



ISBN: 978-607-02-7718-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Nancy Leticia Hernández Reyes, Juan Carlos Cabrera

Fuentes y Leticia Pons Bonals (2016)

“Perfil del formador de la reforma integral de la educación
básica: las experiencias en Chiapas”

en *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas
de docentes y directivos de primaria*,

Ángel Díaz-Barriga (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 195-233.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

7. PERFIL DEL FORMADOR DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: LAS EXPERIENCIAS EN CHIAPAS

*Nancy Leticia Hernández Reyes*¹

*Juan Carlos Cabrera Fuentes*²

*Leticia Pons Bonals*³

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros es un asunto que tanto investigadores como autoridades y sociedad en general consideran importante y necesario, pero aparecen discrepancias de opinión cuando se debate acerca de cómo hacer de aquélla un proceso continuo. Interesa aquí el proceso de formación de maestros de primaria implementado para impulsar la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (RIEB) en México, particularmente en el estado de Chiapas. Para abordar este tema se recuperan las experiencias de formadores que participaron en la implementación de esta reforma en distintas sedes establecidas en el estado de Chiapas durante los años 2009-2010. La tarea asignada a ellos fue formar a los maestros que serían responsables de inducir el cambio escolar en las aulas, tomando como base el enfoque por competencias. Un aspecto central en la implementación de la RIEB fue el perfil del formador, pues se esperaba que contara con experiencia en la formación de maestros, comprendiera el sentido del enfoque por competencias que impulsa la reforma y

1 Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas; fungió como enlace entre el IISUE-UNAM y la Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (EREUNAM) durante la aplicación de los módulos II y III del Diplomado para la RIEB de 2009.

2 Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas.

3 Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Chiapas.

fuera capaz de guiar el aprendizaje de los maestros, atendiendo a la diversidad propia de los contextos escolares de los que proceden y en los que llevan a cabo su práctica docente.

En primer término, podemos darnos cuenta de que la tarea de formar a 571 389 maestros de educación primaria que dan clases en 99 319 escuelas distribuidas en todo el país es una tarea difícil (SEP, 2013), y lo sigue siendo aun si nos remitimos a los datos del estado de Chiapas, que reducen esta cifra a 30041 maestros que imparten clases en 8 511 escuelas primarias (SEP, 2013), distribuidas en las 15 regiones, que dan cabida a múltiples contextos culturales, desigualdad de posibilidades de acceso a recursos económicos y materiales, y con muy diversas capacidades humanas. Por ejemplo, en Chiapas encontramos poblaciones pertenecientes a los siguientes grupos étnicos: lacandones, tojolabales, choles, tseltales, tsotsiles, jacaltecos, kanjobales, mames, mochos, zoques y motocintlecos. Estos grupos conforman los pueblos originarios de la entidad, constituyen 28.5 por ciento de la población y son hablantes de 22 lenguas indígenas (Nolasco, 2008; Pons, Cabrera y Chacón, 2012).

¿Cómo se plantea la implementación de una reforma educativa de corte nacional en cada una de las entidades federativas?, ¿cómo se atienden las particularidades de cada entidad?, ¿cómo hacerlo en Chiapas? Un presupuesto de la RIEB es la formación de los maestros como agentes responsables de vincular el desarrollo de las competencias con las necesidades del contexto, pero ¿quiénes son las personas responsables de formar a los maestros? Lo que se expone a continuación responde a estos cuestionamientos y se centra en la figura de los formadores, encargados de la generalización de la RIEB en Chiapas.

En un primer momento se revisan los documentos oficiales que enmarcan la RIEB, destacando los lineamientos establecidos en materia de formación; en un segundo apartado se explica cómo la RIEB definió el perfil del formador; en la tercera parte, cómo se integró un equipo de investigación en Chiapas, que buscó recuperar la mirada de los formadores y maestros participantes en la reforma para conocer el perfil del formador de la RIEB; en la cuarta parte se describen aspectos del proceso de generalización de los tres módulos del diplomado en el cual, para el caso de Chiapas, se formaron 30 integrantes

de los grupos académicos Nacional y Estatal (GAN y GAE), así como a 550 formadores-multiplicadores; en la última parte de este trabajo se abordan las experiencias de dichos formadores.

Como conclusión de este trabajo se evidencia que existe una desarticulación entre el discurso oficial y aquel que construyen los formadores en la práctica; sin embargo, tal como lo ha planteado Rosa Nidia Buenfil, “a pesar de que las políticas educativas (*e.g.* las globalizadoras) no llegan a las escuelas y a los contextos educativos tal como fueron propuestas, sí dejan huellas en las prácticas locales de todos los días” (2011: 127).

Las reformas educativas atraviesan por diversos niveles antes de que el maestro las signifique a través de sus prácticas en el aula; en cada nivel se negocian y acuerdan los significados, tomando como base las condiciones concretas de la negociación, así como las capacidades de los agentes que intervienen. Significantes como “reforma”, “formación” y “formador” adquieren contenidos diversos que se construyen en la relación permanente entre lo universal (que para fines analíticos podemos entender como producto de una relación hegemónica de alcance global) y lo particular (como producto de las relaciones y fuerzas de poder que se encuentran presentes en contextos regionales, estatales o locales); sin embargo, esta separación entre universal y particular es ficticia (Buenfil, 2011), pues los significados dados en cada contexto la desvanecen al presentarla como una síntesis.

Retomamos el concepto “interconexión” propuesto por Rosa Nidia Buenfil (2011) para referirnos al proceso de implementación de la RIEB, particularmente a lo que sucede cuando los formadores construyen significados que interconectan los lineamientos oficiales de la reforma con los saberes, creencias y prácticas de su entorno, así como a los que construyen los maestros en las escuelas y sus aulas. Aunque cada región, localidad o grupo chiapaneco, se desenvuelve en un contexto más amplio marcado por la globalización y, por ello, responde a una lógica que se pretende homogeneizadora, la “interconexión” entre lo global y las lógicas diferenciadoras, incluso contradictorias, presentes en cada contexto, provoca que el discurso oficial de la RIEB y los significados particulares que le dan sentido se interconecten de una manera particular.

Con base en lo expuesto, sostenemos que para comprender el perfil de los formadores involucrados en esta reforma es necesario acercarse a los significados construidos por quienes impulsaron la implementación de la misma en las sedes de formación ubicadas en el estado de Chiapas: ellos son los formadores.

EL FORMADOR EN EL DISCURSO OFICIAL: PREVALENCIA DE UNA LÓGICA HOMOGENEIZADORA

En México las reformas educativas se enmarcan en las leyes y reglamentos que, tomando como base la Constitución mexicana, se han derivado para legislar en esa materia. Los documentos oficiales ofrecen lineamientos generales que han sido considerados como el punto de partida para la RIEB, los cuales se plantean desde una lógica homogeneizadora que busca impulsar un currículum nacional que responde a lineamientos de política educativa de corte internacional. En este apartado se revisan dichos planteamientos y se reflexiona acerca de la forma elegida (“en cascada”) para llevar a cabo la formación de los docentes en el marco de la RIEB.

Acerca de la forma en que se da curso a las reformas educativas en México, Tapia (2008) afirma que prevalece una perspectiva tecnológico-burocrática que se caracteriza por ser cerrada, deductiva, vertical e implementarse en “cascada”, esperando que la información baje hacia las escuelas; sin embargo, este traslado olvida los contextos culturales y sociopolíticos en los que pretende aplicarse. Es el desconocimiento de éstos lo que marca el fracaso de las reformas.

Los documentos oficiales que enmarcan la RIEB son los siguientes: el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación (RIEB, 2013). Analizando el contenido de cada uno de ellos es posible encontrar líneas de acción orientadas hacia la formación de los maestros (quienes, en última instancia, son los responsables de implementar en el aula los cambios que la reforma propone), así como

algunos indicios acerca de quiénes serán los responsables de llevar a cabo dicha formación.

Esta cuestión no es una novedad, pues ya desde principios de la década de los sesenta autores como Medina Echavarría apostaban a la planeación educativa y a la formación de los recursos humanos para la educación como detonantes del crecimiento económico y desarrollo social de una nación. Para este autor, entre los soportes humanos de la educación destaca la figura del maestro, quien se “encuentra actualmente sometido a presiones sociales a que tiene que obedecer sin encontrarse a veces con la preparación técnica y psicológica necesaria” (1970: 114). El problema es entonces visualizado como un problema de formación de los maestros para que respondan a las necesidades que la sociedad demanda. Siguiendo los planteamientos de este autor es posible encontrar en los documentos oficiales que son base de la RIEB, aunque con distintos grados de precisión, la necesidad de formar a los docentes como requisito para lograr las metas propuestas.

