

## Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa. La experiencia del Cresur en el Sur-Sureste de México.

*José Humberto Trejo Catalán*  
*Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*  
[humberto.trejo@cresur.edu.mx](mailto:humberto.trejo@cresur.edu.mx)

*Fecha de recepción 26 de agosto 2016*

*Fecha de aceptación 18 de septiembre 2016*

### **Resumen**

La más reciente reforma del Sistema Educativo Mexicano (SEM) propone como innovación fundamental la creación de un Servicio Profesional Docente lo que implica generar una diversidad de procesos, en muchos casos polémicos y siempre complejos, que tiene como supuesto la formación permanente de las figuras educativas. En este contexto, surgen los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa (CREFDIE), como resultado de un proceso previo para desarrollar cinco referentes de excelencia académica para la formación de docentes en el país. La interrogante en este trabajo es si dichos Centros pueden ocupar un espacio significativo en la arquitectura de la reforma y, en su caso, cuál sería su papel y qué pasos se están dando para alcanzarlo; o bien, si serán relegados por considerarlos el esfuerzo final de un ciclo de políticas ya superado, todo ello a la luz de la experiencia alcanzada por el CREFDIE para la región Sur Sureste del país, también denominado Cresur, con sede en Comitán, Chiapas.

**Palabras clave:** centros regionales, formación docente, investigación educativa, reforma educativa.

### **Abstract**

The most recent reform of the Mexican Educational System (SEM) proposes as fundamental innovation to create a Professional Teaching Service which involves generating a variety of processes, in many controversial and complex cases, which entails a continuing training of educational characters. In this context, the Regional Centres for Teacher Training and Educational Research (CREFDIE) were created as a result of a previous process to develop five

benchmarks of academic excellence for teacher training in the country. The question in this document is whether these centers can occupy a significant place in the attainment of the reform goals and, if so, what is their role and what steps are being taken to achieve it; or if they will be relegated to consider them the final effort of a cycle already surpassed by policies, all in the light of the experience gained by the CREFDIE for the South-Southeast region of the country, also called Cresur, based in Comitán, Chiapas.

**Keywords:** regional centers, teacher training, educational research, educational reform.

### **Introducción.**

Resulta difícil imaginar que una reforma educativa pueda llegar a las aulas efectivamente, sin pasar antes por el conocimiento, la apropiación y la valoración de los docentes. Es claro que el papel de las y los educadores –docentes, asesores pedagógicos y directivos escolares- tiene un valor determinante en la implementación de cualquier transformación educativa y, sin embargo, la capacitación o actualización de estas figuras generalmente ha ocupado un espacio marginal y poco articulado en las políticas educativas en México y, particularmente, en el subsistema de educación básica.

Más aún, la reforma de los procesos mediante los cuales los docentes se forman y se desarrollan profesionalmente debería ser, idealmente, el principio de toda reforma educativa, de ahí que uno de los méritos de la Reforma Educativa aprobada en México en 2013 (RE) fue reconocer al docente como un profesional inmerso en un contexto de exigencia, donde la profesionalidad dejó de ser deseable, para convertirse en exigible; dejó de presentarse como un proceso simple o instrumental, para asumir características cada vez más complejas; y dejó de ser subjetiva para someterse a procesos independientes y sistemáticos de evaluación, externos a las autoridades educativas y la representación magisterial. Estas convicciones se expresaron en la creación de un Servicio Profesional Docente (SPD) y la autonomía plena de un órgano evaluador de las políticas, los procesos y los actores del sistema educativo, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como garante de la calidad en la prestación de los servicios educativos, desde lo que ocurre en el aula, hasta lo que se decide y opera en los niveles superiores del sistema.

Es en este escenario donde se gestan y comienzan a operar los Centros Regionales de Formación Docente e Investigación Educativa (CRFDIE), como parte de la Alianza para la Calidad Educativa (ACE) firmada en 2008 entre la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), frente al deterioro – real o aparente- de las escuelas normales, para:

...mejorar y actualizar los conocimientos y habilidades de los maestros de las escuelas Normales y en general de los docentes de educación básica, mediante la impartición de programas de educación superior en todos sus niveles y modalidades, así como responder a las necesidades de investigación y formación de investigadores sobre los fenómenos educativos (Coneval, 2014:1)

Sin embargo, entre la decisión de crear estos Centros y el arranque de los mismos con la aprobación de los decretos de creación por los Congresos Estatales de Sonora, Tamaulipas y Chiapas en 2012, así como la construcción de los inmuebles y el inicio de operaciones en 2013, el escenario de la política educativa cambió significativamente:

