

EXPERIENCIAS DE FORMADORES AL FRENTE DEL DIPLOMADO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHIAPAS 2009

NANCY LETICIA HERNÁNDEZ REYES / JUAN CARLOS CABRERA FUENTES / LETICIA PONS BONALS
Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: En la ponencia se exponen resultados de investigación que muestran la resignificación que los formadores que estuvieron al frente del diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 en sedes de Chiapas dieron al perfil del formador, al proceso de formación por el que atravesaron, a las funciones que desempeñaron y la auto-imagen que construyeron frente a los maestros.

Como resultado de una investigación realizada, desde un enfoque interpretativo que contempló la realización de entrevistas a los formadores, se recuperan sus experiencias dejando ver un proceso diferenciado de formación, una limitada concepción de su tarea que se limita al aprendizaje del manual, la transmisión y la adecuación de contenidos, así como una auto-imagen superior a los maestros por poseer el conocimiento teórico de lo que es la RIEB 2009 y el enfoque por

competencias. Estos significados con los que los formadores de maestros de primer y sexto grado de escuelas primarias de Chiapas interconectaron los lineamientos de la reforma con sus prácticas formadoras, atravesaron la etapa inicial de la RIEB y se interconectan hoy día con el conjunto de significados que los maestros construyen diariamente en las aulas. Se evidencia, con ello, que la implementación de ésta, como cualquier reforma educativa, a pesar de implementarse siguiendo una lógica vertical, es resignificada y negociada provocando resultados diversos en los contextos de su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Reforma educativa, educación básica, formación, formador.

Introducción

El propósito de esta ponencia es recuperar las experiencias que tuvieron los formadores de la RIEB 2009 en Chiapas para, a partir de ello, develar los significados que construyeron en torno a la reforma y a su papel en la misma.

Lo que aquí se expone es producto de una investigación emprendida por integrantes del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (Hernández, 2010c), con la contribución de estudiantes de la licenciatura en pedagogía que realizaron sus tesis durante el período 2009-2011, evaluando la impartición del Diplomado de la RIEB 2009 (ver tabla 1).

El supuesto que guio los trabajos del grupo, desde un enfoque interpretativo, fue el siguiente: en el proceso de formación de los maestros de las escuelas primarias se interconectaron¹ una lógica homogeneizadora, que se expresa en los documentos oficiales de la RIEB 2009, con lógicas locales que guiaron las prácticas de formadores y maestros participantes, en relación con sus capacidades y disposiciones hacia el cambio, así como a las condiciones particulares de los contextos escolares en los que actúan cotidianamente. De esta manera durante la implementación de la RIEB 2009 se resignificaron la imagen, tareas y posibilidades de la reforma.

Las técnicas para la obtención de la información utilizadas en los diferentes sub-proyectos combinaron encuestas aplicadas a estudiantes y maestros, cuestionarios, entrevistas y observaciones. Para el caso particular de este trabajo se han recuperado las entrevistas realizadas a un grupo de 15 formadores de la RIEB 2009.

La información recabada fue vasta y evidenció los avatares por los que atraviesa una reforma cuando es impulsada de manera vertical y en alguno de los niveles de su implementación, en este caso el que quedó a cargo de los formadores, es resignificada en la práctica misma, mediante el establecimiento de negociaciones y acuerdos que atraviesan cuestiones que van, desde los tiempos y espacios de trabajo, hasta la interpretación de los contenidos que provee el programa de formación.

La ponencia inicia con algunos datos que muestran la magnitud de la empresa formativa que se planteó la RIEB 2009 para Chiapas, posteriormente se da paso a los significados construidos por los formadores de esta entidad.

Un proceso formativo en cascada

La RIEB 2009 llega a los maestros de las escuelas a través del proceso de formación “en cascada” cuyo primer nivel de formación estuvo orientado al Grupo Académico Nacional (GAN), en el que se formaron un grupo reducido de maestros seleccionados de cada entidad federativa; seguido del Grupo Académico Estatal (GAE) que constituía el segundo nivel de formación al que acudieron quienes estarían al frente de los grupos de maestros en cada entidad completando, junto con los integrantes del GAN, el número total de formadores. Las funciones que debían cumplir los formadores se establecieron en el Manual de Operación (SEP, 2009b) y la Guía para el formador (SEP, 2009a), documentos producto del trabajo de coordinación interinstitucional llevado a cabo entre autoridades educativas e investigadores de instituciones de educación superior involucradas en el diseño y evaluación del diplomado. La implementación del diplomado para los profesores de primero y sexto grado de educación primaria quienes fueron los primeros que se formaron, se realizó bajo la coordinación de un equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM).

