promueve la mejora de su práctica desarrollando competencias en destrezas técnicas para desempeñar su labor, en una relación mecánica del proceso enseñanza-aprendizaje que olvida la complejidad que guarda la práctica docente en su papel de profesional reflexivo; la cual no queda limitada a repensar la aplicación de estrategias de enseñanza en implicaciones más inmediatas de la acción en el aula, sin cuestionar el fin al que sirven. Bien señala Contreras Domingo (2001: 118) citando a Giroux, “concebir la reflexión como un proceso que incorpora la conciencia sobre las implicaciones sociales, económicas y

políticas de la práctica docente, teniendo por obligación hacer problemáticos los presupuestos en los que se sustentan los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares”.

El SNFCSP promueve el papel docente descontextualizado de la práctica, ya que sólo retoma la labor docente en el plano áulico, en su referencia a logros de aprendizaje, asignándole un papel como facilitador del aprendizaje, tal como se constata en el documento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, al enunciar que las competencias adquiridas por los docentes deberán estar dirigidas a convertirlos en facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.40), lo cual genera que su papel de mediador sólo sea concebido desde una visión limitada de aplicador de estrategias de aprendizaje, haciendo de esto un gran distanciamiento con una mediación docente entendida desde un enfoque crítico, como la refiere Gimeno Sacristán (1991, 212):

“La mediación docente se da en tanto el profesor transmite un concepto del conocimiento... El profesor es mediador por la significación que asigna al curriculum en general y al conocimiento en particular y por su actitud hacia el conocimiento”.

La mediación desde aquí gira en distinto eje al enunciado por el SNFCSP, ya que va más allá de lo técnico, al quedar expresada en una adopción de conocimiento para su construcción y deconstrucción, haciendo de lo teórico un papel relevante de la docencia, con un docente que no sólo posee el dominio de la técnica, sino también de los contenidos en su relación con la realidad.

Mediación es así para el SNFCSP, el dominio de la técnica para ser un buen facilitador de aprendizajes, lo cual olvida la relevancia de lo teórico, ya que se promueve una formación que sólo realza la adquisición de competencias en una práctica desligada de la teoría, olvidando que ésta brinda la posibilidad de formar una práctica consciente y la promoción de seres críticos, en la medida que permite describir y construir la

realidad, pero también la posibilidad de problematizar los principios mismos en que se sustentan las descripciones (Granja, 2000, p.26).

El SNFCSP despoja al docente de su papel como profesional creativo y crítico, capaz de percibir y desmitificar el mundo en el que está inserto (Freire, 1998, p. 90,91), ya que lo ve desde una lente de sujeto pasivo que sólo se ocupa y preocupa por adquirir elementos que le permitan un “hacer”, por lo que la formación se limita a la adquisición de recetas de enseñanza y actualización de contenidos, respecto de cómo operar lo que le viene dado desde las exigencias institucionales, pues al estar dentro del enfoque tecnócrata de la formación, sólo se resalta la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones ya que sólo se busca adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas (Gimeno, 1991), basta entonces que domine técnicas que le permitan enseñar aquellos contenidos que le vienen dados.

Agreguemos a esto, el hecho de que el docente sólo es visto como un recurso tal como se estipula en el documento del SNFCSP (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.34): “los maestros son los recursos más significativos del sistema educativo; en consecuencia, son piezas clave en los esfuerzos por la mejora de la educación”.

De esta manera, el papel docente está restringido a una serie de variables con fundamento en una pedagogía pragmática que basa sus objetivos en resultados de aprendizaje de los alumnos mediante pruebas estandarizadas, que sólo minimizan la función del docente, ya que únicamente dan cuenta de datos objetivo-conductuales de un eficienticismo técnico.

El SNFCSP le asigna al docente un papel de ejecutor de programas (Díaz, 2005, p. 25) al que sólo hay que otorgarle herramientas que le ayuden a responder cómo enseñar aquello que se le exige para lograr los objetivos de la modernización, sin importar que esto lleve a aniquilar su papel de profesional crítico, el cual se caracteriza por establecer un compromiso con la educación y su entorno, al que no le es suficiente saber el cómo, sino el qué y para qué del aprendizaje, en una responsabilidad que va

más allá de un entorno áulico y/o institucional, ya que su práctica es primordialmente una práctica social (Gimeno, 1991, p.199).

2.5 LA EVALUACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

La evaluación es definida por el SNFCSP en dos documentos: Documento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional y en el glosario de las Reglas de Operación. En el primero queda definido de la siguiente forma:

“es una característica y una actividad insoslayable dentro de un sistema integral que atiende la formación continua y la superación profesional; ya que permite identificar logros, reconocer las deficiencias, corregir las acciones y, en suma, contar con información que sustente la toma de decisiones. Además permite fortalecer la rendición de cuentas sobre los procesos de formación continua y el avance de los profesores en servicio” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.49).

Bastan unos renglones para que esta definición sólo se quede en el plano del deber ser, ya que se señala que “la formación continua y superación profesional de maestros son tareas que hasta el momento han carecido de mecanismos de evaluación fuertes y articulados, lo que dificulta una adecuada toma de decisiones para que los docentes mejoren sus prácticas educativas...” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.49). Por lo tanto, se deduce que la manera en cómo es definida, no es igual a la forma como se presenta, en el terreno de la realidad, generando un contrasentido, pues dentro de un enfoque por competencias, ésta es de vital importancia para dar evidencia del desempeño.

Dentro del SNFCSP se incluyen tres líneas de trabajo cuando se hace mención de la evaluación, éstas son (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.50):

- 1) La evaluación de la oferta que se realiza a través de procedimientos de dictaminación y permite garantizar la calidad de las propuestas de formación que se ponen a disposición de los maestros.
- 2) La evaluación de los servicios que se lleva a cabo tanto interna como externamente y permite tener evidencias de la forma como opera la evaluación continua a nivel nacional.
- 3) La evaluación de los maestros en servicio cuya finalidad es proporcionar elementos para la acreditación de los saberes obtenidos y su posterior certificación por las distintas instituciones.

La primera línea remite a la valoración de las propuestas de formación recibidas y presentadas por las instituciones convocadas (instituciones formadoras de docentes en el país, subsistemas públicos de educación superior, instituciones privadas de ese nivel, así como los centros de educación educativa) a fin de saber su relevancia y congruencia. Su desarrollo cuenta con la participación de especialistas, investigadores y académicos reconocidos (según el documento del SNFCSP).

La segunda línea remite a una valoración anual del servicio de formación, ya que al ser un programa federal se encuentra obligado a rendir cuentas a la administración pública federal. Es a través de ésta que se han realizado muy variadas críticas al SNFCSP, como ya ha sido señalado en apartados anteriores de este trabajo.

La tercera y última línea habla de la evaluación docente; no obstante ésta se ha mantenido como una medición de logros con fines de ascenso económico-laboral, ya que hasta el momento la evaluación de la formación docente se ha caracterizado por dos cuestiones: 1) se ha mantenido de forma voluntaria, es decir, sólo aquellos docentes que desean ser evaluados ingresan a un proceso de evaluación; sin embargo esta no es con fines de revisión del proceso y el logro de la formación, sino el acceder al sistema escalafonario de carrera magisterial, 2) la evaluación a los docentes es a través de un examen cuya característica principal radica en ser una prueba objetiva, donde no se establece una relación directa con el proceso de formación brindado por el

SNFCSP, baste decir que no es requisito el haber estado en el curso para poder presentar dicho examen.

La definición dada por las Reglas de Operación del SNFCSP (*Acuerdo 558 por el que se emiten las reglas de operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio, 2010*) señala que la evaluación es: “Análisis sistemático y objetivo del programa, con el fin de determinar el nivel de logro de sus objetivos y metas”

De esta manera, la evaluación que establece el SNFCSP no tiene como una de sus líneas, el establecer revisiones a los procesos formativos en relación directa con la docencia, ya que desde el objetivo general se remite a dar relevancia al sólo hecho de que los docentes formen parte de algún proceso formativo y no de la calidad y resultado que puedan lograrse en las concepciones del propio docente y su práctica profesional.

2.6 EL PERFIL DEL ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO

El SNFCSP enuncia que el encargado de llevar los cursos para la formación continua del docente, será el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), el cual para desempeñar tal papel, debe cubrir un perfil establecido desde la parte normativa; lo que a su vez delinea una postura teórico-práctica del perfil docente. Para comprender cuál es ésta desde lo teórico, pero a su vez desde lo que nos dicta la parte real de la práctica, (ya que las circunstancias que encierran los procesos de formación continua en cada uno de los Centros de Maestros, han delineado otras dinámicas a la hora de establecer el perfil de los formadores docentes) se han señalado ejes para su análisis.

Parte Normativa del Perfil del ATP.

El Asesor Técnico Pedagógico es desde la parte normativa del SNFCSP (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.32,33) el encargado de llevar a cabo los cursos de formación continua, y es conceptualizado como un profesional que se desarrolla dentro o fuera de la Secretaría de Educación Pública con amplio conocimiento de los problemas de la escuela y de las prácticas educativas de los profesores en servicio, reconocido en el ambiente educativo y escolar por su trayectoria, experiencia, responsabilidad y formación profesional, que domina diferentes campos de conocimiento y de la realidad educativa tales como:

- ✓ Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de los profesores.
- ✓ Problemas y políticas de la Educación Básica.
- ✓ Principios y bases filosóficas de la educación en México, así como otros lineamientos de la política educativa federal y estatal
- ✓ Planes y Programas de estudio, enfoques de enseñanza y material de apoyo a la Educación Básica.
- ✓ La organización y funcionamiento del sistema educativo, así como de la gestión, organización y cultura escolar de los diversos niveles y modalidades de la Educación Básica.
- ✓ Los procesos de asesoría y mejora educativa
- ✓ Trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de la educación de quienes aprende y con quienes comparte experiencia y aprendizajes en un ambiente de respeto y tolerancia.
- ✓ Maneja las tecnologías básicas de la información y la comunicación y su uso educativo.
- ✓ Diseñar y desarrollar proyectos de innovaciones curriculares, de gestión y tecnológicas.
- ✓ Diseño y desarrollo de mecanismo de evaluación e intervención educativa.

- ✓ Elaborar diagnósticos institucionales y programas de intervención escolar de manera colegiada.
- ✓ Dominar los códigos en los que circula la información social necesaria para la participación ciudadana; uno de los cuales es el manejo de una segunda lengua.

Para el SNFCSP el ATP se ha caracterizado por realizar funciones polivalentes, entre las que se distinguen: las tareas de control y administración, el desarrollo de programas y proyectos federales y estatales, el diseño de cursos y talleres de actualización (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.32). No obstante, es el docente de educación básica en servicio el que se ha encargado de desempeñar dicha labor, ya que si bien los ATP se encuentran clasificados en dos modalidades de trabajo (permanentes y temporales), dadas las características de infraestructura y financiamiento son los de tipo temporal los predominantes en la labor. Las características de éstos son:

Permanentes: Personal académico especializado en tareas de formación adscritos o comisionados al Centro de Maestros, que atienden una línea de trabajo específica o alguno de los proyectos nacionales o estatales.

Temporales: Personal contratado para atender un proceso de formación específico que se desarrolla en un periodo determinado, a partir del proyecto anual del Centro o de las necesidades planteadas por la incorporación de innovaciones curriculares o de gestión.

Tenemos así un formador de docentes que cumple múltiples funciones, y al cual se le exige un perfil en educación bastante amplio; no obstante sería interesante constatar si en la práctica real es respetado así.

Llegamos al final de este capítulo considerando que el SNFCSP sirve a un enfoque obsesionado por la eficiencia, ya que tiene como una de sus características fundamentales el “reducir la educación a un mero entrenamiento en coherencia con la

extrapolación del modelo industrial, donde formación es ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles” (Gimeno, 1995, p.22). Bajo una concepción mecánica de objetivos observables, donde no se fomenta la reflexión, pues sólo importa el saber útil e inmediato, haciendo que la formación docente se quede en un sentido hueco, que deja a un lado la concepción desde un plano integral.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO.

3.1 UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL MEXICANO

El modelo neoliberal, como el modelo hegemónico que rige las políticas educativas del país, ha plasmado una marcada relevancia y dependencia entre formación docente y “calidad educativa”, ya que ambas son consideradas vías inseparables en el progreso y la productividad. En esta coalición, la formación docente juega un papel central, pues al docente es a quien se le ha encomendado el logro del fin, es decir, se apuesta a la formación docente para alcanzar la calidad, lo que convierte al docente en el protagonista y el principal responsable de la transformación educativa en busca de la calidad.

Esta situación se desprende de la política neoliberal que establece que calidad educativa está empatada con calidad de la enseñanza, es decir, el resultado del proceso de aprendizaje de los alumnos depende directamente de la forma en como el maestro enseña en el aula, lo que conlleva la siguiente situación educativa: “si los alumnos no aprenden es culpa de sus profesores ineficaces, que no saben enseñar”, consecuencia directamente vinculada a la formación tanto permanente como inicial del docente.

De esta manera, se presenta y justifica la necesidad de generar programas avocados a atender la formación docente, ya que si de éstos depende la calidad educativa, traducida en logros de aprendizaje de los alumnos, debe prestarse atención a generar acciones que procuren la formación docente, pues esto desde la ideología educativa

neoliberal, generaría un efecto dominó, donde al atender la formación docente se generarían prácticas docentes de “calidad”, lo que a su vez se traduciría en logro educativo en los alumnos, y así se elevaría el logro educativo a nivel nacional, es decir se cree que formando al docente se lograría mejorar el logro y calidad educativa tanto de maestros, alumnos y del sistema educativo nacional (Plan Sectorial de Educación 2007-2012).