- 1) Se transitó de un ciclo de políticas generadas por consenso entre la (SEP-SNTE) inaugurado con la firma del Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica en 1992; a otro, que privilegió el acuerdo del Gobierno Federal y los líderes de los tres principales partidos políticos, ubicando a la RE en el marco de las Reformas Estructurales y como una medida para “aumentar la calidad de la educación básica, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en el nivel medio superior y superior, y *recuperar la rectoría del Estado del sistema educativo nacional*” (se agregan cursivas) en clara descalificación al protagonismo jugado por del SNTE.
- 2) Lo anterior implicó reducir la centralidad de los intereses magisteriales en la política educativa, para enfatizar el derecho a aprender de los estudiantes, como propósito rector del sistema educativo –interpretado en la reforma como “calidad educativa”<sup>1</sup>.
- 3) En 2012 se aprobó la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México (DOF, 2012) lo que implicó que la RE ampliara su horizonte de la Educación Básica hasta este tipo educativo. Así, tanto la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa LINEE (DOF, 2013) como

---

<sup>1</sup> En 2011 se aprobó una reforma de fondo al programa de Carrera Magisterial, que redujo al mínimo la proporción del puntaje asignado a factores inerciales, como la antigüedad, o de dudoso impacto en el aprovechamiento de los alumnos, como la preparación profesional.

la Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD (DOF, 2013) consideran ambos subsistemas como sujetos de su regulación.

## Contenido

### *Los Centros en el Contexto de la Reforma Profesionalizante.*

Aunque el escenario donde finalmente surgen los CREFDIE es distinto al que les dio origen, no se trata necesariamente de un ambiente adverso, incluso su pertinencia se incrementa en la medida que la reforma pone énfasis en la profesionalización de los docentes en servicio, los docentes y directivos noveles, los asesores técnico pedagógicos y los supervisores (LGSPD), como la principal estrategia para elevar la calidad educativa; así como para investigar los contextos y los procesos educativos desde la óptica de las entidades y las regiones (LINEE).

De hecho la creación del SPD se presenta como una tarea abrumadora para las autoridades educativas y los organismos descentralizados, en la medida que no existe la disponibilidad presupuestal, los programas, las instituciones, los especialistas ni las políticas públicas que permitan “Garantizar la formación, capacitación y actualización continua del Personal del Servicio Profesional Docente a través de políticas, programas y acciones específicas...” (LGSPD 13.VIII), con todo lo que ello implica:

- Que el personal que reciba el Nombramiento por primera vez, o bien acceda o ascienda a una nueva función “deberá participar en los procesos de formación que definan las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados...” (LGSPD 28 y 29);
- Que se reconozca al personal docente y con funciones de dirección o supervisión ofreciéndole “mecanismos de acceso al desarrollo profesional (LGSPD 45.III);
- Que el Estado provea lo necesario “para que el Personal Docente y el Personal con funciones de Dirección y Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural” (LGSPD 59 Frac. 1), “gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal” (LGSPD 60.II), y
- Que responda “en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional” (LGSPD 60.IV), de modo que “el personal elegirá los

programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe” (LGSPD 60. Frac. 2).

Resulta lógico esperar que la instrumentación de estos derechos se opere en un tiempo razonable, pero antes de las evaluaciones de desempeño, ya que difícilmente podrían realizarse sin establecer primero una línea de base para detonar una oferta formativa amplia, diversa, pertinente y gratuita, que permita a la RE iniciar con la formación de los formadores en tres dimensiones básicas: la formación inicial, la formación durante el periodo de iniciación y el desarrollo profesional – vinculado con el desarrollo de la escuela, del currículum, de la enseñanza y de la profesionalidad docente- (Marcelo, C. 1995). De ahí que los primeros procesos que deberá realizar el INEE en este campo deberán servir como diagnóstico para diseñar programas de capacitación, actualización y superación profesional (SEP, 2008:45). Todo lo cual apunta a la necesidad de diseñar una estructura, que puede ser sistémica, donde los CREFDIE pueden y deben cobrar mayor pertinencia y sentido.

### ***Arranque de los Centros Regionales.***

Entre la idea original que animó la creación de los CREFDIE, enfocada a las escuelas normales, y las necesidades de formación que surgen de la RE, existen diferencias de fondo; en los hechos, la idea fundacional (limitada) ha sido superada por las necesidades (amplias y complejas) que enfrenta ahora la profesionalización docente, lo cual se refleja en la diversidad de modelos educativos y de operación que distingue a cada Centro.

