



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

RUIZ CUÉLLAR, Guadalupe

La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para
la formación docente

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 51-60

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REFERENCIA: Ruiz Cuéllar, Guadalupe. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP*, 15 (1), 51-60. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente

Guadalupe RUIZ CUÉLLAR

*Departamento de Educación
Universidad Autónoma de Aguascalientes (México)*

Correspondencia:
Guadalupe Ruiz Cuéllar
Departamento de
Educación
Universidad Autónoma de
Aguascalientes (México)

Email: gruiz@correo.uaa.mx

Recibido: 13/02/2012
Aceptado: 25/03/2012

RESUMEN

El artículo plantea las principales acciones de formación continua que se desarrollan en México para apoyar la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el nivel de educación primaria. Aborda los retos que una reforma curricular como esta supone y da cuenta de la necesidad de investigar el efecto o aporte de las experiencias en curso, y de la necesidad de abordar la formación de los maestros en servicio, como un tema de desarrollo profesional en sentido amplio.

PALABRAS CLAVE: Formación continua, desarrollo profesional, reforma curricular.

The Comprehensive Reform of Basic Education at the elementary school level: challenges for teacher training

ABSTRACT

The article presents the main actions of training developing in Mexico to support the implementation of the Comprehensive Reform of Basic Education at the elementary school level. Addresses the challenges that a curricular reform as this one means, and realizes the need to investigate the effect or contribution of the experiences of today, and the need to cover the training of teachers in service as a topic of professional development in a wide sense.

KEY WORDS: Lifelong learning, professional development, curricular reform.

Introducción

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el *Decreto de Articulación de la Educación Básica*. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país.

La reforma curricular que precedió a la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tuvo lugar en el año 1993, en el marco de una política de mucho mayor alcance en el país (el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB), uno de cuyos componentes fue la formulación de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica.

Casi diez años después de esa reforma, en 2002, nació en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo cuya misión principal es contribuir a la mejora de la educación básica y media superior mediante la evaluación integral de la calidad del sistema educativo y los factores que la determinan, siendo uno de los indicadores principales de dicha calidad los resultados de aprendizaje de los alumnos. Si bien, la experiencia mexicana en materia de evaluación externa es una de las más antiguas en América Latina, y mucho antes de 1992 ya se realizaban evaluaciones de gran envergadura en el país, fue hasta el momento en que nació el INEE que se concibió esta tarea en un marco de transparencia y con una visión explícita en materia de difusión de los resultados de las evaluaciones externas.

Posteriormente, a partir del año 2006, tuvo su arranque otro programa de evaluación externa (la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE), que tiene como rasgo de diferenciación respecto a la realizada por el INEE, su carácter censal, la intención de devolver resultados en todos los niveles posibles de desagregación de la información y el hecho de que es realizada desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que para algunos limita la credibilidad de sus resultados. Dado el enfoque del INEE, centrado en la evaluación de la calidad *del sistema educativo*, todos los proyectos que realiza son muestrales y no están concebidos para difundir información de manera individual.

Desde su surgimiento, ENLACE ha crecido en forma acelerada abarcando cada vez más grados y asignaturas, en los primeros años sólo en la educación básica pero más recientemente, también en la educación media superior. Al parecer, sus resultados son ampliamente utilizados como elemento de diagnóstico sobre la calidad de la educación, desde las escuelas en lo individual, hasta niveles diversos de agregación (las zonas y regiones escolares, las entidades federativas y el país en su conjunto).

Tanto las evaluaciones realizadas por el INEE como las que lleva a cabo la SEP han coincidido en mostrar niveles de logro por debajo de lo esperado y profundas brechas entre distintas modalidades educativas. México, país multicultural que ha diseñado un modelo educativo especial para su población indígena, enfrenta los rezagos educativos más fuertes en esta modalidad. Son también bajos los resultados de los alumnos atendidos a través de un modelo pensado para comunidades pequeñas y aisladas, donde el papel docente es asumido no por un profesor formado como tal, sino por un egresado de secundaria, habilitado para hacerse cargo, en un ambiente multigrado y con un fuerte soporte en materiales fuertemente estructurados, de los niños de esas comunidades.