De acuerdo con los informes de Hernández (2010a y 2010b), en Chiapas la primera fase de formación inició con la formación de 13 integrantes del GAN, quienes acudieron a la ciudad de México en junio de 2009. Los integrantes del GAN formaron al GAE y ante el reto de formar a 13,323 participantes inscritos, incluyeron 398 *formadores-multiplicadores*, figura no reconocida en el Manual de Operación (SEP 2009b) en 11 las sedes regionales (Tuxtla Gutiérrez, Villa Corzo, Tapachula; Tonalá, San Cristóbal de las Casas, Comitán, Motozintla, Pichucalco, Palenque, Ocosingo y Yajalón).

La segunda fase de formación incluyó 17 formadores de Chiapas que se sumaron a los 13 iniciales como parte del GAN. Se acordó la formación de 546 multiplicadores (148 más que en el módulo I), distribuidos en 19 grupos y 12 sedes regionales (a las 11 iniciales se agregó Frontera Comalapa).

Para el tercer módulo del diplomado se inscribieron 8,736 participantes que habían concluido el módulo II (66% de las 13,323 personas contempladas al inicio del diplomado). Al finalizar la formación, fueron 7,390 participantes los que concluyeron los tres módulos del diplomado. Con respecto al proceso de evaluación de los tres módulos del diplomado

que estuvo a cargo del IISUE-UNAM, se reportó que sólo a 4,919 participantes acreditaron el diplomado (37% de lo contemplado al inicio).

Recuperación de experiencias de formadores

Es desde los contextos de formación de los maestros de educación primaria que la RIEB 2009 adquiere significados diversos y son las sedes donde se llevó a cabo su formación los espacios privilegiados para comprender las interconexiones que hacen posible la construcción de significados particulares sobre el perfil del formador, las carencias de formación, la tarea encomendada y la auto-imagen que construyeron los formadores en el proceso mismo de implementación del diplomado de la RIEB 2009.

El perfil del formador: “de todo un poco”

En el GAE de Chiapas participaron, de acuerdo con palabras de un formador “de todo”, muchos eran Auxiliares Técnicos Pedagógicos (ATP) que cumplían con el perfil requerido por la RIEB, formación a nivel posgrado, con experiencia como formadores de maestros, conocedores del enfoque por competencias de esta reforma, que además asistieron a las reuniones nacionales y se formaron con el GAN, sin embargo ellos mismos reconocen que no todos cubrían el perfil, no sólo porque no todos eran ATP con experiencia, sino porque el tener la plaza de ATP no asegura este perfil ya que, aunque este puesto lo ocupa.

La gente que le gusta la academia, y ellos tienen la obligación de impartir los cursos que se programan a nivel nacional... estatal... gente muy valiosa que le gusta la función de auxiliar... pero también hay gente que le gusta no estar con grupo y se queda ahí y que son los que no quieren dar cursos, son los que rehúyen de esta función... quieren la comodidad de estar sin grupo y en la cabecera municipal (I-1)².

La definición de quién conforma el grupo de formadores para trabajar en cada sede respondió a las necesidades del momento y lugar ya que:

Si los GAE no eran suficientes, había que traer asesores de sectores, de zonas, docentes, para cubrir la totalidad de los grupos que se formaban...

jalábamos a docentes, directivos, que quería participar, o a veces el supervisor lo comisionaba, y ni modo, ya estaba acá adentro (I-1).

Algunas experiencias de los formadores dan cuenta de la imposibilidad de cubrir la tarea encomendada, considerando el número de maestros que había que formar:

había que buscar multiplicadores, que eran hasta, a veces, 10 por sector o por zona, porque hay zonas muy grandes, se formaban 10 grupos, 5 grupos, y ahí ya no había capacidad del GAE para capacitar, había que traer a la gente de las zonas, capacitarlos aquí en Tuxtla, y ellos reproducirlo ahí en sus sectores (I-1).

Yo llegué a tomar el curso... Me integro al diplomado como participante y de repente, al no existir formador, me tomaron como facilitador del grupo y lo saco adelante. Posteriormente me envían a capacitar... no fui el único, se formó un grupo de formadores, nos mandaron a llamar en el centro de maestros y nos capacitan en una semana (I-3).

Las experiencias de los formadores revelan que el diplomado no se implementó de manera homogénea sino que fue adecuándose de acuerdo con las condiciones y posibilidades de cada formador en la práctica misma.

El formador en formación

Entre los formadores diferencian aquellos que acudieron al Distrito Federal a recibir la “información de primera mano”, los del GAE y los que se fueron incorporando como formadores sobre la marcha. Estos últimos llegaron de manera improvisada y no tuvieron una inducción formal; fue a través de pláticas con alguno de los formadores que asistieron al Distrito Federal a formarse u otros compañeros formadores de las sedes que fueron conociendo la dinámica de trabajo.