Pese a que surgen como parte de una política nacional, expresada en el “Programa Subsidio Federal para Centros de Excelencia Académica”, cada uno se constituyó como organismo público descentralizado de la entidad en que se ubica<sup>2</sup> y su proyección hacia el resto de las entidades representa uno de sus mayores retos<sup>3</sup>; por otro lado, las atribuciones de la Unidad Responsable del Programa, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) “se limitan a la gestión de los convenios para la construcción de los

---

<sup>2</sup> Decreto que establece el de Tamaulipas 10/08/ 2011; Decreto que crea el de Sonora, 15/02/2012; y Decreto que crea el de Chiapas. 14/10/ 2012.

<sup>3</sup> En este sentido, Tamaulipas y Sonora presentan avances en la conformación de redes de investigadores educativos y mayores vínculos regionales. La presencia del Presidente de la República y del Secretario de Educación federal en dichos Centros pudo haber contribuido a este posicionamiento que, sin embargo, resulta limitado

Centros y a la ministración de los recursos, lo que restringe su participación en la gestión estratégica de los Centros y en la toma de decisiones sobre su funcionamiento” (Coneval, 2014).

A pesar de lo indicado, la participación de la SEP en el desarrollo de estos Centros resultó determinante desde el diseño de los convenios de creación firmados con cada entidad, donde se establece como fuente de financiamiento el subsidio paritario de la federación y el estado, de acuerdo a sus disponibilidades presupuestarias; establecen también que la estructura operacional y los tabuladores deberán ser aprobados por la SEP; no establece vinculación explícita con los subsistemas regionales de formación de maestros; ni mecanismos que comprometan la participación de las entidades como usuarios de los Centros, no obstante que la perspectiva regional mandatada para el desarrollo de sus programas académicos y de investigación puede ser de utilidad a la educación de todas las entidades.

Los Centros operan no sólo con un diseño laxo, sino también con presupuestos insuficientes para pagar la estructura funcional autorizada; los tabuladores autorizados están por encima de los estatales, lo que agrava la insuficiencia de recursos humanos; la ministración de los subsidios federales no ha tenido la oportunidad necesaria; y están al margen de otros programas federales con recursos concursables como el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) o del Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PEFEN).

Frente a estas condiciones, cada CREFDIE ha seguido una trayectoria propia, lo que fortalece su carácter regional, enriquece el programa que les da origen y permite encontrar rutas propias para responder al nuevo contexto educativo e institucional generado por la RE y particularmente por el INEE y el SPD.

### ***La experiencia del Cresur.***

El CREFDIE que corresponde al Sur Sureste del país, tiene su sede en Comitán, Chiapas, construyó una denominación particular bajo el nombre de Cresur -no corresponde a un acrónimo, sino a la necesidad de crear una identidad cercana y atractiva para los docentes de esa región del país-, y un modelo educativo que orientan su posicionamiento y desarrollo en la región, bajo la premisa de buscar un sentido de pertinencia en su región inmediata (la meseta comiteca-tojolabal, a tres horas de la capital chiapaneca), luego en Chiapas y, finalmente, en las

seis entidades restantes que conforman la región. Esto bajo el supuesto de que cada uno de estos espacios reproduce básicamente de manera semejante, las características del resto, en una especie de composición fractal.

Así, el Cresur, tiene como misión atender las necesidades de formación continua y de posgrado de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos de educación básica, media superior y superior, con base en el desarrollo de programas de investigación e innovación educativa, acordes a las características socioeconómicas y culturales de la región sur-sureste del país, para contribuir al logro de una calidad educativa con equidad<sup>4</sup> en su área de influencia, que abarca los estados de Chiapas, Oaxaca, Tabasco, Veracruz, Campeche, Yucatán y Quintana Roo.

### ***El entorno del CRESUR***

El entorno donde opera el CRESUR está caracterizado por Pobreza multidimensional con carencia educativa; Analfabetismo, rezago educativo y deserción escolar; Baja eficiencia terminal y Baja retención entre niveles de estudio. Adicionalmente, 75% por ciento del personal académico de las escuelas normales carece de estudios de posgrado; alta incidencia de trabajo infantil; Dispersión poblacional; Diversidad cultural y lingüística; y, Alta incidencia de conflictos políticos y sociales<sup>5</sup>.

Frente a estas condiciones, se desarrolló un modelo educativo orientado a generar pensamiento crítico e indagación científica desde el saber docente y el contexto de esta región sureste del país, bajo seis principios: a) Contextualización. Entorno del Sur-sureste; b) Calidad. Impacto en conocimientos y competencias. Concepción del docente como ser humano con aspiraciones; c) Inclusión. Igualdad de oportunidades, independientemente de condiciones sociales y culturales; d) Innovación. Hacer nuevas cosas o hacerlas de diferente manera; e) Interculturalidad.

---

<sup>4</sup> Si bien el Decreto de Creación faculta al Cresur impartir formación inicial, se tomó la decisión estratégica de no impartir licenciaturas en educación para evitar duplicidad con las normales y la Universidad Pedagógica Nacional, lo que puede abonar a generar acciones mejor coordinadas con estos y otros subsistemas, donde se enfoque al desarrollo de posgrados y la investigación educativa.

