

LAS METÁFORAS COMO EXPRESIÓN DE ACTORIA: LOS FORMADORES FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA

ELBA NOEMÍ GÓMEZ GÓMEZ
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

RESUMEN: En los últimos treinta años se han sucedido una serie de reformas educativas que pretenden diversos niveles de innovación, Las últimas reformas han sido acompañadas de procesos formativos, en esta ponencia recupero un nuevo actor que aparece en escena en la puesta en marcha de las mencionadas reformas.

Este trabajo forma parte de la investigación denominada “De lo instituido a lo instituyente: los docentes y los formadores frente a la reforma”. Se inscribe en la metodología de corte cualitativo. Recupera las narrativas de un grupo de formadores que parti-

ciparon en el Diplomado de Competencias docentes para el nivel medio superior, que funge como una de las estrategias para la implementación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior. Da cuenta de algunas expresiones de actoria por parte de los formadores, que se expresan a través de metáforas. Para tal efecto se implementaron grupos de discusión con los referidos formadores.

PALABRAS CLAVE: Formador, docente, reforma educativa, actor, educación media superior.

Este trabajo da cuenta del proceso de actoria de un grupo de formadores que participaron como “instructores” en el Diplomado en Competencias docentes para el nivel medio superior, que forma parte de las estrategias para la implementación de la Reforma Integral para el nivel medio superior. Para ello se recuperan las narrativas de los formadores a partir de la implementación de grupos de discusión, donde sobresalen “las metáforas” como formas de nombrar la realidad, de narrar su actuación, su relación con el otro y su manera de enfrentar creativamente las dificultades en la interacción pedagógica.

Introducción

Desde los años ochenta en México y en diversos países de América Latina se han venido implementando reformas educativas que han tenido como destinatario algún subsistema educativo o algún elemento parcial de innovación pedagógica o algún énfasis en la gestión. Tanto Guzmán (2005), Tedesco (2000), & Zibas (1997), confluyen en la afirmación

de que una constante en el cambio educativo en los últimos años, ha sido la proliferación de reformas educativas que nacen con un fuerte impulso y acaban quedando inconclusas. Las evaluaciones reportan que el impacto en la vida cotidiana de las escuelas y en la práctica docente no resulta significativo.

En la literatura en torno a las dificultades para la implementación de las Reformas educativas se afirma que para lograr un proceso de apropiación de las mismas por parte de los actores que debieran ser protagónicos en estos esfuerzos, los maestros, tendría que acompañarse su puesta en marcha con el impulso a los procesos de formación. Lo anteriormente enunciado ha traído como consecuencia el que los actores que debieran implementar las reformas educativas refieran poca confianza en la consecución de las innovaciones anunciadas (Tedesco, 2000). Encontramos que estudios que abordan el tema de las reformas educativas de cara a los profesores, ponen el acento en los procesos de apropiación e implementación de las innovaciones pedagógicas (Díaz Barriga, 2010; López, 2009; Guzmán, 2005; Torres, 2000; Torres 1999). Sus resultados coinciden en la existencia de un desencuentro entre maestros y reforma y plantean la importancia de favorecer la confluencia entre la política educativa y los procesos formativos. Así, en las últimas Reformas Educativas se han realizado esfuerzos por acompañarlas con procesos formativos, cuyos resultados no han sido del todo halagüeños. En este proceso aparece un nuevo actor en escena: el formador.

El formador es un personaje de reciente ingreso en la comparsa de las reformas educativas, su inclusión parte del análisis y el énfasis puesto por estudiosos y evaluadores en torno a la necesaria involucración de los destinatarios en los procesos, nos referimos a los maestros. Se pone de relieve la importancia de hacer acompañar dichas implementación con procesos de formación.

Esta investigación tiene como antecedente la Reforma Integral para la Educación Media Superior, que sostiene que si se forma a la mayoría de los profesores de este nivel con el mismo programa, se favorecerá la conformación de un Marco común curricular. Se diseña entonces un programa de formación por competencias, único para todos los docentes y se invita a las universidades del país a fungir como implementadoras del proyecto formativo. Para su puesta en marcha se alude a la modalidad semipresencial y se acompaña de un proceso de certificación.

Así es como muchos maestros se ven inmersos en el proceso de reforma, vía su involucración en “El diplomado de competencias docentes para el nivel medio superior”, sin la suficiente información, sin el suficiente tiempo para realizar ajustes en su vida cotidiana y sin haber sido consultados en la mayoría de los casos.

Quando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al *corpus* de investigación educativa que las avala (Díaz, 9).

