

LA POLÍTICA EDUCATIVA: UN COMPONENTE NECESARIO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES QUE INVESTIGAN SOBRE SU PRÁCTICA

Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas - México
E-mail: pbonals@hotmail.com

Ángel Gabriel López Arens
Universidad Autónoma de Chiapas - México
E-mail: aglopezarens@hotmail.com

Alma Rosa Pérez Trujillo
Universidad Autónoma de Chiapas - México
E-mail: almarpt@hotmail.com

Relato de experiencia

Resumen: Esta ponencia aborda una temática relacionada con el desarrollo curricular de la formación de investigadores de política educativa. Se trata de los profesores de nivel medio superior que han optado por un modelo de formación que los lleva a profundizar en el análisis y reflexión de los principios de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), de las posibilidades y límites que esta les impone para impulsar procesos de enseñanza aprendizaje en contextos concretos.

Se ejemplifica con el caso de 17 profesores que imparten clases de matemáticas en tres escuelas preparatorias ubicadas en el estado de Chiapas, al sur de México, quienes se han involucrado en un proceso de investigación-acción acompañados de un grupo de investigadores universitarios. Trabajos de investigación realizados desde 2009, así como la experiencia formativa de este grupo de profesores de matemáticas a lo largo de nueve meses, evidencia la necesidad de situar los procesos de formación docente en el campo de la investigación sobre política educativa, ya que sólo a partir del análisis profundo de las políticas que inciden en su trabajo, es posible que construyan la capacidad de cambio necesaria para transformar su práctica docente y para que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje que impulsan en sus escuelas.

Palabras clave: Política educativa. Formación de docentes. Investigación-acción. Capacidad de cambio. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Introducción

Conviene iniciar este trabajo exponiendo la perspectiva desde la cual sus autores plantean que la política educativa es un componente necesario de los procesos de formación de docentes del nivel medio superior en el marco de la implementación de la actual Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), iniciada en 2009 con el propósito de impulsar un cambio curricular centrado en el enfoque por competencias e instaurar un Sistema Nacional de



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

Bachillerato que integre las diversas modalidades educativas que ofrece este nivel en México.

Sostenemos que las investigaciones sobre política educativa deben enfatizar

cuestiones como la siguientes: la filosofía que sustenta la acción pública; la forma en que se definen los problemas más graves del sistema educativo; el grado de participación de los distintos actores políticos y sociales; sus formas y medios de negociación, y el grado y nivel que actúan los grupos de presión a lo largo del proceso de política [...] (FLORES-CRESPO, 2008, p. 12).

Sostenemos que los docentes deben formarse con un conocimiento profundo de estas cuestiones, debatiendo acerca de su participación en el cumplimiento o no de los principios que orientan las decisiones de política educativa, y el acuerdo o no con respecto de los problemas que atañen a la educación, ya que son actores sociales y políticos que se involucran de manera directa en ellas, aunque a veces no sean conscientes de esto. En este sentido, la política educativa implica la negociación y participación de múltiples actores que “en su interdependencia la preparan, configuran, la acotan o ensanchan” (AGUILAR, 2005, p. 24). ¿Hasta dónde los docentes del nivel medio superior encuentran en los procesos de formación en los que se ven involucrados para mejorar su práctica docente, posibilidades para profundizar en el conocimiento de estas potencialidades reflexivas e investigativas?

La respuesta a esta pregunta nos lleva a sostener que esta posibilidad es limitada o nula y que cada reforma educativa, como lo es hoy la RIEMS, los involucra en procesos de formación en los que el debate sobre la política educativa de la cual emana esta reforma está ausente. La falta de este debate lleva a los docentes a tomar posiciones acríicas de resistencia o aceptación que inhiben los cambios efectivos en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues el asunto de la educación se reduce a la instrumentalización de la práctica docente (¿cómo enseñar?), sin que se presente una reflexión del ¿porqué? o ¿para qué hacerlo?, o de las repercusiones que esto puede tener en los procesos de ciudadanía o de democratización de la sociedad; se obvia en



los procesos de formación docente el debate sobre los principios que orientan la política educativa y sobre el papel de los docentes en la definición de los mismos.

Este planteamiento se desarrolla en los siguientes cuatro apartados que integran este trabajo. Iniciando con la propuesta de formación docente de la RIEMS y la necesidad de implementar procesos formativos innovadores que hagan posible trascender el nivel instrumental de la práctica docente. En el segundo apartado se exponen los antecedentes de una propuesta formativa alternativa que toma como base la reflexión sobre la práctica docente, la cual se expone en el tercer apartado. Para finalizar se presentan algunas notas sobre la necesidad de generación de capacidad de cambio desde la práctica docente para lo cual se hace necesario profundizar la formación docente en el ámbito de la política educativa.