El Artículo 3° constitucional reglamenta, en su inciso IX, que la unificación y coordinación de la educación en el país será legislada por el Congreso de la Unión a nivel federal, estatal y municipal. Sin embargo el cómo se coordinarán estos niveles y, específicamente, cómo se atenderá a la formación de los maestros, es un asunto que no precisa el artículo, sino los documentos oficiales derivados de él.

En la Ley General de Educación encontramos dos cuestiones fundamentales que orientan la formación de los docentes: la primera tiene que ver con la identificación de dos modalidades de la formación (la que ofrecen las escuelas normales y algunos particulares a manera de formación inicial, y la que se plantea como actualización, capacitación o educación continua); la segunda tiene que ver con el reparto de atribuciones entre diversos niveles de gobierno (la autoridad federal, la autoridad estatal y la autoridad local). Estas distinciones son importantes porque la implementación de cualquier reforma, en acuerdo con lo establecido por la Ley, da por supuesta la coordinación de acciones entre estos niveles; coordinación que en la práctica puede complicarse, dado que en cada contexto particular de aplicación existen estructuras y prácticas administrativo-burocráti-

cas que se han venido implantando desde años atrás, las cuales resultan no ser las más adecuadas cuando la RIEB propone un cambio curricular que trastoca relaciones, procesos de toma de decisiones y flujos de información ya establecidos.

En su Artículo 8º, esta Ley recupera los principios educativos señalados en la Constitución (la educación será democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana) y aclara que éstos regirán también la formación de los maestros en la escuela normal y en aquella que ofrezcan los particulares (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 3).⁴

En el Artículo 12º se fijan las atribuciones exclusivas de la autoridad federal, entre las que destaca “determinar los planes y programas de estudio para [...] la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 5).

En los diferentes puntos del Artículo 12º de esta Ley se precisa esta atribución, exclusiva de la autoridad federal, e incluye, en primer lugar, la determinación de los planes y programas de estudio de escuelas normales y aquellas particulares dedicadas a la formación de maestros de educación básica. No obstante que en este punto se agregue que “se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos actores sociales involucrados en la educación” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 5), es contundente y claro el hecho de que ésta es una atribución de la autoridad federal, lo que implica que una reforma curricular no podría ser implementada desde una perspectiva diferente a la nacional (por ejemplo, desde las localidades o estados).

Otras atribuciones de la autoridad federal en cuanto a la formación de maestros de educación básica son establecer el calendario escolar aplicable a toda la República, “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 6), así como garantizar el “carácter nacional de la educación”.

Legalmente, la implementación de la RIEB, en lo que corresponde a la formación de los maestros de educación básica, se plantea

4 Es claro que este artículo se refiere a la formación inicial. A partir de aquí se recupera el contenido de los documentos oficiales que alude a la formación de maestros de educación básica, lo cual no significa que en los artículos señalados no se aluda a otros niveles educativos que, para efectos de este trabajo, no se tomaron en cuenta.

como una atribución de la autoridad federal, situación que, en principio, elimina cualquier posibilidad de que desde los ámbitos locales o estatales se expongan las necesidades de formación de los maestros, quienes, aparte de poseer capacidades distintas, laboran en contextos muy diversos y difícilmente pueden trabajar bajo el principio de la homogeneidad.

A las autoridades locales en materia de educación les corresponde (de acuerdo con las atribuciones establecidas en el Artículo 13° de la Ley General de Educación) prestar los servicios en todos los niveles, incluida la educación normal (formación inicial) y proponer “los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación... normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 6). Se agrega como atribución de la autoridad local ajustar el calendario escolar pero “con respecto al calendario fijado por la Secretaría” (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 7), con lo que las atribuciones que en materia de formación de maestros de educación básica tienen las localidades se minimizan, al hacerlas depender de la autoridad federal.

En el Artículo 20° de la Ley General de Educación la dependencia de las autoridades locales respecto de la federal se suaviza, al sostener que son atribuciones concurrentes de ambos niveles de autoridad las que señalan en sus dos primeros puntos, y que diferencian con claridad las dos modalidades de formación reconocidas oficialmente (inicial y continua):

Artículo 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- *La formación, con nivel de licenciatura*, de maestros de educación inicial, básica –incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena– especial y de educación física;

II.- *La formación continua*, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 9).⁵

5 Las cursivas son nuestras (de aquí en adelante).

En el mismo artículo se vislumbra una posibilidad de conducción de los procesos de formación local, cuando se señala lo siguiente:

Las autoridades educativas locales [...] podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior nacionales o del extranjero para ampliar las opciones de formación, actualización y superación docente (*Diario Oficial de la Federación*, 2012: 9).

Sin embargo, esta apertura hacia el reconocimiento de lógicas diferenciadoras, contrasta con la imposición vertical que, siguiendo una lógica homogeneizadora en materia de formación de maestros de educación básica, se presenta en los artículos precedentes y vuelve ambigua la posibilidad al señalar que esto es posible sólo en situaciones en las que la “calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades” lo requieran.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Eje 3. Igualdad de Oportunidades, punto 3.3. Transformación educativa) se reconoce que uno de los problemas del sistema nacional de educación es el mecanismo de control vertical, así como el gran peso de la burocracia y la falta de impulso a la mejora de las condiciones de trabajo y nivel de vida de los maestros (Presidencia de la República, 2007: 181). Como un derivado de este diagnóstico, en la estrategia 9.2 se recurre a la capacitación de maestros de todos los niveles educativos pero, contrario al problema de control vertical identificado, la intención manifiesta es la de exigir cuentas a los maestros y alinearlos a los objetivos nacionales, tal como se presenta en el siguiente fragmento:

La intención es fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento, el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales [...] Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial y la capacitación continua del personal docente, estableciendo un mecanismo anual de rendición de cuentas sobre las áreas de capacitación de los maestros, por plantel escolar a niveles primaria, secundaria y educación media superior (Presidencia de la República, 2007: 184).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en respuesta a la reforma curricular por competencias que se implementaría, plantea la estrategia 2 del objetivo 1, referido a elevar la calidad de la educación, a la revisión y fortalecimiento de “los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio” (*Diario Oficial de la Federación*, 2008: 12), con la finalidad de que los maestros adquieran las competencias que les permitan ser facilitadores y promotores del aprendizaje de sus alumnos. En este documento se vislumbra la nueva figura del maestro, ahora como “facilitador” o “promotor”. De la estrategia señalada se derivan diversas líneas de acción que enfatizan:

Encauzar la formación continua de los maestros a partir del desempeño de los maestros en servicio.

Adecurar los sistemas de formación a los objetivos del currículum.

Identificar las necesidades de formación continua y superación profesional de los maestros para hacer una oferta pertinente que responda a las necesidades de la educación básica.

Poner en marcha un programa de capacitación docente que atienda a la gestión y tecnologías de información y comunicación de acuerdo a lo propuesto por el currículum.

Ofrecer formación continua y a distancia.

Establecer convenios con organismos e instituciones que apoyen el diseño, desarrollo e implantación de los programas de educación continua.

Crear mecanismos de reconocimiento de la labor docente.

Capacitar a los docentes y equipos técnicos para la aplicación de los nuevos programas de estudio.

Fortalecer las competencias profesionales de los equipos técnicos responsables de la formación continua (*Diario Oficial de la Federación*, 2008: 12).

Tomando como base las líneas de acción de este Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (específicamente las que se han marcado en cursivas), se promueve el diseño de los mecanismos que harán factible formar a los maestros responsables de implementar la RIEB a partir de 2009. Proceso que inició convocando a las instituciones de educación superior y otros organismos interesados en realizar propuestas.

Sin embargo, para que el marco legal que propicia la RIEB estuviera listo, fue necesario el establecimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada en 2008 por autoridades del Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En este documento se acuerda que la transformación que requiere la educación es un asunto de justicia y equidad y se alude a la construcción de un federalismo en el sentido de la participación de todos los actores educativos que se unen en la consecución de la calidad educativa atendiendo a los distintos espacios en que se mueven. En su apartado “Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas” se propone seleccionar, incentivar y formar de manera adecuada a los maestros.

En materia de profesionalización de los maestros, la Alianza por la Calidad de la Educación establece la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, la certificación de competencias profesionales y la creación de cinco centros regionales de excelencia académica para fortalecer la profesionalización de los docentes de las escuelas normales (Gobierno Federal, 2008: 15).

En el primer punto llama la atención la inclusión de la siguiente sentencia: “participarán instituciones de educación superior de reconocido prestigio” (Gobierno Federal, 2008: 15), con lo que se fortalecen las líneas de acción del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y se explica, en parte, la inclusión de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), desde donde se coordinó el equipo responsable de diseñar e implementar la propuesta de formación de maestros que requería la RIEB.