Sin que este sea el factor principal que se halla a la base de la reforma curricular reciente, los resultados de las evaluaciones externas han supuesto una presión importante de búsqueda de mejora para el sistema educativo mexicano, en virtud de que sistemáticamente han mostrado rezagos importantes en el logro de los objetivos educacionales.

La RIEB responde a una intención de política expresada tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, como en el Programa Sectorial de Educación correspondiente a esta administración federal. Este último documento plantea como su

primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2007:11). Tres de las estrategias contempladas para alcanzar este objetivo son aquí relevantes:

- *Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI.*
- *Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos.*
- *Enfocar la oferta de actualización de los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos (SEP, 2007:11-12).*

Así pues, junto con la preocupación por definir un currículum que aborde como un solo trayecto formativo los tres niveles que integran la educación básica, están también, el reconocimiento de la necesidad de poner ese currículum a tono con los acelerados cambios experimentados por la sociedad en los últimos tiempos y, como se ha dicho, la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos atendidos por el sistema educativo mexicano.

Como en la gran mayoría de los procesos de cambio educativo, la RIEB descansa en gran medida en la actuación de los docentes, que resulta fundamental para llevar a la práctica la reforma curricular. Los estudios en la materia han demostrado ampliamente que el profesor es un actor clave en la implementación efectiva de las reformas educativas. Uno de los supuestos principales de una reforma es que los maestros son quienes deben asumir la parte práctica del cambio educativo (Ezpeleta, 2004).

Este artículo aborda principalmente, los desafíos que enfrenta en México la formación de los docentes que estando ya en servicio en el momento en que se instaura la reforma curricular, se ven en la necesidad de reconceptualizar su labor profesional y modificar sus creencias y sus prácticas en función de los nuevos planteamientos. Para poner en contexto este tema, se desarrollan brevemente las principales características de la RIEB. El artículo concluye con algunas reflexiones sobre retos adicionales a los expresamente identificados.

Los principales postulados de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La RIEB ha sido un proceso extenso de ajustes curriculares orientados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En consonancia con las tendencias registradas a nivel mundial, el nuevo currículum de la educación básica en México se ha planteado bajo un enfoque de educación por competencias.

En el caso de la educación primaria, la RIEB tiene un doble propósito: por una parte, la transformación del currículum de este nivel educativo, y por otra, la articulación de los tres niveles de la educación básica con el fin de configurar un sólo ciclo formativo coherente en sus propósitos, énfasis didácticos y prácticas pedagógicas. Además, esta reforma se propone modificar las formas de organización y de relación en el interior de los espacios educativos que hacen posible el logro de los objetivos curriculares (SEB, 2008).

Es importante señalar que la RIEB no se concibe como una reforma radical, pues algunos de sus rasgos ya estaban presentes desde la reforma curricular que le precedió; sin embargo, el enfoque de educación por competencias sí resultó novedoso. En lo que se refiere a las nuevas exigencias para los docentes, dos áreas han resultado particularmente desafiantes: la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. Frente a las prácticas preexistentes, la RIEB exige al docente una dosis importante de participación en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículum, alineados estos a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica y a los estándares curriculares definidos para este tipo educativo.

Asimismo, la reforma curricular trata de impulsar prácticas de evaluación formativa que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos, gracias al empleo de una gama amplia y variada de estrategias e instrumentos de evaluación, y le permitan aprovechar esa información para identificar sus logros al igual que sus dificultades, y ofrecer propuestas para mejorar su desempeño. Se pretende además que esta nueva forma de abordar la evaluación retroalimente el mismo trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia, sobre las expectativas formativas de la educación primaria.

La RIEB pone en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes. Plantea asimismo, que la planificación didáctica es una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone, como ya se ha dicho, un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses y conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

El trabajo docente también ha de ocuparse de generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen de manera importante el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad. Este último tema es particularmente desafiante al decir de los docentes y con frecuencia les enfrenta a la constatación de que no tienen los elementos de preparación suficientes para vérselas con las cada vez más numerosas fuentes de diversidad en el aula.