La formación de docentes en el marco de la RIEMS

En los mecanismos de gestión que sustentan la RIEMS se incluye el apartado intitulado *Desarrollo de la planta docente*, en el que se menciona que la actualización y profesionalización de los docentes es un requisito indispensable para el éxito de la reforma. Se reconoce que la formación docente en este nivel se lleva a cabo de manera aislada y dependiendo de los recursos de cada subsistema, por lo que es necesario realizar acciones más efectivas orientadas hacia la

actualización en el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que se pretende formar a los estudiantes [...][reforzar [...] el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos [...] diversificar sus prácticas de evaluación (SEP, 2008, p. 89).

Como acciones complementarias se menciona el trabajo en colaboración con las instituciones de educación superior para apoyar los procesos de formación, así como la realización de investigaciones sobre este nivel educativo.



La ubicación del concepto de competencias desde un enfoque constructivista resulta alentadora para pensar en el cambio escolar si se dirige a

afrontar demandas externas o desarrollar habilidades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, [implicando] conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos: el conocimiento práctico, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción... bien distante de la orientación conductista... El conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos (PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 11).

El problema es cómo impulsar un proceso de formación que alcance los resultados previstos. La RIEMS se viene impulsando bajo un esquema tradicional denominado “en cascada” que inhibe la participación de los docentes y la generación de la capacidad de cambio en las escuelas.

Se trata de implementar desde arriba y de la misma forma en todos los subsistemas y escuelas, desconociendo los contextos de aplicación. Supone además que todos los docentes comparten la misma visión y entienden los principios y conceptos de la reforma tal como “debe ser”, esto es, como ha sido pensada centralmente, desconociendo el papel político que los docentes tienen en la aplicación de toda medida e instrumento de política educativa.

Con estos supuestos, establecidos de entrada, el fracaso de la reforma es claro pues los efectos ya han sido observados en otras investigaciones (TAPIA, 2008; FULLAN, 2002). En primer lugar está el hecho que los docentes no sean partícipes del proceso, sino hasta su etapa final, deja fuera la incorporación de sus propios valores y metas. En segundo lugar los efectos que se presentan no trastocan en realidad las prácticas docentes manteniéndose de la misma forma aunque se utilicen otros conceptos. En tercer lugar lo que los docentes hacen en las aulas no es objeto de reflexión ni se integra como tal en un proceso de formación que los prepare para hacerlo. En cuarto lugar, desde la lógica descrita, los cambios que pudieran introducirse



en las escuelas se llevan siguiendo expectativas desarticuladas y, aunque en general se comparta la necesidad de introducir cambios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se desconoce cómo hacerlo, y sobre todo, cómo hacerlo en concordancia con los planteamientos generales de la reforma. Finalmente, cada docente realiza de manera aislada y de acuerdo a su propia interpretación, las modificaciones que considera convenientes, sin un hilo conductor o una orientación general que los enmarca en un cambio general.

Esta falta de coherencia que se presenta entre las distintas instancias involucradas en el cambio no puede evitarse del todo y adquiere matices particulares en cada institución al momento de implementarse cualquier reforma y los procesos de formación docente derivados de ésta. Se expresa incluso en las posiciones diferenciadas que mantienen los docentes y el grado de conocimiento que tiene cada uno de ellos sobre la política educativa actual.

Aún pensando que actúan

de buena fe, sincera e igualmente interesados por la coherencia del todo, por consciencia profesional, preocupación por la calidad, consideración de los intereses de los estudiantes y de las necesidades del sistema educativo (PERRENOUD, 2010, p. 109).

Sin embargo, es una aspiración y es más factible que pueda darse en espacios colegiados abiertos al diálogo en donde se tomen los acuerdos que aseguren no una coherencia total pero sí una coherencia suficiente para poner en marcha los procesos de formación. Para esto es necesario que los docentes profundicen sus conocimientos en el ámbito de la política educativa.

En concordancia con la propuesta de implementación vertical de la RIEMS, se diseñó el Programa de Formación de Educación Media Superior (PROFODERMS) el cual inicia en 2008 con el objetivo de orientar la formación y actualización de los docentes. La acción más significativa que ha tenido este programa es la impartición del *Diplomado por competencias* (PROFODERMS, 2015), al cual han acudido un número limitado de profesores de las escuelas investigadas, argumentando que son pocos los lugares que se ofrecen y



muchos los requisitos que solicitan para cursarlos (entre ellos el ser docente con plaza de base). Además del diplomado los docentes han accedido a cursos inter-semestrales organizados por parte de cada subsistema sin que les parezca que éstos han aportado elementos que solucionen los problemas que enfrentan en las aulas. Este modelo formativo resulta ineficiente y por ello se propone una alternativa.

