



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

*Formación y Actualización Docente.
Algunas opiniones de profesores de
Matemáticas de Educación Secundaria*

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO
EDUCATIVO EN LA LÍNEA DE
ESPECIALIZACIÓN EDUCACIÓN
MATEMÁTICA
P R E S E N T A:
PROFA. ALMA G. GÓMEZ MARTÍNEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ERÉNDIRA VALDEZ COIRO

JUNIO 2005

Al amor de mi vida:
Mario y Pablo Octavio.

ÍNDICE

	Página
ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UBICAR ESTE TRABAJO	1
ANTECEDENTES	5
<i>Una significativa historia</i>	5
<i>La historia continúa</i>	8
<i>Algunas reflexiones de inicio</i>	12
LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS	15
<i>El origen del trabajo</i>	15
<i>El problema y las interrogantes de investigación</i>	17
<i>Los propósitos</i>	20
<i>Los elementos metodológicos</i>	22
<i>Los elementos del trabajo de campo</i>	30
<i>El análisis</i>	49
CAPÍTULO I	
EL PROCESO INICIAL DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA	59
<i>Los programas y la formación inicial</i>	60
<i>Desvinculación</i>	62
<i>Transferencia</i>	66
<i>Las tradiciones en el proceso inicial de formación</i>	67
<i>Insuficiencias</i>	69
<i>Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental</i>	72
<i>Ruptura</i>	73
<i>Pensar íntegramente</i>	75
<i>Bloqueos</i>	77
<i>La formación en la especialidad de Matemáticas</i>	78
<i>Sin formación normalista</i>	82
<i>Para concluir, lo deseable</i>	87

CAPÍTULO II

EL NIVEL OFICIAL	83
<i>La formación permanente de docentes en servicio</i>	95
DGENAM	97
CSES	99
<i>Dirección de Actualización Magisterial y Centros de Maestros</i>	108
❖ El ProNAP y los Cursos Nacionales de Actualización	108
❖ Centros de Maestros	113
❖ Talleres Generales de Actualización	115
❖ Memoria de una Experiencia Docente	115

CAPÍTULO III

LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES Y LOS PROFESORES	117
<i>Una reflexión crítica y propositiva</i>	120
<i>Detectar, explicarse y enfrentar los problemas</i>	123
<i>Los talleres</i>	130
<i>Las posibilidades</i>	137
<i>Saberes y creencias</i>	144
<i>Concepciones</i>	146
❖ <i>Concepciones sobre Educación Matemática</i>	161
❖ <i>Concepciones sobre las Matemáticas</i>	168
<i>Representaciones y convicciones</i>	177
<i>La insistencia de un cambio</i>	187
<i>Condiciones, tradiciones y obstáculos reales en secundaria</i>	190
<i>Los profesores, Carrera Magisterial y el ProNAP</i>	197
PARA CONCLUIR, FORTALECIMIENTO DE PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS	213
<i>Existen propuestas</i>	217
<i>Memoria de una Experiencia Docente</i>	219
<i>Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria</i>	220
<i>Consideraciones</i>	223
<i>Las propuestas</i>	224
<i>Un sencillo planteamiento</i>	226
<i>El proyecto</i>	228
<i>Para finalizar</i>	229
BIBLIOGRAFÍA	235

PRESENTACIÓN

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA UBICAR ESTE TRABAJO

Los procesos de actualización y capacitación que se ofrecen a los docentes de educación secundaria y a los que, por diversas razones, los profesores se suman, no parecen trascender en este nivel educativo respecto a los índices de reprobación y de deserción escolar, ya que éstos no han logrado disminuir en los últimos años, aún con la puesta en marcha de los enfoques curriculares que se plantearon desde 1993.

Cuando la tesista recibió la invitación para participar como asesora en uno de los programas de actualización que más recursos parece haber recibido durante el sexenio pasado (ProNAP: Programa Nacional de Actualización Permanente para maestros de Educación Básica), surgieron muchos cuestionamientos personales en lo que se refiere a la actualización y la problemática arriba mencionada, así como la que se percibe entre los docentes de secundaria con respecto a este proceso, fue así como se tomó la decisión de cursar estudios de Maestría y realizar una investigación sobre el tema.

El estudio se realizó fundamentalmente, a través de entrevistas a profesores de la especialidad de Matemáticas, entre quienes pudieron percibirse creencias, saberes, representaciones, posibilidades, concepciones y condiciones, y una realidad que aunque ya se conocía y se había vivido, adquirió nuevas perspectivas a través de las palabras y testimonios de otros docentes.

Las entrevistas tuvieron lugar en las escuelas, para ubicar a los profesores en el lugar donde realizan sus actividades docentes; cabe mencionar que algunas de sus observaciones y opiniones coincidieron con los supuestos que dieron origen a este trabajo de investigación y con los aspectos que se retomaron de los estudios revisados sobre el tema.

El grupo de estudio no es amplio y son solamente algunos casos de docentes adscritos en escuelas de ámbitos totalmente diferentes, sin embargo, presentan algunas características comunes que a lo largo del trabajo, se irán haciendo evidentes.

El análisis que se presenta se sustentó con aportes realizados por investigadores y estudiosos del tema, esto permitió descubrir la existencia de una riqueza muy grande al respecto de la actualización de docentes, coincidencias no explícitas, y una gran cantidad de trabajo y de esfuerzos que parecen aislados.

La preocupación por aportar a los docentes, elementos para fortalecer su trabajo, se percibe como una constante en los trabajos revisados, desde diferentes enfoques, puntos de vista, opiniones o propuestas metodológicas.

En todas las aportaciones revisadas se percibió un interés auténtico de los autores por brindar a los profesores, elementos que les ayuden a entender su práctica o a facilitarles el acercamiento a procesos de actualización, o en su caso a rescatar propuestas que puedan trascender en su labor cotidiana, a analizar las acciones que realizan frente a sus alumnos, a modificar sus concepciones, su forma de concebir la educación, a entender su profesión o al menos ubicar la complejidad de la misma.