Finalmente, cabe decir también que la RIEB insta a los maestros a hacer un uso creativo y permanente de los recursos de lectura, audiovisuales e informáticos que se ponen a su alcance, de modo que no se descansen exclusivamente en los libros de texto como los grandes prescriptores del trabajo en el aula.

En suma, como se ha dicho, la RIEB busca poner en el centro de la acción educativa el aprendizaje de los estudiantes, procurando su formación integral, en función de las exigencias que plantea la sociedad moderna. Tarea en la que hay mucho por hacer a juzgar por los insatisfactorios resultados en las evaluaciones externas nacionales e internacionales.

¿Qué desafíos para la formación de los maestros en servicio plantea la reforma curricular de la educación primaria en México?

Múltiples estudios coinciden en señalar que toda reforma educativa que se plantee mejoras en la calidad de la educación como propósito, debe tener como eje central el rol del docente (Barber & Mourshed, 2008), en tanto es este quien tiene la tarea de traducir el currículum (sus objetivos y valores declarados) y ser un guía y acompañante de los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en el caso de aquellos que se encuentran en situación de desventaja dado su origen socioeconómico: “¡Sin docentes, los cambios educativos no son posibles! Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas emprendidas por la mayoría de países de América Latina y el Caribe...” (Robalino, 2005:7).

En alcance de esta idea, se ha incorporado en la institucionalidad educativa la noción de que el desempeño docente está profundamente correlacionado con el logro académico de los estudiantes. Así, se asume el concepto de que el docente es un factor esencial para el aprendizaje de los alumnos y responsable fundamental de los malos o los buenos resultados educativos.

Dentro de este contexto, a los docentes se les exige el desarrollo de competencias adicionales a las adquiridas en su formación inicial, tales como el conocimiento y ejecución de las nuevas teorías y didácticas de enseñanza, sensibilidad y pertinencia de la enseñanza ante la heterogeneidad étnica, socioeconómica, cultural y de género de los estudiantes, y liderazgo tanto a nivel escolar como comunitario. Los profesores deben realizar su labor profesional en medio de cambios sociales que afectan al sistema educativo, y de los desafíos que derivan de la incorporación de los sectores más pobres de la sociedad en la medida en que se amplía la cobertura de la educación básica. Esta situación provoca heterogeneidad de las aulas, y aún más, debido al origen socioeconómico de algunos alumnos, un grupo significativo de alumnos en el aula carecen de ciertas habilidades y competencias básicas. El profesor debe responder y hacerse cargo de esta alta

heterogeneidad existente dentro de su aula de clases, con pocos elementos de formación para ello, en muchas ocasiones.

Según Perrenaud (2004) las competencias que deben ser exigibles a los docentes para enfrentar los desafíos que presenta la educación en el siglo XXI, son las siguientes:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

A su vez, el informe “Los docentes son importantes” de la OCDE (2009) señala que el sistema educacional del siglo XXI exige que los docentes tengan la habilidad de desempeñarse en varios niveles de actuación desarrollando una amplia gama de actividades, algunas de cuales plantean desafíos especiales a los docentes, como los nuevos énfasis transversales del currículum, la enseñanza en contextos multiculturales o la atención a otras formas de diversidad en el aula.

En definitiva, la función del docente implica asistir y mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, sus capacidades, sus habilidades, actitudes y valores, en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales (Ibarra, 2006).

Además, algunos investigadores consideran que el trabajo docente tiene como foco central el aprendizaje de los estudiantes, debido a que si bien no es el único agente educativo presente y en interacción permanente con estos, “es el único que puede reunir en una sola las condiciones, espacios temporales, la fundamentación pedagógica y disciplinar, las posibilidades mediáticas y, por supuesto, lo que resulta más importante, la intención pedagógica de propiciar en una espiral formativa los aprendizajes de los alumnos” (Robalino, 2005:8).

La formación de los docentes para la implementación de la RIEB en primaria es un reto fundamentalmente de la formación continua en México, es decir, la que se brinda a los maestros en servicio. Si bien es cierto que las escuelas normales siguen preparando a futuros docentes para este nivel, lo que compromete también a la formación inicial, la necesidad de nuevos profesores para la educación primaria es cada vez menor por las tendencias demográficas del país y de igual forma, su incorporación al sistema educativo se habrá de dar en una medida muy menor respecto a la plantilla docente que ya está en ejercicio.