Por lo anterior, el docente y su formación, especialmente aquella considerada como continua, son temas prioritarios en una política que busca calidad; no obstante, si bien es cierto que el docente influye de manera relevante en la construcción y generación del conocimiento, a partir del proceso de aprendizaje que procura en sus alumnos, éste no es quien lo determina de forma total, puesto que en el terreno de la educación, es sabido que son muchos los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, y por tanto en los resultados que de éste se obtendrán, razón por la que resulta irrisorio considerar que es sólo el docente a través de su práctica, quien determinará de forma lineal logros en el aprendizaje de los alumnos y por ende en la calidad educativa nacional. Esto implicaría negar todas las circunstancias que rodean el ámbito escolar e individual en el que se desarrolla el alumno y su aprendizaje, además de negar la parte que ejerce influencia desde lo social; sin embargo, si partimos y consideramos los fundamentos bajo los cuales se rige la política neoliberal, se podrían entender las causas del por qué, pese a estas circunstancias, le asigna al docente y a su formación, el papel protagónico en el logro de la calidad educativa.

El modelo neoliberal, como un proyecto que confiere prioridad a lo económico y con ello a la productividad, promulgando y promoviendo la liberación del mercado, donde el Estado pierde peso sobre las relaciones económicas, cede funciones a los capitales privados, todo se privatiza y todo lo convierte en mercancía; se subordina al hombre al terreno de lo económico y despojándolo de aquellas condiciones que lo enmarcan y delimitan como ser afectivo y social; pues se convierte a la economía en la columna vertebral sobre la que se desprenderán y dependerán el resto de las políticas, bajo el fundamento de que estas políticas llevarán al desarrollo y buen orden financiero tanto

de los individuos como de la nación; afectando de manera profunda el rumbo y fines de la educación.

En el neoliberalismo la educación responde a intereses muy relacionados con el terreno de lo económico, ya que sus fines están directamente encaminados a la dirección de “la productividad”. Esta situación genera una tendencia educativa a formar individuos más que sujetos, es decir hombres que actúan sólo para fines e intereses de índole personal, olvidando la formación de seres críticos y reflexivos que se reconozcan como parte de un contexto social. La prioridad está dirigida a generar el bienestar en dos planos: el económico y el meramente individual, donde este último se supedita directamente con el anterior.

Se pretende así, una formación de sujetos en y desde lo pragmático, es decir, en aquello que le es útil, en el aquí y en el ahora, pero que además puede reportarle un beneficio de tipo económico e individual, lo que resta importancia a la formación desde y para lo social y brinda poca o nula importancia a la generación de procesos que traspasen lo inmediato y rescaten aquello que lo hace ser un sujeto que va más allá de lo útil e instrumental.

Bajo esta perspectiva, el neoliberalismo promueve el desarrollo y formación de sujetos desde una concepción individualista, es decir, es el sujeto el responsable directo de su situación de vida, pues es él, quien a partir de sus decisiones y acciones, el que determina el “éxito” o “fracaso” en su existir, ya que el sistema neoliberal, a través de un discurso muy seductor, hace creer a sus ciudadanos, que como modelo nacional, brinda todos los medios y herramientas para que procuren el éxito en el logro de sus metas, y sólo dependerá de ellos el procurarlos o no. Es el individuo en su particularidad, y no la situación y circunstancias de vida y la estructura social, los responsables de su desarrollo y progreso, o bien de su éxito o fracaso, logrando así un manejo exitoso y perverso de las perspectivas que los individuos tienen de sí, pues al final se logra una promoción del individualismo, donde cada quien es de acuerdo a sus decisiones y esfuerzos personales, lo que hace quebrantar las relaciones y

compromisos sociales. Así, tanto el desarrollo del país como la formación de los sujetos giran desde una perspectiva de lo individual.

La educación no queda exenta de este manejo de las políticas neoliberales y más aún cuando a través de ésta se plasman y consolidan dichos postulados, pues los sectores productivos ven en la educación la plataforma donde podrán implantar su enfoque que privilegia lo económico. Aquí, los actores educativos juegan un papel fundamental, tras una política individualista, éstos son los responsables directos de que los estudiantes logren resultados educativos de calidad y con ello adquieran el perfil adecuado para el buen funcionamiento del sector productivo del país, y es a partir de los procesos de formación continua de docentes, que se apoya tal fin.

La formación docente se presenta como la panacea que apoyará el establecimiento de una ideología que pretende calidad educativa en y para la productividad económica, donde el individualismo justifica y fundamenta dicho proceso, haciendo de la formación docente el hilo conductor del progreso de la nación, y en específico del sistema educativo.

Un ejemplo de esta dinámica es el Sistema Nacional de Formación Continua para Docentes en Servicio en Educación Básica, el cual plasma la formación docente desde un enfoque pragmático instrumental, ya que la conceptualiza como “un proceso sistemático, de actualización, capacitación y superación profesional con el propósito de desarrollar conocimiento y competencias profesionales en el docente para que contribuya a mejorar el logro educativo de los alumnos de educación básica” y con ello incidir en una educación de calidad; lo que hace ver al proceso de formación, en una estrechez conceptual, especialmente en los fines que persigue, debido a que la “formación” es un término que remite a algo más que actualizar y capacitar, pues refiere a un proceso integral, como se retoma en la Paideia, o el planteamiento gadameriano y resulta muy limitante enmarcarlo en un mero proceso de transmisión de conocimientos para un saber hacer, así como encaminarlo, en tanto sus resultados hacia terceros, pero no propiamente desde lo humano en compromiso con lo social.

De esta manera, el neoliberalismo, ha conceptualizado la formación docente desde una estrechez conceptual, ya que relega la parte humanística, en tanto que la limita a un mero incorporar saberes de corte práctico e instrumental, para un saber hacer para beneficio de lo económico, es decir, formación docente es sólo un proceso de preparar al docente en conocimientos para obtener resultados externos a él, el alumno y la productividad.

Para comprender más clara y detalladamente las razones por las que el neoliberalismo, a través del Sistema Nacional de Formación Continua, como el programa federal encargado de la formación de docentes en educación básica, reduce conceptualmente el término formación docente; es necesario profundizar en el concepto desde una mirada más integral, la cual nos lleve a entender el término con mayor profundidad, lo que a su vez nos sirva de base para contrastarlo con la posición neoliberal.

Para tratar de conceptualizar el término *formación*, desde una óptica más humanista e integral, se contemplarán tres supuestos básicos así como la raíz etimológica en que descansa el término, los cuales, dentro del proceso formativo son dependientes entre sí, pero no son etapas lineales de una secuencia en la formación, ya que los cuatro se entrecruzan generando lazos de relación, que es lo característico de esta posición. Éstos son: totalidad, reflexión y perfección, y su raíz etimológica (del latín) *formatio*.

Formatio, como la raíz etimológica de formación, remite en su traducción a forma y acción, *formatio* hace referencia a la acción y efecto de dar forma, lo que evoca a pensar, al menos en un primer momento, en una materia que no está constituida en su totalidad (Ferry, 1997), en un cuerpo indefinido o inacabado, en una situación de imprecisión, lo que al estar aludiendo a lo humano, sería considerado como ser en potencia y construcción, ya que éste “no es por naturaleza lo que debe ser” (Gadamer, 1993, p.41) por eso necesita de la formación, pues si bien posee características y capacidades propias del género humano, éstas sólo se encuentran en potencia y es la

formación quien se encargará de desarrollarlas y sería la encargada de llevar a su máxima la aproximación a la totalidad, en tanto algo completo y acabado, formación como dirección en aproximación a la totalidad.

Se sitúa como aproximación, ya que existe sólo como tendencia, nunca logra ser forma concluida y total, al tratarse de un ser de interacción social, siempre está en proceso de formación, lo que lo coloca en un estado de permanente formación, por lo que, para la formación, el hombre es una obra inconclusa a la que hay que formar.

Formatio se liga claramente con el término totalidad, ya que para dar forma es necesario partir de la consideración de una materia en su integridad, lo cual en el terreno de lo humano abarcaría, situaciones tanto de lo natural, individual, así como de lo social, ya que, como dice Gadamer, hay una “formación natural” que es la que se encarga de designar la manifestación externa, pero también existe la formación cultural, la cual hace alusión a lo asignado desde la comunidad, y que es precisamente la que hace que el individuo esté en constante superación de su naturalidad (Gadamer, 1993, p.39).

La formación no debe entenderse desde la mera individualidad, que si bien la formación se vuelca en y desde el sujeto, también en él emerge la esencia de la comunidad, pues la formación implica un sentido general de la medida, en un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad, ya que una característica general de la formación es mantenerse abierto hacia el otro (Jaeger, 1974). Y quien se abandona a la particularidad y no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad, olvida que esto determina su particularidad, con consideración y medida y no hace más que reflejarse como hombre inculto (Gadamer, 1993, p. 41), lo que lo hace un opuesto a la formación integral.

La formación en tanto *formatio*, implicaría el desarrollo de la persona en su totalidad, desde lo natural, individual y lo social; sin embargo allí no se agotaría la forma, ya que totalidad no sólo designa al hombre en una integridad, pues también alude a la

perfección. Si bien totalidad hace alusión a contemplar al hombre, en un ser que debe ser considerado más allá de lo físico y natural, también es necesario entenderlo desde totalidad en tanto un ser en conclusión y esto no es más que una tendencia a la perfección, pues como lo mostraban los griegos en su Paideia, la formación está íntimamente ligada “de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser, de esta manera la formación implica un tipo alto de hombre que se desea formar, implicando lo individual y la comunidad”(Jaeger, 1974, p. 6,7,12), pues la formación está esencialmente condicionada por los valores admitidos para cada sociedad, haciendo de esto un principio formativo cuando se alude a la formación.

Formación, es así un proceso en devenir (Gadamer, 1993, p. 40) en el logro de una forma en tanto perfección, entendida desde su más íntima definición, hablar de perfección, en un proceso formativo, lleva a pensar en una obra sin el más leve error, lo que la formación pretendería proponer como ideal a alcanzar, contar con un ideal es válido, además de necesario, en tanto que guía y justifica las ideas y prácticas del hombre que se desea formar, Gadamer decía “ importa dejar en claro que la idea de una formación acabada sigue siendo un ideal necesario” (Gadamer, 1993, p.44), por lo que en una formación siempre estará la idea de lo humano, así como el horizonte a donde pretendemos llegar.

Para procurar la perfección en un proceso formativo, hay que considerar el tema de la reflexión; como dice Gadamer “la formación surge de un proceso interior, donde uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”(Gadamer, 1993, p. 40) es decir, la formación es impensable sin una modificación que parte del interior, en la medida que todo lo que ella incorpora en ella se agrega, pues representa un proceso de construcción consciente (Jaeger, 1974, p.11, 263), y como el término lo indica se liga con reflejar donde, hay un reconocimiento de sí en el ser otro (Gadamer, 1993 p.42), donde se incorpora lo que significa, de no presentarse así, tendría que considerarse la no formación.

En el proceso de reflexión es importante considerar y retomar la integridad en tanto generalidad, “en una distancia respecto de sí, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad” (Gadamer, 1993, p. 41), ya que uno se forma a sí y para sí, no desde y para lo individual, pues existe el trabajo de sí y para sí pero sin olvidar la generalidad (al otro), en el caso contrario donde reina la particularidad, sólo implicaría, como Gadamer lo nombra, el responder a la inmediatez al yo, al aquí y al ahora, hecho que no procura una formación desde la reflexión, ya que de sólo responder a lo particular e inmediato, se estaría olvidando la integridad, estaríamos encasillando en una decepcionante estrechez conceptual el proceso de formación, pues una formación integral no se limita a esta particularidad.

Si en la formación reina la inmediatez, y ésta sólo responde a un hacer, estaríamos olvidando al hombre en su integridad, pues la formación integral no sólo ve un cuerpo, sino a un ser en complejidad, que está constituido por muchos elementos más. Si bien la técnica es considerada un elemento relevante en la formación, la Paideia nos enseña que ésta contempla al hombre como un ser social, debe también involucrar en un mismo nivel de importancia dos elementos más: la política y la ética (Jaeger, 1974, p. 275) pues un enfoque humanista implica no sólo la adquisición de la técnica, que lo único que logra es la formación de un técnico. En la formación integral, la utilidad es indiferente o por lo menos no es lo esencial, ya que se sobrepasa lo meramente formal e individual (Jaeger, 1974, p. 269) cuidando de no caer en su otro extremo al pensar que sólo lo político es lo esencial.

Limitar el proceso de formación a cualquiera de estos factores, “sólo lograría formar hombres que ignoren lo que son los hombres o bien que ignoren lo que son las cosas” (Chetau, 1974, p.18, 19) Al respecto Gadamer señala: “Hay que acoger la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad y no reducirlo a la práctico o a la teórico” (Gadamer, 1993, p. 41), de esta manera teórico o práctico, técnica o política ambas se deben de considerar en un proceso de formación integral, pues bien dice Jaeger, “todas son rayos de una única y misma luz”.

De esta manera, la formación se ocuparía de lo individual y lo social, considerando lo politécnico, lo ético y lo político, pero esto no desde la nada o como proceso vacío, sino con la perfección y la reflexión, al rescatar la importancia de la reflexión, como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado (Gadamer, 1993, p. 43).

La formación se presenta así, como proceso en devenir, desde la reflexión y para la perfección, como obra consciente de uno mismo, pero que apunta en conjunto a toda la humanidad, dejando de lado ese individualismo y respuesta a la inmediatez, que premia lo técnico sobre lo demás, características que se promueven en una sociedad neoliberal, ya que en una formación que en sus bases contempla totalidad, reflexión y perfección se incluye la generalidad.

La formación como proceso, contempla su importancia no sólo en un resultado final, como totalidad y perfección en el ideal a alcanzar, sino que su vital importancia la descarga como proceso en devenir, donde el devenir es la clave para alcanzar el ideal, que no tiene otro fundamento que la reflexión, la cual debe rescatar toda la totalidad. Por tanto la formación es medio y no sólo fin (Gadamer, 1993, p.40), ya que al reconocer la importancia de mover en lo interno, para lograr el alcance del ideal, se vuelve de vital importancia lo que ocurre en ese trayecto, entre el punto de partida y el punto de llegada, al comienzo y final de la formación, donde “no puede ser un verdadero objetivo, pues la formación va más allá” (Gadamer, 1993, p.40). No obstante, sin olvidar su constante avance hacia la perfección, tal evento no debe considerarse como un trayecto lineal.