Durante las numerosas páginas de cada entrevista, se perciben la autenticidad y la espontaneidad que los profesores expresaron respecto a lo que su formación y la actualización han representado para ellos, lo que les han dado, de qué se han convencido, los saberes y creencias que han formado, pero también sus posibilidades y disposición para acercarse a las propuestas de actualización que han tenido frente a ellos.

A través de sus palabras, de su explícito lenguaje, pueden detectarse la firmeza y la estabilidad de sus creencias, de sus representaciones y de sus concepciones, incluso de sus convicciones.

Es importante señalar que de la muestra, a excepción de un caso, todos los profesores cuentan con formación normalista, y a la vez, con varios años de experiencia frente a grupo, la cual oscila entre 7 y 30 años de servicio.

Para realizar el análisis respecto a todo lo expresado por los profesores, ha sido necesario hacer primeramente una revisión sobre la actualización que se ha ofrecido a los docentes en los últimos años.

Para iniciar la presentación del trabajo, se incluyen algunos **ANTECEDENTES**, organizados en tres apartados:

- ❖ *Una significativa historia*
- ❖ *La historia continúa*
- ❖ *Algunas reflexiones de inicio*

En el primero se refieren en forma más amplia, algunos acontecimientos del sexenio 1988-1994, ya que en él, se dieron hechos que cambiaron sustancialmente las condiciones laborales de los profesores, mismas que fueron estrechamente vinculadas con la formación inicial y la actualización de los docentes. A partir de entonces esos cambios se han fortalecido y arraigado al sector magisterial, y tienen su origen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Por lo anterior, es que se muestra con cierta amplitud la información obtenida al respecto, ya que además, los

testimonios de todos los entrevistados, de una u otra forma tienen que ver con los cambios que tuvieron lugar en aquel sexenio y que subsisten.

Una significativa historia se ha considerado importante también para ubicar el tema a tratar, en espera de que sirva al lector para darse una idea del contexto en el que se mueven los profesores con respecto a los procesos de actualización a que tienen acceso, y con ello probablemente se aporte un poco más a la comprensión de las razones que impulsan a los docentes a sumarse o no a ellos.

Posteriormente, en *La historia continúa*, se hace referencia a los dos programas de educación con carácter nacional que han seguido al de 1988-1994, los cuales no han presentado cambios radicales en lo que a la actualización docente se refiere ni a las condiciones laborales y profesionales, por lo que se presentan algunos elementos de los mismos sin profundizar en ellos.

También como **ANTECEDENTES**, en Algunas reflexiones de inicio, se enuncia brevemente la temática a desarrollar, así como algunas reflexiones que surgen a partir de la realidad encontrada y de las entrevistas realizadas.

A continuación se incluye un apartado en el que se enuncian **LOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS** que se consideraron para desarrollar este trabajo, a fin de explicar el qué, cómo, por qué y para qué se desarrolló esta investigación.

Más adelante se incluye un capítulo sobre la formación inicial en la docencia, dado que, de los profesores de la muestra, sólo uno no tiene formación normalista, y para el análisis presentado, éste es un elemento que ha ayudado a explicar lo dicho por los entrevistados. Mucho de lo expresado por ellos respecto a su formación inicial al parecer está relacionado con su actuar docente en el presente y con las razones que tienen para sumarse o no a procesos de formación permanente, de ahí la necesidad de profundizar en este aspecto y de enlazar esta información con el tema que se presenta.

Asimismo, en el capítulo se incluyen, de forma simultánea a los elementos de información, fragmentos de las entrevistas a los profesores, cuando se refirieron a su formación inicial, a fin de que el análisis realizado se explique a partir de dichos elementos y se confronten los aportes teóricos encontrados con la experiencia de quienes hacen la tarea en el aula con los adolescentes de secundaria, diariamente.

En el segundo capítulo se entra en materia de formación permanente, haciendo referencia a lo que se ofrece desde las instancias oficiales a los docentes a fin de presentar algunas de las posibilidades que tienen para sumarse a este proceso.

Posteriormente, en un tercer capítulo se recuperan, confrontan y analizan las experiencias de los entrevistados con respecto a ese nivel oficial y al mismo tiempo, con los aportes consultados que los investigadores y estudiosos del tema han hecho.

Ambos capítulos son el grueso de este trabajo, sin menoscabo del resto de la investigación desarrollada que se ha incluido con el fin de fortalecerlo y enriquecerlo.

ANTECEDENTES

Una significativa historia

Durante el gobierno del presidente Salinas de Gortari -1988 a 1994- sucedieron constantes e importantes cambios en materia educativa, muchos de los cuales siguen vigentes. Después del gran paro nacional de los docentes en 1989, tuvieron lugar distintas medidas que culminaron en 1992 con la trascendente implementación del ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB).

El Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, en el marco de *Modernización*, se organizó principalmente en tres rubros: político, económico y educativo; para Educación, su intento innovador suscribió, entre otros aspectos: elevar la calidad de la Educación, modernizar los Planes de Estudio, fortalecer la soberanía nacional, democratizar el país.

El 16 de Enero de 1989, formal y públicamente se inició el camino para la **Modernización Educativa**, mediante una *Consulta Nacional*, se suspendieron labores en las escuelas y erogando un presupuesto importante publicitaron datos también espectaculares: “..... a través de 1312 foros municipales, 83 regionales, 32 distritales y 14 especializados, el CONALTE captó 65 560..... propuestas provenientes de Profesores en servicio, Padres de Familia, investigadores, representantes de organizaciones sindicales, obreras, campesinas y empresariales”¹.

Fue así como el 18 de Mayo de 1992, el Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y las dirigencias de otros sectores convocados, suscribieron con el Gobierno Federal el ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB).