PREPARACIÓN DE LOS FORMADORES

Para iniciar la instrumentación de la RIEB se necesitaba formar a los profesores de todos los grados de primaria; dicha formación debía incluir los contenidos, habilidades y destrezas docentes para desarrollar competencias en todos los profesores de acuerdo con el plan

y programas de estudio de este nivel educativo. Para ello, se convocó, a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio, al IISUE a fin de diseñar el diplomado sobre la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (SEP/UNAM, 2010).

Esta instancia académica fue la responsable de diseñar dicho diplomado, que sería impartido a maestros de las escuelas primarias, iniciando con los grados de primero y sexto grados, seguidos de los de segundo y quinto, para terminar con los de tercero y cuarto grados. El diplomado se implementaría durante 120 horas y estaría dividido en tres módulos.

Aunque en su primera fase, realizada durante el ciclo escolar 2009-2010, el diplomado estuvo diseñado y dirigido a maestros de educación primaria de primero y sexto grados, también participaron docentes de educación física y artística, directivos, asesores técnico-pedagógicos (ATP), supervisores y jefes de sector, de las 32 entidades federativas.

El diplomado se desarrolló con la participación de diversas instancias, por medio de una estructura diseñada para la tarea específica; dicha estructura se conformaba de varios niveles de responsabilidad y acción. Cada uno de estos niveles estuvo integrado por instituciones involucradas en el diseño, la formación, el desarrollo de la puesta en práctica y el seguimiento, como se verá más adelante.

Un primer aspecto que se consideró en el grupo coordinador central, es decir, en la Coordinación Académica Interinstitucional (CAI), fue la definición de los conceptos de *capacitador*, *facilitador* y *formador*, los cuales aparecen referidos de manera indistinta en los contenidos de los documentos oficiales que enmarcan la RIEB. Se hizo una diferenciación importante al considerar que en las bases teóricas de la reforma, con respecto al desarrollo de competencias, la figura idónea era la de formador, ya que el término capacitador refería a una persona cuyo interés está enfocado a hacer llegar a los destinatarios alguna modificación de la práctica en aspectos puramente técnicos y en el terreno del hacer, pero sin una reflexión de cambio fundamentada y sólida. Al respecto del término de facilitador, se consideró que aludía a la figura que funcionaba como guía del aprendizaje a través de estrategias didácticas apropiadas.

Considerando que la RIEB planteaba un cambio profundo en la práctica de los maestros, se acordó utilizar la denominación de *formador* para referirse a la persona responsable de hacer llegar los contenidos del diplomado a todos los maestros de educación primaria en sus diferentes modalidades:

sustentamos este concepto de formación, como un eje teórico de la pedagogía, como principio unificador y como proceso vinculado a la realización del ser humano. Tal idea, desarrollada en la Ilustración, no es sustituible por habilidades y destrezas particulares, ni por objetivos específicos de instrucción (facilitadores o capacitadores). Por el contrario, todo ello no es sino un medio para formarse como ser (SEP/UNAM, 2010: 5).

Otro aspecto de definición básica que acordó la CAI desde un primer momento fue el perfil del formador, pues se consideró que éste era una figura central, ya que debería interconectar los principios de la RIEB con los significados regionales construidos por los maestros, además de darles a conocer y sensibilizarlos sobre los aspectos que definían la reforma; por ello, era necesario buscar que los formadores contaran

con un perfil académico vinculado con la educación básica, que estén enterados de los avances de la investigación educativa en los niveles nacional e internacional, que reconozcan las diferencias en los contextos en donde la tarea docente se desarrolla, que formen parte de una institución académica, que comprendan el sentido y la aplicación del enfoque de competencias en la educación básica y, sobre todo, que hayan tenido experiencia en la formación de docentes (SEP/UNAM, 2010: 5).

En términos de implementación, la RIEB llegó a los maestros de las escuelas después de amplias negociaciones entre diferentes instancias, que acordaron los niveles de participación y las responsabilidades para cada una de ellas:

a) La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFMS), instancia responsable de validar el diseño del diplomado, supervisar el avance de los trabajos, proporcionar información y establecer los criterios normativos de la formación, así como convocar a las autoridades educativas estatales, imprimir y difundir los materiales didácticos requeridos y evaluar los resultados.

b) Coordinación Académica Interinstitucional (CAI), instancia responsable de proponer la integración del Grupo Académico Nacional a la DGFMS, establecer el calendario de reuniones y proponer mejoras para el desarrollo del diplomado. En la CAI participaron representantes de las instituciones de educación superior involucradas en la implementación del diplomado (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pedagógica Nacional), además de personal de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y representantes del SNTE.

c) Autoridades Educativas Estatales (AEE), instancia responsable de diseñar las estrategias para implementar el diplomado en cada una de las entidades federativas, supervisar la implementación del diplomado e informar a la CAI y la DGFMS los avances, mantener actualizados los sistemas de información y agilizar los canales de comunicación entre el Grupo Académico Nacional (GAN) y los grupos académicos estatales (GAE).

d) Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM), responsable del diseño de la propuesta curricular, conformar redes académicas de cooperación y seguimiento del diplomado, acompañar al GAN y los GAE, coordinar los encuentros académicos nacionales, cooperar en la formación y seguimiento de los GAE, establecer los criterios de evaluación del diplomado.

e) Grupo Académico Nacional (GAN), instancia responsable de la formación académica de los GAE, coordinar las acciones de éstos, recopilar sus evaluaciones, recuperar las evidencias colectadas en cada entidad (portafolios de evidencias de los formadores del diplomado), integrar el informe sobre el desarrollo del diplomado. En ella interviene el responsable de la instancia estatal de formación continua, el coordinador académico de la instancia estatal de formación continua, coordinadores estatales de asesoría y seguimiento, académicos de escuelas normales comisionados, académicos de la Universidad

Pedagógica Nacional, enlaces regionales y estatales del IISUE-UNAM y representantes del SNTE. En el caso de Chiapas, el GAN estuvo constituido, en un inicio, por 13 personas, de las cuales, ocho eran asesores técnicos pedagógicos y académicos reconocidos por su trayectoria y experiencia en el nivel primaria. El GAN tenía como una de sus funciones primordiales la formación del Grupo Académico Estatal (GAE), así como coordinar las acciones de formación que posteriormente deberían hacer los integrantes del GAE.

f) Grupo Académico Estatal (GAE), instancia responsable de asistir a las reuniones de formación convocadas en las entidades o en el Distrito Federal, dar seguimiento al desempeño de cada maestro, integrar la base de datos con información sobre maestros formados, evaluar la entrega de evidencias y entregar al GAN los portafolios de los formadores. En esta instancia participaron académicos propuestos por las estructuras educativas estatales, auxiliares técnico-pedagógicos, asesores de centros de maestros, académicos de escuelas normales comisionados, académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y representantes del SNTE. En Chiapas el GAE estaba formado en su mayoría por ATP, algunos académicos de las escuelas normales y muy pocos académicos de la UPN, los cuales se integraron mediante un proceso de convocatoria estatal en la que cada jefatura de sector propuso en su mayoría a los asesores técnicos pedagógicos o a personas que por su currículo o amplia experiencia en el nivel fueron invitadas directamente.⁶

g) Maestros de las escuelas primarias, participaron en primera instancia los que se encontraban frente a los grupos de primero y sexto grados, aunque también se incluyeron los de educación física, educación artística, directivos, supervisores, jefes de sector y auxiliares técnico-pedagógicos. Su obligación consistía en asistir a las reuniones de formación convocadas y llevar el registro de sus avances, integrar su portafolios de evidencias y sobre todo, llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, pues es en este último nivel de la cadena en donde se verían reflejados los resultados de la implementación de la RIEB 2009 (SEP/UNAM, 2009: 15-21).

6 Información proporcionada en entrevista realizada el 4 de enero de 2013 a un integrante del grupo académico estatal de formación.

Puede observarse que en la estructura descrita en los incisos anteriores la primera instancia formadora como tal, en tanto responsable de coordinar las acciones para hacer efectiva la aplicación del diplomado, además de definir los contenidos y la estrategia didáctica, es el GAN, cuya composición es muy diversa. La multiplicidad de actores dificultó el proceso de implementación del diplomado, no sólo por el número sino por el perfil profesional, la experiencia en la formación docente y los intereses personales y gremiales que estaban en juego y se alejaban de los estrictamente académicos. A fin de cuentas la implementación de la reforma y la conducción del proceso es un asunto en el que también se expresan las relaciones de poder con características específicas en cada contexto estatal. Fue aquí donde la lógica homogeneizadora de la RIEB se enfrentó a otras lógicas muy diversas que fueron negociando los significados de la reforma.

