

## **Alba Martínez Olivé**

El propósito de esta breve ponencia es proponer algunos criterios de política destinados a impulsar la formación inicial y continua de los docentes de educación básica, en una perspectiva de desarrollo profesional.

Una de las dificultades a que se enfrenta el trazado e implementación de políticas de formación docente es la ausencia o la debilidad en la conceptualización de partida. Una mirada corta sobre la docencia dará por resultado una política superficial de formación o una ausencia de política. Una visión distorsionada de la enseñanza conducirá a una política de rasgos deformes. Por el contrario, un buen entendimiento de las realidades e implicaciones del quehacer docente en el momento actual y en la perspectiva mediata, dará la posibilidad de trazar y operar líneas de política que contribuyan a la construcción de una docencia que garantice el derecho de todos nuestros niños a aprender.

Por fortuna, la investigación educativa ha dado lugar a un conocimiento bien difundido acerca de cómo aprende y se desarrolla un maestro; asimismo, se dispone de abundante saber sobre las transformaciones profundas que la sociedad ha sufrido en las últimas décadas. De ambas fuentes y del conocimiento cercano de la escuela mexicana de educación básica, se debe abreviar para diseñar políticas de formación docente.

La docencia jamás ha sido una profesión trivial. No lo fue en sus inicios, menos lo es ahora. El estrecho contacto humano que implica, la inmensa responsabilidad de tener la vida presente y futura de muchos y diversos niños en las manos, año con año, día con día, hacen que la enseñanza sea una tarea profundamente compleja, llena de multitud de acciones y prácticas que determinan su éxito o su fracaso.

A enseñar se aprende, cuando no hay espacios para la reflexión, siendo enseñado. Lo que hicieron nuestros maestros nos hace docentes. Por eso, no sobra detenernos un momento en la historia de la profesión que, en México, no es otra que la de nuestra escuela pública.

Cabe la pregunta ¿La escuela pública ha sido siempre una escuela deficitaria, incapaz de cumplir con su misión social?

No. La escuela pública fue eficaz durante mucho tiempo. La escuela actual se forjó en la etapa postrevolucionaria y fue marcada por ella. Durante la primera parte del siglo XX, al calor de las prioridades de la época, se armaron su cultura, su estilo de gobierno, sus formatos pedagógicos y sus capacidades. El magisterio se formó eficazmente para enseñar en esa escuela. Las instituciones formadoras de docentes en México se consolidaron para servir a aquel modelo.

Saber leer y escribir en “la” lengua nacional –expresión que dio nombre a la asignatura escolar. Sumar, restar, multiplicar y dividir. Saber los límites del territorio nacional, sus accidentes geográficos y su división política. Reconocer los hitos de la historia que nos constituía y a los héroes patrios. Distinguir los artículos fundamentales de nuestra Constitución. Esa era la educación que se ofrecía.

Hoy, en la segunda década del siglo XXI, llamamos “simples” a ese tipo de aprendizajes, distinguiéndolos de los “complejos” a los que aspiramos ahora; los que son necesarios para incorporarse, como ciudadano, en la sociedad actual, y para enfrentar un mundo impredecible.

Nuestra escuela promedio sigue siendo eficaz para hacer que los alumnos logren aprendizajes simples, mediante la repetición y la memoria. Los docentes dominan los gestos profesionales para el dictado, la copia, las planas, los cuestionarios, la canción para aprender las tablas de multiplicar, la clase frontal y homogénea. Son eficaces para enseñar así.

Pero lo que en el siglo pasado era logro, en el XXI es fracaso. Porque las destrezas docentes para *enseñar la lengua nacional* son muy distintas a las que se requieren para *utilizar el lenguaje para organizar el pensamiento y el discurso*, o para hacer de las *prácticas sociales del lenguaje* los contenidos de aprendizaje del campo formativo Lenguaje y Comunicación. Los estilos didácticos para enseñar a los estudiantes las cuatro operaciones aritméticas son muy diferentes a las que se exigen por el enfoque *de resolución de problemas*. Una cosa es listar héroes patrios con fechas de nacimiento y muerte, asociadas a ciertas hazañas, y otra, lograr que los alumnos *conozcan, analicen y expliquen de manera crítica hechos y procesos históricos*, etcétera.