Por ello la experiencia de formación que tuvieron los formadores en el GAN fue satisfactoria y difiere de la que tuvieron los formadores en Chiapas. Los primeros se refieren a este proceso como un reto, experiencia satisfactoria y oportunidad, se sienten orgullosos y satisfechos de haber sido reconocidos, además que el haber acudido a recibir la formación a la UNAM les reportaba una satisfacción especial:

Una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional...(I-10); para ayudar a los compañeros (I-12); adquirir elementos nuevos (I-13); de aprendizaje y crecimiento profesional (I-14).

Es muy importante tener el respaldo académico de una institución con un reconocimiento internacional (I-12).

Los formadores que se invitaron posteriormente bajo el término de “multiplicadores” recibieron una formación diferente en la entidad que no reporta el mismo grado de satisfacción.

La tarea: adecuar, entregar productos y capacitar

Para los formadores su labor consistió en adecuar los contenidos y obligar a los docentes a que entregaran los productos, por lo que el significado de su tarea se acerca más al concepto de capacitar.

Este significado se aleja de lo que la RIEB 2009 planteaba cuando se optó por el término “formador” y no por el de “capacitador” o “facilitador” ya que no se limitaba al conjunto de habilidades y destrezas particulares, ni a objetivos específicos de instrucción (facilitadores o capacitadores) (SEP, 2009a: 5). Al preguntarle en qué consistía su trabajo un formador del GAE lo explicó con las siguientes palabras:

la reforma traía ya un manual de posesión, era cuestión de revisarlo, adaptarlo, hacerlo más digerible para el maestro, era relativamente fácil, si te aplicabas y leías el manual, ya te dabas una idea por dónde podías entrarle (I-1).

Para este formador se trató de aprender y transmitir el contenido del manual. A pesar de que el enfoque de competencias de la RIEB 2009 procura el aprendizaje situado y la recuperación de los problemas locales para encontrar sentido a los contenidos, la formación siguió un modelo didáctico tradicional. De acuerdo con los formadores esto tuvo que ver con la insuficiencia de los materiales, poco tiempo y demanda de productos.

Los formadores tienen en su mente la idea de adecuar y acuden a este término para explicar su trabajo.

...pues ya tú lo adecuas a como tú trabajas, a tu estilo, a tu manera de ver las cosas (I-3).

La adecuación de contenidos y el énfasis puesto en el producto más que en el proceso, responden al modelo de implementación vertical que ha caracterizado a las reformas educativas en México, con el que se pretende ajustar cualquier contexto regional o estatal a un programa preestablecido de trabajo.

Pocos son los formadores que asumieron una posición más crítica sobre su trabajo y para ellos quedó claro el hecho de que la formación de los maestros no es un asunto que pueda lograrse con un diplomado:

En términos administrativos sí se cumplieron los propósitos, la parte más difícil fue la formación de docentes y en esa no se cumplió... (I-7).

Las cosas que el diplomado logró cubrir es que se conocieron los nuevos programas, su estructura... que no es gran cosa, falta la parte de llevarlo a las aulas... (I-7).

Nos fuimos dando cuenta del fracaso por los trabajos que entregaron... un 10% por ciento de cada grupo pudo haber aprendido lo necesario. La parte práctica todavía quedó pendiente (I-7).

La auto-imagen del formador

La imagen que algunos formadores tienen de sí mismos es la de conocedores o “traductores” y se define a partir del reconocimiento del otro (en este caso el maestro que será formado) como inferior. El siguiente es el fragmento de un relato de un ATP quien formó parte del GAE en Chiapas refiriéndose a los maestros:

Dentro de las principales funciones es de que el maestro comprenda este nuevo planteamiento pedagógico, en las reformas, en los acuerdos que vaya teniendo la Secretaría. A veces el maestro no dimensiona que una reforma trastoca el papel del docente, el papel de la evaluación, el papel de los recursos, el papel mismo que tiene el alumno y los padres de familia... tienes que hacer que el maestro se acerque a esta corriente de pensamiento que implica en él un cambio en su quehacer práctico, les cuesta trabajo, por eso hay resistencia... (I-1).

En algunos relatos el formador reconoce las competencias de los docentes pero sigue refiriéndose a ellos como los que están debajo de él:

la gente, allá abajo también hay gente muy inteligente, que tiene una visión, si no diferente, tiene una visión complementaria de lo que estás trabajando porque está con el grupo, y ellos te ponen ejemplos muy prácticos... porque tiene ese ser competente en diferentes ámbitos, no en la teoría... (I-1).