Entre la multiplicidad de actores convocados al GAN se encuentran los enlaces estatales que se vincularon directamente con el grupo de investigadores que coordinaban el proceso desde el IISUE-UNAM. Para el caso de Chiapas, el proceso se inició sin contar con este enlace, quien se incorporó posteriormente. Por ello, el inicio del proceso fue asumido por las autoridades educativas estatales, situación que complicó la recopilación de información y evidencias del proceso llevado a cabo durante los primeros meses. La enlace estatal de Chiapas fue una docente e investigadora de la Facultad de Humanidades, quien solicitó la colaboración de los integrantes de un cuerpo académico adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, con quienes impulsó un proyecto de investigación para llevar el seguimiento del diplomado.

El mismo problema de diversidad de intereses se observa en el GAE, en donde se ubican los formadores que trabajaron directamente con los maestros. La improvisación y desconocimiento del enfoque por competencias que establece la RIEB fueron los rasgos característicos de este grupo. Sin embargo, tal como se anotó al principio de este trabajo, algunos formadores de este nivel se sintieron comprometidos con la tarea y trabajaron para darle sentido académico a los contenidos del diplomado buscando contextualizarlos.

ACERCAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS DE LOS FORMADORES EN CHIAPAS

A fin de conocer quiénes son los formadores de la RIEB en Chiapas y qué significados construyeron en torno a la reforma y a su papel en la misma, un grupo de investigadores, integrantes del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades de la UNACH, con quienes colaboraron estudiantes de la licenciatura en pedagogía que realizaban su tesis, se propusieron evaluar los tres módulos del diplomado de la RIEB a través de un proyecto de investigación que integró varias investigaciones, entre ellas, algunas tesis de licenciatura.

Con la investigación se buscó documentar cómo, en el trabajo que se llevó a cabo en la formación de los maestros de las escuelas primarias, se interconectaban diversas lógicas; frente a la lógica homogeneizadora que pretendía la RIEB, se presentaron un sinnúmero de reconfiguraciones que daban cuenta de contextos escolares, capacidades y disposiciones hacia el cambio.

El proyecto general, inscrito en el campo de la investigación educativa de corte evaluativo, se tituló Evaluación y Seguimiento del Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009 (Módulos I, II y III), y tuvo como propósito dar cuenta de los procesos que se generaron en la implementación del diplomado para la RIEB de 2009 conformado por el IISUE-UNAM para maestros de primero y sexto de primaria mediante la evaluación y seguimiento de los tres módulos de los que consta (Hernández, 2010).

Como se sabe, la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones y está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos. Por ello, el estudio propuesto, tratándose de una investigación que pretendía dar cuenta de un proceso para contribuir a la toma de decisiones, se abordó desde un tipo de investigación evaluativa con una perspectiva pragmática:

Este enfoque de evaluación de programas surge justamente en respuesta a la incapacidad de los análisis experimentales en proporcionar información útil y válida para la toma de decisiones acerca de

los programas. Caracteriza a las metodologías desde esta perspectiva su orientación a la toma de decisiones y administración de los programas, su énfasis fundamental en proporcionar información válida, su base práctica y pragmática y su postura metodológica ecléctica. Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran (Sandín, 2003: 178).

Las técnicas para la obtención de la información utilizadas en los diferentes subproyectos fueron básicamente encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones. Se realizaron cinco tesis de licenciatura y los estudios se centraron en los siguientes objetivos particulares:

- Conocer el proceso de formación por el que transitaron para participar como formadores.
- Analizar los logros y dificultades del diplomado de la RIEB desde la visión de los formadores.
- Analizar las expectativas de inicio, desarrollo y conclusión del diplomado.

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

La implementación de la formación docente en la RIEB de 2009 se realizó en un proceso comúnmente conocido como acción en cascada. Esto es, en primer término, el personal del IISUE trabajó con los profesores que formaron parte del GAN, quienes, a su vez, empezaron a trabajar con los docentes del GAE. Estos últimos, en su momento, realizaron la preparación para que los profesores integrantes del GAE trabajaran los módulos con los diversos grupos

de docentes en cada estado. Las funciones que debían cumplir los formadores del GAN y del GAE de acuerdo, con la *Guía para el formador* (SEP/UNAM, 2010) y con base en el perfil planteado por el GAI en los documentos oficiales, y mencionados de manera general en el apartado anterior, se señalan en el cuadro 1.

Estos grupos (GAN y GAE) debían formar a los participantes programados para cursar el diplomado en esta primera fase, entre ellos maestros frente a grupo de primero y sexto grados, de educación física, de educación artística, directivos de escuelas primarias, supervisores, jefes de sector y asesores técnico-pedagógicos de escuelas primarias. Con ese objetivo, las autoridades educativas estatales (AEE) debían elaborar y acordar la estrategia de generalización para cada uno de los módulos.

La primera fase de formación (generalización del primer módulo del Diplomado) se realizó de acuerdo con la estrategia acordada. Se inició con la formación de los 13 integrantes⁷ del GAN Chiapas, quienes acudieron a la ciudad de México en junio de 2009. A su vez, el GAN Chiapas procedió a formar al GAE del 22 al 24 de junio del mismo año en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. En dicha reunión, además de la formación, se les debía dar a conocer la estrategia de generalización, fechas, lugares y grupos asignados; sin embargo, al analizar conjuntamente la magnitud del reto de formar a 13 323 participantes inscritos, se debió crear la figura del *formador-multiplicador*, pese a no encontrarse contemplada en el *Manual de operación* (SEP, 2009). Los 398 formadores-multiplicadores tomarían para sí las funciones explicitadas para el GAE con respecto a la formación de los participantes en el diplomado.

7 Durante la primera etapa de generalización, el estado de Chiapas no contó con la figura de enlace entre el IISUE-UNAM y la Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del estado, por lo que la información se ha podido recuperar a partir de charlas con los coordinadores del proceso, y de los propios registros y productos de trabajo que se encontraban en manos de la Coordinación Estatal de Formación Continua, así como de un documento que resultó de la reunión realizada el 16 y 29 de octubre de 2009 por los integrantes estatales del GAN y GAN ampliado para evaluar el desarrollo del primer módulo.

CUADRO 1

Funciones de los formadores del GAN y GAE en el Diplomado para la RIEB 2009

GAN	GAE
<ul style="list-style-type: none">• Formar académicamente a los GAE.• Coordinar las acciones de formación que realizan los GAE.• Colaborar, en su caso, en la generalización del diplomado.• Recopilar la evaluación realizada por los GAE con base en las plantillas de evaluación de la guía para el formador (Individuales y de grupo).• Integrar, elaborar y entregar un informe sobre el desarrollo académico del diplomado a partir de las evaluaciones realizadas por los GAE.• Recuperar los portafolios de evidencias del trabajo de los formadores, del GAN y de los GAE.• Integrar y entregar la base de datos de maestros participantes en el diplomado a la autoridad educativa Estatal para su registro en el sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.• Validar las evaluaciones realizadas por los GAE para acreditar cada módulo, previo análisis de la plantilla individual y grupal que se localiza en las guías para el formador y entregar al UNAM-ISEUE a través de los EREUNAM para su registro y seguimiento, de acuerdo con la normatividad aplicable.• Asistir a los encuentros académicos nacionales a los que sean convocados.• Atender las demás funciones que se le confieran conforme a su competencia.	<ul style="list-style-type: none">• Asistir a las reuniones de formación a que sean convocados en su estado o en el Distrito Federal.• Dar seguimiento al desempeño académico de cada maestro.• Integrar y entregar la base de datos de maestros participantes en el diplomado a la autoridad educativa estatal para su inclusión en el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio.• Evaluar los trabajos realizados, con el objetivo de verificar la integración del portafolio de evidencias.• Entregar al gan su portafolio de evidencias de formador.• Llevar el registro del portafolio de evidencias (Plantilla de Guía para el formador).• Integrar y entregar al gan, con copia a la aee, el registro de evaluación original firmado y con soporte en archivo electrónico Excel (plantillas de la guía para el formador Individual y de grupo).• Atender las demás funciones que se le confieran conforme a su competencia.

La designación de los 398 formadores-multiplicadores fue a través de la Coordinación Estatal de Formación Continua, quien solicitó el apoyo de jefes de sector, supervisores, directores de escuelas y ATP destacados por su trabajo; sin embargo, en esta designación se presentaron varios problemas, pues como algunos de ellos refieren, en algunos casos los formadores fueron tomados de entre los mismos maestros que asistirían a cursar el diplomado, es decir, que no contaban con el perfil necesario para ser formadores; sin embargo, aceptaron participar. Algunos otros llegaron de

manera improvisada y no tuvieron una inducción formal con alguno de los integrantes del GAN Chiapas o de los 13 formadores del GAE, sino que la recibieron sobre la marcha o mediante pláticas con algunos de ellos u otros compañeros formadores en las sedes que fueron conociendo la dinámica de trabajo.