El maestro participante de este proceso tuvo que hacer ajustes en su vida cotidiana para poder participar en el proceso formativo aludido. Durante seis meses asistió, cada semana, a sesiones semipresenciales y empleó entre 8 y 10 horas por semana para el trabajo en casa, ello sin tomar en cuenta que sólo el 30% de los maestros participantes dominaban las herramientas computacionales mínimas para participar en la experiencia aludida; otro 40% dominaban algunas pero tenían la posibilidad de alfabetizarse computacionalmente, pero un 30% de los profesores no tenía contacto cotidiano con la computadora, ni siquiera como artefacto, no tenían computadoras en su casa, no dominaban programas o herramientas.

En síntesis, los maestros se vieron enfrentados a un nuevo enfoque curricular, con nuevas demandas para la práctica docente y a un modelo formativo, semipresencial, en el cual no estaban socializados; además, la centralidad tecnológica del proceso, sin tomar en cuenta que la plataforma no funcionaba al 100%, en la mayoría de las ocasiones, imprimió otro nivel de incertidumbre a la aventura a la que el maestro y el formador fueron requeridos.

El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial, y en América Latina en particular, y la muralla contra la cual continúan estrellándose los sucesivos intentos de cambio, tanto desde arriba como desde abajo. Avanzar en la línea del diálogo, la aceptación de las diferencias y la cooperación en torno a un proyecto de trabajo común y acordado, es condición del cambio educativo, responsabilidad compartida y tarea urgente de la época, consecuente con las metas y los planteamientos que acompañan al moderno discurso de la reforma: calidad, equidad, autonomía escolar, revalorización, profesionalización y protagonismo docente, estímulo a la innovación, consulta, consenso, alianza, concertación, democratización (Guzmán, 2005:1).

Durante las entrevistas, muchos de los docentes manifestaron cansancio de recibir indicaciones verticales de cambios que ni siquiera son claros para quien los pretende gestio-

nar; cambios que no pidieron. La incertidumbre no sólo hace presa de los docentes, también de los formadores, de las instituciones formadoras y de los directivos.

Este trabajo forma parte de la investigación denominada “De lo instituido a lo instituyente. Los docentes y los formadores frente a la reforma educativa” y se inscribe en la metodología de corte cualitativo ya que recupera la voz y los significados de los sujetos implicados en la investigación, se interesa por el rescate de la subjetividad tanto del investigador, como del investigado reivindica el papel de la interpretación y pretende acercamientos holísticos. Se realizaron entrevistas abiertas a 33 maestros de la primera generación del diplomado en competencias docentes para el nivel medio superior y se implementaron grupos de discusión con los formadores; para efectos de este trabajo, se recuperan las metáforas que enuncian los formadores, como formas de narrar la realidad vivida.

Resultados

Los formadores refieren la aparición de emociones nominadas como de bienestar y de malestar, las primeras se refieren a estar contento, satisfecho, a gusto y se relacionan con el notar cambios, principalmente cambios de actitud en los maestros, con sentir que las cosas fluyen, con logros; las emociones referidas al malestar se enuncian como angustia, miedo, frustración, agobio y enojo, y tienen que ver con la incertidumbre, con la expectativa de los resultados, con la no movilidad de los profesores, con actitudes cerradas o de agresión, con el reconocimiento de la distancia entre la idealidad y la realidad, con la empatía con los docentes ante situaciones difíciles.

En este rejuego, recupero algunas metáforas con las que los formadores nominan la realidad y las estrategias para enfrentarla. Las metáforas forman parte de un lenguaje simbólico que en el caso de los formadores aparece como un tinte lúdico de la comunicación entre pares y como flujo de sentido evidencian el conjunto de estrategias que implementan los formadores para enfrentar la incertidumbre y llamar a su actoria. Organizo las metáforas en los siguientes apartados: a) Frente a las restricciones, b) Veredas para caminar, c) Ser o no ser y d) celebrando los logros.

Frente a las restricciones

En alusión a las restricciones y limitaciones que quedan fuera del alcance de los formadores cuando la realidad se impone, cuando la valoración plantea que no se tiene nada que hacer. A un formador que enuncia que el programa está cargado de contenido, que el

tiempo es limitado y que las demandas de los profesores van en aumento, se le menciona que los maestros quedaron contentos con él porque introdujo dinámicas para favorecer el clima de confianza. Él responde que quisiera poder trabajar más los afectos pero: **“la estructura del módulo no permite enamorar”**.