Este reconocimiento sobre las competencias de los maestros se limita a los saberes prácticos del aula, sin embargo el conocimiento teórico parece ser un campo reservado para el formador, es él quien tiene que enseñarlo a los maestros.

Conclusiones

Una parte del fracaso de las reformas en México estriba en que se plantean como imposición desde una estructura vertical y se complementan con una deficiente atención a los procesos formativos de los docentes.

El perfil del formador para la RIEB 2009 no alcanzó a cubrirse de manera efectiva, específicamente para el estado de Chiapas, donde se presentaron diversos grados de atención, responsabilidad y compromiso por parte de los formadores involucrados, pero que en algunos casos se presentaron asignaciones de manera improvisada y sin un seguimiento puntual al desempeño de los mismos.

En la práctica los formadores tuvieron que tomar decisiones a partir de lo que recordaron de la formación recibida (a la que se refirieron como información), y las situaciones que los maestros exponían. Tarea difícil considerando el número de maestros a formar y los problemas enfrentados en las sedes, como el retraso de materiales y herramientas, insuficiencia de equipo, presiones curriculares y administrativas a los que se sumó la desatención del perfil de los formadores.

Conforme la reforma bajaba hacia los maestros, el proyecto construido en las instancias coordinadoras del diplomado se iba replanteando. Los formadores relatan experiencias diversas que les hicieron significar su tarea y su participación en la RIEB 2009. La implementación de la reforma educativa en las escuelas primarias de Chiapas es

atravesada por este conjunto de significados que ellos han construido a los que se sumarán, desde luego, los de los propios maestros en las aulas.

Tablas y figuras

Tabla 1. Tesis de licenciatura en Pedagogía inscritas en el proyecto de investigación global	
Autores	Títulos
Xulia Marilyn González Cruz y Lisset Corazón Deferia	Capacitación a formadores para el Diplomado de la RIEB 2009 en Chiapas. Meza.
Mallibi Nayeli Escobar López y Cynthia Guadalupe Vázquez Espinosa	Evaluación de la implementación del segundo módulo del Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009, en Chiapas.
Joel de Jesús Castillejos Grajales, Filiberto Antonio Morales Guillén y Daniel Ortíz Espinosa	Evaluación de la práctica docente de profesores de 1° y 6° grado formados por la RIEB.
Antia Alejandrina Arreola Morales y Giovana Solórzano Marín	Evaluación del Diplomado de la RIEB 2009 a partir de las experiencias vividas por los participantes.
Magally Yahaira González Morales y Benjamín Rodríguez Aquino	Experiencias en la formación docente en el 3er módulo del diplomado para la RIEB 2009.
Gloria María Santíz López y Geovany Solís Abarca	Experiencias de los formadores en el Diplomado para Reforma Integral de la Educación Básica RIEB 2009.
FUENTE: Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Registro de tesis.	

Referencias

Buenfil, R. N. (2011) “Reformas educativas vistas desde el análisis político del discurso”, en *Tópicos de la educación superior*, Xalapa, México: IETEC Arana Editores – Universidad Veracruzana, pp. 127-155.

Hernández, N. L. (2010a). *Informe de actividades como ENLACE-Chiapas IISUE-UNAM y Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas*. Inédito. Febrero, 2010.

Hernández, N. L. (2010b). *Informe de actividades como ENLACE-Chiapas IISUE-UNAM y Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas*. Inédito. Junio, 2010.

Hernández, N.L. (2010c). *Proyecto de investigación: Evaluación y seguimiento del diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (Módulos I, II y III)*. Formato de Registro ante la Dirección de Investigación y Posgrado de la UNACH (D1-F2). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Inédito.

SEP (2009a) *Guía para el formador de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2009b) *Manual de operación de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México: Secretaría de Educación Pública.

Notas

¹ Se recuperan los planteamientos de Rosa Nidia Buenfil en el sentido que “a pesar de que las políticas educativas (e.g. las globalizadoras) no llegan a las escuelas y a los contextos educativos tal como fueron propuestas, sí dejan huellas en las prácticas locales de todos los días” (2011: 127) y que los significantes, como “reforma”, “formación” y “formador”, adquieren significados diversos que se construyen en la relación permanente entre lo universal (que para fines analíticos podemos entender como producto de una relación hegemónica de alcance global) y lo particular (como producto de las relaciones y fuerzas de poder que se encuentran presentes en contextos regionales, estatales o locales). Para la autora, la separación entre universal y particular es ficticia (Burgos, 2011), pues los significados dados en cada contexto la desvanecen al presentarla como una interconexión.

² A partir de aquí los relatos de los formadores se refieren con la sigla I (de informante), seguida del número con el que se registró su colaboración en la investigación del cuerpo académico Educación y desarrollo humano.