Fueron 11 las sedes regionales donde se llevó a cabo la formación de los 398 formadores-multiplicadores, del 25 al 30 de junio: Tuxtla Gutiérrez, Villa Corzo, Tapachula, Tonalá, San Cristóbal de las Casas, Comitán, Motozintla, Pichucalco, Palenque, Ocosingo y Yajalón. Dicha formación estuvo a cargo de los integrantes del GAN Chiapas y del GAE, y en ella se dieron a conocer las generalidades y conformación del primer módulo del diplomado, así como la realización de algunas actividades y ejercicios para la comprensión del objetivo y las posibilidades de aplicación en el aula. De esta manera, los integrantes del GAN Chiapas, el GAE y los formadores-multiplicadores, en general, parecían contar ya con la formación para dar comienzo al diplomado programado para todos los maestros de primer y sexto grados de Chiapas del 1° al 15 de julio del mismo año (cuadro 2).

Para el caso de las escuelas primarias indígenas esta fecha se desfasó debido a que algunos maestros estaban renuentes a que se impartiera el diplomado, por lo que se tuvo que realizar un trabajo de concientización por parte de supervisores, coordinadores y directivos; por ello, en su caso se inició con algunas semanas de retraso respecto al resto de la formación en el estado. Este y otros problemas, como la suspensión de clases por la contingencia sanitaria, ocasionaron que la fecha en la que se terminó la formación en esta primera etapa se extendiera hasta el mes de noviembre de 2009.

CUADRO 2

Centros de maestros, formadores y participantes en el Módulo I del Diplomado para la RIEB 2009

Núm. Progresivo	CLV-CM	Municipio	Total formadores	Total participantes
1	701	Tuxtla Centro 01	37	940
2	702	Tuxtla Gutiérrez	17	433
	CEFC	Tuxtla-UPN-072	1	18
3	703	Cintalapa	6	197

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Núm. Progresivo	CLV-CM	Municipio	Total formadores	Total participantes
4	704	San Cristóbal de las Casas	21	591
5	705	Las Rosas	3	86
6	706	Comitán	22	675
7	707	Villa Corzo	13	358
8	708	Pichucalco	10	288
9	709	Palenque	11	327
10	710	Yajalón	16	350
11	711	Motozintla	18	489
12	712	Tapachula	29	679
13	713	Simojovel	9	188
14	714	Tonalá	16	424
15	715	Huehuetán	5	154
16	716	Tila	9	214
17	717	Copainalá	13	295
18	718	Juárez	6	172
19	719	Frontera Comalapa	18	374
20	720	Huixtla	21	584
21	721	Ángel Albino Corzo	3	65
22	722	Jiquipilas	5	159
23	723	Las Margaritas	6	159
24	724	Ocosingo	13	153
25	725	Ocozacoautla	9	140
26	726	Pijijiapan	11	285
27	727	Salto de Agua	8	139
28	728	Tapilula	13	284
29	729	Cacahoatán	8	204
30	730	Venustiano Carranza	5	72
31	731	La Concordia	2	58
32	EXT 713	Bochil	12	260
TOTALES			398	9814

Fuente: Coordinación Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2009.

Al término de la formación en el primer módulo, los formadores debían entregar en los centros de maestros la documentación que acreditara la asistencia y evaluación de los participantes, así como los productos⁸ de trabajo que se especificaban al final de cada sección; todo ello, concentrado en los centros de maestros, debía enviarse a la Coordinación Estatal de Formación Continua ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, a más tardar el 15 de diciembre de 2009.

La organización de la información de acuerdo con las listas grupales y los productos fue muy lenta debido a que los formadores en algunas sedes entregaron productos y listas impresas y otros en formato digital, algunos más en ambos formatos, y otros, incompletos. Todo ello provocó que el registro en la base de datos se realizara con muchas dificultades. Algunas de las sedes no cumplieron con las fechas establecidas para la entrega de las listas y productos, por lo que se tomó la decisión de cerrar la recepción el 15 de enero de 2010. Los retrasos y formas de entrega de las plantillas provocaron problemas de consistencia en la información recabada. Esta problemática diversa muestra las deficiencias de la formación recibida por los propios formadores, sobre todo al llegar al nivel de los llamados multiplicadores y, aunque cada uno intentó hacer su labor, en muchos casos no se cuidaron los aspectos administrativos para el reporte de resultados.

Al primer módulo del diplomado se inscribieron 13 223 maestros, de los cuales sólo se presentaron 11 231 a comenzar las actividades de formación (84.3 por ciento de la primera cifra). A la conclusión de esta primera fase permanecían 9 814 maestros (73.7 por ciento de la cifra inicial y 87.4 por ciento de los que comenzaron la formación).⁹ Los que iniciaron y no concluyeron suman 1 417 participantes.

8 Se refiere a las evidencias de trabajo que debían entregar todos los participantes del diplomado, pues cada módulo contenía una cantidad específica de productos que el participante entregaba al término de cada uno de ellos.

9 Esta cantidad no considera a los profesores de escuelas particulares que participaron en el primer módulo del diplomado debido a que se decidió que ya no participaran en los módulos subsecuentes, ya que el objetivo primordial era formar a la mayor parte de docentes del sector público.

La segunda fase de formación del GAN sobre el Módulo II del Diplomado para la RIEB se llevó a cabo en la ciudad de México del 19 al 21 de noviembre de 2009. Para esta fase se integraron al GAN 17 formadores que eran parte del GAE, por lo que asistieron a dicha formación 30 integrantes.

La estrategia acordada para el segundo módulo fue la formación de 546 multiplicadores (148 más que en el Módulo I), distribuidos en 19 grupos y 12 sedes regionales (a las 11 iniciales se agregó la sede Frontera Comalapa). Esta formación quedó programada para enero de 2010. La impartición del segundo módulo a los participantes que habían concluido el primero se realizó en febrero y marzo de 2010; mientras que para el tercer módulo del diplomado se inscribieron 8 736 participantes que habían concluido el segundo (66 por ciento de las 13 323 personas contempladas al inicio del diplomado), que se formaron en la última temática durante junio y julio de 2010. Al finalizar la formación, 7 390 participantes concluyeron los tres módulos del diplomado.

El proceso de evaluación y acreditación de los tres módulos del diplomado estuvo a cargo del IISUE-UNAM, que finalmente reportó como acreditados sólo a 4 919 participantes (37 por ciento de lo contemplado al inicio del diplomado).

Finalmente, el esfuerzo realizado por los responsables de impartir los tres módulos del diplomado, así como por los formadores participantes en el proceso, fue pieza clave en los resultados obtenidos, considerando que la magnitud de la empresa requería altos grados de organización y seguimiento.

La experiencia y los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo del Módulo I del diplomado fueron básicos para realizar los cambios pertinentes para el desarrollo del segundo y tercer módulos, que se llevaron a cabo con menor número de incidencias.¹⁰

10 Es necesario aclarar que la investigación sólo abarcó la implementación del diplomado para primero y sexto grados, debido a que los integrantes del CAI, después de analizar los problemas surgidos durante estas fases de la generalización, decidieron que el seguimiento para los otros grados del nivel primaria se haría con otra instancia de la UNAM. El IISUE, por su parte, se daría a la tarea de la recepción de la evidencia final del diplomado, la evaluación de los trabajos y la emisión de los diplomas correspondientes a los participantes.

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DE FORMADORES: INTERCONEXIÓN DE LÓGICAS EN LAS SEDES DEL DIPLOMADO

Es desde los contextos de formación de los maestros de educación primaria que la RIEB adquiere significados diversos, y son las sedes donde se llevó a cabo su formación los espacios privilegiados para comprender las interconexiones que hacen posible la construcción de significados particulares sobre el perfil del formador, la formación recibida, los problemas enfrentados, la tarea encomendada y la autoimagen que han construido.

En este apartado se recuperan fragmentos obtenidos de dos entrevistas individuales, un foro en el que participaron seis formadores y cuestionarios de evaluación que respondieron siete formadores, con la finalidad de conocer el perfil del formador responsable del diplomado de la RIEB e interpretar los significados que han construido en su experiencia como formadores insertos en este proceso.

El perfil del formador: “de todo un poco”

En el caso de los formadores que integraron el GAE, se encuentran en su mayoría ATP, acompañados de directivos y maestros que se sumaron al proceso:

también hay directivos que les gusta esta función, también hay docentes que les gusta, nosotros les llamábamos algo así como líderes académicos, les gusta pero no por el compromiso al 100, les gusta dar los cursos porque quieren estar al tanto de las reformas, pero también les gusta estar con su grupo, entonces regresan a su grupo, ellos funcionaron como GAE también (I-1).¹¹

11 A partir de aquí los relatos de los formadores se refieren con la sigla I (de informante), seguida del número con el que se registró su colaboración en la investigación del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano.