Prueba operativa

Durante el proceso, el 25 de Enero de 1990 en el Diario Oficial y por Decreto Presidencial se publicó el Programa de Modernización Educativa, y en junio del mismo año se dieron a conocer los *Planes de Estudio de la Educación Básica*, lanzando la Prueba Operativa de los nuevos Planes y Programas para el ciclo 1990-91.

¹ SEP (Secretaría de Educación Pública), 1991. Programa para la Modernización Educativa, Información para los Maestros. Subsecretaría de Educación Elemental, Subsecretaría de Educación Media y CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación).

Hubo escuelas experimentales para esta Prueba Operativa, sin embargo, los materiales necesarios no llegaban a tiempo a ellas; los profesores adscritos a estas escuelas, no fueron suficientemente capacitados o dotados de las herramientas básicas para poner en marcha la *Prueba Operativa*, lo que provocó, entre otros hechos, desconcierto, confusión, reestructuración y desorganización de horarios, personal docente que, al desaparecer su asignatura de los planes y programas, se convertía en *excedente*, y por el contrario, hacían falta profesores para atender otras áreas.

La formación de profesores también tuvo repercusiones, el normalismo parecía aislarse y abandonarse, en el ciclo 1990-91 egresaron de la Escuela Normal Superior de México, sólo 148 alumnos.

Carrera Magisterial

Como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), apareció el programa 'Carrera Magisterial' y se estableció como un proyecto de *profesionalización* del ejercicio docente.

Actualmente es uno de los principales móviles para la actualización, capacitación y superación de los docentes en servicio; no es el único, pero representa para los profesores de educación básica el medio para tratar de alcanzar un salario digno.

Sin embargo, la política económica intentó *frenar* el proceso inflacionario a través de diferentes mecanismos, que tuvieron su forma en los llamados PACTOS (PSE, PCEE), mismos que tuvieron la *anuencia* de los trabajadores, a partir de la *concertación* entre cúpulas sindicales, gobierno y empresarios, fue así como se redujo significativamente el gasto público en los sectores de Educación y Salud y en consecuencia el poder adquisitivo de los trabajadores, debido a los *topes salariales*.

Esta política de contención salarial se expresó en el magisterio exactamente al contrario del discurso *modernizador*; los docentes buscaron completar su salario a través de otras actividades, se incrementó, por ejemplo, el número de profesores taxistas o comerciantes, o el de los que emigraban en busca de otra oportunidad².

Todo ello representó una verdadera DESPROFESIONALIZACIÓN, hecho antagónico con CARRERA MAGISTERIAL, cuyo lema es *Profesionalización del Magisterio*.

² Carpio, 1990.

Carrera Magisterial tiene como antecedente el Esquema de Educación Básica, el Servicio Civil de Carrera y las Licenciaturas en las Normales, e incluyó de forma inmediata a quienes pertenecían al Esquema mencionado, sin embargo, éste no llegó a las escuelas con la suficiente información y excluyó desde su origen a miles de profesores.

En una primera vertiente, Carrera Magisterial convocó y seleccionó a los profesores bajo criterios muy claros y que se cumplieron casi por completo, como el tener una clave inicial de base al menos de 19 horas –en el caso de secundarias-, o bien ser interinos de una clave como ésta pero sin titular, es decir, que la clave que él ocupara no hubiera sido dada en licencia a otro docente; ser titulados de escuelas normales, realizar funciones frente a grupo, y muchos otros requisitos³.

Carrera Magisterial contempla 5 niveles: A, B, C, D y E. En la primera selección integró a los profesores normalistas en el nivel A, y a quienes habían cursado estudios de Maestría y/o de Doctorado, en los niveles B y C respectivamente, lo que representó incrementos significativamente diferentes. Actualmente, quien desee ingresar sólo puede aspirar al nivel A, independientemente de sus estudios, y ascender en este escalafón cada tres años mediante dos cursos anuales obligatorios y cumplir con los demás requisitos que se plantearon desde el inicio, como las calificaciones del Órgano Escolar de Evaluación de su centro de trabajo, la que les realizan a los alumnos que tiene a su cargo y los exámenes que deben presentar cada año .

En el nivel de secundaria, los requisitos representaron altos índices de exclusión, ya que aproximadamente el 70% de los profesores son interinos y muchos de ellos no provienen de escuelas normales, y tampoco se contempló alguna alternativa inmediata para revalidar estudios de docencia que les permitiera el acceso.

En educación primaria el proceso fue distinto, pues la inmensa mayoría sí son egresados de escuelas normales, sin embargo, para ingresar a los niveles B y C se presentó una problemática muy específica: muchos profesores no cuentan con estudios posteriores. De acuerdo a los datos que arrojó una muestra de 3768 profesores⁴ entrevistados de 333 escuelas primarias públicas en el D.F., sólo la mitad ha realizado estudios postnormalistas, de los cuales el 21%, estudios universitarios, pero además, en Carrera Magisterial los criterios para dar validez a estos estudios son semejantes a los de escalafón vertical, éstos han de ser realizados en instituciones formadoras de docentes.

En la primera convocatoria, hace 14 años, hubo errores considerables, ya que se aceptaron profesores que no cumplían los requerimientos y por el contrario, se dejó fuera a muchos que sí los cubrían, a pesar de ello, numerosos docentes han intentado ingresar al programa, cualesquiera que sean sus condiciones.

³ SEP-SNTE, 1993. Carrera Magisterial (Información General), Comisión Nacional Mixta. México.

⁴ Ibarrola, et al., 1995, Quiénes son nuestros profesores, DIE, CINVESTAV. La muestra se tomó de un total de 36 mil profesores que conforman la planta docente de escuelas primarias públicas en el D.F., según datos oficiales obtenidos por el estudio.