La propuesta recupera los cambios que se han venido dando en la orientación de los procesos de formación docente: a) de la transferencia de conocimientos por parte de expertos al aprendizaje auto-dirigido; b) del aprendizaje individual a la co-creación en grupos; y c) de la idea

que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, especialmente de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje... [al reconocimiento] que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas en la enseñanza, del modo que al menos parte de estas decisiones deben tomarse de manera inconsciente o semiconsciente (KORTHAGEN, 2010, p. 88).

Se trata de promover procesos de reflexión entre los docentes y el punto de partida para ello es la recuperación de sus experiencias y el conocimiento práctico que han construido a partir de ellas en relación con los saberes o teorías constituidas desde su formación profesional inicial o de otro tipo (diplomados, posgrados, entre otros), además busca profundizar en sus conocimientos sobre el contexto escolar, institucional y nacional en el que se desenvuelven, por ello se contempla la necesidad de profundizar su formación en política educativa.

Los elementos de esta propuesta de formación se encuentran en algunos modelos, en particular de los siguientes: el modelo propuesto por José Ignacio Rivas (2011) y el grupo Procie de la Universidad de Málaga; el modelo *Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial* (ALACT), referido por Korthagen (2010); el modelo de Bateson o modelo cebolla que propone el avance de la reflexión siguiendo seis capas que van del exterior al núcleo de creencias y motivos (en



KORTHAGEN, 2010); y el modelo de reclutamiento y formación de docentes, *Boston Teacher Residency* (BTR) de Solomon (2009).

Contrario al plan actual de formación docente que implementa la RIEMS a través de diplomados y cursos de actualización orientados a asumir los principios de la reforma, se propone un proceso de formación que recupera las necesidades y situaciones que se enfrentan en cada contexto escolar y que toma como base las experiencias y conocimiento práctico de las y los docentes en un proceso de investigación, reflexión y acción orientado a la transformación.

Antecedentes de la propuesta formativa y diagnóstico de necesidades

La propuesta de formación de docentes que se expone en esta ponencia tiene como antecedente un conjunto de trabajos de colaboración emprendidos por integrantes del cuerpo académico Educación y desarrollo humano (EyDH) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Grupo Técnico Académico del Nivel Medio Superior (GruTA) de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas (SECH), desde 2009, con la finalidad de revisar el proceso de diseño, ejecución y evaluación del currículo por competencias que propone la RIEMS. Como resultado de este trabajo se llevaron a cabo cinco talleres de reflexión además de acciones de asesoramiento de proyectos de investigación e innovación educativa que han emprendido los profesores del nivel medio superior, así como tesis de nivel de licenciatura y posgrado de la UNACH (Oliva, 2011).

En 2012 docentes e investigadores universitarios que forman parte de este cuerpo académico presentaron el proyecto *Profesoras y profesores ante el cambio educativo. Implicaciones de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en escuelas de Chiapas*, con el cual se propuso ahondar en el análisis de los resultados que la RIEMS ha provocado en escuelas del nivel medio superior de Chiapas. Se propuso entonces trabajar con escuelas pertenecientes a dos subsistemas educativos distintos: el de escuelas preparatorias del estado de Chiapas y el de los planteles del Colegio de Bachilleres.



En la investigación referida se encontró que, a pesar de que estos dos subsistemas responden a modelos administrativos diferentes, ya que el primero depende del gobierno del estado de Chiapas, mientras que el segundo cuenta con una estructura nacional descentralizada, se ven afectados de la misma manera por la implementación de la RIEMS.

El acercamiento a diversos contextos escolares mostró que cada uno responde de formas diversas a esta reforma. Estas respuestas diferenciadas ante la reforma se explican no sólo por las administraciones propias de cada subsistema sino también por los contextos escolares en los que la reforma adquiere matices particulares al encontrarse con historias escolares, culturas docentes y disposiciones personales concretas, pero, además, depende del conocimiento que los docentes tienen acerca de las disposiciones y lineamientos que se derivan de la política educativa actual (PONS Y CABRERA, 2015).

A este proyecto se sumaron dos tesis doctorales, una que ya concluyó (HERNÁNDEZ JIMÉNEZ, 2014) y una que actualmente se encuentra en marcha (LÓPEZ ARENS, 2015). En esta última se aborda con detalle la propuesta formativa que exponemos en este trabajo.