¿Qué profesores se requieren para las exigencias planteadas hoy a la escuela? No hay que ir muy lejos por las respuestas, éstas han sido construidas por muchos estudiosos del tema. Las 10 competencias para enseñar de Philippe Perrenaud han recorrido el mundo pedagógico y otros investigadores enuncian sus propias ideas. Es claro, sin embargo, que los conocimientos, las habilidades, los valores necesarios para enseñar distan de ser sencillos, naturales o fáciles de improvisar.

Una de las más sintéticas y claras definiciones de lo que deben saber, saber hacer y valorar los profesores actuales es la de Álvaro Marchesi (2010):

- Preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos;
- Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento;
- Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Con esta concisión se expresa toda la complejidad que encierra hoy la profesión docente. Una profesión que requiere saber experto y diversificado. Una profesión que ha sido profundamente desestabilizada, no sólo por factores políticos, sino por el impacto de las intensas transformaciones sociales que le exigen atender niños poco socializados en casa, mal contenidos emocionalmente, que crecen solos, o en ambientes violentos. Pero, además, una profesión cuyo vínculo originario y distintivo con el conocimiento se ha perdido. El maestro ya no detenta en exclusiva la llave del saber, y eso representa una pérdida mayor, que obliga a reconfigurar el sentido mismo de la profesión.

Comprender la circunstancia por la que atraviesa la docencia, y la naturaleza de las exigencias actuales que se le imponen, es fundamental para poder diseñar políticas de formación; como lo es, también, tomar partido por una perspectiva determinada de formación.

Desde hace ya tiempo, queda claro que la perspectiva más adecuada es la de desarrollo profesional. Esta expresión, desarrollo profesional, debe, sin embargo, clarificarse para establecer sobre ella líneas de política.

Desarrollo profesional no es sólo el transcurso natural de la carrera docente; no equivale a “profesionalización”: hacer profesional a alguien que no lo es. Tampoco es la secuencia de cursos en que se involucra un profesor. Es algo mucho más trascendente. Es la otra cara de la moneda de la mejora de la escuela o, para ser más exactos, es el continuo –la cinta sinfín– que se establece entre desarrollo de los docentes y aprendizaje de los estudiantes.

Dicho de otra manera, los alumnos aprenden cuando sus profesores aprenden. Y los maestros aprenden cuando son retados por las necesidades de aprendizaje de los niños. La actividad intelectual que despliegan para resolver de la mejor manera posible esas necesidades es la materia prima, tanto de su propio desarrollo docente, como de la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Si esto es así, como la investigación y la experiencia de los países con alta capacidad educativa demuestran, entonces es posible extraer de ello un conjunto de lecciones para delinear las políticas de formación, tanto inicial como continua, que no han sido previstas hasta ahora por la implementación de la Reforma 2013. Veamos:

**Hacer de la práctica docente el referente fundamental de la formación.** Los maestros deben formarse para el dominio progresivo de los rasgos del oficio que constituyen la enseñanza efectiva, la que produce aprendizaje en los alumnos, en los contextos reales en que se desenvuelven, en la circunstancia compleja de este siglo. Esto aplica tanto para la formación inicial como para la continua.

**Asegurar un continuo entre el espacio de la formación y el del trabajo.** Este principio tiene tres expresiones. La primera implica que, desde las etapas tempranas de la formación, los futuros docentes deben estar en contacto con su materia de trabajo, en condiciones reales de ejercicio. Esto obliga a planificar la inclusión, en la formación docente inicial, de espacios amplios, guiados, reflexionados y continuos para la inmersión temprana, amplia y profunda de los futuros docentes en las escuelas de educación básica.

En segundo término, es necesario construir y asegurar una política de atención a los jóvenes profesores en servicio. Los primeros años de docencia, por lo menos los dos o tres iniciales, definitorios para terminar de constituirse en maestro, deben ser momentos regulados de un ir y venir constante entre la escuela donde se ejerce y aquella donde se hizo la formación, misma que deberá disponer de programas adecuados para afianzar y robustecer la capacidad docente de los nuevos maestros, mediante formatos reflexivos y colaborativos. Esto implica pasar de los indeterminados programas de tutorías que hoy menciona la Ley, a formatos más efectivos de reflexión de la práctica y de modificación temprana de estilos docentes poco productivos.

Una tercera expresión remite a la formación continua. En la perspectiva de desarrollo profesional propuesta, se entiende que la escuela mejora en la medida en que su colectivo docente se vuelve capaz de revisar sus prácticas, analizarlas, y determinar, cooperativamente, lo que es más eficaz para el logro del aprendizaje. Eso se hace cuando

lo más importante, en el ánimo docente, es resolver los problemas a que se enfrentan los alumnos al estudiar.