En la actualidad, Carrera Magisterial ha incluido en una segunda y una tercera vertientes, al personal directivo, de supervisión y de apoyo técnico, de tal forma que ya no es un impedimento no realizar funciones frente a grupo.

Muchos de los profesores que desde un inicio ingresaron al nivel C, se encuentran ya en el nivel E y perciben un salario significativamente superior a quienes no pertenecen al programa.

Todos estos aspectos se desarrollarán con más amplitud en el capítulo **EL NIVEL OFICIAL**.

La historia continúa

Programa De Desarrollo Educativo 1995-2000

El 12 de Enero de 1995 se presentó el Proyecto Educativo para el sexenio del presidente Zedillo, en el que se apreció un apuntalamiento a la *equidad, calidad y pertinencia* en Educación y se persiguió también la consolidación de las innovaciones presentadas en el ANMEB.

Este programa se insertó en el Plan Nacional de Desarrollo y en materia educativa se consideró como una de las prioridades la *actualización de los docentes*, por lo que se estableció el ‘Sistema de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional del Maestro de Educación Básica’.

Los hechos políticos que antecedieron al Programa de Desarrollo Educativo, se remontan a la federalización iniciada a partir del ANMEB, la expedición de la Ley General de Educación, el Manual de Organización (SEP) y toda la política educativa del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

El trabajo de investigación que se realizó y cuyo análisis se presenta en esta tesis, ha sido desarrollado bajo la vigencia del marco educativo de este Programa 1995-2000, el cual fortaleció las acciones del sexenio anterior, por lo que en el capítulo denominado **EL NIVEL OFICIAL** se abordarán cuestiones más específicas respecto al mismo y su trascendencia en la actualización de los profesores de escuelas secundarias, así como algunas de las actividades que tuvieron lugar para atender este proceso.

Programa Nacional de Educación 2001-2006

Es necesario incluir algunos datos sobre el actual programa que rige para la educación, dado que a pesar de la política de *cambios* que se plantea, en materia de actualización docente éstos no parecen ser considerablemente significativos, y siguen implementándose por ejemplo, los exámenes nacionales del ProNAP, el programa Carrera Magisterial y los cursos que para él se preparan.

Este Programa se incluye en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, y se fundamenta en el documento *Bases para el Programa Sectorial de Educación 2001-2006*, el cual fue elaborado por el llamado ***equipo de transición para el sector educativo*** y en el que *participaron autoridades educativas, investigadores, especialistas, comunicadores, representantes populares, personas de organismos no gubernamentales y representantes del sector público y privado*⁵. Este documento fue presentado en el mes de Noviembre de 2000.

Asimismo, señala que se realizaron 32 foros de ponencias en los diferentes estados de la República Mexicana y 64 reuniones de validación para presentar el documento final, que también considera, según el mismo, las aportaciones producto de la consulta nacional a la que se convocó después del 2 de Julio de ese año. De esta convocatoria se dice que surgieron 8 235 propuestas para la educación, y que se hicieron llegar a través del correo postal y vía Internet.

Las propuestas se organizaron en 11 rubros, de los cuales, uno de ellos se denomina *Capacitación para profesores*.

En el Programa también se delinea el enfoque educativo para el Siglo XXI, resume la visión del Sistema Educativo Nacional para el año 2025, y dice basarse en la equidad, en la calidad y vanguardia del conocimiento.

El Programa apunta sobre la necesidad de posibilitar a los docentes *el acceso a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico de los procesos de aprendizaje* (p. 117,118), la importancia de la transformación de la educación básica e incluye un apartado denominado *El perfil deseado del profesional de la educación básica*, en el que se afirma que *el profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, ..., evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente* (p. 125).

⁵ Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 19.

En el documento se indica que la educación debe tener prioridad dentro de las políticas públicas, que la población debe ser atendida sin discriminación y resalta la política de competitividad que el mensaje presidencial, reitera:

“..... no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia” (p. 9).

Se habla de una asignación de recursos crecientes para la educación y de un conjunto de acciones que transformen el sistema educativo. Se plantean también, algunos retos educativos, los que traducen en tres principios:

Cobertura con equidad	—————>	Educación para todos
Calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje	—————>	Educación de calidad
Integración y funcionamiento del sistema educativo	—————>	Educación de vanguardia

En educación básica, incluyendo el nivel secundaria, esto se ha traducido en los programas denominados *Proyecto Escolar* y *Escuela Secundaria Pública de Calidad*.

Proyecto Escolar y Escuela Secundaria Pública de Calidad

En el ciclo escolar 2001-2002, *Proyecto Escolar* se puso en marcha en todas las escuelas secundarias pertenecientes a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, y *Escuela Secundaria Pública de Calidad*, en 8 planteles, en los que se implementaron acciones que pretenden elevar el nivel académico de la población escolar, entre otras, la ampliación del horario durante el día, la inclusión del idioma inglés en aquellas escuelas donde se imparte francés, la inclusión de un coordinador académico (de todas las asignaturas) y de un coordinador de servicios de asistencia educativa (de orientación, trabajo social, médico escolar), así como actividades con las que se espera que la población en general tenga acceso a las instalaciones, beneficios y responsabilidades de las escuelas. Actualmente están inscritas en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) ___ secundarias generales y se definen como *aquellas en las que se asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados del aprendizaje* (p. 245).

Proyecto Escolar debe ser un plan de trabajo elaborado por toda la planta docente con base en algún problema detectado en el alumnado que deseen atender y con propuestas de acción para solucionarlo.

En el Programa *Escuela Secundaria Pública de Calidad*, además de presentar el *Proyecto Escolar* correspondiente, la escuela que desee participar debe reunir algunos requisitos más específicos sobre la problemática a tratar, a fin de ser considerada dentro del mismo. Este programa les permite una asignación extraordinaria de recursos económicos –altamente significativa-, para obtener material y desarrollar acciones que coadyuven a la solución del problema presentado. Todos los gastos realizados han de ser comprobados.