Ubicados en un enfoque interpretativo que busca dar la voz a los actores escolares, los trabajos emprendidos entre la SECH y la UNACH, así como los proyectos posteriores, han permitido establecer algunas de las necesidades que los docentes del nivel medio superior manifiestan en materia de formación docente. Las visitas de observación realizadas a distintas escuelas y las entrevistas, tanto individuales como grupales, llevadas a cabo en Escuelas Preparatorias y Colegios de Bachilleres evidencian que los docentes están dispuestos a debatir sobre los asuntos que les atañen pero que también existe, en un buen número de ellos, un desconocimiento de la RIEMS y falta de sustentos teóricos sobre la política educativa de la cual emana esta reforma, lo que nos llevó a cuestionarnos si estos docentes deberían poseer este conocimiento. Si bien consideramos que no se trata de formar expertos en materia de política educativa sostenemos que sí es necesario que los docentes del nivel medio superior cuenten con una formación que les permita leer de



manera crítica las implicaciones que tiene la reforma sobre su práctica docente, más allá del conocimiento de sentido común que parece prevalecer en muchas de las posiciones que asumen frente a la reforma.

La indagación en las escuelas del nivel medio superior involucradas en este proceso de investigación inició con una serie de reuniones en las que investigadores educativos universitarios, recabaron los datos generales de quienes estuvieran dispuestos a colaborar en el diseño de una propuesta de formación alternativa (nombre, edad, sexo, año de ingreso al subsistema y al plantel como docente, asignaturas que imparte) y dialogaran sobre los siguientes aspectos: los cambios que ha provocado la RIEMS en su trabajo, los problemas y retos que enfrentan en las aulas, los procesos de formación en los que se han inscrito, así como las formas que en el plantel se han implementado para socializar los contenidos de la reforma e intercambiar experiencias didácticas.

La investigación se planeó como un estudio colectivo de casos de corte instrumental (STAKE, 2005) ya que el interés estuvo orientado hacia la comprensión de las implicaciones que tiene la RIEMS en escuelas de nivel medio superior de Chiapas, considerando que cada una de éstas ofrece aspectos particulares acordes con su contexto particular. Para la selección de los casos se tomaron en cuenta los criterios de: a) regionalización (las escuelas se encuentran ubicadas alrededor de la capital); b) acercamientos previos con las profesoras y profesores en otras investigaciones; c) interés por parte de ellos en participar, accesibilidad y el tiempo disponible para la investigación). Se recabó información en seis escuelas dos pertenecientes al subsistema del Colegio de Bachilleres (EMSAD El Palmar, ubicada en el municipio de Chiapa de Corzo y Plantel COBACH 20 de Noviembre, ubicado en el municipio de Emiliano Zapata) y tres Escuelas Preparatorias (201 Renovación Ángel Robles Ramírez, ubicada en el municipio de Acala; Escuela Preparatoria Número 7, ubicada en el municipio de Tuxtla Gutiérrez, y Escuela Preparatoria Salomón González Blanco ubicada en el municipio de Berriozabal).

Colaboraron 66 docentes (40 hombres y 26 mujeres), cuyas edades fluctúan entre 25 y 61 años y quienes cuentan con una experiencia docente



variable ya que mientras 16% de ellos cuenta con 20 o más años de servicio en su plantel, 28% tiene entre 10 y 19 años, 24% entre cuatro y nueve años y 32% son de reciente ingreso y hasta tres años. Especialmente llama la atención que 16% de ellos tenga menos de un año de servicio, situación que se explica, en parte, por la apertura de planteles en la entidad para ampliar la cobertura de este nivel educativo en los últimos años. En cuanto a su situación laboral, 32.5% ocupan plazas interinas y 67.5% cuenta con plaza de base (PONS Y CABRERA, 2013).

De los 66 docentes, 23 (equivalente a 35%) cuentan con estudios de posgrado. Dos de ellos con nivel de doctorado (uno en educación y el otro en administración); 17 cuentan con estudios de maestría y de éstas 13 son en el campo de la educación (pedagogía, ciencias de la educación, tecnologías educativas, investigación educativa y docencia). Cuatro docentes cuentan con estudios de nivel especialidad (dos en el área de educación y dos en el campo de la medicina). Con respecto a su formación, las profesoras y profesores cuentan con diversos grados de profesionalización, experiencia en la docencia, edades y tipo de contratación, a lo que se le suma la dispersión en cuanto a su formación inicial (PONS; CABRERA, 2013).

Como resultado de estos acercamientos se detectaron problemas que tienen que ver con: a) desconocimiento de los lineamientos y propósitos de la RIEMS, así como del enfoque por competencias; b) escasa participación en la elaboración de nuevos programas que deben ser aplicados en el aula; c) carencia de un asesoramiento pedagógico para impulsar el enfoque por competencias; y d) falta de condiciones (infraestructura y recursos económicos) para implementar diversas actividades que demanda la aplicación del enfoque por competencias.

