

## LA CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN EN LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR 2012: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENM

---

CLARA MARTÍNEZ CAMACHO/ MARTHA YOLANDA PIÑA HERNÁNDEZ/ ESPERANZA PEREA MERAZ

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

**RESUMEN:** La ponencia tiene como base la investigación “La reforma curricular de la educación normal 2012: La Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)” que pretende dar cuenta de los diversos procesos e interpretaciones que subyacen en la implementación del plan y los programas de estudio elaborados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP. El estudio es de tipo cualitativo y se centra en la experiencia vivida por los formadores de profesores de la BENM que en el presente ciclo escolar son los responsables del desarrollo curricular 2012 en las aulas.

La manera de acceder a los acontecimientos tal y como los experimentaron los involucrados es el lenguaje, de ahí que utilicemos la entrevista conversacional centrada en la narrativa (Van Manen, 2000). De acuerdo con Bruner, 1997, los acontecimientos que los entrevistados nos comparten no son fortuitos, sino que son resultado de estados intencionales, de motivos, creencias, deseos y valores que, en este caso, acaecieron en los procesos de actualización y capacitación que a nivel institucional (DGESPE y BENM) se organizaron.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma curricular, educación normalista, actualización y capacitación de formadores.

### Introducción

El proyecto de investigación denominado La reforma curricular de la educación normal 2012: La Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, representa un esfuerzo del CAEF, para promover líneas de generación de conocimiento que den cuenta de los diversos procesos e interpretaciones que subyacen en la implementación de una propuesta curricular.

Al parecer la SEP no tiene memoria y una vez más, quizá como resultado de lo que ha sido tradicionalmente las cuestiones relativas a la formación de los maestros, las decisiones se centralizan y se imponen verticalmente a los maestros. La diferencia con las acciones precedentes es la falta de información y claridad sobre el nuevo currículo.

El avance corresponde a la fase del estudio de campo en el que se aplicaron entrevistas a los docentes del primer semestre para indagar sobre las interpretaciones y significados que tienen acerca del modelo curricular y del programa con el que trabajaron durante el primer semestre (agosto 2012– enero 2013).

La categoría que se presenta corresponde al rubro relacionado con la actualización y capacitación, es decir, la planta docente (61 maestros) de los 8 colegios que integran el primer semestre de la licenciatura. Algunas de las preguntas que orientan este proyecto de investigación, son:

- ¿Qué acciones se han implementado para la difusión y actualización de los formadores de maestros con respecto al currículo 2012?
- ¿Qué tipo de interpretaciones realizan los docentes del primer semestre acerca de los fundamentos del modelo curricular y del programa que atienden?
- ¿En qué condiciones y bajo qué características se implementa en la BENM, la reforma curricular?

Es la interacción con los sujetos y el hecho de que narren de viva voz su experiencia acerca del proceso formativo que están siguiendo para enfrentar la transición hacia un nuevo modelo curricular, lo que permitirá llegar más allá en cuestiones de su sentir docente, para el caso que nos ocupa, las ideas e interpretaciones sobre la implementación de la propuesta curricular (formas de participación y dificultades que enfrentan).

El enfoque cualitativo interpretativo, a través de entrevistas narrativas es la herramienta metodológica con la que recuperamos las vivencias de los docentes para conocer los significados e interpretaciones que han construido en este primer trayecto. Esperamos que los hallazgos de este trabajo contribuyan en la construcción de un proyecto institucional de capacitación y actualización que incida en la formación permanente de la planta docente que actualmente enfrenta grandes desafíos y retos.

## Contenido

Diversos estudios han planteado el complejo camino en la formación de docentes en México caracterizado por la imposición de planes de estudio con escasa participación del profesorado normalista. Modelos curriculares ajenos o distantes a las condiciones de los contextos sociales y económicos y además muy alejados e incluso opuestos a los planteamientos curriculares de la educación básica.

Esta reforma curricular propuso en su versión inicial, incidir en cambios medulares para replantear el modelo de formación docente, actualización de normas administrativas y de gestión institucional que hasta el momento operan y son obsoletas, aplicación de recursos económicos y materiales, entre otros, todo esto bajo un proceso de evaluación y de un consenso de autoridades, profesores, estudiantes y sociedad, hecho que al parecer sustenta y justifica cambios en otros niveles educativos.