Capacitación para profesores

A lo largo del documento se hacen algunos señalamientos respecto a los profesores y su capacitación; por ejemplo, dos de ellos específicamente se refieren a acciones existentes desde 1992 y se hacen en el apartado de las *Líneas de Acción y Metas* de la *Política de formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros* (p. 151 y 152):

- *Consolidar y articular el subsistema de actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en servicio, mediante la evaluación de los servicios, su fortalecimiento institucional y el establecimiento de normas generales.*
- *En 2002, efectuar la evaluación externa del Programa Nacional de Actualización Permanente para los profesores de educación básica en servicio y de los subsistemas estatales de actualización y capacitación.*

Éstos son sólo algunos elementos que se han considerado importantes para resaltar que existen acciones implementadas por el ANMEB, que siguen vigentes.

Algunas reflexiones de inicio

Como se ha escrito ya, en lo que se refiere a la actualización de los docentes, a nivel general, los mecanismos que desde dos sexenios anteriores se implementaron, continúan vigentes, excepto porque desde el ciclo 2001-2002, en el caso de escuelas secundarias, se autorizaron 5 días para que los profesores se reúnan y realicen actividades de capacitación y actualización dentro del plantel, en el marco del programa Proyecto Escolar, permitiéndoseles la suspensión de clases; y se sabe que hay escuelas que han aprovechado esta oportunidad y han intentado tener sesiones para abordar estos aspectos, a veces con el apoyo de personal técnico de la misma Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. Es así como en la actualidad, se cuenta hasta con 10 días del ciclo escolar para realizar reuniones de profesores con suspensión de labores.

Por lo demás, casi todo lo que se desarrolla en el capítulo denominado **EL NIVEL OFICIAL**, continúa vigente, y se hará mención de lo que ha sido desplazado.

Carrera Magisterial parece haberse convertido en el móvil principal por el que los profesores de secundaria se suman a procesos de actualización, ya que además, desde 2003 -XIII promoción de Carrera Magisterial- quienes participan o que intentan ser aceptados, están obligados a tomar parte en dos cursos: el nacional que tiene carácter autodidacta y que se acredita mediante un examen, y un curso estatal con carácter presencial, al que pueden inscribirse en alguna de las instancias que los ofrecen. El primero forma parte de los Cursos Nacionales de Actualización (véase p. 97) que no tienen carácter presencial, y otro específicamente de la vertiente a la que pertenecen en Carrera Magisterial.

De no presentar la constancia acreditada de participación de estas modalidades, para el rubro de *preparación profesional*, los profesores pertenecientes al programa, son penalizados al no considerarles la antigüedad correspondiente a ese año. Esto repercute en la posibilidad de promoverse al siguiente nivel del escalafón de Carrera Magisterial, al cual pueden aspirar cada tres años.

Para muchos profesores, este programa ha representado un despegue con respecto al salario base, y las instancias que ofrecen cursos de actualización, capacitación y superación se saturan cada año para dar atención a estos docentes, sin embargo, los resultados no parecen trascender en las escuelas secundarias, ya que los problemas que en ellas se presentan, persisten.

Respecto a estos resultados, el Programa Nacional de Educación señala que *La educación secundaria, pese a la reforma de 1993, mantiene el carácter enciclopédico del plan de estudios heredado de su carácter original como tramo propedéutico para el ingreso a la educación superior. Es comúnmente reconocido que muchos de estos*

contenidos tienen escasa relación con los intereses vitales de los adolescentes, con sus posibilidades de aprendizaje y, más aún, con su desarrollo integral... Datos recientes muestran indicios de que los estudiantes, particularmente en zonas marginadas, alcanzan un escaso desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y Matemáticas, así como debilidad en la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas (p. 117).

A través de los medios de comunicación, de los testimonios de profesores y de todos los que vivimos en esta ciudad, se sabe que muchos de los problemas que enfrentan los adolescentes tienen lugar en las escuelas secundarias, problemas que llevan por nombre *alcoholismo, drogadicción, violencia, deserción, ausentismo, reprobación, etc.*, la actualización no parece trascender, no parece ofrecer nociones para atender estos problemas, parece limitarse a brindar algunos elementos de información por especialidad, a posibilitar algunas reflexiones momentáneas respecto a la tarea docente, pero fundamentalmente, a la acreditación del puntaje requerido para cumplir con el programa Carrera Magisterial o para el escalafón vertical, que posibilita el ascenso a funciones directivas y de supervisión. Esto no quiere decir que la actualización docente deba resolver esta situación, pero tal vez pudiera ayudar a encontrar algunas alternativas para atenderla.

Hay profesores que expresan su preocupación por los problemas mencionados, y también por encontrar estrategias que les ayuden a acercar los conocimientos a sus alumnos adolescentes.

En este trabajo se trata de analizar algunas opiniones docentes, de reflexionar sobre la real percepción que tienen los profesores sobre la actualización, sobre la trascendencia o no de este proceso en el aula, y sobre lo que les ha dejado a través de su quehacer.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

El origen del trabajo

En la primera página de este trabajo, se hace referencia a la situación personal que llevó a la tesista a la realización del mismo y se enuncian algunas consideraciones que intentan ubicar los aspectos que se desarrollan.

En el breve apartado denominado **ANTECEDENTES**, se hace mención del programa Carrera Magisterial y de cómo parece ser el móvil principal para que los profesores de secundaria se actualicen, sin embargo, la actualización ha existido como una necesidad y como una realidad, desde muchos años antes que apareciera Carrera Magisterial. Los docentes han buscado respuestas a los problemas que enfrentan en sus aulas, ya sea a nivel de conocimientos o bien a nivel de comunicación y relación con los adolescentes, entre otros aspectos.