De acuerdo con Gardner (1983, citado en Villega-Reimers, 2003:54) es posible identificar cuatro tipos de categorías de formación continua: i) para certificar a docentes no certificados; ii) para actualizar los conocimientos y habilidades de los docentes; iii) para preparar a los docentes para nuevos roles, como por ejemplo, formador de futuros docentes o directores; y iv) para facilitar una actualización o reforma curricular.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la formación continua tiene relevancia en tanto permite alinear los conocimientos y competencias de los docentes con prioridades nacionales y/o con las más recientes innovaciones del saber disciplinario. El supuesto detrás de la necesidad de estas actualizaciones, es que un docente que constantemente se capacite en nuevos conocimientos y competencias tendrá un mayor impacto en los aprendizajes de sus alumnos, y con ello, contribuirá a mejorar la calidad del sistema de educación.

La formación continua en México es un ámbito que tiene una historia relativamente reciente; su surgimiento como esfera especializada de intervención de

política se asocia también al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica a que se ha hecho referencia antes (vid supra). Esta política, surgida para abordar el problema de la calidad educativa a inicios de los años noventa del siglo pasado, reconocía la urgencia de iniciar una estrategia masiva de actualización para todos los maestros en servicio, con o sin formación inicial. Por una parte, se requería subsanar los problemas formativos detectados, como el bajo dominio de los contenidos de enseñanza; por otra parte, fomentar el desarrollo intelectual de los docentes, su capacidad para aprender y para lograr la transferencia de estos aprendizajes a las prácticas en el aula (Martínez, 2008:4).

La reforma de los planes, programas y libros de texto de principios de los años noventa y la puesta en marcha del programa de incentivos de Carrera Magisterial, impulsó la creación de una serie de programas nacionales y estatales de actualización del magisterio en servicio. Desde el ámbito federal, la formación continua de los maestros de educación básica comienza a ser un proceso planificado, a través del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), y luego del Programa de Actualización de Maestros (PAM), que no lograron abordar la enorme tarea de atender en forma eficaz a la gran cantidad de maestros mexicanos.

Al mismo tiempo que en los estados se multiplicaban los programas estatales de actualización, en 1995 se formuló a nivel federal, el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Para dirigir estos procesos, la SEP creó la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), posteriormente transformada en Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) y, en cada uno de los estados, las Instancias Estatales de Actualización (Arnaut, 2004:27).

Se distinguen dos etapas en el desarrollo del programa: la primera, que cimenta el programa institucionalmente y que sigue un diseño centralizado de la oferta académica, y la segunda que pretende una mayor descentralización de los servicios consolidando a los organismos estatales de formación continua con mayor poder de decisión (DGFCMS, 2007).

- Ahora bien, sin desconocer los logros que durante casi dos décadas han tenido las políticas de formación continua y desarrollo profesional en el país, también es preciso reconocer que en México, al igual que en muchos otros países, la implementación y ejecución de programas de formación continua ha recibido una serie de críticas; algunas de las principales son las siguientes (Subirats y Nogales 1989, citado en Villega-Reimers 2003:62):
- Los cursos están muy orientados a la teoría y no abordan elementos prácticos.
- Los educadores encargados de los cursos de formación continua están pobremente preparados.
- Los programas no atienden las verdaderas necesidades de los docentes, pero éstos no cuentan con un mecanismo para comunicarles a los administradores qué es lo que necesitan.

Como se ha dicho, en gran parte del mundo la evidencia registra que las experiencias de formación continua son demasiado cortas, poco relacionadas con las necesidades de los docentes, e inefectivas para lograr una adecuada actualización del conocimiento de los docentes (Villega-Reimers, 2003:63). La ocurrencia o persistencia de estos problemas en el marco de la formación continua que se realiza en México para apoyar la implementación de la RIEB configura algunos de los desafíos principales que supone la actualización de los docentes para la adecuada puesta en práctica del nuevo currículum, y para el despliegue de las competencias que este les exige. Enseguida, se abordan estas cuestiones y las respuestas que hasta el momento ha dado el sistema de formación continua del país.