A pesar de ello, los cambios sólo operaron en el plan y los programas de estudio del primer semestre. Los otros rubros quedan sin propuestas o en promesas que se condicionan, como los recursos. Tal es el caso de las declaraciones emitidas por la Normal Rébsamen que señalan:

El cambio curricular se ha encontrado interrumpido en su construcción en distintos momentos, modificando constantemente sus propósitos, alcances y estructura. Sus vaivenes han oscilado desde el planteamiento de un Modelo Integral de Reforma de la Educación Normal a un cambio sólo del plan de estudios, desde una formación de cuatro a cinco años" (BENVECR, 2011).

Hay que recordar que a partir de las recomendaciones de organismos internacionales y de políticas educativas centradas en la eficiencia y productividad, se han diseñado de manera paralela modelos curriculares a partir de las llamadas competencias las cuales se concretan en posturas neoconductistas en las que prevalece la evaluación estandarizada como mecanismo de control.

Una de las tendencias en este tipo de planteamientos curriculares es homogeneizar y centralizar. En 1995, Rendón anotaba:

La ausencia de procesos serios y sistematizados de experimentación y evaluación curricular, impulsa un primer momento, difuso, cuya finalidad es establecer elementos “a priori”, para la posterior legitimación de la propuesta oficial, y que consiste en desarrollar estrategias, la mayoría de ellas simulatorias, de participación de los maestros.

Bajo esta lógica al llegar a la fase de implementación, la respuesta de los docentes se interpreta por los diseñadores, como resistencia a comprender y conocer nuevas formas de significar el hacer docente.

Torres (1996) advertía que los estudios muestran la poca efectividad de las reformas cuando: se hace a un lado el conocimiento y la experiencia del magisterio; se ignoran las condiciones reales del profesorado (motivaciones, inquietudes, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc.); se imponen verticalmente y conciben a los profesores sólo como receptores y operarios en tanto que no participan en definir y diseñar el currículo; se dirige a profesores individuales (no a grupos o equipos de trabajo); se centra en el evento -curso, seminario, conferencia, taller- como la modalidad privilegiada y hasta única de formación (p. 23).

Otras experiencias cercanas son los trabajos de Mercado (2000) y Gzarny (2003), quienes a partir del seguimiento y la evaluación del plan de estudios de 1997, dan cuenta de las problemáticas que vivieron distintas comunidades normalistas del país para la apropiación del currículo y su instrumentación en el aula, no obstante que en ese entonces la reforma fue acompañada del Programa de Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a diferencia de la actual que no contempló una política integral que considere los elementos indispensables para su viabilidad.

Cabe mencionar al respecto que en el proceso de formación subyacen la formación inicial y la permanente, las cuales representan un trayecto complejo que se enriquece a través de diversas estrategias. En este trayecto recibir información es sólo un paso, no es suficiente para comprender un nuevo enfoque educativo, una estructura curricular o la lógica de un programa por competencias.

A continuación presentamos algunos hallazgos en torno a la categoría definida como Actualización y capacitación, que se refiere a los procesos y estrategias que

impulsan DGESE y BENM durante la fase de implementación de reforma con el propósito de dar a conocer los fundamentos y estructura del modelo curricular y de los programas del primer semestre de manera que “los docentes que lo instrumenten, lo hagan a partir de un pleno convencimiento de los principios, propósitos y tipo de docente que se pretende formar así como de la articulación de todos los espacios curriculares”.

La estrategia metodológica para la organización de la información recabada se basa en el Método de Comparaciones Constantes (Gayou, 2004), en el que se transcriben las entrevistas realizadas y se clasifica la información a partir una primera categorización producto del guión de entrevistas y las respuestas de los entrevistados. Después de releer la información, se clasifica hasta encontrar información relevante y recurrente que de cuenta del propósito del estudio. Los rasgos que se derivan de la categoría Actualización y capacitación, son:

- Ubicación de docentes en los espacios curriculares:

Los docentes fueron seleccionados a partir de la relación de los contenidos o nombre del curso de los programas anteriores con los nuevos. Los maestros comentan: En las pláticas nos dieron todas las materias que están en la currícula en primer año. Aquí en la escuela, (las autoridades le dijeron) para usted que llevó Bases filosóficas la que más se acerca es Panorama (P-1-P-P). Podría inducir que por el título y por mi formación [educación física]. Yo solicité el perfil [de Desarrollo Físico y Salud] y el conductor [DGESE] dijo que alguien que trabajara la ciencia. La mayoría somos de educación física [de diferentes normales]. Dijo: “yo tampoco sé porqué están..., esto es de carácter científico” (AF.2.DFS.M).