Como integrante del personal docente en varias escuelas secundarias –y primarias-, se tuvo la posibilidad de escuchar las opiniones de muchos profesores respecto a lo que los cursos de actualización brindaban, pero también, de vivir y compartir los problemas cotidianos que tienen los profesores en distintos aspectos como el académico o el laboral.

Algunas de esas opiniones que más llamaron la atención de manera personal fueron, por ejemplo:

- *Los cursos no te sirven para nada, los conductores te dicen desde el primer día que les acaban de avisar que tenían que dar el curso y ni siquiera son de la especialidad...,*
- *Yo he trabajado con maestros, con militares y con personas de otros sectores y la verdad, los maestros dan pena, llegan tarde, no leen, lo único que quieren es la constancia... (opinión de una conductora),*
- *A mí me encanta ir a cursos, porque siempre tienes algo que aprender, o cuando menos te diviertes porque te encuentras compañeros, conoces otros...*
- *Los cursos los hacen detrás de un escritorio, no conocen la realidad, no tienen idea de lo que vivimos aquí en las escuelas, uno se va formando con la experiencia, con la práctica, en el salón de clases...*
- *A nosotros los maestros no nos toman en cuenta, no conocen nuestras necesidades, lo que realmente necesitamos..., los que diseñan los cursos deberían preguntarnos a nosotros, no nada más cumplir con los requisitos que les piden...*

- *Yo estoy estudiando la Licenciatura en UPN porque dicen que van a pagar más, cada semestre es una cantidad que van a incluir en el cheque, pero la verdad me cuesta mucho trabajo, hace mucho que dejé de estudiar, y tengo que ir los sábados y me da mucha flojera porque ya estoy muy cansada...*

Estos testimonios se escuchaban con atención y generaban dudas o sorpresa, pero al ingresar a la Universidad e iniciar el trabajo de investigación, no parecieron ser válidos mientras no se registraran de forma sistemática en un trabajo de campo con cierta estructura y con cierto orden. Cuando en aquel entonces, se escuchaban esas opiniones, ni siquiera se pensaba –a nivel particular- en estudios de maestría, pero sirvieron para ir delineando:

Algunas interrogantes de inicio

- ❖ ¿Qué motiva a los docentes a buscar la Actualización?
- ❖ ¿Los maestros parten del supuesto que encontrarán solución a la problemática que enfrentan? ¿Suponen que los cursos les ayudarán a responder a las interrogantes que encuentran en su práctica?
- ❖ ¿Dónde surge el problema?, ¿qué ocurre entonces?, ¿por qué la desvinculación entre discurso y práctica?
- ❖ ¿Por qué la falta de coherencia entre un trabajo comprometido, consciente y preocupado y unos resultados que no reflejan esa labor?

La experiencia fuera de las aulas desde el nivel sindical, también permitió ubicar los problemas y las opiniones docentes con otro punto de vista. Ambos procesos –al interior y en el exterior de las aulas- y la invitación para participar como asesora del ProNAP fueron creando la necesidad de encontrar algunas respuestas, indagar sobre las causas de esas opiniones, y sobre todo, de estudiar y realizar un trabajo serio para no convertirse en una conductora o asesora improvisada, sino tener un sustento que permitiera acercarse a los profesores con respeto y con propuestas fundamentadas en su propia problemática.

A lo largo del trabajo de campo, se encontraron uno y otro testimonios al respecto de éstos y otros cuestionamientos, y surgieron algunas grandes interrogantes más:

- ❖ ¿trasciende la actualización en la realidad de las escuelas secundarias con respecto a los alumnos?
- ❖ ¿qué se puede hacer desde los procesos de actualización de profesores para aportar elementos para la solución de los problemas que enfrentan día a día? ¿hay alguna forma de hacerlo?

Al parecer, existe una gran dificultad para dar respuesta a planteamientos como los anteriores, pero también para elaborar y/o llevar a cabo programas de actualización que trasciendan directamente, con los alumnos adolescentes de las escuelas secundarias.

Además de aquellas primeras interrogantes, se percibía una gran necesidad por parte de los profesores por ser escuchados, por ser tomados en cuenta, porque su experiencia y su opinión fueran consideradas, porque aunque hay estudios e investigaciones que se hacen en las escuelas, con los profesores y con los alumnos, no todos los docentes se sienten parte de ellos.

Es por lo anterior que esta tesis ha sido realizada a partir de la actividad práctica de los docentes, para ellos y por ellos, a fin de colaborar en la reflexión y análisis de su trabajo, y proponer y/o enriquecer alternativas de formación permanente que recuperen sus experiencias, concepciones, saberes y creencias, y en la medida de lo posible, los transformen.

Sigue siendo un trabajo modesto, pero tiene la intención de sumar algunos testimonios que puedan ayudar a la elaboración de propuestas, de abrir un espacio para que los profesores puedan ser escuchados y en la medida de lo posible, regrese a ellos y les ayude a reflexionar sobre sus propias experiencias y opiniones.

***El problema y las
interrogantes de
investigación***

En la primera página también, se enuncia el problema que se detecta -desde este trabajo- a nivel de la actualización a que tienen acceso los profesores de educación secundaria

respecto a su quehacer en el presente:

Los procesos de actualización y capacitación que se ofrecen a los docentes de educación secundaria y a los que, por diversas razones, los profesores se suman, no parecen trascender en este nivel educativo respecto a los índices de reprobación y de deserción escolar, ya que éstos no han logrado disminuir en los últimos años, aún con la puesta en marcha de los enfoques curriculares que se plantearon desde 1993.

En el actual Programa Nacional de Educación se menciona que: “...los índices de repetición y deserción en la secundaria son demasiado altos, de manera que sólo el 76.1% de los estudiantes que ingresan la concluyen”⁶, aunque éste no es un indicativo exclusivo del presente sexenio.

⁶ Programa Nacional de Educación, p. 60.

También se señala que: *el desafío más importante que enfrentamos en la actualización es lograr que la educación que anhelamos se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela*⁷.