En congruencia con los planteamientos de la reforma curricular, las estrategias de formación continua dentro del marco de la RIEB están circunscritas bajo un enfoque de competencias. El documento “El enfoque por competencias en la educación básica” (DGFCMS, 2009b) destaca que no existe en el campo educativo una sola definición para el concepto “competencia” (algunos le atribuyen más peso a los conocimientos, las habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores), pero que pueden identificarse rasgos comunes en todas las definiciones que se presentan al interior de este enfoque:

[...] hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

[...] al resolver un problema o una cuestión, (se) moviliza esa serie combinada de factores en un contexto o situación concreta.

[...] tiene que ver con el desarrollo y educación para la vida personal; así como la autorrealización de los niños y jóvenes.

[...] tiene que ver con [...] la capacidad para recuperar los conocimientos y experiencias, e interactuar y aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social y ecológico.

El factor clave bajo un enfoque de competencias es que todo conocimiento teórico o conceptual tiene sentido a la luz de su aporte a la configuración de una práctica docente en el aula que logre un aprendizaje significativo por parte del alumno. El elemento teórico por sí solo no otorgará las herramientas didácticas al docente para que potencie el desarrollo de sus alumnos. A su vez, la enseñanza de técnicas y prácticas sin sustento teórico convierte al docente en un mero técnico sin capacidad de discernimiento ni reflexión respecto a cómo desenvolverse en contextos específicos y diferenciados. Por ello, el enfoque de competencias que promueve la RIEB busca articular elementos teóricos y prácticos en la actualización formativa de los docentes.

Este enfoque ha sido asumido por las principales estrategias de formación continua que se desarrollan dentro del marco de la RIEB, al menos en el nivel declarativo; sin embargo, constituye aún un área por investigar, determinar la medida en que esto se lleva efectivamente a la práctica, es decir, el grado en que la formación que reciben los docentes realmente es congruente con el enfoque que a su vez, ellos tienen que desarrollar en sus aulas.

Asegurar que la instrucción dada a los docentes sea de calidad es un desafío de toda estrategia de formación continua. Por ello mismo, en el diseño de las que están relacionadas con la RIEB, se ha optado por vincular el trabajo de la DGFCMS con una serie de instituciones de educación superior y centros de investigación educativa para llevar a cabo diferentes modalidades de desarrollo de la formación continua.

El objetivo de realizar esta vinculación responde a la necesidad de que los docentes tengan acceso a los últimos avances en materia de conceptos y didácticas educacionales. Dicho acceso es posibilitado por miembros de facultades de educación y centros de investigación. A su vez, se ha señalado que dicha relación resulta beneficiosa para los miembros de las instituciones de educación superior y centros de investigación, en tanto supone contacto directo con la realidad de los docentes, sus necesidades y sus experiencias (Villegas-Reimers, 2003).

La preocupación por establecer este vínculo se denota en la confección de los Catálogos Nacionales de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, que a la fecha suman ya varias ediciones. Para armar estos catálogos se ha realizado una invitación abierta a diversos tipos de instituciones tanto públicas como privadas, que consideraran que poseían un proyecto de formación continua acorde a las directrices trazadas por la SEP. La oferta resultante ha sido de calidad heterogénea, pese a los mecanismos implementados para asegurarla (términos de referencia precisos para el diseño de los cursos, evaluación de las propuestas por parte de especialistas). Una evaluación de los materiales curriculares de una muestra de estos cursos deja ver que junto con algunos de excelente factura, existen otros que exhiben insuficiencias en el planteamiento del enfoque por competencias, pues son en exceso teóricos, recuperan en forma escasa la experiencia de los docentes o se vinculan pobremente con esta. En varios cursos se advierte una tensión entre abordar los contenidos disciplinares propios de la asignatura en cuestión, y el estudio de las estrategias didácticas para su tratamiento en el aula, con el resultado frecuente de que ninguna de las dos dimensiones se plantea en forma satisfactoria, al menos en el diseño de los cursos. Nuevamente, se trata de un área específica de indagación aún por abordar.