**Convertir al diálogo y la inserción en grupos de pares en mecanismo de formación.** Esta línea de política es continuación de la anterior. Como Pablo Latapí mostró, los profesores aprenden de los profesores y lo hacen cuando tienen estímulo, oportunidades organizadas y sistemáticas de discutir sus estrategias, sus creencias, sus propuestas. Esto aplica tanto para la formación inicial como para la continua.

En el primer caso, implica una fuerte transformación de los rígidos e inoperantes formatos de las normales --recordemos que los maestros adoptan el estilo docente con el cual fueron enseñados-- para dar paso a modelos útiles para fomentar el aprendizaje activo y permanente de los maestros, por ejemplo, el *aprendizaje basado en problemas*. En el segundo, requiere de dar fuerza a los Consejos Técnicos Escolares, recordando que la autonomía escolar está mandatada por la Ley y, también, de hacer realidad el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, con carácter profesional.

**Vincular a las instituciones formadoras con las realidades escolares.** Una fuente constante de carencias formativas para los futuros docentes tiene que ver con el sistemático y dilatado alejamiento de las instituciones formadoras respecto de la educación básica. Por lo general, ni se le conoce a profundidad, ni se le estudia, ni se busca incidir en su mejora. Las consecuencias de este fenómeno de enajenación se replican cuando, sin marcos normativos específicos que aseguren la pertinencia, se busca que las instituciones de educación superior formen a los docentes en servicio, a través de un saber que puede ser poderoso en sí mismo, pero que está desvinculado de las necesidades y realidades de las escuelas de educación básica.

**Atender a la ampliación de horizontes culturales de los maestros.** *Aprender a aprender* y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales son fines educativos que demandan, no sólo de una formación en el oficio del maestro, sino de una amplia y profunda formación cultural, entendida ésta como la posibilidad de conectarse con lo más valioso que el ser humano produce en su devenir histórico, con el fin de aprovechar esa riqueza en la formación de los niños, para situar el aprendizaje y hacerlo relevante y significativo.

Estas son, a mi juicio, líneas básicas para formular políticas de formación docente inicial y continua. Deben ser traducidas en transformaciones curriculares, en una modificación acorde de la organización interna de las escuelas normales, del tipo de trabajo que caracteriza a sus formadores, de las normas que lo regulan, de sus instalaciones --más

parecidas a una primaria que a una institución de educación superior, en la ruptura del corporativismo y el clientelismo que domina la vida institucional de muchas de ellas.

Por otra parte, en materia de formación continua, es preciso señalar que la proliferación de cursos no es la respuesta que contribuirá a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños. Como quizá ningún otro gremio docente en el mundo, los profesores mexicanos han recibido cursos de toda índole, a lo largo de más de 20 años, sin que ello haya alterado sus prácticas de enseñanza.

Los cursos son útiles para los maestros sólo cuando responden a una pregunta previa formulada por ellos y que deriva de las necesidades de la práctica. Una pregunta que surge del análisis y la reflexión sobre por qué los alumnos están aprendiendo o no.

Dichas cuestiones emergen cuando la vida en la escuela está focalizada en el aprendizaje y los docentes tienen condiciones para atenderlo y reflexionar sobre él. Por ello, para mejorar la formación de los maestros en servicio hay que modificar la cotidianeidad de la escuela. Una tarea que no corresponde sólo a los profesores, sino al Estado entero, porque de ella depende la calidad de la educación.

La atención a las condiciones laborales de los maestros es fundamental, porque éstas son las condiciones en que los estudiantes aprenden.

Dichas condiciones son mucho más que montos salariales justos y estímulos monetarios. Están constituidas por el conjunto de circunstancias materiales, normativas, de reglas implícitas y explícitas, de valoraciones, de creencias y supuestos, que ofrecen o cancelan la posibilidad real de realizar en el día a día de la escuela una actividad de enseñanza plena y satisfactoria y que derivan de la estructura del sistema educativo. Están asociadas al clima escolar, al ambiente relacional de los planteles y a la cultura que los preside.

La reforma en curso puede, si nos atenemos a la letra de las leyes, ser útil para modificar esa cotidianeidad, siempre y cuando su implementación sea adecuada, sensible, pausada, concededora de la vida escolar, de sus ritmos, de sus tradiciones, de sus obstáculos burocráticos, y de sus inmensos espacios de oportunidad, que aún no se agotan.

Muchas gracias por su atención.