En el GAE de Chiapas participaron profesores de muy diversa formación: muchos eran ATP que cumplían con el perfil requerido por la RIEB, formación de posgrado, con experiencia como formadores de maestros, conocedores del enfoque por competencias de esta reforma, que además asistieron a las reuniones nacionales y se formaron con el GAN; sin embargo, ellos mismos reconocen que no todos cubrían el perfil, no sólo porque no todos eran ATP con experiencia, sino porque el tener la plaza de ATP no asegura este perfil:

Generalmente, ahí llega la gente que le gusta la academia, y ellos tienen la obligación de impartir los cursos que se programan a nivel nacional, el catálogo nacional, en el catálogo estatal, así es como empiezan. Hay gente muy valiosa que le gusta la función de auxiliar técnico-pedagógico, pero también hay gente que le gusta no estar con grupo y se queda ahí y que son los que no quieren dar cursos, son los que rehúyen de esta función... quieren la comodidad de estar sin grupo y en la cabecera municipal (I-1).

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

aquí como se organiza es por sector, por zona. Si los GAE no eran suficientes, había que traer asesores de sectores, de zonas, docentes, para cubrir la totalidad de los grupos que se formaban... Eran los ATP de sector y de zona, y cuando ya no se completaba con los ATP de sector y de zona, jalábamos a docentes, directivos, que querían participar, o a veces el supervisor lo comisionaba, y ni modo, ya estaba acá adentro (I-1).

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

había que buscar multiplicadores, que eran hasta, a veces, 10 por sector o por zona, porque hay zonas muy grandes, se formaban 10 gru-

pos, cinco grupos, y ahí ya no había capacidad del GAE para capacitar, había que traer a la gente de las zonas, capacitarlos aquí en Tuxtla, y ellos reproducirlo ahí en sus sectores (I-1). Yo llegué a tomar el curso... Me integro al diplomado como participante y de repente, al no existir formador, me tomaron como facilitador del grupo y lo saco adelante. Posteriormente me envían a capacitar... No fui el único, se formó un grupo de formadores, nos mandaron a llamar en el centro de maestros y nos capacitan en una semana (I-3).

Los formadores que formaron parte del grupo iniciador e integraron el GAE fueron convocados por su autoridad inmediata:

una convocatoria a nivel estatal, una convocatoria un tanto amarradita, porque cada jefe de sector, cada supervisor, tiene que proponer su propio auxiliar técnico-pedagógico, pero también hay espacios donde la gente ya se conoce y la hacen por invitación, en este caso a mí me invitaron de formación continua, la que llevaba la RIEB en aquel entonces (I-1).

Los seleccionados acudieron al Distrito Federal a recibir la “información de primera mano” y ahí se hacía la planeación general. Los que se fueron incorporando como formadores sobre la marcha llegaron de manera improvisada y no tuvieron una inducción formal, sino a través de pláticas con alguno de los formadores que asistieron al Distrito Federal a formarse u otros compañeros formadores de las sedes que fueron conociendo la dinámica de trabajo. Todo ello permite suponer que el diplomado no se implementó de manera homogénea sino que fue adecuándose a las condiciones y posibilidades de cada formador en la práctica misma.

El formador en formación

La experiencia de formación que tuvieron los formadores en el GAN fue satisfactoria y difiere de la que tuvieron los formadores en Chiapas. Los primeros se refieren a este proceso como un reto, una experiencia satisfactoria y una oportunidad:

Todo un reto y una rica experiencia histórica... (I-9). Una oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional... (I-10); para ayudar a los compañeros (I-12); adquirir elementos nuevos (I-13); de aprendizaje y crecimiento profesional (I-14). Una experiencia de actualización (I-15); para aprender y compartir (I-13).

Se sienten orgullosos y satisfechos de haber sido reconocidos, además de que el haber acudido a recibir la formación a la UNAM les reportaba una satisfacción especial:

eso genera una expectativa muy grande porque vas a atender a todo el estado e implicaba dominar un conocimiento nuevo en un lapso corto de tiempo. La gran ventaja es de que, muchos de los que fuimos ya nos conocíamos, ya habíamos estado en otros grupos técnicos... (I-1). Es muy importante tener el respaldo académico de una institución con un reconocimiento internacional (I-12).

Los formadores que se invitó posteriormente bajo el término de “multiplicadores” recibieron una formación diferente en la entidad:

También llevaron un proceso de formación de una semana completa, con sus productos, muchas veces no entregaron los productos terminando el curso, sino que los fueron enviando por correo (I-1).

También los formadores reconocen un proceso de formación en la práctica:

cuando tú trabajas un contenido, que ya lo habías trabajado previamente, y lo vuelves a dar, lo vuelves a teorizar, a revisar, lo entiendes con mayor amplitud, con mayor exactitud; ¿por qué?, porque ahí tienes una doble necesidad, aparte de que lo tienes que dar, tienes que asegurarte que a quien se lo das también lo entienda; entonces haces un doble trabajo en tu mente, porque lo das a entender, pero también lo estás entendiendo tú con mayor profundidad, y eso te genera una mayor confianza (I-1).

Problemas enfrentados por los formadores

Al igual que los maestros frente al aula se quejan constantemente de los requerimientos administrativo-burocráticos que tienen que cumplir y por ello se les dificulta cumplir con los programas, los formadores de la RIEB consideran que la necesidad de entregar los productos ocupó la atención de los maestros, quienes estaban más preocupados por entregarlos que por dialogar o reflexionar con sus compañeros sobre los temas que se abordaban:

la gran novedad fueron los productos, eso es lo más difícil, lo más complicado. Es muy complicado trabajar una teoría y a la vez pedir un producto, porque estaba más preocupado el maestro por saber cuántos productos iba a entregar por módulo que en interiorizarse en la teoría, entonces eso complicó un poquito, pero poco a poco fueron entrando. Aquí el primer módulo fue de mucha expectativa, mucha angustia, zozobra, porque había que entregar productos, y fue el más largo, había que entregar, si no estoy mal, 16 productos, 26 productos, y era por cada sesión, y entonces el maestro no estaba acostumbrado, bueno, de hecho no está acostumbrado a entregar un producto por escrito, es más de discurso, es más de hacerlo en el salón, entonces eso complicó bastante el primer módulo, hubo mucha resistencia, incluso gente que llevó todo el diplomado pero nunca aportó los productos (I-1).

Los formadores concuerdan en que el primer módulo fue el más difícil; para el segundo y tercero ya no enfrentaron tantos problemas, y sin embargo reconocen que la asistencia al diplomado fue disminuyendo:

ya en el segundo y tercer módulo las condiciones ya estaban dadas con el primero, el hecho de que bajaran los productos, ya permitió más el análisis, la reflexión; lo que sí me causó un poquito de extrañeza es que la asistencia bajó, los de segundo y quinto, ahí bajó un poco la asistencia, a lo mejor porque en el primero se abrió para todos, y en segundo y quinto ya no se metieron directivos, ya no se metieron ATPS, fue puro docente de segundo y quinto (I-1).

A la predominancia del interés por los productos se agregó la falta de competencias de los maestros (aunque también de los formadores) para hacer uso de las computadoras. Algunos argumentos al respecto fueron los siguientes: “A los profesores no se les puede exigir que lleven su *lap*, ya sea por recursos económicos o por la falta de capacitación en TICS” (I-5).

Y a lo anterior se sumaron problemas de reducción de tiempos destinados a la formación, espacios inadecuados, falta de materiales didácticos o entrega tardía de éstos, entre otros elementos que incluyen los formadores en sus comentarios. La frase que sintetiza los problemas operativos detectados por los formadores es la que expresó un formador como respuesta a la interrogante ¿qué habría que mejorar?: “Que en las escuelas sedes exista todo lo que marca el diplomado” (I-4).

La falta de condiciones se expresó por otro capacitador de la siguiente forma:

Ahí andan los formadores, andan cargando su cañón y su *lap*, o utilizaban la enciclopedia,... [esto] es parte de las funciones del sector de la supervisión, pero es claro que las personas que nos capacitan no tienen capacidad para darnos a todos el equipo (I-6).

El problema referido por este formador, además de dar cuenta de la inadecuación de condiciones para llevar a cabo su tarea formadora, evidencia un aspecto que se aborda a continuación, el cual tiene que ver con el hecho de que, a pesar de que los diseñadores del diplomado se preocuparon por definir y distinguir con claridad el concepto de formación, para algunos formadores el proceso se limitaba a un proceso de capacitación, como en el fragmento anterior, o de facilitación, como en el siguiente: “Nosotros como facilitadores tenemos que hacer diversas acciones para motivar la participación de todos” (I-4).