Es importante aclarar que al hablar de formación, es necesario considerar dos puntos clave que la hacen y la conforman:

- Nadie forma a nadie, la formación no se recibe, no es algo que se consume, en tanto que es proceso y resultado de un asunto interno llamado reflexión.
- La formación sólo se logra por mediación (Ferry, 1997, p. 55)

Nadie forma a nadie, es la premisa que sustenta la reflexión, ya que es y sólo es, un proceso que se da desde el interior, pues la reflexión es un proceso que se mueve al interior de la persona, por lo que cada sujeto retoma desde su particularidad lo que le es dado desde el exterior, ya que si bien la comunidad y/o el exterior influye y es parte de la reflexión, es en la particularidad donde cada quien usa y retoma para conformar y transformar su proceso de reflexión, su formación. No obstante esto sólo es posible por mediación.

La mediación, como agente externo que posibilita y permite el proceso de la formación, hace pensar en la aparición e intervención de un tercero en el proceso de la formación, ya que mediar alude a considerar un punto en medio de dos extremos para poderlos juntar. La mediación consiste en establecer un puente entre el punto de partida y el punto de llegada, que hace posible la formación, donde podrían ser consideradas todas aquellas situaciones externas al sujeto y que le sirven como el punto clave para la unión, en y para el logro de la formación, llámense así personas, instituciones, etc., pero dejando en claro que sólo son medio, en tanto mediación y no el fin.

Formación como evento posible sólo por mediación, alude a considerar la nulidad en la posibilidad de una formación sólo desde lo individual, ya que se necesita del otro para poderse concretar y que es precisamente lo que lo dispone en situación de formación. Como se ha venido señalando la totalidad, la perfección y la reflexión, no son sólo producto de lo individual, aunque su resultado nazca del interior, ya que “para alcanzar la interioridad, y de la cual obtendremos la revelación, es preciso aceptar una disciplina exterior” (Chetau, 1974, p.32) lo cual podría significar cualquier persona, cosa o situación.

El proceso de formación no estaría enmarcado sólo desde un nivel de lo formal; sin embargo, sería justificable la existencia de instancias o personas que pretendan formar, siempre y cuando tengan claro que: 1) sólo son medio y no fin, son medio en tanto procuren la reflexión, y 2) Distingan claramente formar y enseñar, ya que en la

formación se implican procesos de mayor complejidad; sin embargo, no es una institución, ni el profesor, quienes hacen que se logre la formación, pues lo que hacen es procurar los elementos para su obtención, mas no son quienes determinan que se realicen los procesos para su consumación.

Bajo los elementos expuestos acerca de cómo y a partir de qué, puede considerarse un breve acercamiento a una formación integral y humanística, desde su concepción genuina y general, cabrían algunas críticas respecto a la forma en como se está considerando en el modelo neoliberal, específicamente a través del Sistema Nacional de Formación Continua, como programa dedicado a atender la formación, de los docentes de educación básica.

Si retomamos el punto de la mediación, que como ya se señaló, es un punto necesario en toda formación, y lo trasladamos al Programa de formación docente, haría justificable su existencia, en tanto instancia mediadora para la formación, mas si y sólo sí, se presenta como instancia que brinde y procure todas las condiciones necesarias para que pueda llevarse a cabo en los docentes el proceso de formación.

Si bien, el programa de formación docente es justificable, como instancia mediadora, no obstante presenta graves limitantes, ya que si se retoma el objetivo general que da sustento y función al programa, éste no cumple con su papel fundamental puesto que se queda en un plano técnico e instrumental, además, y quizá más delicado aún, el no ser el docente su prioridad. Para analizarlo más detalladamente, habrá que referir a su objetivo general, el cual enuncia lo siguiente:

“contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad” (*Acuerdo No. 464 por el que se emiten las reglas de*

operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros de educación básica en servicio, 2008).

Si se retoma el objetivo general, el programa de formación docente no cubriría un elemento principal, en tanto instancia mediadora para la formación, ya que no procura como su prioridad el generar en el docente, procesos de reflexión y sólo deja esta tarea al aire, al anunciar en su objetivo el impulso de la formación, más como segunda opción, ya que la prioridad no recae en el docente sino en el logro educativo de los alumnos, que los docentes atenderán.

Ahora bien, si el programa justifica su existencia, en la medida que nace para atender la formación docente, tampoco estaría cubriendo el fin, ya que su prioridad, de acuerdo con su objetivo, no descansa en el docente mismo, sino en el alumno como eje fundamental, ya que dicho programa busca mediar sólo para contribuir a elevar el logro académico de los alumnos, lo que la aleja del eje principal de la mediación, donde debiera ubicarse el docente. Lo último que pretende el programa, tal como puede entenderse a partir de su objetivo, es mediar para lograr resultados y procesos para la formación en el docente. En sentido inverso, dirige su acción hacia el alumno, lo que hace del programa una mera apariencia, ya que no se centra en el docente como el eje a través del cual gire su acción, y lo único que hace, es fungir como un programa que más que preocuparse por la formación, se limite a responder a lineamientos sociales de calidad en dependencia con evaluación, lo cual guarda sustento en la dinámica impuesta en la sociedad neoliberal.

Esta situación quizá tenga su fundamento en la medida en que el neoliberalismo enuncia y recomienda que para llegar al progreso y desarrollo de la sociedad, es necesario que las empresas se ocupen de sus empleados, invirtiendo en programas de capacitación y actualización que le brinden las herramientas necesarias para lograr una mayor y mejor producción. Por esta razón, las empresas fomentan e invierten en programas que se dirijan a esta función.

En la educación no cambia esta dinámica, ya que la escuela es considerada, desde esta perspectiva, una empresa educativa que debe y sirve en el fomento de la producción; asimismo, el docente es el empleado en el que hay que invertir, pues capacitándolo se podrá lograr una mayor y mejor producción, donde producción se explica con los resultados académicos obtenidos por los alumnos, lo que expresa el compromiso de la educación, y en este caso del programa de formación, para mantener y desarrollar un modelo de formación neoliberal, pues como se refleja en el programa de formación continua, éste sólo responde y se justifica en esta situación, pues lo último que pretende, es que el docente llegue a la construcción de su conocimiento que le lleve a la reflexión del ser y hacer docente en un compromiso con su labor y la comunidad.

Esta situación nos lleva al dilema de la formación en tanto medio o fin; si bien se ha expuesto que la formación, desde su concepción clásica, está entendida como medio antes que como fin, esto no se sitúa de igual forma en el programa de formación continua, ya que ésta se caracteriza desde un ángulo de la finalidad, donde el fin está totalmente distanciado de mover en el docente su interioridad. En contraparte el ideal se mueve más hacia el alumno y los conocimientos que se le pueden evaluar, pues sólo responde a las exigencias de un contexto que prioriza el logro para la evaluación, donde refleja la calidad de la mercancía, que es el alumno y su evaluación como tal.

Esta dinámica llevaría a limitar aún más al programa de formación continua, como instancia mediadora para la formación, ya que en sus haberes, no procura la reflexión, elemento clave del proceso formativo en la medida que funge como puente de ascenso a la formación. Para el programa, de acuerdo con las características del modelo al que responde, sólo pretende la reproducción vía la instrumentalización, donde sólo es válido aquello que es de utilidad para el aquí y el ahora, especialmente si esto reporta beneficio económico o productivo, situación completamente distanciateda del propósito de un proceso de formación integral, rechazado totalmente como lo esencial en la formación.

La idea de formación desde la Paideia griega, como un modelo de formación integral, implicaría hablar de totalidad, donde no prime lo técnico o lo político, ya que de sólo procurar alguno de ellos, acarrearía la formación de hombres fragmentados, donde de encaminar sólo el dominio del conocimiento para la implementación de una técnica, acarrearía el tener hombres que no entendieran lo que son los hombres, lo que haría olvidar la formación como generalidad, y de procurar sólo lo político tendríamos hombres que no sepan los que son las cosas, tal como fue planteado en la *Paideia*. Así, formación involucra no sólo técnica, como lo maneja el modelo neoliberal, pues si se desea abrazar al humano en su totalidad se deben involucrar: técnica, ética y política.

Asimismo, la idea de formación como perfección, con tendencia a lograr un ideal, habría que hacer varios cuestionamientos al programa de formación continua, ya que su ideal docente estaría formado desde su modelo neoliberal, donde el docente ideal a alcanzar, pareciera que sólo está referido con su papel de enseñar, y olvida todo aquello que lo conforma como ser humano y con ello social. Así, el ideal docente se liga directamente con la idea del buen maestro que procura en sus alumnos los mayores logros educativos, los cuales no quedan referidos en un plano integral, sino desde una situación de evaluación, donde sólo se busca medir los conocimientos, pero especialmente aquellos que pueden tener una movilidad, lo que responde a una dinámica internacional que establece parámetros que homogenizan, tanto la educación como los sujetos en general. En consecuencia, el ideal docente gira en aquel que mayor y mejores logros alcance en los procesos de evaluación.

De esta manera, se puede decir que el modelo neoliberal, a través del Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros de Educación Básica, ha conceptualizado la formación docente desde un enfoque meramente económico e instrumental, ya que ha quedado subordinada a intereses que tienen como prioridad el crecimiento de la productividad, por lo que la *formatio* entendida como la acción de dar forma, sólo se queda en el terreno de lo pragmático y no alude a una visión de formación docente más integral, que contemple el ser y hacer docente en su totalidad, pues en su lugar sólo se

preocupa por moldear al docente para que responda a las necesidades del neoliberalismo.

El programa de formación docente, sólo es un mecanismo que sigue la sugerencia neoliberal, que consta en implementar programas que se dediquen a capacitar para actualizar y adiestrar en el uso de herramientas, con el fin de generar individuos más productivos para la sociedad, por lo que el programa basa su objetivo no en acciones que ayuden y/o estimulen el proceso de la formación, pues sólo se interesa en una mediación en y para la productividad, lo que hace de la formación una completa desviación de la visión integral y sólo convierte al docente en un empleado, al que hay que capacitar para poder obtener calidad en las mercancías, que en este caso es el maestro y el alumno con resultados de una evaluación, pues hay que recordar que para el modelo neoliberal la escuela es una empresa más que debe preocuparse por la capacitación, que dista de lo que refiere la formación.

Ahora bien, si recordamos que la formación docente sólo puede darse si y sólo si, entra en juego la reflexión, en la medida que es a través de ésta que logra moverse el interior, para generar la conciencia de sí y el ascenso a la generalidad, habría que decir que el programa de formación continua, no se preocupa y menos se ocupa de esta situación, ya que al tener como prioridad al alumno, y no al docente como tal, sus objetivos se limitan a proporcionar herramientas necesarias para que éste sea un aplicador asombroso de técnicas de la enseñanza. Lo que lleva al programa a visualizar la formación como el fin y no como el medio, pues la formación es consecuencia para una buena enseñanza, la cual queda entendida como aquella que contribuirá al logro del fin, lo que hace prestar poca atención al proceso de formación, pues sólo fija su atención y empeño en el resultado que en los alumnos puede generar.

Este contexto, hace del programa sólo un instrumento para obtener resultados en la evaluación de los alumnos, y no un programa nacido para servir como mediador y provocador en la generación de la formación docente, lo que resulta altamente paradójico, ya que nace y es denominado como programa para la formación docente,

pero en su contraparte no tiene en el docente su centro de atención, y no es éste su máxima ocupación, si bien los procesos están dirigidos a que sean los docentes quienes estén y se ocupen de ellos, la finalidad es el alumno y su desempeño en una prueba de evaluación.

Los responsables del programa de Formación Continua no deberían olvidar, que al ser una instancia mediadora para la formación docente, su ser y hacer deben estar entorno al docente mismo y no en los alumnos que se atenderán; si bien la formación docente nace de una problemática y necesidad de un sistema escolar, es en el docente y a partir de él que se debe procurar la atención. Asimismo debe considerar que al trabajar la formación del docente, desde su consideración en el terreno de lo humano, éste no sólo es un engrane más de la maquinaria industrial, para generar la productividad.

Tanto para el programa como para el docente, puede ser fundamental la adquisición de la parte instrumental o todo aquello que sirva para llevar dentro del aula los más óptimos procesos al enseñar, la formación no concluye ahí, ya que los seres humanos no son sólo cuerpo o técnica, pues están conformados por cuestiones morales y políticas, tal como lo decían los griegos, además de pertenecer a un entorno cultural y en este caso el entorno escolar, que de igual forma influye en su ser y hacer, tal como lo señalaba Gadamer, por lo que el programa debería procurar una formación que considere en el docente otras capacidades humanas y no sólo aquellos que le demandan un saber instrumental.

De esta manera, el programa de formación continua, debería cuestionarse que ideal docente es al que aspira, ya que no vislumbra la formación desde un plano integral, y olvida que el docente sólo es un engrane más en los resultados de la calidad.

3.2 FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

En el apartado anterior se mencionó que con la entrada del proyecto de Modernización de la Educación Básica, se volvió tema común en la política educativa hablar de formación docente para referir a la “calidad en educación”, en una lógica de pensar la enseñanza como determinante de ésta; no obstante, este discurso ha llevado al Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (SNFCSP) a explicar los procesos de formación continua desde una visión restringida a una situación áulica- escolar, de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado que la formación docente, al igual que cualquier otro tema educativo, no es indiferente al contexto bajo el cual se sucede, antes bien, de él surge y a él responde, ya que toda educación lleva implícito lo social.

Afirmar que la formación docente es en relación a su contexto y no sólo a una dinámica áulica-escolar, es a consideración de dos causas: la primera, si se toman en cuenta los fundamentos en los que se sostiene un proceso formativo, ya que en éstos se deja en claro la inseparable relación con el contexto. La segunda, partiendo desde el ámbito particular, en relación con la forma como se ha venido forjando el proceso de formación docente dentro del SNFCSP, pues éste no sólo ha sido una respuesta a la correspondencia de Enseñanza-Aprendizaje, de un entorno áulico, sino a las necesidades de un contexto globalizado.