Esto obliga a analizar y reflexionar –entre otras cosas- sobre:

- ❖ *¿cuál es la experiencia de los profesores en los cursos de actualización?,*
- ❖ *¿cuáles son sus creencias respecto a lo que han revisado en esos cursos?,*
- ❖ *¿han modificado algunos conceptos, concepciones?,*
- ❖ *¿cuáles son las posibilidades que tienen para asistir o no a cursos de actualización?,*
- ❖ *¿consideran la formación permanente como parte de su quehacer?,*
- ❖ *¿qué condiciones encuentran y a qué obstáculos se enfrentan después de un curso de actualización?*

¿Cómo puede establecerse un vínculo entre la teoría planteada en esos procesos de formación permanente y los problemas que se viven en las escuelas secundarias, con las necesidades que tienen los profesores y los alumnos?

Es posible que el problema radique, entre otras cosas, en que la práctica y la teoría no se perciben al mismo tiempo, no se establece una transición continua y simultánea entre ambos procesos; o tal vez: *“...la transición clave es la de la ignorancia al conocimiento y la de la rutina a la reflexión sobre lo que uno hace cuando se dedica a educar”*⁸.

La consulta a fuentes existentes sobre el tema, confirmó que la desvinculación de la que hablan los profesores entre la teoría y su práctica no es irresoluble como parecen manifestarlo, sino que, como se retoma más adelante a través de algunos aportes como los de Barabtarlo (1995) y de Blanco (1996), lo que hace falta es hacer evidente el vínculo que existe entre lo que se hace a nivel de investigación y la práctica cotidiana de los profesores, lo que ellos mismos hacen en su aula con sus propios conocimientos teóricos.

Los profesores poseen un *conocimiento pedagógico*, considerado como *el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación*⁹, y es el resultado de la reunión de la teoría de diferentes disciplinas cuya transformación es la práctica: *Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido*¹⁰.

⁷ Ídem, p. 122.

⁸ Carr y Kemmis, 1988.

⁹ Woods, 1987.

¹⁰ Ídem.

También Elliot apunta que: *como profesor aprendí que todas las prácticas llevaban implícitas teorías y que la elaboración teórica consistía en la organización de esas “teorías tácitas”*¹¹.

Aún cuando parezca que la práctica de los profesores no tiene relación con la teoría, esto no puede ser posible, ya que los docentes tienen una formación –normalista o no, pedagógica o no- y en su práctica se manifiesta un conocimiento teórico. Todo parece indicar que no es más que el desconocimiento específico sobre lo que se hace o se dice de manera consciente, o la falta de explicación a nivel técnico; pero toda la práctica cotidiana que se realiza tiene un soporte teórico.

Sin embargo, distintos estudios han confirmado que los docentes no consideran que su práctica tenga que ver con la teoría: *para los profesores la teoría es algo que no pueden aplicar ni utilizar en relación con su práctica,... sienten que la teoría los amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas*¹².

¿Cómo hacer entonces para que el vínculo se haga evidente? Es posible que algo de lo que hace falta es que los profesores hablen de su práctica, la analicen, reflexionen permanentemente sobre su proceder, y en este trabajo se tiene la intención de ayudar en ese proceso, al menos de analizar y reflexionar sobre lo que dicen algunos profesores para proponer el fortalecimiento de propuestas que tomen en cuenta su experiencia y que trasciendan en su práctica, directamente en la formación de los adolescentes de secundaria.

Sin embargo, no sólo la actualización y la capacitación tienen que ver con esta problemática, también influyen las características sociales, económicas y políticas que se viven en el país, en la ciudad y específicamente en el sistema educativo en el que tiene lugar el trabajo de los profesores.

Y así como estos elementos intervienen en la tarea docente, también es importante considerar la formación inicial que cada profesor ha tenido para sumarse al quehacer educativo.

A nivel de educación secundaria, en el Distrito Federal, desde hace algunos años se maneja que está constituido por casi el 70% de profesores sin formación normalista¹³, por lo que –entre otras necesidades- la atención que se intenta dar en materia de actualización aumenta día a día, lo que no quiere decir que todos los profesores tengan la disposición o la posibilidad de sumarse al proceso.

¹¹ Elliot, 1991.

¹² Ídem.

¹³ Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1999.

Durante la revisión bibliográfica se encontró una considerable riqueza de productos respecto a investigaciones sobre formación inicial y actualización en la docencia, sin embargo, en lo concerniente a formación inicial, la mayoría de los aportes se centran en la formación normalista y se habla sobre sus programas y sus características, o la desvinculación que dicen encontrar con la realidad educativa, entre otros temas; pero llama la atención que poco se habla de la formación profesional que la mayor parte de los docentes de secundaria tienen y que no es normalista.

Es por lo anterior que esta tesis incluye un capítulo que habla sobre la formación inicial de los profesores entrevistados, que contrario a lo que se esperaba, la mayoría de los participantes en esta pequeña muestra sí tiene formación normalista, sin embargo, también ellos parecen tener el problema de cómo hacer que la teoría que recibieron o revisaron en esa formación normalista, trascienda en su práctica cotidiana.

Y así como parece percibirse que la teoría que se incluye en la formación inicial en la docencia no trasciende en la práctica de los profesores, la teoría que se intenta incluir en los cursos de actualización y capacitación, a decir de algunos profesores, tampoco repercute en esa práctica y por lo tanto no impacta en la formación de los adolescentes de secundaria.

Los propósitos

Conocer las opiniones docentes sobre la actualización a que tienen posibilidad de sumarse fue el propósito principal que se persiguió en el inicio de la elaboración de esta tesis, pero también la necesidad de explicar la relación que existe entre esas opiniones con la experiencia que han tenido al enfrentarse a procesos de actualización, capacitación o superación, entre sus vivencias y las posibilidades que se les han presentado o que se han permitido para involucrarse en tales procesos, y también, cuáles han sido las razones para participar o no en ellos, cuáles son sus creencias respecto a lo que han revisado en esos procesos, saber si han aprendido o modificado algunos conceptos, concepciones, si se han planteado la necesidad de una formación permanente, las condiciones que encuentran y los obstáculos que enfrentan después de un curso de actualización, capacitación o superación.