Es claro que la mayoría de los problemas que enfrentan los docentes lleva a pensar en cómo se lleva a cabo su proceso de formación para aprehender aquello que la RIEMS supone. En el estudio realizado por Zorrilla (2012) se concluye que en México quienes imparten clases en el nivel medio superior no cuentan con una preparación pedagógica adecuada y porque los cursos que reciben como formación continua se caracterizan por promover un



aprendizaje irreflexivo. Este autor propone como alternativa de formación, programas de maestría en didácticas específicas con orientación disciplinaria. Sin embargo esto atendería sólo algunos de los problemas detectados por los docentes, pero deja de lado la posibilidad de comprender que cualquier didáctica no está ajena de una intencionalidad política y que los docentes deben desarrollar entre sus competencias, la lectura crítica del marco político e institucional en el que se inserta su práctica didáctica. Se plantea que es necesario romper con esquemas tradiciones de formación “en cascada” y de corte instrumental (centrados en el hacer) para complementar su formación en aspectos centrales de la política educativa.

A partir de los resultados obtenidos y del interés mostrado por los docentes para participar en un proceso formativo que respondiera a las necesidades que habían detectado se elaboró un proyecto enmarcado en un proceso de investigación-acción, en el que se incorporaron docentes del área de matemáticas de tres escuelas preparatorias, quienes actualmente se encuentran en la fase de conclusión de un diplomado en el que se ha evidenciado la necesidad de contar con una formación en el ámbito de la política educativa.

Una propuesta de formación

La propuesta formativa para los docentes de matemáticas de tres escuelas preparatorias de Chiapas se presentó bajo la modalidad de un diplomado, concebido como espacio de reflexión de las prácticas docentes y los significados que guían estas prácticas. Su característica principal es que se plantea como un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reconstruye la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando en cada paso la capacidad de autogestión de los involucrados en su propio contexto escolar, esta capacidad se genera desde dentro y desde abajo: desde dentro de la academia de matemáticas de las escuelas; desde abajo, pues lleva a la participación incluso de quienes no han podido con las matemáticas en estudios académicos, pero que poseen información y conocimientos que enriquecen al colectivo.

El diplomado se constituye en un proceso cíclico de reflexión-regreso a las escuelas-valoración en colectivo que tiene como meta que los docentes de matemáticas sean autogestores del proceso de implementación de la RIEMS, apropiándose de las estrategias didácticas de las matemáticas pero entendiendo su actuar como un proceso crítico que les lleva a juzgar dicho proceso en el marco de la política educativa actual.

La investigación acción de corte crítico se propone que la investigación esté al servicio de la comunidad de docentes y alumnos de las escuelas preparatorias.

El diplomado tiene una duración de 120 horas y participan cinco docentes de la Escuela Preparatoria de Acala, seis de la de Berriozabal y seis más de la Preparatoria Número 7 de Tuxtla Gutiérrez. Los 17 profesores forman parte de la Academia de Matemáticas en sus respectivas escuelas. Inició en el mes de agosto de 2014 y concluirá en el mes de mayo de 2015 (con una duración de nueve meses).

Previo a la implementación de este diplomado se se invitó a los docentes de matemáticas de las tres escuelas preparatorias que colaboraran en la definición de los contenidos y temas que se abordarían. Este proceso se llevó a cabo entre los meses de junio y julio de 2014.

El título con el que se registró el diplomado ante la Dirección de Educación Continua de la Universidad Autónoma de Chiapas, instancia responsable de emitir los diplomas al finalizar, es *Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas. Un enfoque regional* y su implementación se ha convertido en el vínculo de trabajo del investigador responsable y sus colaboradores con los docentes.

Para establecer el acercamiento e interacción con los profesores se negoció con las autoridades educativas del estado, específicamente con la Dirección de Educación Media Superior, la implementación de un diplomado para la formación de los docentes de la academia de matemáticas de estas tres escuelas.

La estructura del diplomado contempla los siguientes cuatro módulos:

- Módulo 1 - Planeación y currículo;

- Módulo 2 - Los programas de matemáticas: contenidos y competencias;
- Módulo 3 - Experiencias docentes. Un enfoque biográfico en la docencia;
- Módulo 4 - Los programas de matemáticas: contenidos y competencias.

De las reflexiones y análisis que se han derivado del diplomado, se han construido algunas categorías que permiten organizar y sistematizar la información que los profesores expresan. Las categorías construidas son tres: currículo, didáctica y contenido disciplinar, cada una de las cuales se divide en subcategorías. A continuación, en la tabla 1, se muestra la organización de estas categorías y sus subcategorías.

A lo largo del diplomado se ha observado que en los docentes prevalece una preocupación didáctica, sin embargo en cada sesión, independientemente del tema que se trate, se ha presentado una preocupación por los fines de la educación y el papel que cumple la RIEMS en el contexto de la política educativa actual.