FUNDAMENTOS DE LA FORMACIÓN.

Los fundamentos generales en los que se sostiene la formación, entendida desde una visión integral, giran en torno a tres ejes: educabilidad, mediación y un “deber ser”, todos reunidos en la imagen de un ideal. Ellos entablan una relación de mutua dependencia, que se hará manifiesta de manera más detallada en lo sucesivo de este trabajo.

El primer eje, la educabilidad, remite a considerar la “posibilidad educativa del ser” (Mantovani, 1979, p.72), como flexibilidad formativa, sustentada en una idea del hombre como ser insuficiente desde su naturaleza originaria, que requiere complementarse desde condiciones específicas de la humanidad, la formación.

El segundo eje lleva a ubicar a la formación, desde un papel de mediación (Gilles, 1997, p.55), como un proceso que se encuentra en devenir, de lo originario a lo ideal, si bien se da desde la particularidad, en tanto que implica reflexión y perfección, ésta sólo puede ser posible mediante un agente externo que ayude a establecer un puente que conecte el punto de partida con el de llegada, es decir, un punto de unión para el ser originario y el ser social. Por lo tanto, la formación no puede abandonarse a la particularidad como producto de la individualidad, ya que cada la formación se deriva de un proceso mediático, en una dinámica donde lo particular sólo es válido como miembro de la totalidad que integra.

El tercer eje alude a pensar la formación desde un “deber ser”, el cual parte de considerar ésta como un proceso que implica un punto de inicio y otro al que se pretende llegar, y que se plasma en la imagen de un ideal. Así, se presupone el alcance de una perfección, donde perfecto es lo que “debe ser”. Jaeger (1974) dice “la educación no es posible sin que ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser”. En este tenor, un proceso formativo estará guiado y fundamentado desde el ideal que se busque alcanzar.

Todo proceso formativo es mediación, es el puente que permitirá la “formación”, la cual tiene como base el alcance de un ideal, basado en un deber ser y sustentado en una idea de hombre-sociedad.

Cabe señalar que todo ideal educativo responde a una idea de hombre dentro de una sociedad, donde se espera que éste responda a las necesidades y circunstancias de un

contexto. Por lo tanto, toda formación lleva implícita la imagen de un hombre en sociedad.

Esto lleva a cuestionar la posibilidad de una formación docente “neutral”, si el fin formativo está en relación a un ideal de hombre dentro de una sociedad, entonces todo proceso educativo privilegia una postura ante otra que no considera valiosa, válida o digna de verse como ideal. De esta manera, en la formación se elige y distingue, enmarcando fines y valores que delinear una postura, haciéndola su fin intrínseco y una expresión concreta de hombre y visión social, lo que lleva a anular toda idea de neutralidad.

Esto nos hace tomar consciencia de que toda formación lleva implícita un rechazo u olvido de otras posibilidades e ideales de hombre. Al plantear el ideal formativo y determinar qué se espera de “ese hombre” en su sociedad, se está optando por algunas características entre muchas otras que también podrían elegirse. Así, todo análisis de los procesos formativos deben atender a la distinción de los elementos por los que se opta, en contraposición de los que se rechaza para configurar lo que se espera del individuo en sociedad.

Es importante rescatar una perspectiva que recupere la relación que guarda el SNFCSP en sus procesos de formación docente con el contexto del cual es parte, ya que esto permitirá ver las connotaciones sociales que guarda la formación continua de los docentes de educación básica, en contraposición a la visión oficial que lo reduce a una problemática de enseñanza-aprendizaje para la obtención de buenos resultados educativos.

II EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL SNFCSP.

Desde el surgimiento del SNFCSP, con su antecedente el Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP), puede constatarse el manejo de un ideal docente y un ideal de sociedad, ya que los procesos de formación docente se han venido configurando como un instrumento idóneo para concretar políticas educativas, las cuales tienen como propósito la configuración de un perfil de hombre con relación a las necesidades de un modelo de sociedad.

El proceso de concretización de políticas educativas, que dan cuenta del papel legitimador del SNFCSP, sobre las necesidades de un contexto neoliberal globalizado, puede ser visto en dos momentos. Uno, cuando surge el Programa Nacional de Actualización Permanente para los docentes de educación básica, el ProNAP, en el proyecto modernizador del sexenio del presidente Carlos Salinas (1988-1994). En un segundo momento, en el Sistema Nacional de Formación Continua, bajo el período de Calderón (2006-2012), el cual se ha caracterizado, como un proyecto que busca dar respuesta a las demandas de un contexto globalizado que exige evaluación.

A) Primer momento. La formación docente en un contexto de modernización.

Resulta importante recordar que el Programa de Formación docente, como política educativa nacional, surge a consecuencia de un proyecto sexenal denominado "Modernización Nacional", el cual estuvo marcado por la adopción del gobierno mexicano de un modelo de corte neoliberal, envuelto por la ola de la globalización, que tuvo como rasgo más acusado "la transformación estructural de la economía, proponiendo su liberación total y la operación libre de las leyes de mercado como fórmula para el desarrollo económico" (Carmona, 2007, p.23). Esto significó una esfera pública invadida por la esfera privada, una relación donde se mezcló lo local y lo mundial, en una redefinición de la relación Estado/mercado, pues "los Estados nacionales soberanos quedaron entremezclados con actores transnacionales y con sus

respectivas formas de ejercicio de poder, orientaciones, identidades y entramados varios” (Yuren, 2009, p.250).

Esto conllevó al consentimiento de una ideología de desarrollo hacia fuera, inscribiéndose en una tendencia internacional que colocó a la economía como centro para el desarrollo. Sin embargo, mediante un discurso oficial fue presentado como “una transición positiva que permitiría a México dejar lo tradicional para ir hacia lo nuevo” (Terrén, 1999, p.127) haciendo creer que bajo éste, el país se dirigiría hacia un rumbo diferente, mejor y de progreso que permitiría su entrada triunfal al primer mundo; no obstante, esta transición exigía reformas al sistema imperante ¿pues cómo pasar a lo nuevo sin remover lo viejo?

La educación no quedó exenta de reformas, antes bien representó una prioridad en las nuevas políticas. En este proyecto de modernización, uno de los pilares más fuertes que sostendrían y darían vida al nuevo modelo, fue la educación, pues quedaría como la vía para formar los nuevos perfiles ciudadanos que requería el proyecto, los cuales eran necesarios para dar vida a la transición. El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica señalaba en su introducción (ANMEB, 1992):

“El Gobierno Federal, los gobiernos estatales, el magisterio nacional y la sociedad se proponen transformar el sistema de educación básica -preescolar, primaria y secundaria- con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional”.

Acorde con las políticas neoliberales, la reforma educativa se trazó como un modelo comprometido con la productividad del país, es decir, buscó formar ciudadanos como seres productivos, ya que para el logro de la modernización era condición necesaria la “calidad educativa”; según el ANMEB, ésta impulsaría la capacidad productiva del país. Así, fue tarea fundamental para el gobierno federal la necesidad de acelerar cambios en el orden educativo, es decir, reformular el enfoque pedagógico, los contenidos y

materiales didácticos; ajustando la educación al nuevo contexto con sus respectivas demandas.

No obstante, las modificaciones curriculares de nada servirían si no se contaba con docentes que fueran capaces de llevar a su práctica diaria la nueva propuesta educativa. Por ello se hacía necesario implementar un programa de actualización docente, que fuera capaz de brindar las herramientas necesarias para que los docentes hicieran suya la nueva propuesta y pudieran aterrizarla en el aula.

El docente fue considerado por la modernización como “el protagonista de la obra educativa del México moderno” (ANMEB, 1992). Dos eran las razones para ello: 1) sin su compromiso cualquier intento de reforma se vería frustrado, por lo que el cambio de enfoque, contenidos, recursos didácticos, etc. serían nada sin el soporte del protagonista de la transformación educativa, 2) era el docente quien tenía en sus manos la formación de los individuos, especialmente aquella que necesitaba el proyecto neoliberal.

De esta manera, el proyecto modernizador sentó las bases sobre la que se edificaría un programa para atender la formación continua de los docentes de educación básica, dejando en claro que:

- 1) la función de un programa de formación docente, estaría en relación con las necesidades de un contexto, cuyo cimiento estaba más en correspondencia con lo económico, que con la finalidad de trabajar en la reflexión del ser y hacer docente, como mediador para un proceso formativo,
- 2) se legitimó la necesidad de una formación continua para los docentes en servicio bajo el referente de la calidad educativa, donde la práctica docente era considerada responsable directa del logro de la calidad, bajo la premisa de que “si los alumnos no aprendían era culpa de los profesores ineficaces que no sabían enseñar” (García, 1993, p.22), es decir, considerando la calidad de la enseñanza como un tópico privilegiado de esta problemática,

3) a partir de este proyecto la política de formación docente se concretaría en dos rubros: productividad y calidad. La productividad significaba para la docencia un compromiso en dos sentidos: el primero referido a su formación continua, en la medida que sería la herramienta que le permitiría ser un "profesional más productivo", bajo el supuesto de ser un apoyo para la mejora de su práctica y el segundo, conseguir de sus alumnos altos rendimientos académicos.

Por otro lado, la calidad se presentó como una aliada inseparable de la modernización, en la medida que figuraba como parte del nuevo contexto internacional. En este sentido no bastaba con producir, sino que además habría que hacerlo con eficacia y eficiencia, para obtener productos de calidad,

4) formar seres productivos y competitivos, haciendo de la educación una inversión. Dice Yuren Camarena (2009) "la modernización entendida como el desarrollo hacia afuera (que favorece especialmente al capital financiero y al de las grandes trasnacionales), necesita de un sistema educativo que funcione eficientemente para dar lugar a los sujetos productivos y competitivos que se requieren".

De esta forma, el proyecto modernizador hace surgir un programa para la formación docente impregnando las características y necesidades de un proyecto político económico, que vendría a enmarcar las finalidades del trayecto formativo en tanto una educación de calidad... pero para la productividad".

Este proceso tuvo continuidad y se fue agudizando mientras México hacía más latente su inserción a un contexto globalizado, haciendo que el proceso de formación docente se fuera inclinando cada vez más a una lógica de mercado mundial. Imprimiendo una estrecha relación entre educación, economía, formación docente y calidad educativa (vistas desde el terreno de la productividad), subordinando la formación a un proyecto económico internacional que requiere formar ciudadanos productivos.

B) Segundo momento: Las demandas de un contexto “globalizado”.

La secuencia antes mencionada adquiere fuerza y sentido cuando vemos que “la globalización es un término que fue acuñado desde la ideología neoliberal (Isidoro, 2001, p.69,70), que si bien, en México fue implantado con el proyecto modernizador del sexenio salinista; no obstante, se fue fortaleciendo y potenciando en sexenios posteriores, ya que logró mantenerse como parte y prioridad de la política educativa, de tal manera que sigue siendo aún un proyecto en curso.

Si consideramos que el Programa de formación continua ha tenido desde su nacimiento una política que responde a las necesidades de un contexto caracterizado por la globalización económica (que exige calidad y productividad), entonces podríamos suponer que los fundamentos que la sostienen han permanecido inalterados. Si bien, esto resulta cierto en tanto que el cimiento en el que se sostiene fue y sigue siendo la búsqueda de la calidad educativa, donde se considera al docente como el responsable de ésta, por otro lado sería erróneo considerarlo como un programa de formación estático, donde todo se ha mantenido inalterado, ya que la forma ha cambiado, es decir, el hacer (la forma de operar) se ha redefinido. Tal como sucedió cuando se transforma el ProNAP en el SNFCSP.

El SNFCSP, nace de un proyecto educativo denominado Alianza por la Calidad de la Educación en 2008 (ACE), que tenía como prioridad, al igual que en sexenios anteriores, la mejora de la calidad de la educación (Navarro, 2011, p.56), considerando que para lograrlo era fundamental la profesionalización docente, ya que sin su labor cualquier reforma educativa no era posible, en la medida de ser el encargado de concretizar el currículum dentro del aula. Se dispuso así, la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, no como una propuesta totalmente nueva, sino como una reconfiguración de lo que venía siendo el ProNAP, ya que el nuevo programa vendría a colocarse en lugar de éste.

La nueva propuesta de formación docente hacia hincapié en señalar la necesidad de transformar al ProNAP, ya que de acuerdo con el nuevo discurso éste venía arrastrando una serie de problemas sobre los cuales era imperativo actuar, por lo que se hacía necesario replantearse los modos y formas tradicionales de actualización y capacitación de los maestros (DGFCMS, SEB, SEP, 2009). Se busca así reformar un programa para “establecer nuevas reglas para la selección, incorporación, permanencia y promoción incorporando nuevos mecanismos para estimular y retener a los profesores más eficaces” (DGFCMS, SEB, SEP, 2009)

Se promovían así dos líneas prioritarias para la nueva propuesta de formación docente: a) la habilitación profesional de los maestros por medio de una oferta formativa articulada e integrada a programas de especialización, maestría y doctorado de calidad, con la participación de instituciones educativas de reconocido prestigio b) la certificación periódica de las competencias profesionales de los maestros (DGFCMS, SEB, SEP, 2009).

De acuerdo con lo anterior, los nuevos parámetros a considerar para la formación docente estarían en función de “la evaluación”, ya que la búsqueda de la calidad educativa, vista desde la docencia, estaría en función de los resultados educativos; es decir la evaluación como referente absoluto de la calidad. Esto quedó especificado en la ACE, cuando se plasmó como uno de los ejes rectores el “evaluar para mejorar”(Navarro, 2011, p.56).

Esto implicaba una formación docente limitada a procesos medibles, donde los resultados sólo podrían ser visibles mediante los datos arrojados por la vía de la evaluación, en especial la referida al logro educativo de los alumnos de educación básica.