- Cursos, asesorías, talleres antes, durante y al final del primer semestre:

Previo a la fase de implementación, se dio un proceso caracterizado por seleccionar docentes de manera unilateral (solo en una ocasión se llevó a cabo por votación en una asamblea), en las otras ocasiones el director y subdirector académico en turno seleccionaron al personal para que asistieran a DGESE con la finalidad, según lo que los docentes entrevistados narran, de recibir informar de los avances que en dicha instancia se concretaban, es decir, la participación de los maestros fue mínima y los “representantes” no pudieron aclarar las dudas de la comunidad.

Todos los maestros entrevistados coinciden en que los cursos previos a la implementación curricular fueron: insuficientes, informativos, mínimos e improvisados. Al respecto mencionan:

La falta de orientación de quién hizo los programas para con nosotros. No creo que la preparación que tuvimos hubiera sido suficiente como para nosotros enseñar. (P1-P-P)

Desconozco muchos aspectos del plan de estudios, no conté con capacitación, ni tenía ningún antecedente. (AF2-TIC-C)

La asesoría es insuficiente, la orientación consiste en instruir dónde conseguir los programas, materiales, entregar un disco que cada quien revisó en su casa. En ningún momento explicaron fundamentos, relaciones curriculares, referentes teóricos, metodológicos. (AF4-OP-C)

En esa misma lógica de desinformación apresurada y ante la cercanía del fin del sexenio se ratifica la idea de que las instancias oficiales estaban preocupadas porque el plan de estudios se implementara, ajeno e independiente de las condiciones de cada escuela. Se supone que los procesos de actualización permiten, además de que los maestros conozcan la propuesta curricular, retroalimenten y enriquezcan con sus saberes y experiencias en el ejercicio docente dicho modelo, de manera que se nutra y se ajuste a las necesidades de cada contexto y práctica real. Sin embargo parece que el proceso de actualización no tuvo esa intención:

Cuando llegó el plan, había muchos cambios, no era lo mismo de los que nos habían dicho. (P1- AAE-M)

En esta escuela no se tuvieron acercamientos certeros y organizados, tal es el caso de la materia que imparto, no estaba contemplada en la malla, tres días antes de iniciar el semestre nos avisan que había que dar la materia, no asistimos a ninguna capacitación. (P1-TIC-C)

Ibamos con la idea de que las aportaciones que hiciéramos se iban a tamizar con lo que se había hecho en las anteriores jornadas...cuál es la realidad, nos trajeron aquí para legitimar para que digan que la opinión de los maestros se tomó en cuenta. Se supone que sí [respondió el asesor] se va a hacer un concentrado de las aportaciones. Una semana antes de iniciar el curso en la BENM, repiten lo mismo del curso, aquello que todos aportamos nunca apareció. (AF3-P-P)

La narrativa de los formadores muestra las deficiencias e incongruencias del proceso de actualización y capacitación, así como el trato poco ético de los autores del diseño hacia los maestros de las normales. Sabemos que el cambio curricular implica un

proceso largo y complicado y las experiencias narradas dan cuenta de que el camino para la formación inicial resulta incierto y endeble, lleno de contradicciones. Como señala Gimeno, si los docentes no conocen la estructura, planteamientos teóricos y metodológicos del plan, no podrán identificarse con el modelo, desarrollar la enseñanza, comprender los fundamentos filosóficos para orientar acciones individuales o colegiadas de mejora (2002).