Durante las sesiones de trabajo del diplomado y a través del proceso reflexivo de su ejercicio profesional, los docentes han profundizado en los problemas que viven en el aula y en sus escuelas, en los espacios de reunión del diplomado han participado en conjunto y de manera activa en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados y sobre todo en los procedimientos que ellos mismos ponen en práctica en la búsqueda de estas soluciones, el diplomado en su estructura plantea ciertas actividades que propician esta tarea de introspección, pero son los docentes quienes han asumido esta responsabilidad de ejecución con conciencia clara de lo que buscan, llegando a cuestionar su papel como docentes y su influencia en la formación de los jóvenes chiapanecos.

Si bien es cierto que en los docentes sigue prevaleciendo una preocupación por el “hacer”, lo que nos lleva a pensar en una definición instrumental de su práctica, situación que se muestra en la siguiente tabla en la cual se han listado los problemas que identifican en su práctica docente; el

espacio de reflexión que abre el diplomado ha permitido constatar la importancia que tiene el conocimiento de la política educativa para contextualizar esta práctica. Este aspecto ha resultado evidente para los investigadores así como para los docentes, quienes, poco a poco, enmarcan su quehacer más allá del aula y discuten sobre su papel y actuación como sujetos sociales y políticos que tienen la obligación y el derecho de incidir en las decisiones políticas sobre la educación.

Este proceso formativo y el grado de reflexión que se ha alcanzado evidencia que los esquemas formativos “en masa” no son los más adecuados para formar a los docentes.

TABLA 1 - Categorías y problemas identificados por los docentes en el Diplomado
Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas. Un enfoque regional

Categoría	Sub categoría	Problemas
Currículo	Planeación	En la construcción de los programas no se consideraron elementos de formación curricular No existe articulación entre los programas ni por fase ni por línea (horizontal-vertical) En la planeación no existe una selección pertinente de las competencias de tal modo que se abusa de unas y se olvidan otras
	Articulación	No existe una revisión de consecuencia Distancia entre el dominio de los contenidos disciplinares y los contenidos metodológicos de la docencia
	Estructura conceptual científico didáctica	La diversidad de formaciones universitarias (conceptos, metodologías, perspectivas y paradigmas) que distancian el diálogo
Contenido disciplinar	Ejes disciplinares	Geometría analítica Álgebra Funciones Aritmética Trigonometría
	Relación ejes competencias	Razón geométrica Aplicaciones de rectas y curvas Traslado de funciones Ausencias en la RIEMS
Didáctica	Enseñanza basada en competencias	Herramientas de software que apoyen la enseñanza Planeación
	Estrategias didácticas	Compartir experiencias entre pares Creación Recursos didácticos
	Herramientas didácticas	Evaluación - rúbricas Socializar competencias
	Instrumentación didáctica	Diseño de actividades de aprendizaje (en aula, fuera de aula) Secuencias didácticas (desde la organización de contenidos) Situaciones didácticas
	Evaluación de aprendizajes	Diseño de proyectos integrales (PI) Investigación matemática Innovación



Fuente: Elaboración de LÓPEZ ARENS, abril de 2015; Sistematización de información de la investigación *Reforma educativa y contexto escolar. Construcción de competencias matemáticas en escuelas preparatorias de la región Centro-Norte de Chiapas* (tesis doctoral en Estudios Regionales, UNACH).

Son espacios formativos como el que aquí se propone lo que nos permite afirmar que la política educativa es un componente necesario en los procesos de formación de los docentes; aunque también nos lleva a reconocer que esta formación implica un proceso lento, de pequeña escala por el número de participantes, producto de la reflexión, diálogo y debate permanente, en el que los docentes se asumen como protagonistas y desarrollan una capacidad de cambio que solo es posible si la práctica docente deja de pensarse sólo como un asunto de impartir clases.

Política educativa: conocimiento y capacidad de cambio para la mejora educativa

El sustento de las investigaciones que anteceden la propuesta de formación de docentes que se expuso en el apartado anterior se encuentra en los planteamientos de Fullan (2002) quien, haciendo un recuento de las formas desde las cuales se han planeado los cambios educativos, afirma que en las últimas décadas del siglo XX la sociedad fue testigo de tres visiones que dan cuenta del énfasis puesto en las acciones que orientan el cambio educativo: la de implementación, la de reconocimiento de los significados y la de construcción de la capacidad de cambio. La primera resalta la mirada de los diseñadores externos, la segunda se preocupa por reconocer los significados construidos por los actores en el contexto de implementación del cambio y la tercera trata de entender el cambio desde una perspectiva no lineal que involucra las relaciones, incluso contradictorias, entre el sistema educativo y los actores.