Junto con estos cursos, de impacto selectivo por cuanto no se plantean como opciones de formación continua de alcance masivo, otra estrategia implementada que

sí pretende abarcar a todos los docentes de primaria del país en ejercicio, son los Diplomados RIEB ofrecidos conforme la reforma curricular se fue generalizando a los distintos grados de la educación primaria: 1º y 6º en el ciclo 2009-2010, 2º y 5º en el ciclo escolar 2010-2011 y 3º y 4º grados en el periodo 2011-2012.

En este caso se ha cuidado la calidad de la formación (y por ende de la actualización recibida por los formadores de docentes) a través de dos estrategias principales: por un lado, la responsabilidad del diseño de los diplomados ha recaído en la Universidad Nacional Autónoma de México, la máxima casa de estudios del país; por otro, la integración de un grupo nacional de formadores con participantes de todas las entidades federativas, que integra personal de escuelas normales, junto con personal que cuenta con experiencia en la formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo e incluso personal de instituciones locales de educación superior. Este grupo reproduce en el interior de sus estados los módulos de cada diplomado e inicia así un proceso de formación “en cascada” hasta llegar a todos los docentes frente a un grupo del país.

El modelo de cascada puede ser criticable ya que debido a su envergadura es probable que en el momento en que el docente reciba la instrucción, muchos de los contenidos hayan sido “perdidos en el camino” dada la apropiación de los contenidos por parte de diferentes agentes (Villega-Reimers, 2003). Sin embargo, se trata de una estrategia especialmente pertinente y necesaria en el caso de México, dadas las dimensiones de su sistema educativo, el tamaño de la población docente a atender, la dispersión geográfica y las particularidades de las distintas modalidades que se atienden.

Desde luego, en la medida en que el modelo de cascada esté adecuadamente apoyado y monitoreado en cada una de sus etapas, el abordaje puede resultar exitoso. El desafío es asegurar niveles de calidad adecuados en cada nivel de la cascada.

Un último reto tiene que ver con la crítica que reciben los programas de formación continua en el sentido de que no atienden las verdaderas necesidades de los docentes y estos no cuentan con un mecanismo eficaz para comunicar a los administradores del sistema educativo, qué es lo que necesitan. A esto habría que agregar, que aun cuando la administración central del sistema educativo puede tener identificadas ciertas necesidades en función de las exigencias del nuevo currículum, como es el caso, esas necesidades pueden no coincidir con las que los docentes reconocen; también, que la tensión entre lo nacional y lo local se hace patente en este caso específico.

Para enfrentar este desafío, las instancias estatales tienen la misión de realizar una oferta más pertinente a las realidades locales. Sin embargo, la gran proliferación de programas de actualización (debido en gran parte al propósito de satisfacer las necesidades de los docentes gestadas por la Carrera Magisterial), volvió difusa la calidad y la pertinencia de estos programas.

La evaluación del PRONAP realizada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2008) diagnosticó una fuerte dispersión de la oferta de formación continua dado que: “Al no definir una población objetivo y optar por atender a la población potencial sin focalizar en función de necesidades de formación previamente identificadas, se origina una oferta numerosa y dispersa” (FLACSO, 2008:76).

Esta evaluación sugirió realizar un diagnóstico de la población objetivo docente, lo cual permitiría focalizar las opciones de oferta y de esa manera contribuir a la reducción de la dispersión. Además, indicó la necesidad de elaborar un sistema de evaluación de la pertinencia de esta oferta (FLACSO, 2008).

Desde la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (SNFCMS) se ha buscado fortalecer una adecuada política de focalización de la oferta que responda a las necesidades de los docentes en torno a su rol desempeñado, la modalidad en que ejerce y sus asignaturas de desempeño (lenguaje, matemática, etc.).

Las directrices generales para el diseño de los cursos de actualización docente y superación profesional, integrados en el “Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros en servicio”, recogen las necesidades de focalización. De forma general se hace referencia explícita a que una de las áreas a las que las propuestas deben responder es

la de “formación continua focalizada en función de las necesidades regionales y estatales”.