Ramón, otro formador, alude a un grupo de maestros que a su decir, las circunstancias los agobian de tal manera que no logran moverse, que no cambian de actitud, menciona: “llegaron prejuiciados, no cuentan con recursos tecnológicos, ni competencias de lectura y tienen sobrecarga de trabajo”. Cierra con una metáfora: **“Hay maderas que nunca agarran el matiz”**. En ese mismo tono, frente a la enumeración de estrategias implementadas por cuenta propia para que los maestros avancen y ante los pocos resultados, dice Fausto: **“Sí, hay grupos que por más que te jales la cabeza no puedes”**. Se enumeran las dificultades, los errores de diseño del proyecto educativo y las incongruencias en torno a las secuencias pedagógicas, Adriana dice: **“es un hueso duro de roer”**.

Los formadores dialogan sobre la implementación de la Reforma, básicamente reconocen que aunque se incluyen procesos formativos, se acabó cayendo en vicios de reformas anteriores, alude Teresa: **“Es pan con lo mismo”**, completa Eduardo: **“Es la misma gata pero revolcada”**, jocosa, agrega Martha: **“Del dicho al hecho hay mucho trecho”**. Existe una distancia significativa entre el discurso y la práctica, entre la idealidad y la realidad; es el momento en el que los formadores relativizan las promesas pero al mismo tiempo no caen en el fatalismo.

Momentos así vivieron los formadores, momentos de impotencia, donde la distancia entre la realidad y la idealidad se ensanchaba; distancia entre lo que ellos podrían ser en otras circunstancias y lo que pueden ser en la particular situación en la que se encuentran, cuando las posibilidades de actuación disminuyen.

Si observamos, estas frases tienen un toque de contundencia, evocan un límite difícil de vencer referido al exterior, la realidad aparece como infranqueable. Reconocer que hay situaciones fuera de tu alcance, darte cuenta de que se comparte la misma percepción de la realidad favorece el salir de la soledad e impulsa a la formulación de estrategias para lo que sí es posible hacer, para lo que sí está en tus manos. Se vislumbran en el diálogo colectivo veredas para andar.

Veredas para caminar

Los enunciados nacen desde un fuerte llamado a la voluntad, a movilizar posibilidades, a colocarse en la movilidad. Dice Martha: **“Hay que sacarle jugo”**. Hace referencia al esfuerzo para extraer néctar, el formador se coloca como actor, realizando esfuerzos intencionados para lograr “que salga jugo”. Fausto prosigue la charla haciendo alusión a las formas: **“De mis temas favoritos es la masa, desde el punto de vista de Candetti la masa no tiene límites, entonces la masa no está sujeta a las restricciones que tenemos aquí”**. Frente a lo predeterminado queda como alternativa lo amorfo, la referencia a la masa a la que se le puede dar forma, lo infranqueable tiene un nivel de estructuración como de hierro, de muralla, es frío; ante ello se antepone una imagen flexible, maleable, que puede adquirir formas, se descubren intersticios para romper los límites impuestos.

Los formadores saben, que en un inicio, la pelota ha estado en la cancha de diversas instituciones, de diversos actores, menos en la cancha del que se pretende sea jugador protagónico, el profesor; ante ello, un formador menciona: **“Hay que poner la pelota en su cancha”**. Parafraseándolo, hay que favorecer que el maestro juegue en su cancha, que arme su jugada, que defina su posición, que se convierta en jugador.

Entre los formadores hay quien plantea pretensiones menos ambiciosas, se hace alusión a los profesores que actúan como francotiradores, que quieren matar todo lo que se mueva, que no dan tregua, alude Oscar: **“ya es ganancia que guarden la espada para que escuchen, lograr que vean al otro”**, prosigue Lourdes: **“Vienen con la espada desenvainada, hay que lograr que guarden la espada”**. Hacer del microespacio pedagógico una situación única, es la pretensión de un formador, dice así: **“Hay que romper la lógica de formación en cascada”**.

Ante situaciones que están fuera de su alcance, que no dominan, refieren el ir contra la parálisis, el arriesgarse, el seguir moviéndose para buscar alternativas, dice Adriana: **“Echándome al agua para aprender a nadar”**, completa Ramón: **“se trata de desenredar el bucle”**, agrega Rafael: **“Uno tiene que empezar a navegar”**. Estas expresiones que aluden a la pretensión de un sujeto que quiere ser actor frente a condiciones adversas, se encuentran sostenidas por una intencionalidad, por la voluntad.