La lógica de una política educativa y en ella de formación docente, vista bajo el tamiz de la evaluación, puede ser entendida si se toma en cuenta el contexto en el que se sucedió, ya que como se ha venido manejando a lo largo de este trabajo, la formación

docente no permanece ajena al entorno donde acontece, antes bien ha sido en respuesta a éste, tal como fue en el proyecto modernizador, y ahora con el SNFCSP, en un entorno donde se enfatizan las recomendaciones de las instituciones que rigen la globalización, ya que tomar a la evaluación como eje rector del proceso de formación docente, surge de un contexto interesado y dirigido por la economía y no de un entorno educativo preocupado y ocupado por repensar la docencia desde ella misma (formación), ya que si se analizan las características que definieron el replanteamiento del proceso formativo, a partir de la creación del SNFCSP, se podrá dar cuenta de la influencia que jugaron los postulados de la globalización en esta nueva propuesta.

Para entender este proceso, es necesario realizar un acercamiento a las características que definen la globalización. Como primer punto, es indispensable no confundirla con términos como internacionalización y liberalización (para el libre flujo financiero y comercial) desde una imaginaria solidaridad internacional (Jalife, 2007, p. 89), antes bien hay que destacar que la globalización es siempre un proceso desigual y polarizado que implica simultáneamente mecanismos de inclusión y de exclusión, de integración y de marginación, en la medida de las bases que la sostienen.

La globalización, de acuerdo con Gilberto Giménez (2007) es la desterritorialización de las relaciones sociales a nivel mundial, cuyas características centrales es la proliferación de relaciones supraterritoriales. Fue posible gracias a dos eventos: el primero, por el desmantelamiento de las barreras artificiales a los flujos de bienes, servicios, capitales y conocimientos a través de las fronteras; el segundo, gracias al desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que vendrían a facilitar la circulación de bienes y de información posibilitando la articulación de los mercados capitalistas.

La globalización es impulsada por corporaciones internacionales que mueven el capital, los bienes y la tecnología, dominadas no sólo por los países industrializados más ricos, sino también por los intereses comerciales y financieros de esos países que imponen criterios a escala mundial, mediante la creación de instituciones

internacionales tales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial de Comercio, etc. (Stiglitz, 2002, p.24,25), por medio de las cuales se realizan pactos globales para imponer condiciones de dominación económica.

La globalización de acuerdo con Jalife (2007) es un término que denota dos polos: los “globalizadores” y los “globalizados”; el primero, en tanto que es dirigida por una ideología de aquellas empresas y países que son capaces de ostentar tecnología, capital y conocimiento, que les permite movilidad a una escala planetaria. De acuerdo a Yuren Camarena (2009) los globalizadores imponen una forma de vida dictando lo que es verdadero, bello y bueno. Por otro lado, están los países que sólo logran ser consumidores de éstos, los globalizados, pues no ostentan un potencial tecnológico (en tanto creación) ni de capital que les permita moverse en el nivel mundial¹¹. Por lo que la globalización se ha convertido en un medio del mercado capitalista para provocar un gobierno mundial de la plutocracia (Jalife, 2007, p.90).

De esta manera, para pertenecer a la globalización (más aún siendo “globalizado”), hay que acatar lo dicho por los que mueven las reglas del juego, las empresas transnacionales y los países desarrollados (los globalizadores), por medio de las “recomendaciones” hechas por las instituciones de corte internacional, encargadas de promover y reproducir las políticas neoliberales. Dicho de otro modo, las sociedades que deseen incorporarse a la globalización deben cumplir y satisfacer las condiciones impuestas por los países “globalizadores” caracterizados por implementar recomendaciones que les van otorgando más poder y riqueza.

De lo anterior se desprende una tendencia secular al individualismo (Beck, 1998, p.33) ya que para la globalización sólo se logra movilidad y reconocimiento si se es mejor que el “otro”, donde ser mejor que el “otro” implica: a) pasar por encima “de”, en la idea de preocuparse y ocuparse sólo de sí mismo sin importar lo que al “otro” le pueda

¹¹ De aquí la justificación de considerar, dentro de este trabajo, la palabra “globalizado” para referir al contexto mexicano dentro de la globalización.

sucedir, b) gozar de un perfil que no todos son “capaces” de obtener; no obstante, delineado desde lo esperado y demandado por los globalizadores, ya sea desde las exigencias de actualización, certificación, o la evaluación, pues todas están dadas en referencia a los parámetros marcados por las necesidades y exigencias de los globalizadores. Sin embargo, un individualismo justificado y legitimado desde el tema de la calidad.

La educación no permaneció ajena a lo acontecido, menos aún la formación docente, ya que en el terreno educativo la globalización imprimió la novedad de que toda educación que desee gozar de un reconocimiento mundial requiere ser de calidad. Sin embargo ¿qué entender por calidad?

La calidad es un término que ha provocado grandes polémicas en el ámbito educativo, pues si bien en el terreno de la administración, desde la lógica de las empresas y las mercancías, ha logrado ser aceptado sin gran problema en tanto que remite a la excelencia en los productos, por otro lado en el terreno de la educación no ha logrado gozar de la misma suerte, ya que al ser un término traído desde la empresa, ha sido criticado por su poca adecuación que puede lograr para y en la educación, ya que guardar en sí misma un juego de intereses políticos, sociales, económicos, etc. en la medida que implica definir que sí y que no es parte de ésta, con todas las implicaciones que esto ya encierra.

Pese a esto, en la lógica de la globalización educativa no deja de referirse al logro de la calidad, como objetivo actual de la educación; aunque esto no es producto de una situación ingenua, ya que tras de sí lleva implícita la idea de hacer de la educación un medio idóneo para fortalecer sus intereses. En referencia a que los globalizadores deciden establecer que la calidad educativa estará en función de la eficacia y la eficiencia; siendo justo con esta medida que se transforma el programa de formación docente, ya que el referente “perfecto” que dará cuenta de éstas será la evaluación. Como dice Yuren Camarena (2009, p.267) “la evaluación se convirtió en el instrumento fundamental para medir y promover la calidad”.

Esto definió un círculo perfecto para mantener la ideología de la globalización, ya que se presentó a la calidad, como el propósito fundamental de la educación; asimismo, ésta fue retomada y definida desde términos totalmente empresariales, a su vez que fue legitimada por la evaluación. Una evaluación que estaría dada desde los requerimientos y necesidades empresariales, ya que toda evaluación, trae consigo un perfil que se desea lograr, en la medida que decide que debe ser parte de lo dignamente merecedor de ser evaluado, es decir, la evaluación se convierte en un instrumento que rectifica que se esté cumpliendo y cubriendo con un perfil específico, el cual responde a una idea de hombre y sociedad.

Esta relación entre evaluación y la calidad, guardó tras de sí un fondo perverso, ya que traería a la educación una postura educativa que ajustaría un binomio de evaluación-exclusión, en una política de “evaluar para poder excluir a los reprobados o a los incapaces (Coll, 2011, p.105), haciendo aparecer al evaluado como el único responsable de sus desaciertos por su propia incapacidad. Al mismo tiempo, se impulsaba una visión de la educación descontextualiza, donde los resultados sólo eran en función del individuo y su desempeño, mas nunca en relación a las características que se establecían más allá del sujeto.

En este contexto se cimentó la reforma al programa nacional de formación docente, ya que la política educativa que daría vida al SNFCSP, se distinguiría por plasmar como una de sus finalidades “la evaluación como estímulo y fundamento para elevar la calidad”, es decir, el proceso formativo en función de la evaluación. En este sentido, el docente seguiría siendo el responsable de resolver el reto de la calidad de la educación, sólo que ahora vista desde los ojos de la evaluación.

Así, la profesionalización docente quedaba como la vía para obtener buenos resultados en las evaluaciones, como el camino hacia la calidad. En este tenor, en el documento del Sistema de Formación Continua, donde se estipularon los ejes rectores del SNFCSP, se concertaba que el “docente jugaba un papel fundamental en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (DGFCMS, SEB, SEP, 2009). De tal manera que

ésta fue la premisa a considerar en el objetivo general que sustentó la nueva propuesta de formación docente; este decía:

“contribuir a elevar el logro educativo de los alumnos de educación básica, generando las condiciones normativas, financieras, tecnológicas y de gestión para impulsar la formación continua y la profesionalización de los maestros y autoridades de educación básica, garantizando su acceso a programas y servicios educativos de calidad, pertinencia, relevancia y equidad”(Acuerdo No. 464 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros de educación básica en servicio, 2008).

Esto traería repercusiones muy delicadas para la formación docente, ya que el logro educativo de los alumnos, quedaría como el eje sobre el cual giraría todo el proceso formativo (objetivos y procesos), lo que desembocaría en un nulo compromiso con el proceso de formación en pro del ser y hacer docente, como mediación que refiere reflexión y perfección. En este sentido, el proceso formativo se reafirmaría como un instrumento idóneo para legitimar políticas educativas; no obstante, con fines educativos acordes con las exigencias de un modelo neoliberal globalizado.

De esta manera, el contexto de la globalización imprime al proceso formativo, características tales como:

- hacer del quehacer docente y su formación continua sólo un medio y no un fin en sí mismo, en la medida que el proceso formativo sólo es en función de los resultados esperados en las evaluaciones y no un proceso que se ocupe y preocupe por la docencia. Esto queda claro a través del planteamiento del objetivo general del SNFCSP,
- los procesos de formación docente quedan atados a los resultados de las evaluaciones; haciendo que la calidad de la enseñanza se convierta en la variable que determinara la calidad educativa,
- se descontextualiza la práctica docente así como el aprendizaje (Coll, 2011, P. 63), ya que para el SNFCSP la evaluación y sus resultados, sólo están

en función de la enseñanza, olvidando situaciones sociales, culturales, de infraestructura, etc. Tal como se especifica en uno de los curso del programa:

“la planeación didáctica es considerada la principal herramienta de los docentes para promover el logro de los aprendizajes planteados en el currículum” (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p. 9),

➤ se plantea un modelo de formación donde sólo cabe aceptar y adquirir, esto en función de que únicamente se pretende que el docente haga suya la propuesta educativa para que sea capaz de llevarla al aula, sin cuestionar lo que de ésta emana. En este tenor, se suscitan dos planteamientos: a) las recomendaciones de la UNESCO que plantea que el docente sólo debe aprender lo que habrá que enseñar (la propuesta con su enfoque) y cómo enseñarlo (planeación didáctica) (UNESCO, 1996, p. 166). En tanto el SNFCSP señala que dentro de la planeación didáctica el docente sólo debe preocuparse y ocuparse por dar cuenta del “qué” (aprendizajes esperados), cómo” (actividades a desarrollar), “cuándo” (tiempos dedicados) y “con qué” (materiales) (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p. 21) y b) relegando preguntas de fondo como el para qué y por qué,

➤ el docente queda desde el papel de un técnico de la enseñanza, ya que el SNFCSP remite a que el quehacer docente sólo debe basarse en el ejercicio de tres preguntas básicas ¿qué es necesario saber? ¿qué es necesario saber hacer? ¿Cuán bien se debe hacer?

➤ los contenidos para trabajar el proceso formativo, son en función de formar a los docentes en competencias (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.29), entendidas como la movilización de saberes. Por lo tanto los contenidos se encuentran restringidos en conocer el enfoque pedagógico, fortalecimiento de estrategias didácticas y conocimiento de la propuesta de evaluación (DGFCMS, SEB, SEP, 2009, p.10,11); todas a manera descriptiva, como planteamientos para trabajar dentro del aula. Esto hace que se asigne poca o nula relevancia a temas que provoquen el repensar los modelos educativos, la práctica docente y los fundamentos teóricos que sostienen el propio proceso formativo,

- visión meritocrática de la formación, que promueve una desatada competencia, ya que el docente es reconocido con base en sus esfuerzos personales (como un trabajador a destajo), ya sea por el número de cursos que toma, resultados de exámenes de él y sus alumnos, etc. Esto bajo la idea basada en el mito capitalista del sostenido esfuerzo individual para elevarse desde su condición misérrima y ser el mejor (Coll, 2011, p.138). En este sentido, actualmente en el SNFCSP hay un sistema de meritos en construcción, base para el reconocimiento docente, para esto se tomarán en cuenta tres factores: aprovechamiento escolar de sus alumnos, cursos de actualización y desempeño profesional, el primero ocupando el 50% del total a considerar, para ser digno de ser considerado un buen maestro,
- un proceso de formación basado en un enfoque mercantilista neoliberal donde se promueve el individualismo de la práctica docente, ya que los resultados educativos se vierten en relación a prácticas individualizadas dentro de un salón de clases. Lo que ha generado la categorización de la docencia, donde se es un docente de primera o segunda categoría, según lo resultados y esfuerzos individuales.

Hasta aquí se puede decir que el programa nacional para lo formación de los docentes de educación básica, fue y ha sido una estrategia político-educativa, para dar respuesta a un contexto globalizado, el cual vió en la educación y la docencia uno de los pilares más fuertes para poder concretar un proyecto político económico.

Esto sucedió en la medida que el docente fue percibido como uno figura importante y esencial a la hora de formar perfiles ciudadanos, ya que a través de un currículo (plasmado de intereses) éste podía hacer posible los nuevos perfiles que se requerían para concretar un modelo de hombre y sociedad. No obstante el primer paso para hacer esto posible, consistía en hacer que el docente hiciera suya la nueva propuesta, pues sólo de esta manera podría llevarla a un aula a través de su práctica diaria. Por lo tanto una de las misiones esenciales de la política educativa consistió en desarrollar un programa de formación docente que fuera capaz de hacer que los docentes adquirieran

las características necesarias que requería la nueva propuesta. Esto se deja en claro en el SNFCSP cuando recomienda a los docentes lo siguiente:

“Como docentes necesitamos identificar que nos corresponde hacer para contribuir al logro del perfil de ciudadano que se requiere para afrontar los retos que la sociedad y la nación demandan; entre ellos fomentar una comunidad educativa que pondere el trabajo como fuente de desarrollo personal y colectivo, que se reconozcan como individuos productivos y competitivos capaces de enfrentar, en su momento, con éxito los desafíos económicos y sociales del país”. (DGFCMS, SEB, SEP, 2010, p.96)

En el mismo sentido señala:

- “Contribuir a que los alumnos se conviertan en mejores personas, con un mayor nivel de competencia, de tal forma que en un futuro puedan desempeñarse en cualquier oficio o profesión de forma satisfactoria”.
- “Acercar a los alumnos al tema de “empleabilidad”, entendida como las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio”.