La etapa de implementación se desarrolla en la década de 1970 y se corresponde con una visión centrada en la implementación. Se creía entonces que bastaba con dirigir bien una reforma para que el diseño fuera asumido de manera casi mecánica por los usuarios (en este caso los docentes y estudiantes). El proceso era visto de manera lineal pero además se pensaba



que todos los involucrados en el proceso de la implementación compartían la misma visión y entendían la reforma tal como “debe ser”, esto es, como ha sido pensada desde su diseño.

Algunas de las implicaciones que tuvo esta visión centrada en la implementación se dejaron ver con claridad y marcaron su fracaso. En primer lugar, el hecho que los usuarios no fueran partícipes del proceso, sino sólo en su etapa final, dejaba fuera sus propios valores y metas que, en ocasiones podrían llegar a ser contradictorios con los que la reforma planteaba.

En segundo lugar, la implementación no reconocía ni planificaba los efectos que tendría en el cambio de roles y relaciones de los usuarios, de tal forma que directivos, docentes y estudiantes se comportaban y mantenían las mismas relaciones a pesar que el modelo pedagógico de la reforma supusiera que éstas deberían de cambiar.

En tercer lugar y derivado de lo anterior, ni los diseñadores ni los actores eran conscientes de la necesidad de promover nuevos aprendizajes y las innovaciones que los docentes pudieran hacer en el aula no tomaban en cuenta la reflexión sobre éstos ni contaban con procesos de formación que los prepararan para esto. En cuarto lugar, desde la lógica descrita, los cambios que pudieran introducirse en las escuelas se llevaban a cabo siguiendo expectativas desarticuladas pues podría compartirse la necesidad de introducir los cambios pero se desconocía cómo hacerlo, y sobre todo, cómo hacerlo en concordancia con los planteamientos generales de la reforma y los principios de la política educativa de la cual emanaba. Finalmente, cada usuario introducía, de manera aislada y de acuerdo a su propia interpretación, los cambios que consideraba convenientes sin un hilo conductor o una orientación general que los enmarcara en un cambio general (FULLAN, 2002, p. 4-5).

En la década de 1980 el cambio se orienta desde la visión de los significados. El usuario deja de ser visto como un simple aplicador y se acepta que “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales (FULLAN, 1991, p. 4, *apud* FULLAN, 2002, p. 7).

Este tránsito del concepto de “usuario” hacia el de “significado” pone énfasis en la forma en que los actores perciben la reforma y recupera los significados que construyen en torno a sus componentes. Sin embargo no basta con comprender los significados que el cambio tiene para los actores escolares, fue necesario dar un paso más para llegar a una tercera visión que indaga acerca de las “capacidades para el cambio”.

Esta tercera visión, enmarcada en una perspectiva no lineal sino centrada en la imagen de una sociedad compleja, sostiene que en todo cambio están inmersos aprendizajes que no son sólo individuales, sino también organizacionales y de la sociedad misma. Luchar por el cambio implica entender que el sistema no es un todo coherente y que es necesario enfrentarlo desarrollando una capacidad, interna y externa, que lo haga posible. En tanto esta capacidad de cambio no se desarrolle, no podrá ser efectivo y se quedará sólo plasmado como un conjunto de buenas intenciones en los decretos.

Para Fullan (2002) el aprendizaje interno está referido a los actores mismos que son quienes aprenden a cambiar, tomando como base el conocimiento de las condiciones y posibilidades del entorno en que viven. Por otro lado, el aprendizaje externo desborda el cambio interno y supone un actuar hacia fuera; se trata de desarrollar una capacidad que aproveche las fisuras del sistema para orientar transformaciones que redunden en el beneficio de la sociedad; este es un ámbito de actuación que ubica a los docentes en el campo de la política educativa. Este aprendizaje externo lleva a responder cuestionamientos como lo siguientes: “¿qué clase de cultura tenemos?, ¿qué clase de cultura queremos?, ¿cómo podemos llegar a ella?” (FULLAN, 2002, p.10). Podemos agregar a estos cuestionamientos ¿qué clase de política educativa tenemos?, ¿cuáles son los fines que perseguimos?, ¿para qué sociedad estamos educando a los jóvenes chiapanecos?

Esta es una labor colectiva que no puede llevar a cabo un docente de manera aislada “profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el gobierno, etc., si quieren tener éxito” (FULLAN, 2002, p. 11).

Desde la perspectiva de Fullan (2002), la cual se recupera en este trabajo, es de esperarse que el cambio alcance también al sistema pues por un lado los actores escolares desarrollan su capacidad de cambio pero a la vez los sistemas necesitan transformarse para que este cambio pueda lograrse a gran escala. Se enfatiza sin embargo el cambio que puede provenir desde los docentes, en sus contextos concretos de actuación, pues son ellos los que han sido silenciados cuando se trata de poner en marcha las reformas educativas y debatir los principios de la política educativa.