Ser o no ser

Otra serie de metáforas tienen relación con dilemas, con caminos que se pueden tomar, con decisiones, a continuación las enuncio, a manera de concatenación: En relación al

lugar desde dónde actuar menciona Teresa: “¿ser náufragos en el mar o en el espacio?” Prosigue Rafael: **“Porque no es lo mismo pero es igual”**, alude Adriana: **“O te mueves en la esquina de las restricciones o te cambias de esquina”**. También recuerdan, los formadores que algo hay que privilegiar, dice Fausto: **“O atiendes a la masa o atiendes a la persona”**. También se elige la mejor estrategia para el momento, así lo menciona Maru: **“A veces perdiendo se gana”**. A veces hay que dar pasos para atrás para avanzar, a veces hay que quedarse quieto para aprovechar el impulso natural, a veces el moverte va contra corriente y hay que esperar el momento preciso en que la corriente vaya a tu favor: **“O nadas o dejas que te lleve la corriente”**.

También aparecen metáforas sobre la vida y la muerte, que tiene relación con mantener el trabajo, menciona Teresa: **“O nadar o ahogarse”**.

Estas últimas metáforas hacen referencia a la toma de decisiones constantes, a tomar el pulso del grupo, de cada profesor, de sí mismos y de las condiciones externas. Todas las anteriores frases evocan resquicios de actoría, hacen referencia al lugar que puede ocurrirse, al movimiento, al juego o a la sobrevivencia.

Celebrando los logros

Otra serie de metáforas evocan intersticios de lo que si fue posible, son afirmaciones de lo que si funcionó: **“lo que ellos necesitaban era su shampoo de cariño, sus palmaditas y todo eso”**; **“dejamos que corriera el río para aprovechar su corriente”**; **“lo hice-submarinamente”**; **“Sentía que iba para donde iba el viento, me acoplaba y si no funcionaba para un lado, pues nos íbamos para el otro”**; **“Yo me sentía navegando para donde iba el grupo”**; **“Yo si me sentía navegando, si pudiera hacer una metáfora esa sería la mejor: “saber navegar”**. Por último, recupero una serie de metáforas que tienen como significado el buscar un lugar donde colocarse, desde donde ser actores, desde donde “dirigir ¿el barco? ¿la lancha? ¿el salvavidas? ¿el pedazo de madera? ¿el submarino?”. Un formador se autonoombra como convocante de apóstoles: **“Hay que buscar apóstoles de las competencias, con violencia no vas a ganar nada”**, otro se asume como converso: **“convertirnos en el evangelio de las competencias”**. Esta serie de metáforas hacen referencia a una mezcla entre creatividad, lectura puntual de la realidad y flexibilidad. Celebran logros.

Conclusiones

Las metáforas son referidas por los llamados instructores en torno a flujos de significados que las agrupan y que le otorgan contexto a la figura literaria, les dan densidad. Es una expresión de actoria del formador, en tanto narrarse inéditamente a sí mismo, frente a una realidad no elegida del todo, en la cual muchas veces les es arrebatada la capacidad de agencia. Se narran a sí mismos, a la experiencia y a su relación con el otro. Cuentan la historia vivida, hacen la historia. En los grupos de discusión cuando aparecen las metáforas el formador cambia el tono de voz, hace silencio antes de enunciarlas, los demás festejan y ríen ante la ocurrencia, es como recibir la sabiduría del formador frente a los eventos y al mismo tiempo recibirla desde una dimensión lúdica, que invita a hablar, que invita a expresarse. Es una manera de contener la angustia, el miedo, la frustración, de relativizar para no caer en la fatalidad ni en la inmovilidad frente a las restricciones impuestas por el exterior y así poder cumplir el mandato para ser recontratados, para atreverse a llamar a la actoria desde la creatividad. Los sujetos de este texto aparecen en escena en su esfuerzo de cumplir con el libreto y al mismo tiempo dotar de sentido la realidad. Es una búsqueda de equilibrio constante entre ser actor y ser personaje. Está colocado como un sujeto expuesto a múltiples demandas. Ya se hace referencia a un tinte identitario.

Un lugar de ubicación del formador es la negociación, el formador queda expuesto a dos fuegos, tiene que realizar esfuerzos sostenidos para cumplir el mandato y al mismo tiempo parecerse a sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Díaz-Barriga, F. (2010). "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México: IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. Universidad de Valparaíso, Chile: Revista Iberoamericana de Educación.
- Kaes, R. (2005). Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales: elementos de la práctica psicoanalítica en institución. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. (2000). Actuales tendencias en el cambio educativo. Buenos Aires: IIPE
- Zibas, D. (1997) ¿Un juego de espejos rotos?. La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. México, D.F., Revista Iberoamericana de Educación, No. 15, septiembre –diciembre 1997