De esta manera, la política sobre la que se ha movido el SNFCSP ha sido en su esencia una respuesta a intereses inclinados a las exigencias económicas de los globalizadores, antes que ser una propuesta educativa que tenga como preocupación a la formación (como fin en sí misma) y al docente como un profesional histórico y social.

Por otro lado, si bien el SNFCSP no es el mismo programa de formación docente que nació con el ProNAP; no obstante, las reformas que ha sufrido se han quedado en meros retoques de forma, es decir, cambios que no han logrado mover la estructura que lo sostiene. Lo contradictorio es cuando se cae en la cuenta de que a pesar de ser un programa que ha logrado mantenerse por más de dos décadas, éste no ha conseguido mover las circunstancias y datos que remiten a la calidad educativa, pese a que sea retomada desde sus propios parámetros.

Se presenta así una formación docente a la deriva, ya que en el SNFCSP no hay muestras de un proceso en pro de la formación, en tanto sustento y medio que provoque la reflexión del ser y hacer docente, que retome la visión humana en una idea de formación desde la visión clásica de totalidad y perfección. En una visión que recupere al docente como un ser histórico y social y al aprendizaje de los alumnos como un proceso que deviene de circunstancias que rebasan el trabajo del maestro.

Se plantea así el reto de repensar al docente y su proceso de formación continua, donde se recupere un modelo pedagógico que rescate como prioridad a la educación y al docente, antes que a la economía, que si bien no debe ser excluida en tanto que es parte misma de la educación, no es en esta donde se debe cimentar.

3.3 EL SNFCSP COMO MEDIADOR DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El SNFCSP, es viable como una propuesta para la formación docente, en tanto pueda ser contemplado como un elemento mediador, ya que como se mencionó en el inicio de este capítulo, la formación sólo es posible a través de la mediación (Ferry, 1997, p.55). Si bien nadie forma a nadie, por ser un proceso que se da desde el interior (reflexión); no obstante, éste sólo es posible mediante la aparición de un agente externo, que brinde la posibilidad de mover el interior, que permita establecer un puente entre una situación inicial y una ideal. De esta manera, no es factible una formación desde la particularidad, ya que “para alcanzar la interioridad, y de la cual obtendremos la revelación, es preciso aceptar una disciplina interior” (Chetau, 1974, p.32).

Bajo esta lógica, el SNFCSP sería un agente externo que puede brindar la posibilidad del proceso formativo, procurando los elementos necesarios para hacer viable un trabajo interior, donde los docentes cuestionen, analicen, examinen, etc. bajo un ejercicio de reflexión. Ahora bien, al ser un proceso de formación intencionado, debe

contar con una propuesta pedagógicamente estructurada, a manera de Plan de Estudios, que muestre a modo general, el ideal al que se espera llegar, ya que al ser un programa educativo de corte formal, éste debe estar sistematizado en espacio, tiempo, y organización curricular, ya que a la fecha esto se encuentra de manera dispersa, si bien existen cursos de formación, éstos no forman parte de un esquema estructurado que muestre un camino, por donde hay que avanzar, para poder concretar el fin formativo.

Es importante que el SNFCSP posea una propuesta formativa, en la que se pueda concretar y visualizar el fin, tiempos, procesos, medios, etc. para posibilitar la formación docente y dejar claro el horizonte al que se pretende llegar. En este sentido, debe contar con un Plan de estudios que señale la estructura sobre la que se cimentará el proceso formativo, ya que en el terreno educativo es consensual la noción de que todo plan de estudios establece objetivos educativos que posibilitan el proceso enseñanza-aprendizaje, (independientemente de la postura pedagógica que se adopte) y éstos permiten una orientación general de la acción educativa (Pansza, 2003).

El plan de estudios no debe ser reducido a un documento “neutro” en el que se establece un propósito educativo bajo una propuesta de formación, oficializando un contenido (Díaz, 2005, p.21) antes bien implica entenderlo como una respuesta político-ideológica a la relación educación-sociedad, ya que el Plan no es ajeno al contexto en el que surge, pues a través de él se manifiesta una relación entre educación y sociedad, dado que responde a un currículum que cumple una función como expresión de un proyecto de cultura a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí (Gimeno, 1991, p.17).

El Plan de estudios debe ser considerado desde su relación y dependencia a un currículum, el cual se caracteriza por ser una construcción social en la que se entrecruzan componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, productivas de materiales, de control sobre el sistema escolar etc. (Gimeno, 1991, p.22, 37). Siendo una opción cultural, un proyecto que quiere convertirse en la cultura-contenido del sistema educativo. Implicando así, algo más que

objetivos, por lo que en igual grado de importancia deben tratarse los contenidos y la evaluación.

Ahora bien, la propuesta de formación docente de educación básica en servicio, realizada por el SNFCSP, no debe dejar de lado 3 puntos:

1) la relación dialéctica que se establece entre educación y sociedad, ya que en ésta nace y se funda; sin embargo, tampoco debe limitarla con sólo mirar lo social desde un lente pragmático, que únicamente se restrinja a responder a las necesidades inmediatas que se presentan tras el disfraz de lo “social”, pero que de fondo sólo pretende responder a las demandas hechas desde y para el sector empresarial, ya que esto lleva a delimitar la formación y el papel del docente a un plano bastante técnico y superficial.

2) El propósito del Plan de Estudios del SNFCSP no debe estar basado en factores de índole cuantitativa, que lo único que hacen es dar cuenta de datos objetivo-conductuales de un eficientismo técnico que olvida y no es reflejo de los procesos del acto de formación, (en la que se ven inmiscuidos docente, alumno, institución y contexto, con la infinidad de factores que delinean a cada uno de éstos) lo que implica, tal como señala Vainstein (Pansza, 1990, p.169) dar un “salto vertiginoso del problema a la solución” ya que sólo se visualizan los propósitos hacia el logro de cambios desde las cifras y datos numéricos para responder a la eficiencia, lo que conlleva a no dar cuenta de los procesos que se establecen previamente al logro de los resultados formativos y que son los que responden a un qué, para qué y cómo desde lo cualitativo.

De esta forma es indispensable que el SNFCSP considere un propósito que esté encaminado a recuperar los procesos formativos del docente y no lo limite a la mera obtención de resultados desde un enfoque cuantitativo en el logro de metas numéricas, que si bien no se niega su importancia, no es en estos donde se pueden reflejar avances cualitativos en la formación, ya que la formación es siempre un proceso en construcción que remite a lo dialéctico, donde el proceso es base misma para el

alcance del objetivo, por lo que no puede ser concebido como algo lineal donde el dato (cuantitativo) hable por sí mismo.

El propósito debe ser rescatado desde los procesos mostrando una visión de la formación y docente desde un plano más cualitativo, donde el papel docente sea como un profesional activo e intelectual, y no quede encasillado como un ingeniero conductual operario de técnicas, que sólo debe ocuparse y preocuparse por lograr resultados de eficiencia en sus alumnos a través de pruebas estandarizadas, para lograr el resultado esperado (datos a través del número).

3) Fundamento teórico de los objetivos, ya que esto da cuenta clara de la postura pedagógica que se adopta, así como los principios que la sostienen conllevando a toda la instrumentación de los mismos para su logro.

Los contenidos son pilar en el Programa del Plan de Estudios, ya que responden a una política sobre la validación de un determinado conocimiento, tanto en lo educativo como social, así como a la finalidad (señalada a través del propósito) a la que debe responder en una postura ideológica y epistemológica legitimando saberes.

Este se debe presentar a través de una descripción sintética que permita tanto a los docentes, que están en procesos de formación continua, como a los formadores encargados del proceso (ATP), una visión general sobre la propuesta de formación, refiriendo a los contenidos, dejando en claro la postura educativa que se adoptará.

Ante este panorama y tras la nula existencia de una propuesta por parte del SNFCSP, es indispensable que éste se ocupe en presentar un Plan de Estudios que pueda proporcionar un panorama general de la propuesta formativa, ya que a la fecha sólo muestra a manera muy general, un catálogo con las propuestas de cursos a considerar en un ciclo escolar, los cuales no atienden un diseño estructurado de una propuesta para la formación docente, donde se especifiquen contenidos para la formación.

Ahora bien, los contenidos propuestos no deben presentarse, como hasta ahora lo han hecho, de manera aislada sin mostrar interdependencia en el conjunto de una totalidad e integridad del proceso formativo, o bien que al pretender mostrar una continuidad de

propuesta formativa ésta la limite a trabajar por áreas de conocimiento. Por el contrario, la propuesta de contenidos a presentar, debe exhibir una relación de antecedente-consecuente en una correspondencia vertical horizontal y transversal, que permita una relación de enriquecimiento e integración teórico-práctica y de complementación de los diferentes contenidos del proceso, dando coherencia y continuidad a lo que representa la formación; sin embargo, es importante no olvidar que la relación contenido-objetivo no debe ser vista como algo lineal, ya que el proceso formativo debe considerarse desde un punto de vista dialéctico.

Por otro lado, los contenidos a tratar (en el proceso de formación docente) no deben restringirse a saberes técnicos que menosprecian el importante papel de lo teórico y sobrevaloren el de la técnica (racionalidad técnica) mostrando únicamente una preocupación por responder al desarrollo de habilidades técnico-profesionales en el docente (en un contexto que demanda utilidad para el trabajo “eficaz”), llevando a olvidar que la formación es un proceso que demanda un trabajo integral donde no sólo la técnica es relevante, ya que la teoría es fundamento y base primordial (Díaz, 1996). Teoría y técnica son dos ámbitos que se deben considerar en la propuesta de los contenidos para la formación.

De esta manera el SNFCSP no debe olvidar la importancia que tienen los contenidos avocados a la formación teórica (aunque esto no significa abandonar lo técnico) puesto que ésta lleva a recuperar una base epistemológica que permite al docente hacerse de un fundamento para la práctica (sin negar los elementos que éste ya posee desde su formación inicial y cotidiana), además de proporcionar los elementos que llevan a una práctica consciente, creando la posibilidad de un pensamiento original, creativo (Díaz, 1996, p. 43) y autónomo, lo cual debe ser inherente a la propia práctica docente y por tanto a un proceso docente para la formación continua.

Una forma de tratar los contenidos, con base en los ejes antes mencionados, sería la postura modular ya que ésta permite considerar los contenidos en relación con una totalidad desde un objeto (la educación) además de contemplarlo más allá de lo académico, retomando la relación con el contexto, desde los problemas concretos que afronta la comunidad (Velasco, 1992, p.11); además dicha propuesta considera que la

formación debe contener tanto un objetivo técnico como teórico buscando formar no sólo para el área escolar en una comprensión teórico-práctica.

De esta manera, se estaría trabajando en una propuesta de contenidos que fomenten una formación integral, contemplando en un mismo nivel de importancia lo teórico con lo técnico, en un marco totalizador que esté delineado por un trabajo de correlación e interdependencia, no sólo desde lo académico sino contemplando lo social, lo cual debería estar presentado en una propuesta de Plan general.

Ahora bien, El SNFCSP, al tener como objeto los procesos formativos para la docencia, tiene que partir de la concepción de que la formación (en tanto todo lo que ella implica) no puede ni debe ser concebida desde el ámbito empresarial (en comparación con las mercancías) a la hora de ser evaluada, donde el objeto y el sujeto son tratados como algo cuantitativamente medible, antes bien debe ser vista como un proceso y como tal debe ser instrumentada, por lo que debe partir de aspectos cualitativos que rescaten avances y logros en una situación de formación dinámica, mostrando una preocupación por comprender y explicar el proceso mismo de la formación, lo que lleva a rechazar una evaluación que esté basada en medir sólo un producto final como algo medible desde la mirada administrativa-empresarial, así como de una postura psicológica conductista.

La evaluación debe ser totalizadora entendiéndola en el sentido como la enmarca Margarita Pansza (2003, p.94) “que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia” lo que conlleva la exploración del proceso formativo en sus diferentes niveles o etapas que tendrá que pasar.

El fin de la evaluación debe ser con un propósito de reflexión y transformación en dos ámbitos: de los procesos que oferta el SNFCSP, así como de la propia formación docente, en la medida que sea base para detectar, superar y modificar los mismos, pues si bien la formación es el pilar del programa, asimismo debe ser considerada en la evaluación, por lo que no debe ser un instrumento que sea usado como fundamento para la toma de decisiones administrativas de corte objetivista que terminan siendo de

diferente naturaleza a aquello que la evaluación cualitativa pretende rescatar, pues hacerlo sólo provocaría un resultado ampliamente contradictorio al proceso mismo de la formación, tal como se ha venido presentando

Siguiendo la línea del apartado anterior, respecto a la elaboración del Plan de Estudios del SNFCSP (general y sintético), tendríamos en un segundo momento el desglose del programa docente (particular y analítico), el cual es entendido como un componente del Plan de Estudios, pero en un plano de descripción más específico, ya que refiere a una propuesta teórico-metodológica, en el que se plantea una guía hipotética sobre los aprendizajes mínimos de un curso en particular y que especifica una forma del trabajo docente (que en este caso sería para el Asesor Técnico Pedagógico) .

Es importante aclarar que el programa docente o del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) en este caso (de los cursos de formación) al igual que el Plan de estudios, siempre reflejará una postura educativa, pues en la forma como plantea los objetivos, contenidos, estrategia didáctica y evaluación dejará notar una intención. De aquí que resulte importante que para dar coherencia con el Plan de estudios, el programa deba respetar y mantener correspondencia con éste a través de su marco didáctico, el cual no debe quedar reducido a técnicas de enseñanza, cual si fuera un recetario a seguir para lograr la receta perfecta.