Por otra parte y a pesar de la inmediatez con la que los docentes recibieron el curso, un elemento clave para apoyarlos serían los materiales de trabajo. Sin embargo, una de las principales carencias de la BENM y de otras escuelas normales es la falta de conectividad, la cual en el discurso oficial se subraya como un factor relevante y sustancial para la formación de docentes. De hecho, la mayoría de los materiales de la reforma solo se consiguen en la red.

Trabajar de manera virtual requiere recursos materiales y a decir de uno de los entrevistados:

El 47% de los alumnos de esta escuela no cuentan con internet en casa. Entonces cuando usamos el correo o le pedimos que indaguen ciertas páginas sabemos que no pueden realizarlo en su casa, tampoco en la escuela. Tiene que pagar. Quiénes, los que pueden pagar. También hay una cantidad importante de alumnos que no tienen impresora en casa y la escuela no lo está resolviendo. Nuestro argumento central ha sido, porque existen las bibliotecas institucionales, porque ningún estudiante, ningún maestro puede tener en su casa un acervo como el de la biblioteca. Luego entonces es función de la escuela ofrecer sus acervos. (AF3-DI-P)

Lo anterior significa discriminación y desigualdad. Los docentes y alumnos que cuentan en casa con dichos recursos pueden acceder a la información del modelo curricular, esto es fuera del horario, pero ¿y el resto de los normalistas cómo accede al currículo virtual?

Además, según los docentes, la reforma marca un uso vasto y variado de materiales y la escuela no cuenta con el acervo correspondiente. Este problema tiene su origen en la política presupuestaria, ya que como es sabido, la normal y la escuela pública viven desde hace varios años, lo que algunos autores denominan como “asfixia”, “violencia de estado” entre otros términos y que otros interpretan como el proceso de

privatización de la educación pública como un bien social. En este sentido uno de los maestros agrega:

Nos informan que no hay presupuesto, para que se implementa se requiere de muchos recursos, si no tenemos ni aulas para proyección, las pocas que hay no reúnen las condiciones para la población, eso era cuando teníamos 15 alumnos, ahora son 30. (AF3-P-P)

## Conclusiones

Aunque se encontraron diversas interpretaciones de la reforma curricular, hay una constante en las voces de los maestros y es la que se refiere a que la capacitación que desarrollo DGESPE fue muy superficial, lo que genera que para la mayoría de los formadores la reforma se traduzca en angustia, desconcierto, desconfianza, desesperanza, caos y estrés permanente.

Los profesores señalan que la BENM carece de un programa o proyecto formal para la capacitación y actualización de toda la planta docentes. Sin embargo, mencionan los esfuerzos de algunos colegas quienes al interior de las reuniones intercolegiadas proponen estrategias como: seminario permanente, diagnóstico para alumnos de nuevo ingreso, conferencias, cursos autogestivos, entre otras. Desafortunadamente, fue la propia DGENAM la que hasta la fecha no ha autorizado la realización de estas acciones y las autoridades de la BENM no han asumido un liderazgo académico para tomar decisiones de esta naturaleza.

Por otro lado consideran que una reforma curricular necesariamente tendría que acompañarse de cambios significativos en la estructura y gestión escolar de manera que permitan la operación de todo un proyecto sobre ser docente y de los recursos financieros acordes a una institución de educación superior.

## Bibliografía

Álvarez Gayou, J. L. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* México: Paidós.  
Benemérita Escuela Nacional Veracruzana, Declaración 2011.

Bruner, J. (1997). *Educación puerta de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Czarny, Gabriela (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México: SEP. (Cuadernos de discusión 16).



Mercado Maldonado, Ruth (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*. México: SEP-SEBN.

OCDE (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. Resúmenes ejecutivos. México: OCDE.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.). (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

Rendón Esparza, Juan Manuel. (1995) Hacia un nuevo modelo para la formación de maestros de educación básica. En Rev. Contextos Foro sobre el papel de las IFAD en el siglo XXI, número especial, 2º. Aniversario.

Sacristán J. (2002). El currículum: una reflexión sobre la práctica. *España*. Morata.

Torres Rosa María. (1996) Formación docente: Clave de la reforma educativa. En nuevas formas de aprender y enseñar. Santiago: Unesco Orelac. Recuperado el 6 de mayo de 2012 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/01160/116066sb.pdf>

Van Manen, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S. A.