LA TAREA: ADECUAR, ENTREGAR PRODUCTOS Y CAPACITAR

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

Este significado se aleja de lo que la RIEB planteaba cuando se optó por el término *formador* y no por el de *capacitador* o *facilitador*, ya que no se limitaba al conjunto de habilidades y destrezas particulares, ni a objetivos específicos de instrucción (facilitadores o capacitadores) (SEP/UNAM, 2010: 5). Al preguntarle en que consistía su trabajo, un formador del GAE lo explicó con las siguientes palabras:

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

El fragmento anterior denota una representación de formación, por parte del formador, que se limita a aprender y transmitir el contenido del manual. A pesar de que el enfoque de competencias de la RIEB procura el aprendizaje situado y la recuperación de los problemas locales para encontrar sentido a los contenidos, el trabajo realizado por los formadores en las aulas siguió un modelo didáctico tradicional que pocas veces recuperó la mirada de los maestros. De acuerdo con los formadores esto tuvo que ver con la insuficiencia de los materiales, poco tiempo y demanda de productos, aspecto que se aborda más adelante; sin embargo, es necesario aclarar que la información recibida por los multiplicadores fue la *Guía para el formador* de la RIEB (SEP/UNAM, 2009: 8), de acuerdo con la cual las tareas que debería cumplir incluían: informar a los docentes, promover la comprensión e incorporación de los docentes al enfoque por competencias, aplicar y ejemplificar los contenidos, recuperar, evaluar e informar acerca del trabajo de los docentes. Muchos formadores se contentaron con seguir las tareas de la guía, sin haber pasado por un proceso de reflexión respecto a lo que éstas implicaban. La misma

situación se reproduce entre los maestros que fueron formados por ellos cuando se limitan a hacer los productos que les requieren para cumplir con la entrega.

Los formadores tienen en su mente la idea de adecuar y acuden constantemente a este término para explicar su trabajo. Al aceptar formar parte del GAE estuvieron dispuestos a aceptar lo que reconocen como un gran reto. Los integrantes del grupo iniciador, después de haber sido invitados a una reunión estatal en la que se les explicó el procedimiento por seguir, y posteriormente a la reunión nacional en la que conocieron el enfoque de la reforma, se dieron cuenta de que había propuestas de trabajo que podrían tomarse y adecuarse al contexto estatal:

hubo una invitación, una reunión estatal, se nos platicó la dimensión de la empresa, se nos dijo qué íbamos a hacer, si estábamos de acuerdo o no estábamos de acuerdo. Yo creo que para cualquiera es un reto entrarle a una asesoría estatal. Optamos por dos cosas, aceptar el reto, y regresando después de haber visto la película, volver a reunirnos y ver de qué se trataba, cómo le hacíamos para que el maestro chiapaneco también colaborara. Ésa fue la idea principal. A lo mejor en México no se logra abarcar la totalidad, por el tiempo, pero ya aquí en el estado, se revisa, hay gente muy valiosa que se compromete más, lo revisa antes, lleva propuestas, prácticamente ya lleva la planeación, ya uno se adecua... (I-1). ...Pues ya tú lo adecuas a como tú trabajas, a tu estilo, a tu manera de ver las cosas (I-3).

Otra tarea necesaria para los formadores es la de entregar los productos que marca el programa del diplomado, y constantemente manifestaron que esto había que lograrlo, “no importa cómo pero hay que hacerlo”. Un formador entrevistado manifestó que los maestros tuvieron que hacer uso de las herramientas de internet, pero esto, que puede ser considerado por él como un aspecto positivo de la reforma, se opaca cuando agrega que muchos maestros cumplieron la tarea pagando por el servicio o pidiendo a otra persona que la enviara. En este caso la formación se orienta a la entrega de los productos siguiendo la máxima de que el fin justifica los medios:

Esto es algo que yo considero importante dentro de la RIEB, que hizo que todo el magisterio utilizara la red, utilizara el ciberespacio para comunicarse, había gente que no sabía tocar una computadora y tuvo la necesidad, ahora sí, de enviar productos, de meterse al internet, y a ver cómo le hacían, muchos lo mandaban de cibercafé, le pedían a sus hijos, pero para mí es un hecho gigantesco el hecho de que todo el magisterio se hubiera metido, mínimamente, a tocar la computadora (I-1).

La adecuación de contenidos y el énfasis puesto en el producto más que en el proceso, responden al modelo de implementación vertical que ha caracterizado las reformas educativas en México, con el que se pretende ajustar cualquier contexto regional o estatal a un programa preestablecido de trabajo. Sin embargo, en el ejercicio de adecuación se cruzan, con la lógica homogeneizante, un conjunto de lógicas que caracterizan los discursos locales de los formadores y de los maestros que se encuentran formando.

Ahora bien, encontramos que para los formadores que asumieron una posición más crítica sobre su trabajo quedó claro el hecho de que la formación de los maestros no es un objetivo que pueda lograrse con un diplomado:

En términos administrativos sí se cumplieron los propósitos, la parte más difícil fue la formación de docentes y en esa no se cumplió, es la parte medular, no se cumplió por el lado de los que asisten al diplomado, la carencia de realizar lecturas... Las cosas que el diplomado logró cubrir es que se conocieron los nuevos programas, su estructura, por lo menos la gente que asistió se llevó ese conocimiento, que no es gran cosa, falta la parte de llevarlo a las aulas. Se planteaba que los profesores aprendieron qué son las competencias, qué son los trabajos por proyectos o por problematización, por estudios de caso, estrategias que se promueven por el diplomado. Nos fuimos dando cuenta del fracaso por los trabajos que entregaron. Todos los instrumentos que algunos profesores conocen pero que no llevan a cabo, esas cosas que más le sirven al maestro no logró aprenderlas, un 10 por ciento de cada grupo pudo haber aprendido lo necesario. La parte práctica todavía quedó pendiente (I-7).

El maestro acudió al diplomado y en él quedaron los significantes “reforma”, “evaluación” y “competencia”; sin embargo, los significados sobre lo aprendido, tal como lo expresa el fragmento anterior, fueron reconstruidos con base en las condiciones que enfrentaron; a las huellas que dejó la RIEB en ellos se sumaron nuevos significados. Falta ver qué pasa en las aulas.

En este proceso de resignificación los formadores ofrecen soluciones para mejorar el proceso de formación, entre las que destacan destinar mayor tiempo al proceso de su propia formación (referida por ellos como capacitación), descargar a los docentes de horas-clase para que se dediquen de lleno al diplomado y dar seguimiento a los productos entregados por los docentes. Algunas expresiones de esto son las siguientes:

Mayor tiempo para capacitarnos, mayores espacios de capacitación, mayor tiempo para poder desarrollar y evaluar los trabajos de los docentes; es una sobrecarga de trabajo (I-2). Que los docentes que asisten a los diplomados tengan descarga, diseñar una estrategia para que ellos mismos puedan ir poniendo en práctica lo que van aprendiendo en el diplomado (I-5). Con respecto al trabajo final, se supone que va a recoger todo lo que debieron aprender los profesores..., qué pasará con ese trabajo, debe dársele seguimiento (I-7).

En los casos referidos prevalece entre los formadores la idea de que el problema de la formación es un problema de condiciones mas no de contenidos:

No es necesario modificar, a lo mejor ajustar los tiempos para no carrerear al final del ciclo, ni a principios ni al final, sino a mediados de ciclo, el contenido está bien. Un espacio de seguimiento a los docentes, porque puede estar expresado en los productos del profesor en el diplomado pero no en su trabajo en el aula (I-8).

LA AUTOIMAGEN DEL FORMADOR

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

Dentro de las principales funciones es de que el maestro comprenda este nuevo planteamiento pedagógico, en las reformas, en los acuerdos que vaya teniendo la Secretaría. A veces el maestro no dimensiona que una reforma trastoca el papel del docente, el papel de la evaluación, el papel de los recursos, el papel mismo que tiene el alumno y los padres de familia... Tienes que hacer que el maestro se acerque a esta corriente de pensamiento, que la lea, que la interprete, y sobre todo que la haga propia. El docente es muy resistente a los cambios... se conforma con saber trabajar, entonces las nuevas corrientes de pensamiento, que implican en él un cambio en su quehacer práctico, le cuesta trabajo, por eso hay resistencia, pero si lo agarraran como un todo, se dan cuenta que son parte de las innovaciones de la ciencia, de la tecnología, y por ende de la educación. De hace unos, qué será, unos 10 años, 15 años a la fecha, el maestro ya ofrece menor resistencia. Ofrece menos resistencia porque, a pesar de que reniega de las cosas, lo hace; lo hace, se involucra, se penetra (I-1).