El Catálogo anual al que ya se ha hecho referencia, está orientado a ofrecer programas en función de las debilidades locales detectadas por pruebas estandarizadas internacionales y nacionales (en particular ENLACE). A su vez, se establece como obligatorio considerar para estos programas la asistencia de los docentes, directivos, supervisores, jefes de sector, y asesores técnicos-pedagógicos en sus diferentes niveles y modalidades. (DGFCMS, 2009^a:18-19).

Por su lado, a partir de la oferta expuesta en el Catálogo Nacional, cada estado debe escoger los programas que considere pertinentes y con ello conformar un Catálogo Estatal, lo cual responde a la intención de otorgar una formación mas ajustada a la realidad de cada estado. Sin embargo, nuevamente no se cuenta con información sobre cómo se ha ido ejecutando este programa, por ello solo es posible formular conclusiones al nivel de lo declarado por los objetivos de estos programas.

Conclusiones

Las reformas curriculares implican que los maestros adquieran nuevos aprendizajes y una nueva forma de concebir (concepciones) la construcción del conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ezpeleta, 2004). Estas condiciones, en teoría, llevarán a una nueva forma de trabajo en el aula e implicarán modificaciones en los pensamientos y creencias acerca de la educación y sobre su rol en esta actividad. Estos cambios requieren de tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma: implementación inmediata (Ezpeleta, 2004).

La formación de los docentes en servicio es un área de política educativa insoslayable en el marco de una reforma curricular. El sistema educativo mexicano ha emprendido diferentes estrategias conducentes a apoyar la implementación de la RIEB en la educación primaria. Sin embargo, como se ha dicho ya, es aún tarea pendiente investigar si las acciones realizadas están cumpliendo de forma eficaz con los propósitos que las animan: ¿realmente están favoreciendo el desarrollo de nuevas competencias docentes? ¿Están contribuyendo al cambio de las concepciones y las prácticas que configuran y dan forma a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos? ¿Han favorecido una actuación docente congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB?

Además, parece necesario reconocer que la perspectiva con la que se mira este ámbito de intervención debe ampliarse, en consonancia con los conocimientos existentes hoy en día sobre la formación profesional de los maestros en servicio. El tema del desarrollo profesional como eje articulador de los esfuerzos que se desarrollan resulta indispensable para darle una mayor proyección y alcance a las experiencias de formación en que participan los profesores de la educación primaria: “El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que recupera para los maestros la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen su aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional. Que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente, como protagonistas de una profesión en constante construcción (Robalino, 2003 en Treviño et al, 2005:45).

Aunque hoy en día se sabe que la formación situada en la escuela es probablemente la estrategia más prometedora para el desarrollo profesional docente y el cambio en las prácticas, poco parece suceder en esta dirección, en el marco de la implementación de la RIEB en México. Nuevamente, las dimensiones del sistema educativo mexicano configuran un escenario complejo para la asesoría a los colectivos escolares; pese a ello, ante un efecto probablemente limitado de las estrategias que actualmente se implementan en el país, resulta indispensable diseñar estrategias de formación y acompañamiento cercanos a los docentes, sensibles a sus contextos y necesidades específicas. Sólo así podrá tener mayores expectativas de éxito la implementación de la RIEB en primaria.

Bibliografía

- Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17: El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: Revista PREAL N°41.
- DGFCMS. (2009a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias*. México: SEP.
- DGFCMS. (2009b). *Diplomado para Maestros de Primaria: Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Módulo 1*. México: SEP.
- DGFCMS. (2007). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional*. México: Sep .
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, no. 21, pp. 403-424.
- FLACSO-México. (2008). *Evaluación Externa 2007 Informe Final Pronap*. México: SEP.
- Martínez, A. (2008). El caso del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 1995-2006. *Profesioanlizar a los profesores sin formación inicial: Punto de referencia para actuar*. México.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEB. (2008). *Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012*. México: SEP.
- Treviño, E., et al (2005). *Evaluación del Desempeño Docente*. México: Original no publicado.
- Villega-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO.