
RELATO 5

LA FORMACIÓN CONTINUA: ¿LO QUE FALTA POR HACER?

*José Ignacio Arroyo Sánchez**

Desde mi incorporación a la Escuela Normal, tuve que sortear dos momentos difíciles en mi vida. Para obtener un lugar en ella, me vi obligado a involucrarme en un movimiento estudiantil, situación que no iba con mi forma de ser; introvertido, callado, tímido, era difícil que encajara en ese ambiente. Sin embargo, después de un año lo logré con ayuda de mi mamá, quien siempre estuvo a mi lado impulsándome y obligándome.

Por otro lado, había librado la baja definitiva de la escuela. Todo por mi apatía y poco interés mostrado en un inicio hacia mis estudios. Sin embargo, una vez más, gracias a mamá, la libré. Ella tuvo el valor de solicitar una última oportunidad al director del plantel, situación que aproveché, entendiéndolo a partir de ese momento que sólo había dos opciones: lo tomaba o lo dejaba.

En junio de 1986 concluí mis estudios en la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial (EnaMaCTI),

* Director de EST. Maestría en Educación Básica, UPN/DGEST.

como maestro de la especialidad de Electrónica. Para septiembre de ese mismo año ya trabajaba en la Escuela Secundaria Técnica No. 36. En ese entonces, nuestra Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST), tenía la política de enviar a los maestros de las diferentes especialidades tecnológicas –hoy llamados Laboratorios tecnológicos–, a cursos de actualización. Estos cursos iban en dos sentidos: primero, con contenidos que tenían que ver propiamente con los avances tecnológicos de nuestra especialidad; segundo, con temas de índole pedagógica.

Apenas concluía septiembre, y ya estaba en el curso Electrónica, los circuitos lógicos y su aplicación. Ese fue el primer contacto con el mundo de la actualización. De lo poco que recuerdo de esta primera experiencia, son las quejas que los maestros externaban en relación con el estado de los talleres, “el material obsoleto que no servía para nada, el poco apoyo brindado por las autoridades hacia los docentes, los grupos numerosos, los programas de estudio, la política, la economía, etc.”. Sobre el contenido del curso, poco se hablaba.

Al interior del plantel contaba con dos apoyos, de los cuales me podía servir cuando tuviera dudas en temas de la especialidad o de tipo pedagógico: el coordinador tecnológico y el jefe de enseñanza. Estas dos figuras que en el organigrama de la DGEST fungieron como asesores técnico-pedagógicos, de alguna manera deberían realizar funciones de actualización. Sin embargo, en el caso del primero, dedicaba gran parte de su tiempo a labores administrativas y de mantenimiento (situación que se sigue observando hoy en día). Mientras que el segundo nos visitaba en la escuela una o dos veces al año, derivado del hecho de que éramos muchos los maestros de la actividad tecnológica (electrónica), y pocos jefes de enseñanza, lo que hacía difícil el asesoramiento.

Los años subsecuentes seguí asistiendo a cursos de actualización, enviado por la dirección de la escuela. Encontré la misma situación: “quejas, muchas quejas y poco trabajo sobre los contenidos de la Antología”. De manera paralela a estos cursos, me inscribí en la Licenciatura en Docencia Tecnológica. Ahí tuve la oportunidad

de conocer nuevos elementos pedagógicos, e incorporarlos en mi práctica cotidiana. Con ello logré un cambio paulatino de mi que-hacer docente. De alguna manera, me había involucrado en mi propia actualización.

La llegada de un nuevo compañero maestro al taller de electrónica, con quien más tarde entablé una amistad hasta llegar al compadrazgo, fue de mucha utilidad. Él tenía una enorme experiencia en todo lo inherente a la especialidad de electrónica, era un maestro eminentemente práctico. Aproveché al máximo tal situación, al punto que logré vincular mis pocos conocimientos con su gran repertorio cognitivo. Esta combinación nos permitió por un lado, generar entre los dos, cien prácticas para un ciclo escolar; por otro, actualizarme de manera permanente en mi especialidad.

Para el año de 1995, con base en esfuerzo, dedicación y actualización, consolidé mi posición en la escuela. El coordinador solía consultarme situaciones sobre todo de tipo pedagógico. En las reuniones con mis compañeros de las diferentes actividades tecnológicas, planteaba nuevas estrategias de trabajo, de evaluación, que si bien eran escuchadas, pocas veces eran atendidas. Por desgracia había apatía por cambiar. Por otro lado, el jefe de enseñanza me invitó a participar con él como responsable operativo en la elaboración de los nuevos programas de tecnologías. Iniciamos la actualización de los contenidos programáticos de electrónica, con la inclusión de los circuitos integrados. Llegué a recibir una invitación para escribir un libro sobre mi especialidad, situación que agradecí; en ese momento mi mirada estaba puesta en otras prioridades.

Me había propuesto emprender una transformación en mi interior, y lo estaba logrando con mejoras en mi desempeño docente, sin importar lo que me encontrara en los cursos de actualización, o si mi coordinador o jefe de enseñanza tenían poco o mucho tiempo para una asesoría.

Ese mismo año de 1995, se dio un suceso que acabaría por consolidar mi cambio: el reencuentro con la taxonomía de Bloom en un curso de actualización. Volví a retomar aquello que en su me-

mento conocí en mi paso por la licenciatura. Bloom señala que al alumno hay que concebirlo desde las tres esferas: *cognoscitiva, afectiva y psicomotriz*. El elemento afectivo, al que se refería Bloom en su taxonomía, me ayudó a no cometer un error con un alumno que tenía en mi taller, quien presentaba problemas de tipo disciplinario con todos los maestros. Cuando me adentré a estudiar el caso, descubrí que Carlos, el alumno en cuestión, llegaba a la escuela con un cúmulo de problemas. Nosotros los maestros le sumábamos una dosis más a lo que ya traía, detonando en él un comportamiento rebelde, agresivo e incluso grosero.

Apoyado por los compañeros docentes trabajé con Carlos todo el ciclo escolar. Al finalizar el curso, el estudiante obtuvo su certificado, quizá no con excelentes calificaciones. Después de todo, habíamos contribuido en algo con ese muchacho.

Recuerdo como si fuera ayer, cuando Carlos entró al taller el día de la clausura. Yo me disponía a guardar los materiales y equipo empleados en la exposición de fin de ciclo. Al entrar a la caseta, extendió su brazo para darme su certificado como muestra de agradecimiento, y con voz entrecortada, sólo atinó a decirme “gracias”.

Este acontecimiento acabó por generar en mí un cambio en verdad significativo. A partir de ese momento, planeaba mis clases con más detenimiento; trataba de hacer las actividades más amenas, dosificaba los contenidos. Establecía acuerdos con los alumnos, daba pie a que ellos mismos sacaran sus promedios, yo sólo corroboraba los resultados. Trataba de dar a los alumnos un voto de confianza. Conocía más de ellos para entender sus comportamientos. Sin darme cuenta había iniciado la innovación de mi práctica docente. El cambio de actitud en mí era obvio.

Para 1997 estaba en el mejor de mis momentos como maestro, y de manera inesperada llegó una invitación: incursionar en el trabajo político sindical en la Sección 10, perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Si bien es cierto que en este periodo estuve totalmente desligado del trabajo con alumnos y maestros, me dejó muchas lecciones.

En el ocaso de esta invitación sindical, tuve la suerte de participar en la Subsecretaría de Educación Básica, cuando estaba en su apogeo la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Compartí con expertos en materia educativa espacios de trabajo, de retroalimentación con experiencias y puntos de vista. Conocí uno de varios sistemas empleados para difundir la información, a través del sistema de cascada, por la vía de los llamados asesores PEI, encargados de difundir los nuevos contenidos programáticos en las diferentes entidades federativas. Este nuevo campo me acercó una vez más a la actualización, tal vez de manera fortuita e informal. De igual manera, me permitió ver las limitantes que tenía para ese entonces, y que era necesario superar; en palabras nuevas, no contaba con las competencias para el nuevo desafío educativo.

En este espacio me fui haciendo de los conocimientos necesarios. Si se trataba del ámbito literario, tomaba un artículo; en la medida en que lo leía, lo vinculaba con lo que en tiempo pasado había puesto en práctica, cuando fungía como maestro frente a grupo. Esto me permitió darme cuenta de que ya había implementado con mis alumnos las innovaciones planteadas, esto gracias a la actualización. Cuando realizaba este ejercicio de lectura, algo me motivaba a buscar el regreso a la escuela; todo era cuestión de tiempo. Si mi limitante era con el manejo de las TIC, simplemente preguntaba o me asesoraba con mis compañeras secretarías sobre el uso y manejo de la computadora, competencia en la que estaba en cero. El desarrollo de esta competencia ha sido de gran ayuda en mi tarea cotidiana. Durante mi estancia en la Subsecretaría de Educación Básica, tuve la suerte de conocer el diseño, elaboración, difusión e implementación de un nuevo programa de estudios.

En 2008, estaba por dar inicio una nueva etapa. Haber ganado un dictamen escalafonario, aunado al deseo de crecer en el plano profesional y personal, me motivó a buscar una oportunidad como coordinador tecnológico. Había llegado el momento de reincorporarme a Escuelas Secundarias Técnicas. En ese momento ya contaba con un cúmulo de inquietudes, conocimientos y experiencias.

Desde mi posición como coordinador tecnológico (directivo), conocería el entramado de mi institución, cómo se manejaban las líneas de mando, lo que se podía hacer o dejar de hacer. Estaría en condiciones de analizar y diagnosticar, entre otras cosas, cómo estaba incidiendo la formación continua en los resultados educativos al interior de la escuela. Ya no se trataba de ver a la formación continua desde un plano personal, como sucedió cuando me desempeñe como maestro frente a grupo. Se trataba de analizarla en un contexto más amplio, la escuela y los maestros. No pretendía estacionarme en un punto para justificar por qué no podía hacer mejores cosas. Se trataba de impulsar algo nuevo.

Sabía perfectamente que desde mi posición como coordinador tecnológico, debería trabajar arduamente. Tendría que posicionarme en la estructura de mando. Sabía muy bien que esto no se lograría sin mi inclusión en el trabajo académico con todos los profesores.

Parecía mentira, pero diez años después de haber dejado las aulas, me encontraba situaciones que permanecían igual. Para muchos directores, el coordinador tecnológico seguía siendo un empleado más de mantenimiento; su función central era tener la escuela en condiciones idóneas de funcionalidad e imagen. Incluso, a manera de broma, habíamos llegado a comentar con otros compañeros que éramos los jefes de mantenimiento mejor pagados de la Secretaría de Educación Pública.

Por otro lado, algunas otras condiciones habían cambiado; el jefe de enseñanza asignado a la escuela no era exclusivo de una sola especialidad, como antes. Ahora tenía que atender a maestros de diversas especialidades (electricidad, secretariado, contabilidad, construcción, informática, etc.). Era un asesor técnico-pedagógico interdisciplinario. Los cursos de formación continua sobre contenidos de la especialidad prácticamente habían desaparecido. Se daba por hecho que el maestro dominaba su especialidad (situación que en la actualidad no se da, en la mayoría de los casos). Ahora, únicamente se enviaba a los maestros a cursos sobre contenidos progra-

máticos, estrategias didácticas, etc. Todo lo que tuviera que ver con temas de índole pedagógica.

Hubo una situación que me llamó mucho la atención. Cuando me incorporé al primer curso de formación continua como coordinador, la gran mayoría de mis compañeros en ese momento era gente muy madura, cansada, uno que otro enfermo. Muchos habían sido olvidados en esa encomienda bajo una promesa nunca cumplida: el ascenso. En estas condiciones, era difícil esperar algo nuevo de parte de ellos. Muchos esperaban el retiro voluntario o la jubilación.

Aunque mis áreas de competencia eran los docentes tecnológicos, la ausencia del responsable de la coordinadora académica en algunos periodos del ciclo escolar, me permitió interactuar con los maestros de aquella área. Pude ir escudriñando más a fondo, con el fin de tener un mejor diagnóstico de lo que estaba pasando con la formación continua al interior de la escuela.

Me aboqué a trabajar con los docentes, analizando las planeaciones de los pocos que las entregaban, y los resultados de las visitas hechas a éstos, al momento de impartir su clase; la manera en que abordaban los contenidos programáticos, sus participaciones y aportaciones en las diferentes reuniones de trabajo al interior de la escuela. Pude ir haciendo un esbozo de lo que estaba sucediendo.

Haber transitado por la subsecretaría, haber intercambiado pláticas con los especialistas que elaboraron los nuevos contenidos programáticos de tecnología y una que otra asignatura académica, me permitiría tener un mejor referente de lo que debería estar sucediendo al interior del salón de clases. En el caso de los docentes tecnológicos, observaba que atomizaban sus contenidos. Su preocupación era diseñar más prácticas, “para tener a los alumnos entretenidos”, sin que generara en ellos la más mínima reflexión acerca de lo que hacían.

Algo estaba sucediendo que no terminaba por cuajar. Empecé a preguntarme: ¿qué estaba pasando? ¿por qué no se concretaban las cosas? ¿dónde se estaba quedando la formación continua? Había muchas interrogantes y pocas respuestas.

La excesiva carga administrativa difícilmente permitía hacer un alto para reflexionar sobre qué estaba pasando. Junto con el director y la subdirectora, decidimos establecer dos líneas de acción con docentes de tecnologías y materias académicas. Cada acción estaba encaminada a detectar qué estaba sucediendo; desde conocer su planeación, su trabajo en clase, las estrategias para abordar los contenidos, la manera de evaluar, y otros puntos más.

Decidí iniciar la primera acción con asesoramiento a dos maestros. La profesora Berenice, de electricidad y el profesor René, de construcción. En el caso de la primera, con veinticinco años de experiencia laboral, en un principio aceptó de buena manera la asesoría, esperando con ello, mejorar su desempeño laboral. Cuál sería mi sorpresa que a la mitad de la primera sesión, la maestra rompió en llanto, dijo que se sentía acosada laboralmente. Que no entendía por qué se le había seleccionado. Fue una situación muy incómoda, lo que obligó a detener mi intervención. Después de hablar con ella y hacerle ver que no era mi intención hacerla sentir mal, me retiré. Busqué la orientación del director, a quien le expuse lo sucedido. Él me manifestó su apoyo, diciéndome que buscaríamos otras vías de asesoramiento. He de reconocer que tal vez la manera de abordar a la maestra, aunado a que muy pocas veces se les hacía este tipo de visitas, generó en ella esa reacción.

El segundo maestro, con cinco años de servicio en ese entonces, se movía entre las asignaturas tecnológicas y académicas (construcción y matemáticas). Difícilmente pude llevar a cabo con él una asesoría completa. Siempre que me tocaba asistir a su salón de clases o su taller, no llegaba por razones sindicales o personales. El docente en cuestión, con el tiempo decidió buscar su cambio de adscripción, lo que hizo que una vez más no pudiera concluir el proceso de asesoramiento. En palabras del director, a quien le externé mi desánimo: “es necesario e imperante entrar con los docentes de asignaturas tecnológicas al acompañamiento. Máxime que estaba ya en operación el nuevo programa de estudios”, situación que tomé como un voto de confianza.

La segunda línea de acción fue con los maestros académicos; opté solamente por revisar sus planeaciones, incluyendo a los tecnológicos. Después de hacer una revisión de las planeaciones, comenzamos a obtener información muy valiosa. Encontramos que sólo 30% de docentes entregaba su planeación en tiempo y forma, con los elementos mínimos, además de una articulación adecuada. Un 60% la entregaba un mes después de iniciado el bimestre, con deficiencias en su contenido y estructura. Había 10% que no la entregaba.

Este análisis también nos permitió identificar que muchos maestros seguían calificando y no evaluando. Se guiaban por un número determinado de firmas para obtener la calificación final de bloque. No había una idea clara de cómo abordar sus contenidos programáticos a partir de la nueva propuesta educativa. Teníamos ante nosotros una gran encomienda, sobre todo nos repetíamos una y otra vez: ¿dónde está quedando lo visto en los cursos de formación continua?

De manera paralela al trabajo realizado, se había venido entablando un acercamiento a un grupo de docentes académicos. Dentro de este grupo, destacaba el maestro Gabriel Rojas, de la asignatura de español. Maestro con veinte años de servicio, pero que destacaba por su permanente actualización. Esto le había ayudado a entender y abordar la nueva propuesta curricular, con consecuencias para la innovación en su práctica docente.

Entre las diversas pláticas con el maestro Gabriel, él mismo se ofreció a exponer cómo se elaboraban reactivos tipo PISA. Este fue un primer detonante para lo que vendría en fechas futuras. Recuerdo que al estar exponiendo, el maestro hablaba de términos como *reactivos*, *PISA*, *niveles de comprensión*, *niveles de desempeño*. Incluso nos pidió que elaboráramos tres ejemplos de reactivos tipo PISA. Durante su exposición, una maestra se incorporó de su asiento y al pasar junto a mí, comentó entre dientes: “no entiendo ni madres”. Más allá de generarme molestia, me hizo reflexionar. En efecto, los maestros asistían a cursos de formación continua, enviados por la

dirección o muy rara vez por voluntad propia, pero no sabemos si tenían los referentes mínimos necesarios para entender de lo que se estaba hablando. Si a ello le sumamos que al llegar a la escuela después de haber tomado un curso no retomamos lo visto en él, difícilmente tendrá operatividad.

Comenté tal situación con el director, la subdirectora y con el maestro que nos dio el tema. Todos coincidimos en que era necesario impulsar algo al interior del plantel. Con ello podíamos coadyuvar al objetivo de la formación continua.

Retomando la iniciativa del maestro Gabriel, decidimos impulsar una serie de temas a desarrollar en las juntas colegiadas. Temas a cargo de los mismos docentes, aplicados en un mismo contexto, con los mismos alumnos, mismas condiciones laborales. Partimos de un diagnóstico y consideramos las fortalezas de cada uno de ellos y sus áreas de oportunidad; involucramos a todo el colectivo docente sin excluir a nadie. Con todo ello, estaríamos echando mano de una de las competencias señaladas por Phillippe Perre-noud: organizar la propia formación continua.

Hemos dado los primeros pasos en esta implementación. Hemos observado resultados interesantes. Los maestros involucrados en un primer momento, al ser tomados en cuenta rinden más y mejor. Con los docentes jóvenes se está despertando el interés por hacer las cosas de manera diferente, evitando con ello que se “contaminen del sistema”. Hay docentes ya maduros que se están interesando por el cambio; sin embargo, hay quienes están optando por la jubilación.

Con todo lo anteriormente expuesto, no pretendo descalificar los cursos de actualización, son necesarios y se deben seguir impartiendo. Pero también es tiempo de hacer un alto, e impulsar desde las propias escuelas un programa que cierre la brecha entre lo que se aborda en los cursos de actualización, y lo que se desarrolla al interior de aquéllas.