Es necesario dejar el claro que el Programa docente no son técnicas o pasos a seguir, ya que lo metodológico-didáctico de la práctica docente, denota una postura global de la enseñanza así como con el objeto de estudio de la disciplina a impartir donde se denota una formulación teórica, ya que se vincula a los contenidos de una disciplina en la se da una deconstrucción y construcción de un objeto de estudio para su apropiación y articulando epistemología con una teoría del aprendizaje.

De esta manera el programa docente (del ATP) debe considerar una presentación general de la materia (en este caso curso) donde se especifiquen datos generales y con ello su relación con el Plan de Estudios y la verticalidad, horizontalidad y transversalidad con otros. Un ejemplo de esto podría ser el siguiente:

Los objetivos:

Estos deben mantener coherencia con la propuesta curricular del Plan de Estudios (antes expuesto), por lo que deben estar encaminados a lograr una formación cualitativa que responda a un fundamento teórico crítico del proceso formativo, donde se rescate el proceso formativo y al docente en su función crítica e intelectual, ambos considerados desde un entorno educativo y social, para lo cual debe considerarse una atención a lo teórico y lo práctico.

EJEMPLO:**Propósito general:**

El curso se propone analizar, a través de una revisión teórica y práctica, la relevancia que guarda la profesión docente en la conformación de las propuestas educativas del nuevo milenio, en el plano educativo, político y social, desde las diferentes perspectivas sobre la concepción de la práctica docente.

Contenidos:

Respecto a los contenidos, éstos no deben quedar limitados a tratar cuestiones técnico instrumentales, que se escuden en una postura de competencias bajo una propuesta de factores psicológicos e individuales del proceso enseñanza aprendizaje, antes bien deben rescatar la importancia de los fundamentos teóricos, ya que sirven de base para una práctica consciente, en un proceso formativo encaminado a propiciar una formación integral del docente.

Asimismo, los contenidos no deben ser tratados como conocimientos aislados de un entorno social, político y económico, sino en relación con éstos, pero con cuidado de no caer en sólo responder a lo económico-productivo.

EJEMPLO:

Contenidos:

- 1.- Características que conforman la docencia desde las diferentes posturas didácticas: tradicional, tecnocrática y crítica.
- 2.- Reflexión y práctica docente en las nuevas propuestas educativas.
- 3.- Educación, docencia y cambios sociales.

Estrategias didácticas:

Es importante que las estrategias didácticas se trabajen de forma vinculada con el objetivo del Plan de Estudios, así mismo no restringirlas a un proceso técnico que sólo busque la obtención de resultados medibles a costa de olvidar la relevancia del proceso, antes bien es elemental considerar que a través de éstas pueden lograrse avances para la formación de un objeto de estudio. Por esta razón es indispensable que la forma de trabajo, a través de las estrategias didácticas, sea considerada con base en una propuesta cualitativa y crítica, donde se recupere la importancia del proceso formativo.

Es indispensable que las estrategias remitan a una revisión teórica (fundamento) y práctica (experiencia), que sirvan de base para el análisis, la crítica y la reflexión, generando una construcción y deconstrucción del objeto de estudio, para el logro de la formación. Para ello se proponen:

Mesa redonda: entendida como una estrategia didáctica que fomenta y apoya la discusión, el análisis y la reflexión respecto a un tema, ya que la dinámica gira en torno a que el grupo lea un tema y un pequeño grupo (dentro de éste) sostiene puntos de vista divergentes sobre el problema específico frente al resto del grupo, con la presencia de un modelador, el grupo plantea preguntas y comentarios.

Ensayo: Como un trabajo que se irá elaborando en el trayecto dando la posibilidad de visualizar avances en la formación a través de un escrito, donde se plasma la manera

de ver, entender y problematizar un tema, ya que éste es un escrito breve e individual, en el que se plasman puntos de vista argumentados sobre una problemática específica.

Evaluación:

La propuesta de evaluación debe partir de un fundamento crítico que permita la revisión del proceso formativo, por lo que debe mantener un enfoque cualitativo que rescate el proceso y no sólo una revisión final de corte cuantitativo y/o técnico. Así, debe rescatar el proceso, tanto en lo teórico como en lo práctico la teoría y la práctica de los contenidos a lo largo del proceso (el curso).

EJEMPLO:

Evaluación

- 1.- Participación oral y escrita durante las sesiones: La oral entendida desde las reflexiones verbalizadas en el curso, sobre la práctica y los contenidos vistos. La escrita refiere a reflexiones y citas que servirán de base para la elaboración de un ensayo final.
- 2.- Revisión bibliográfica de los temas a trabajar dentro del curso.
- 3.- Entrega de un trabajo escrito, que será bajo la modalidad de ensayo, en el cual tendrá que recuperarse el contenido del curso, identificando una problemática, para que con base en él realizar un análisis de la propia práctica docente, con relación a su relevancia en la conformación de las propuestas educativas del nuevo milenio, en el plano educativo, político y social, desde las diferentes perspectivas sobre la concepción de la práctica docente.

CONCLUSIONES

Del presente trabajo de investigación se concluye que el programa de formación docente del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP), emerge de una política de modernización nacional que presentó a la educación como la panacea que apoyaría el establecimiento del desarrollo nacional. No obstante, marcó el inicio de una reforma que daría vida a los postulados neoliberales, en los que la calidad de la educación se convirtió en el propósito central de las acciones educativas. Al mismo tiempo que colocó al docente como el protagonista de la obra educativa, ya que para el discurso oficial, él sería el responsable de hacer posible el logro de la calidad.

En este tenor, el programa federal de formación docente nace y se sustenta en un discurso que entabla una correspondencia directa entre calidad de la enseñanza y calidad educativa (que a la fecha se sigue manteniendo como parte de las políticas de formación docente), bajo el supuesto de que una enseñanza de calidad lleva a un aprendizaje de calidad. No obstante, a través del análisis realizado, se deduce que esta premisa responde a un discurso neoliberal que promueve la individualización de las prácticas y los resultados; es decir, hacer creer a los individuos que son los únicos responsables de su situación de vida, de acuerdo con sus esfuerzos y merecimientos. Por lo tanto, en esta postura, es normal que se considere que el aprendizaje de los alumnos está determinado en función del esfuerzo docente; es decir, “si los alumnos no aprenden es culpa de sus profesores que no saben enseñar”.

Se apostó así a una reforma educativa que ve a la formación docente como un punto clave para el logro de la calidad educativa, bajo un discurso que coloca a la calidad de la enseñanza como elemento central para el logro de aprendizajes en los alumnos, y en consecuencia el alcance de mejores resultados educativos a nivel nacional. De esta manera, la propuesta formativa se sustenta en una postura educativa que elimina las dimensiones políticas, sociales, culturales, etc. del proceso enseñanza-aprendizaje. Este discurso se ha ido consolidando, de tal manera que el programa de formación docente ha logrado mantenerse como parte de la política educativa, siendo aún un

proyecto en consolidación y uno de los puntos de mayor relevancia a la hora de tratar el tema educativo.

Este permanecer en el tiempo no ha significado que el programa haya permanecido estático, ya que ha ido sufriendo algunos acomodados para responder a las reformas implantadas en cada administración sexenal; sin embargo, es importante destacar que ninguna de ellas a sido de fondo, sólo de forma, ya que los lineamientos que la sostienen no han sido modificados, de tal manera que aún conserva la esencia que lo hizo nacer (formación docente para la calidad educativa). Esto nos dice que el programa de formación docente, ha tenido reformas que sólo pretenden cambiar la cultura interna, las cuales dice Gimeno (1997) se reconocen por su carácter técnico, ya que no buscan alterar las relaciones del sistema con el exterior y mucho menos modificar la estructura. Se tiene así un sistema de formación docente que sólo cambia epidérmicamente.

Ahora bien, con la apertura de México a la globalización, comenzó a gestarse una postura política donde era menester ponerse al día con las recomendaciones de las instituciones mundiales, que rigen el modelo globalizador. De esto se sucedió la adquisición de una política evaluadora, ya que el tema del “reconocimiento” se implantó como un indicador de la calidad, pues para lograr la movilidad mundial y/o nacional, se hacía necesario ser reconocido como un ser capaz y merecedor, ser el mejor y/o ser de calidad, y lo mejor sólo sería reconocido por la vía de la evaluación. Así, la evaluación se volvió referente de la calidad (y una obligación para poder sobrevivir en el mercado de trabajo).

El SNFCSP no dejó fuera esta política, por el contrario, la volvió su prioridad, ya que su principal objetivo se fincó en dar respuesta al tema de la evaluación; no obstante, desde el logro educativo de los alumnos, considerándolo como referente absoluto de la calidad; es decir, el objetivo del proceso de formación docente se volcó en dirección de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas estandarizadas, colocando al docente no sólo en un segundo plano, sino además como el responsable directo de éstos.

Esto marcó una seria contradicción en los fundamentos que sostienen el proceso de formación docente del SNFCSP, ya que su prioridad se estableció desde los alumnos y sus resultados educativos (vía pruebas estandarizadas), y no en el docente y su proceso formativo. Situación contrapuesta a las prioridades que debería tener un programa avocado a atender la formación de los docentes en servicio, donde su eje debe estar en la docencia misma.

La adquisición de una política evaluadora imprimió una serie de características muy peculiares a la propuesta de formación docente del SNFCSP, tales como:

- a) una visión meritocrática de la formación, donde el docente es reconocido con base en sus esfuerzos personales, pero con relación a los resultados obtenidos por sus alumnos,
- b) el docente ideal está en función de la evaluación de sus alumnos,
- c) un enfoque pragmático donde lo importante es responder al aquí y al ahora, basado en un criterio eficienticista.
- d) una postura educativa que descontextualiza la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, ya que limita el tema de la calidad educativa a un problema de cuestiones didácticas, dentro de un entorno áulico. En un olvido de la influencia que guarda el entorno institucional y social dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y
- e) un programa de formación docente que no está enfocado en el docente.

Ahora bien, a través del análisis realizado a los ejes pedagógicos, bajo los que se sustenta la propuesta formativa del SNFCSP, se encontró que éste adolece de una propuesta para la formación docente, que esté pedagógicamente estructurada y sistematizada, pues no existe una perspectiva común ni criterios que permitan articular acciones en el marco de una política nacional de formación continua y superación profesional, ya que no existe un documento que muestre a manera de un Plan de Estudios, que marque un horizonte y una concordancia que permita una relación de enriquecimiento e integración teórico-práctica y de complementación de los diferentes

contenidos del proceso, dando coherencia y continuidad a lo que representa la formación. En su lugar sólo se encontraron planteamientos sueltos, que no dejan en claro cuáles son los contenidos teórico-prácticos para conformar la base epistemológica que permita ir avanzando en el trayecto formativo.

Siguiendo esta línea, se encontró que el SNFCSP ve al docente desde una visión empresarial, ya que sólo debe cumplir con su papel de técnico de la enseñanza, pues sólo existe una preocupación por hacer que éste haga suyo el enfoque educativo impuesto por el Estado (en este caso el enfoque por competencias), sin el menor cuestionamiento; que sepa llevarlo al aula y que refleje su trabajo en buenos resultados dentro de las evaluaciones hechas a sus alumnos; es decir, basta que sepa cómo operar los manuales impuestos por el patrón, pues lo único que de él se espera son resultados a favor de la producción, un docente concebido como el “gerente de su clase”.

La propuesta formativa del SNFCSP no tiene como prioridad el desarrollo de procesos reflexivos que lleven a cuestionar los fines educativos, ya que parte de un planteamiento unívoco, que sólo busca implantar su postura, por lo cual no hay que revisar los fines, éstos ya están dados y son incuestionables. Sólo importa que los docentes se interesen por los planteamientos técnicos del cómo enseñar, para poder concretar el modelo, pues al igual que un gerente no se debe preocupar por los contenidos, si no por satisfacer las necesidades de la empresa.

De esta manera, el SNFCSP, a través de los cursos básicos, tiene como tarea primordial que el docente adquiera las herramientas didácticas que le permitan un buen manejo de la planeación de la enseñanza, bajo una lógica de plantear que entre más recursos técnicos posea, podrá ser técnicamente mejor. Esto llevará al docente a lograr mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos y consecuentemente se le reconocerá un buen desempeño profesional.

El SNFCSP plantea como tema de gran relevancia para la formación, que el docente se ocupe y preocupe por conocer de lleno el enfoque educativo (competencias) y cómo enseñar, por lo que el proceso formativo adolece de una formación teórico-educativa

donde se rescate la importancia de los fines educativos (los docentes actúan sobre una realidad que exige la condición previa de reflexionar), cuestionando el por qué y para qué de la enseñanza. Al respecto Mantovani (1979: 9,10) dice:

“el progreso pedagógico no descansa primordialmente en la práctica, sino en la conciencia de los principios que rigen el desenvolvimiento de la experiencia... Teoría y práctica son correlativas, pero ésta tiene sentido cuando la esclarece un pensamiento crítico y fundamentado”.

El docente es percibido desde un plano de conformidad, un técnico facilitador del aprendizaje, que debe responder a las necesidades inmediatas de una situación áulica. No existe un planteamiento que rescate al docente en su función de crítico-reflexivo, que problematice los principios mismos que sustentan las descripciones y su propia práctica; que reconozca su papel de mediador y no el de un determinante absoluto de los resultados educativos.

En este sentido, el SNFCSP propone una formación docente donde se ve a los actores educativos como individuos y no sujetos; es decir, tratándolos desde la particularidad, cual si se movieran en el vacío, olvidando que los seres humanos estamos determinados por una parte social. Esto lleva al SNFCSP a una seria contradicción ya que como dice Mantovani (1979), se desvirtúa o se niega a sí misma la formación que no mantiene estrechas conexiones con la vida total del ser a través de sus aspectos individual y social, natural y espiritual, inmanente y trascendente.

No obstante, en el SNFCSP se reconocen los principios centrales que rigen un proceso formativo, que consiste en: 1) entender la formación como un medio para posibilitar un fin, ya que funge como un puente, que permite llevar una situación originaria a una situación ideal. Así, la formación parte de situar a los docentes en un estado académico y didáctico determinado y considera que tras el proceso formativo, éste tendrá la posibilidad de poseer características profesionales distintas a las iniciales y 2) saber que toda formación persigue un ideal de hombre para un tipo ideal de sociedad, sin los cuales no tendría justificación ni sentido, ya que se dirige a buscar un nuevo modo de ser de quien se está formando, un hombre que no está en el vacío, si no que es parte de un contexto social. Hay que recordar que el SNFCSP nace de un

proyecto nacional de modernización, que buscaba formar un perfil ciudadano específico, que fuera capaz de responder a las nuevas demandas sociales.

El SNFCSP está fincado en estos dos principios formativos; no obstante, vaciando de significado su sentido originario, ya que se presenta desde lineamientos neoliberales, donde lo primordial reside en responder a las necesidades del sector económico, antes que a los fines educativos; en este tenor descontextualiza los procesos así como los resultados, relegando la relevancia que guarda el contexto en cada uno de éstos. Deja de lado que la formación, como proceso, conlleva la idea de totalidad y reflexión, contemplando al hombre como un ser complejo, conformado desde lo natural, lo social y lo individual; por lo que no puede entenderse desde la singularidad, como lo ha venido presentando.

De esta manera, el SNFCSP esconde situaciones perversas en el proceso de formación docente, ya que no es casualidad, si no causalidad el que se coloque al docente (y su proceso formativo) como el responsable de la calidad, ya que en el entendido de que la educación es planteada por el neoliberalismo, como la vía idónea para formar perfiles ciudadanos, en la medida que ésta tiene por objetivo procurar la formación de un tipo de hombre en función de una idea de sociedad; es entonces que el docente se convierte (por su profesión misma) en una pieza primordial, pues al ser el encargado de mediar entre el currículum y el alumno, es decir, entre el perfil ciudadano planteado por la política educativa en curso y el alumno que debe adquirirlo, es él quien tiene en sus manos la posibilidad de que se concrete o no dicho perfil.

Es importante recordar que la educación siempre está comprometida ideológicamente con una propuesta de hombre y sociedad, no es ajena al contexto histórico social en el que surge, antes bien éste la determina. La propuesta de formación docente del SNFCSP no es ajena a esto, por lo tanto no es neutral, guarda intereses a los que busca responder. Al respecto, Yuren (2009, p.282) señala lo siguiente:

“el proyecto modernizador es “finalidad preñada de valor”, necesariamente rebasa el ámbito factual y los enunciados en los que se expresa no son ajenos a la ideología-entendida como un conjunto de ideas acerca del mundo y de la sociedad, que responde

a intereses, aspiraciones e ideales de una clase social y que justifica un comportamiento práctico acorde con ellos

De aquí que el SNFCSP, responde a una filosofía pragmática (neoliberal) que sólo busca actualizar en contenidos y capacitar en técnicas didácticas (incluyendo el uso de la tecnología), bajo un enfoque unidimensional que impone un modelo por competencias, fomentando una práctica docente mecanizada; sería un acto suicida para el programa promover un pensamiento crítico en los docentes, que diera la posibilidad de poner en duda el perfil buscado por el Estado, cuando lo que se busca es su legitimación.

El SNFCSP busca formar docentes que no cuestionen los fines de la educación, pues éstos ya le vienen dados por el Estado, sólo se busca fomentar que los docentes se preocupen por planteamientos técnicos, que les sean útiles para lograr que sus alumnos tengan buenos resultados en las evaluaciones, por lo que el proceso de formación sigue las recomendaciones internacionales de que el docente sólo debe preocuparse por qué enseñar y cómo enseñarlo (UNESCO: 1997: 166).

Los principios formativos han sido disfrazados por el SNFCSP, tras el telón de la calidad educativa, ya que expone el fin formativo desde el logro educativo de los alumnos, legitimado por una política de la evaluación, que entre otras cosas se convierte en un instrumento que rectifica que se esté cumpliendo y cubriendo con el perfil esperado y demandado por los globalizadores (países que ostentan poder, riqueza y tecnología), al mismo tiempo que reafirma la cultura meritocrática individualista de la educación, desatando una idea de competencia para lograr la movilidad social y la permanencia dentro del juego neoliberal, donde la escuela debe gestionarse a la manera de las empresas.

Se promueve así, que los docentes sean formados en las competencias (enfoque educativo en curso), las cuales quedan en relación directa con la movilidad del conocimiento, un saber hacer; es decir, la aplicación de saberes. Esto se relaciona directamente con las capacidades y destrezas que pueden ser observables y a su vez medibles, al mismo tiempo que refieren las características que deben cubrir para ser

reconocidos en su empleo, que para el SNFCSP quedan referidas desde la planeación didáctica.

De esta forma, el SNFCSP ha logrado consolidarse como un programa federal orientado a la formación permanente y/o continua de docentes de educación básica en México; no obstante, sus logros se han limitado a obtener resultados de corte cuantitativo¹², acordes a las necesidades e intereses del proyecto neoliberal mexicano, ya que desde su aparición, con el proyecto modernizador, se ha venido formando como un instrumento idóneo para legitimar políticas educativas, que hacen del docente y su formación un proceso ensombrecido por las necesidades e intereses empresariales.

Los resultados obtenidos por el programa de formación docente, sólo han dado cuenta de datos objetivo-conductuales de un eficientismo técnico que olvida y no es reflejo de los procesos del acto de formación, (en la que se ven inmiscuidos docente, alumno, institución y contexto, con la infinidad de factores que delinear a cada uno de éstos) lo que ha implicado que sólo se visualicen los propósitos hacia el logro de cambios desde las cifras y datos numéricos, para responder a la eficiencia, lo que conlleva a no dar cuenta de los procesos que se establecen previamente al logro de los resultados formativos y que son los que responden a un qué, para qué y cómo, desde lo cualitativo.

Así, el SNFCSP promueve una formación consagrada en satisfacer los planteamientos neoliberales, instaurando nuevos perfiles ciudadanos, donde sólo cabe aceptar, adquirir y reproducir, para la legitimación de un sistema económico. Si bien, ha presentado reformas, éstas sólo han sido de forma, ya que su esencia sigue siendo la que la hizo nacer: formación docente para la calidad educativa y calidad educativa para la productividad.

Ante esto, el presente trabajo de investigación da la posibilidad de ver con un lente distinto la formación docente, cuestionando lo naturalizado, dejando a un lado el discurso oficial de la calidad educativa, para colocarlo desde sus propias

¹² Lo cuantitativo queda entendida desde la preocupación por la forma, más que por el fondo, tal como la integración de 32 Instancias Estatales de Formación Continua, la instalación de 574 Centros de Maestros en el país, evaluación y certificación de los aprendizajes adquiridos, etc.

contradicciones, donde el rendimiento del alumno no es proporcional a los procesos de formación docente logrados por el SNFCSP, donde se deja ver la endeble correspondencia entre los resultados educativos y el programa de formación docente, y en su lugar se colocan a discusión las finalidades reales que persiguen los procesos de formación docente en el SNFCSP.

Asimismo, esta investigación permite abrir una ventana para dar una posible explicación a la débil correspondencia entre la formación docente y la calidad educativa, como se ha planteado en la política educativa, ya que al dilucidar los argumentos sobre los que se sostiene la propuesta formativa del SNFCSP, se puede notar que los principios a los que sirve responden a un enfoque económico-empresarial, que descontextualiza los procesos y los resultados educativos, dejando severos huecos y grandes contradicciones, a la hora de explicar la educación desde el tema de la calidad. De esta manera, el presente trabajo puede ser base para futuras investigaciones, sobre el tema de formación permanente de los docentes en México, especialmente ahora que se coloca como un tema central de la política educativa.

BIBLIOGRAFIA

- *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa* (1992).
- *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (1992). Obtenida el 6 de marzo de 2011 de www.sep.gob.mx
- *Acuerdo No. 464 por el que se emiten las reglas de operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.* (2008).
- *Acuerdo No. 558 por el que se emiten las reglas de operación del programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.* (2010).
- *Alianza por la calidad de la educación: mejores maestros.* Obtenida el día 27 de marzo de 2011 en www.presidencia.gob.mx/.../alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-mejores-maestros/
- Apple, M. (1990). *Política, economía y poder en educación.* México: Editorial Universitaria.
- Baumann, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.
- Bello, J. (n.d). *¿modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada: COMIE.* Obtenida el 29 de marzo de 2011 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9ponencias/ato9>
- Carmona, L, A., Lozano, M.A; Pedraza C.D (coord.) (2007). *Las políticas educativas en México: Sociedad y Conocimiento.* Barcelona: Ed. Pomares.
- Chateau, J. (1974). *Los grandes pedagogos.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Coll, L. T. (2011). "La evaluación estandarizada", en César Navarro Gallegos (Coord.). *"El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón"*. México: Ed. Nuestro Tiempo.
- Contreras, D. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica.* España: Akal.
- Contreras, D. (2001). *La autonomía del profesorado.* 3ra. Ed. España: Ediciones Morata.

- Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica & Secretaría de Educación Pública. (2004). *Criterios para el diseño y dictaminación de propuestas de formación continua para maestros de educación básica*.
- Cordero, G. (2011). *La profesionalización de los maestros en educación básica en: Perfiles educativos Vol. XXXII*.
- Cuéllar, H. (2008). *¿Qué es la filosofía de la educación?*. México: Trillas.
- Cuellen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. México: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz, B. A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz, B. A. (2002). *¿Hacia dónde va el currículum?. La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares.
- Díaz, B.A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Díaz, B. A. (2007). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- D. Asis. Blass. F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editores.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica & Secretaría de Educación Pública. (2009). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*.
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica & Secretaría de Educación Pública. (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*.

- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica & Secretaría de Educación Pública. (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio 2011.*
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Subsecretaría de Educación Básica & Secretaría de Educación Pública. (2009). *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación y superación profesional.*
- *Evaluaciones al programa de formación docente.* Obtenida el día 18 de abril de 2011, de www.formacióncontinua.sep.gob.mx
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido.* Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Follari, R. (n.d). *La formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente.* Obtenida el día 7 de abril de 2011 de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/7980-html/frm.htm>.
- Gadamer, H.G (1993). *Verdad y método.* España: Ediciones Sígueme
- García, A. J. (1993). "La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma". España: Ed. Escuela Española.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales.* México: CONACULTA.
- Gimeno, S. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* 3ra. ed. España: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (1995). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* 8ta. Edición. España: Ediciones Morata.
- Gimeno & Pérez. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza.* 5ta. ed. España: Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo.* Argentina: Ideas.
- Granja, J. (2000). *La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido.* En De Alba (coordinadora). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y*

- analíticas para el estudio de la educación. Cuaderno de reconstrucción conceptual. Seminario de análisis del discurso. México: Plaza y Valdez.*
- Imbernon, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma.* Barcelona: Editorial Laia.
 - Jaeger, W. (1974). *Paideia: Los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica.
 - Jalife, R. A (2007). *Hacia la desglobalización.* México: Jorale Editores.
 - López, J.J. (2003). *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites.* México: Plaza y Valdés obtenida el día 4 de agosto de 2011 de www.formacióncontinua.sep.gob
 - Mantovani. J (1979). *La educación y sus tres problemas.* Argentina: Ed. Librería “El Ateneo”.
 - McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Editores Siglo XXI.
 - Moreno, I (2001). Mundialización, globalización y nacionalismos: la quiebra del modelo de Estado- nación, en Miguel Carbonell y Rodolfo Vázquez, *Estado Constitucional y Globalización*, México: UNAM.
 - Órnelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo.* México: siglo XXI editores.
 - Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad.* Medellín: Universidad de Antioquía.
 - Pansza, M. (1990). *La fundamentación de la didáctica. 4ta. ed.* México. Ediciones Gernika.
 - Pansza, M. (2003). *Operatividad de la didáctica. 10 ed.* México. Ediciones Gernika.
 - *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* Obtenida el día 2 de abril de 2011 de Zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf
 - *Plan Sectorial de Educación 2007-2012.*
 - Popkewitz, T. (1998). La formación docente en Birgin, Dus sel, Duschatzky, Tiramonti, *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias.* Argentina: Editorial Troquel

- *Programa Nacional de Educación 2001-2006.*
- *Programa para la modernización educativa 1989-1994.* Obtenida el día 12 de septiembre de 2011 de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- Secretaria de Educación Pública, *Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica* en: www.sep.gob.mx
- Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.*
- *Sexto informe presidencial del Presidente Carlos Salinas de Gortari.* Transcripción por Miguel. A. Padilla Acosta. Obtenida el día 25 de septiembre de 2011 de <http://www.cs.uwaterloo.ca/~alopez-/politics/inf6.html>
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización.* México: Taurus.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia.* Barcelona: Ed. Anthropos.
- Tiramonti, G. (1998). *La crisis de la escuela y su impacto en la formación docente* en Birgin, Dus sel, Duschatzky, Tiramonti, *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias.* Argentina: Editorial Troquel.
- Velasco, R. et.al. (1992). *Notas acerca del diseño curricular. La definición de fases y el diseño modular. Un ejemplo.* México: UAM Xochimilco.
- Villareal, J. (2005). *Relaciones de poder-saber en la actualización de docentes de educación primaria.* Obtenida el día 12 de Junio de 2011 en <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/22688.pdf>
- Yuren, C. T. (2009) *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.* México: Ed. Trillas.
- Zaldívar, H. (2007). *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior.* México, Editores Plaza y Valdez.
- Zoraida, J. (n.d). *La modernización educativa 1988-1994* Obtenida el 20 de junio de 2011 de http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/art_13_186615973.pdf
- Zorrilla, M. (n.d). *Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México: retos tensiones y perspectivas.* Obtenido el

día 15 de Agosto de 2011 de

http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no2/contenido_zorrilla.pdf.