<sup>5</sup> Por sólo citar algunas cifras, solo una entidad de la región tiene un grado promedio de escolaridad por encima de la media nacional (Quintana Roo, con 9.1 años) y otra, Tabasco, igual que el promedio (8.6 años). (Narro R., et. al. 2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.

Reconocimiento de la diversidad humana; y, f) Pertinencia. Actualización periódica de la oferta educativa.

A partir de este Modelo, se determinaron los principales ámbitos de acción del Cresur:

1. Académico.
  - a. Inducción a la docencia (docentes noveles). Conocimiento y desarrollo de las competencias profesionales, genéricas y específicas, que requiere para ejercer la docencia en contextos diversos.
  - b. Formación continua (capacitación y actualización). Incorporación de nuevos elementos al quehacer cotidiano.
  - c. Posgrado. Profundización de saberes y desarrollo de competencias para la docencia e investigación.
2. Generación, innovación y transferencia del conocimiento. Conectar los resultados de la investigación educativa con el desarrollo profesional de los docentes.
3. Vinculación con el entorno. Participación de agentes educativos, personas interesadas, autoridades, instituciones, organizaciones públicas y privadas. Intercambios académicos. Difusión del conocimiento. Desarrollo sustentable.
4. Gestión y acompañamiento de los procesos académicos. Seguimiento de egresados. Retorno de egresados para continuar su formación.

En los dos campos de acción institucional:

1. Formación y Profesionalización.
2. Investigación Educativa.

A fin de realizar acciones en los siguientes ámbitos:

1. Competencias docentes para la Educación Básica y Media Superior,
2. Gestión, dirección y acompañamiento técnico-pedagógico en la escuela,
3. Educación inclusiva para la equidad, y
4. El estudio y desarrollo de didácticas específicas.

Lo anterior se ve reflejado en el desarrollo de cinco especialidades y cuatro programas de maestría que cuentan desde el primer trimestre del 2015 con la autorización estatal para ser impartidos, y cuya acreditación federal se gestiona actualmente con la DGESE:

1. Maestría en Evaluación para la Mejora Continua, con Especialidad en Gestión de la Evaluación;
2. Maestría en Tecnología Educativa para la Innovación Escolar, con especialidad en Desarrollo de Objetos de Aprendizaje;
3. Maestría en Gestión y Asesoría Técnica a la Escuela, con especialidad en Asesoría Técnica Pedagógica y en Innovación de la Gestión Escolar; y,
4. Maestría en Educación Matemática, con Especialidad en Enseñanza de las Matemáticas.

Los programas tienen una perspectiva profesionalizante, en la medida que están cerca del quehacer, la experiencia y los retos de los maestros en servicio, los cuales han sido consultados de diversas maneras durante el proceso de diseño que, en todos los casos, transita cinco ámbitos transversales: el conocimiento de la política y normatividad educativa; el reconocimiento y desarrollo de las competencias personales y profesionales del docente; la utilización reflexiva de la tecnología educativa; la gestión del cambio a través de proyectos de intervención para la mejora del trabajo que realiza cotidianamente cada estudiante del programa; y la Evaluación para la mejora continua.

## **Conclusiones**

La RE del 2013 se presenta como una apuesta de fondo para transformar el SEM a favor de la calidad educativa, y teniendo como uno de sus pilares la profesionalización docente. En este proceso, la puesta en marcha de los CREFDIE constituye una oportunidad para instalar una oferta formativa pertinente al saber y el quehacer de los docentes, enriquecida por procesos de investigación y una visión amplia de la Educación Superior que busca hacer de estos espacios verdaderas universidades de y para los maestros. Resulta deseable que estas instituciones encuentren un espacio relevante en la arquitectura de la reforma, validado por las autoridades educativas y reconocido y apreciado por los maestros de educación básica, media superior y normales, a quienes estas instituciones buscan servir.

## **Referencias**

CONEVAL (2014) Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013. México

DOF (2012). DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México

DOF (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente LGSPD. México.

DOF (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa LINEE. México

Marcelo, Carlos (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, EUB.

<[http://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/256194929\\_Formacin\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/256194929_Formacin_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000.pdf)> consulta 10/04/2015.

SEP (2008). Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. (Humberto Trejo y Mario Martínez, Coordinadores) Secretaría de Educación Pública. México.

Narro R., José & Moctezuma N., David (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.<http://red-academica.net/observatorio-academico/wp-content/uploads/2012/12/Plan10a%C3%B1os-Completo.pdf?2d9681> consulta 10/04/2015