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

La gente, allá abajo también hay gente muy inteligente, que tiene una visión, si no diferente, tiene una visión complementaria de lo que estás trabajando porque está con el grupo, y ellos te ponen ejemplos muy prácticos, con sus alumnos, yo viví con mi alumno esto, ahora entiendo qué es una competencia, ahora me doy cuenta que no es tan importante un contenido teórico, sino que también hay relaciones interpersonales, relaciones de pensamiento, diferencias, deducciones, y planteamientos hipotéticos, que también te ayudan a construir conoci-

miento, no sólo el puro conocimiento, entonces se entiende ya lo que es una competencia, se entiende que no porque discurses mucho eres muy competente, o porque lees mucho eres muy competente, si no lo demuestras, si no lo haces, y ellos mismos ponen ejemplos en sus escuelas, ¡ah! con razón aquel maestro es muy abusado, o con razón a aquel maestro lo siguen los padres de familia. ¿Por qué? Porque tiene ese ser competente en diferentes ámbitos, no sólo en la teoría, que es bueno pero si fuera completo es mejor (I-1).

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

se busca que el docente desarrolle competencias para desarrollar competencias en el aula... Una de las características fue de ir haciendo evidencia de la experiencia que los docentes tienen y cómo no basta con acumular un cúmulo de experiencias, sino que es necesario hacer nuevas lecturas e incorporarlas a la práctica (I-3).

Como puede observarse, prevalece la idea del formador como el poseedor del conocimiento “teórico” que no tienen los maestros. Y a la vez prevalece una imagen de los otros, los maestros, como aquellos que no quieren cambiar:

La frustración es que los profesores no leen, no se puede debatir. Es la cultura de los profesores, tenemos que atacarla y seguir insistiendo (I-3). Aspectos frustrantes, la falta de lectura por parte de los profesores, hay muchos profesores que hablan mucho y no se refleja en los trabajos que entregan, no hay congruencia entre lo que manifiesta y [lo que] presenta como trabajo (I-4). Las principales frustraciones se sitúan en la actitud de los profesores, dicen que es lo mismo, todas las reformas son lo mismo (I-5). Los profesores solicitan que el formador continúe con una docencia tradicionalista, que el profesor enseñe y ellos pasivamente escuchen (I-7).

También está presente entre los formadores el reconocimiento de su función como evaluadores y la satisfacción por haber cumplido bien la tarea encomendada:

La parte satisfactoria es poder ver que algunos compañeros de los que estuvieron trabajando sí lograron sus propósitos, esto lo corroboro revisando sus trabajos, también se veía en su participación (I-2). La satisfacción más grande es que al revisar los trabajos finales se nota el esfuerzo que algunos profesores han realizado, tanto en su planeación como en la implementación de actividades (I-7).

Un formador, pese a lo contundente de las cifras que demuestran un nivel significativo de deserción por parte de los maestros que cursaban el diplomado, afirmó: “La eficiencia terminal fue de un 95.6% en mi grupo, sólo desertó un maestro” (I-7).

ALGUNAS CONCLUSIONES

Sin duda la formación del profesorado es un tema de suma importancia: gran parte del fracaso de las diferentes reformas en México estriba en que se plantean como imposición desde una estructura vertical y se complementan con una deficiente atención a los procesos formativos de los docentes, quienes desde su práctica adoptan o adaptan los aspectos que consideran necesarios de acuerdo con sus concepciones y posibilidades.

El perfil del formador para la RIEB, si bien se pensó y explicitó desde el principio como proyecto, no alcanzó a cubrirse de manera efectiva, específicamente para el estado de Chiapas, donde se presentaron diversos grados de atención, responsabilidad y compromiso por parte de los formadores involucrados; pero en algunos casos (y se entiende, por la dimensión del reto) se presentaron asignaciones de manera improvisada y sin un seguimiento puntual al desempeño de los formadores. Nuevamente, cumplir las metas se pondera por encima de la aspiración de vivir procesos coherentes y fundamentados en acciones responsables, éticas y de beneficio colectivo.

Es importante resaltar el trabajo colaborativo y en equipo que los formadores integrantes del GAN y GAE refieren al contar sus experiencias, pues los momentos de reflexión y análisis los llevaron a tomar decisiones respecto a la formación recibida, que entre todos llamaron *información*. Para algunos su tarea se planteaba, después de ello, en traducir la información en autoformación colectiva que les permitiera enfrentar con mayores elementos el reto, no sólo de transmitir, sino de propiciar en los participantes del diplomado la reflexión y la movilización de sus saberes para modificar su práctica, sensibilizándolos para construir formas de trabajo alternas que den como resultado ambientes de aprendizaje, pero sobre todo de desarrollo de competencias en los educandos, de tal manera que esta recuperación de su profesión los enriquezca y satisfaga personal y profesionalmente.

Tarea difícil cuando, como en el caso de Chiapas, con un universo de 500 formadores, se pretendió formar en la nueva reforma a más de siete mil maestros de primero y sexto grados, en un tiempo récord y con los problemas prácticos como el retraso de materiales y herramientas donde las condiciones no permitían su uso (DVD, videocaseteras, proyectores multimedia, etc.), presiones curriculares y administrativas, y, principalmente problemas de atención al perfil de los formadores que, en lugar de apoyar, dificultaron fuertemente el logro de los objetivos propuestos.

Es evidente que, conforme el proyecto de la formación bajaba de niveles para formar a un número mayor de maestros, el proyecto construido en las instancias coordinadoras del diplomado se iba replanteando. Los formadores-multiplicadores que participaron en las sedes de Chiapas relatan experiencias diversas que les hicieron significar su tarea y su participación en la RIEB. Como colectivo compartieron condiciones de trabajo y enfrentaron situaciones que los llevaron a asumir algunas posiciones que van dando sentido a lo que significa ser formador. Las carencias materiales, problemas de tiempos y espacios marcaron sus experiencias; frente a quienes participaron en su proceso de formación, diferencian con claridad las vivencias tenidas en la ciudad de México de las tenidas en las sedes de Chiapas, así como aquellas de la formación en la prácti-

ca misma, cuando fueron llamados como formadores algunos que se incorporaron siendo asistentes al diplomado. El reconocimiento como formador no se distinguió del de facilitador o de capacitador y la autoimagen construida recrea la de alguien que es superior a los maestros por poseer el conocimiento teórico de lo que es la RIEB y el enfoque por competencias. La implementación de la reforma educativa en las escuelas primarias de Chiapas es atravesada por este conjunto de significados que ellos han construido, a los que se sumarán, desde luego, los de los propios maestros en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buenfil, R. N. (2011), “Reformas educativas vistas desde el análisis político del discurso”, en F. A. Avilés, L. Figueroa y G. Hernández (coords.), *Tópicos de la educación superior*, Xalapa, IETEC/Arana/Universidad Veracruzana, pp. 127-155.

Diario Oficial de la Federación (2008), “Programa Sectorial de Educación 2007-2012”, *Diario Oficial de la Federación*, 17 de enero, <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>>, consultado el 4 de mayo, 2012.

Diario Oficial de la Federación (2012), “Ley General de Educación”, 9 de abril. Gobierno Federal (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/AlianzaCaliEdu.pdf>>, consultado el 4 de mayo, 2012.

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

Medina Echavarría, J. (1970), *Filosofía, educación y desarrollo*, México, Siglo XXI.

Nolasco, M. (2008), *Atlas etnográfico. Los pueblos indígenas de Chiapas*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Pons, L., J. C. Cabrera y K. J. Chacón (2012), “Universidad y desigualdad social”, *Devenir*, núm. 21, pp. 40-48.

- Presidencia de la República (2007), *Plan Nacional de Desarrollo*, México, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, <<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>>, consultado el 02 de abril, 2013.
- RIEB (2009), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Manual de Organización*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandín, E. (2003), *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- _____ (2013), *Diplomado. Reforma Integral de la Educación Básica*, <<http://www.cuaed.unam.mx/rieb/>>, consultado el 3 de marzo, 2013.
- SEP (2009), *Manual de operación de la Reforma Integral de la Educación Básica 2009*, México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2010), Sitio de la Reforma Integral de la Educación Básica, Regulación Política Educativa, <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>>, consultado el 2 de febrero, 2013.
- _____ (2013), Sistema Nacional de Información de Estadística Educativa, <http://www/snied.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html>, consultado el 10 de marzo, 2013.
- SEP/UNAM (2009), *Guía para el formador. Diplomado para la Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Docentes de primer y sexto grados. Módulo uno*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (2010), *Guía para el formador. Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo tres: Evaluación para el aprendizaje. Perspectiva de la reforma 2009*, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tapia, G. (2008), “Formación para el asesoramiento a las escuelas: un proceso emergente en México”, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-15, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART8.pdf>>, consultado el 6 de julio, 2012.