Sin embargo, la generación de capacidad de cambio por parte de los actores (en este caso los docentes de las escuelas de nivel medio superior que enfrentan la RIEMS) no es sólo cuestión de deseos, sino que involucra aprendizajes que resulten de procesos de formación sólidos, así como de transformaciones culturales que reivindiquen la profesión de los docentes y evidencien un conocimiento profundo del marco institucional y político en el que ejercen su práctica. Generar estas transformaciones es una operación que implica la confluencia entre actores y sistema. Y es en este punto que la formación de los docentes en materia de política educativa se convierte en una necesidad.

Conclusiones

La RIEMS ha sido asumida en las escuelas del nivel medio superior en Chiapas a través de un proceso en el cual algunos de los docentes han logrado generar capacidad de cambio, la cual se refleja cuando están dispuestos a profundizar sus conocimientos sobre la política educativa que respalda esta reforma para asumir una posición específica y poner en marcha una modalidad particular de trabajo que modifica su práctica docente en el sentido que a ellos les parece adecuado.

Como se ha venido observando en el diplomado en el que participan los docentes de matemáticas, la formación no es un proceso que se limita a mejorar las estrategias didácticas, asunto que priorizan la mayoría de los docentes cuando recurren a procesos de formación y actualización, sino a



comprender que esta práctica está inserta en un marco político institucional que es necesario conocer y comprender para enfrentar.

Es claro que los procesos formativos de los docentes y las posiciones que asumen ante la reforma, no son las mismas, sino que están mediadas por los procesos institucionales desde los que se planea la implementación de la reforma, así como por las capacidades y disposiciones presentes en cada contexto escolar. Sin embargo, el conocimiento de las políticas educativas es sustancial para que el debate y posicionamiento que asumen los docentes repercuta en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La generación de espacios de reflexión y debate desde los marcos de significado de los docentes, que son a fin de cuentas los que estarán dispuestos a implementar o resistirse a una reforma, particularmente a la que aquí nos ocupa, conlleva un conocimiento de las medidas de política educativa que afectan el trabajo en las escuelas. No hay que olvidar que la finalidad de toda reforma educativa se orienta hacia la formación de personas conscientes de su realidad, de sus posibilidades de desarrollo humano y del papel que pueden asumir en la sociedad de la que forman parte.

Referencias

AGUILAR, V., L. Estudio introductorio. En: MAJONE, G. **Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

FLORES-CRESPO, P. **Análisis de política pública en educación**: línea de investigación. México: Universidad Iberoamericana, 2005.

FULLAN, M. El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 6, p. 1-2, 2002. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>>. Acceso en: 12 ene. 2013.

HERNÁNDEZ, J., L. A. **Significados en movimiento**: la educación por competencias desde la mirada de los estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región centro-fraylesca, Chiapas. 2014. 361 p. Tesis (Doctorado en Estudios Regionales) – Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2014.



KORTHAGEN, F. A. J. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, España, n. 68, (24, 2), p. 83-101, ago. 2010.

LÓPEZ, A., A. G. **Reforma educativa y contexto escolar**. Construcción de competencias matemáticas en escuelas preparatorias de la región Centro-Norte de Chiapas. 2015. 200 p. Borrador de Tesis (Doctorado en Estudios Regionales) – Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2015.

PONS, B., L.; CABRERA, F., J.C. La formación docente ante una reforma educativa. Estudio en escuelas de nivel médio superior. **Revista Olhar de Professor**, v. 16, núm. 2, 2013. Disponible en: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/5839/4410>>. Acceso en: 30 mar. 2015.

OLIVA, G. J. F. **Procesos de regionalización simbólica de actores educativos durante la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en las Preparatorias del Estado**. 2011. 650 p. Tesis (Doctorado en Estudios Regionales) – Universidad Autónoma de Chiapas, México, 2011.

PÉREZ G. Á. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. **Cuadernos de educación de Cantabria**, Gobierno de Cantabria, n. 1, 2007.

PROFORDEMS. Programa de formación docente de educación media superior, 2015. Disponible en: <<http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/index.php>>. Acceso en: 30 mar. 2015.

RIVAS, J. I. Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar. **Historias de vida en educación: biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina-Recerca, 2011.

SEP. Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, **Diario Oficial de la Federación**, miércoles 29 de octubre de 2008.

SOLOMON, J. The Boston Teacher Residency: District-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education** 60(5) 478-488. Sage Publications, 2009.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

TAPIA G., G. Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México. **Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado**, 12-1, 2008. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>>. Acceso en: 14 ene. 2013.



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

ZORRILLA A., J. F. La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. **La educación media superior en México**. Balance y perspectivas. México: FCE-SEP, 2012. p. 17-129.