Para la elaboración de esta tesis, otros de los propósitos que se plantearon son:

- Abrir un espacio para escuchar a los profesores, que permita expresar sus opiniones y experiencias respecto a su formación, para que en la medida de lo posible se retomen y/o fortalezcan las coincidencias que se puedan encontrar entre las creencias, la experiencia, los conocimientos y práctica de los profesores y los aportes teóricos.

- Recuperar y elaborar una breve caracterización mediante un análisis crítico pero respetuoso y propositivo, una reflexión amplia respecto a las creencias, experiencia, conocimientos, posibilidades, convicciones, representaciones, condiciones, saberes, tradiciones u obstáculos que tienen los profesores respecto a los procesos de actualización que se les ofrecen desde el nivel oficial, a partir de los estudios revisados hechos por los investigadores acerca de estos elementos para tratar de ubicar por qué y para qué los profesores se actualizan o por qué no lo hacen.
- A partir de la recuperación y la caracterización realizadas, proponer el fortalecimiento de propuestas de actualización, capacitación o superación que rescatan las experiencias, las creencias, los conocimientos, los requerimientos y opiniones de los profesores frente a grupo, con la intención de que logren trascender en su trabajo e impacten directa y eficazmente en la formación de los adolescentes.
- Fortalecer y/o elaborar propuestas que puedan llevar la actualización a las escuelas, para obtener mayores y mejores rendimientos, para que puedan apegarse a las necesidades, características, peticiones y realidades de los profesores.
- Aportar algunos elementos para la reflexión sobre la práctica docente y sobre los procesos de actualización, con la posibilidad de que esa reflexión conlleve al menos, a un cuestionamiento, y en el mejor de los casos, a un replanteamiento.

Para la definición de propósitos, para el análisis, y en sí para todo el trabajo realizado, fue alentador confirmar que *el propósito primordial en el esfuerzo investigativo considerado en su totalidad es el de contribuir a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren*¹⁴.

Con base en los aportes teóricos revisados, en los testimonios de los profesores, así como en las vivencias, el análisis y reflexión que este trabajo produjo, se presentan propuestas que intentan fundamentarse en los argumentos más fuertes que se escuchan entre quienes realizan su labor docente con alumnos de los niveles básicos, y que se desarrollan y/o mencionan en su lugar correspondiente, en la creencia de que han sido escuchados, considerados, analizados y recuperados para proponer acciones que además de rescatar esa labor, esa realidad, esas certezas, logren una mínima trascendencia con profesores y alumnos que día a día forman la historia educativa de esta ciudad, desde su propio espacio y para su propio hacer.

¹⁴ Woods, 1987.

**Los elementos
metodológicos**

Una investigación de tipo cualitativo

Al realizar los primeros planes acerca del estudio que iba desarrollarse, al plantear los primeros cuestionamientos, al hacer las primeras revisiones bibliográficas e iniciar la recopilación de información, no se había decidido el tipo de investigación en que iba a fundamentarse, ni tampoco el aspecto o los aspectos específicos en que iba a centrarse.

Sin adoptar algún método en específico, se iniciaron las entrevistas con la única expectativa de que los encuentros con los profesores dieran lugar a un acercamiento que permitiera la comprensión de su actuar respecto a los procesos de actualización que han tenido a su alcance, que la información vertida por los entrevistados, llevara a análisis y reflexiones no superficiales, para posteriormente elaborar propuestas con base en los problemas que ellos plantearan, o bien, discriminar entre la gama de posibilidades que existen en torno al tema, aquéllas que se acercaran más a sus necesidades; lo que se tenía claro era que no se deseaba obtener datos cuantitativos, ni elaborar estadísticas ya que entre otras cosas, hubiera requerido de una muestra muy amplia que hubiera impedido la socialización con los entrevistados en la forma como se hizo.

Lo que también se tenía claro, sin saber que Elliot lo manejaba era que se deseaba realizar una “investigación basada en el diálogo”, aun cuando más que hablar, se quería escuchar.

Por otro lado, se deseaba que el acercamiento con los profesores fuera a nivel de compañeros, no de una *investigadora con sujetos de estudio*, Woods refiere que: *a muchos maestros gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser... Una de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores reside, me temo, en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Por el contrario, se ha originado en el interior de un cuerpo de conocimiento relacionado con disciplinas tales como psicología, sociología y filosofía...*¹⁵, el autor no descalifica este hecho sino que plantea la posibilidad de que pudiera quedar lejos de la práctica de los profesores. En el caso de este trabajo cabe mencionar que algunos de los entrevistados manifestaron agrado por sentirse parte de una investigación, incluso parecían sentirse orgullosos. El temor era que se perdiera algo de espontaneidad, se deseaba el establecimiento de un ambiente en el que confiaran, en que sus testimonios se trabajarían en beneficio de su propia tarea, había *necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación*¹⁶.

¹⁵ Woods, 1987

¹⁶ Ídem.

Era importante también *la utilización de colegas como sujetos*, y se buscaba que *el trabajo no sólo sea gratificante desde el punto de vista personal, sino que produzca también resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente*¹⁷. Este aspecto era muy importante pues se esperaba que el conocimiento y experiencia que se tenía del medio ambiente al que pertenecen los entrevistados sirviera también para entender mejor su experiencia y al mismo tiempo ‘ver’ la propia, y sobre todo, hacer propuestas y actuar con más y mejores bases, o al menos más sólidamente.

Con el apoyo de los módulos desarrollados en la Maestría, las fuentes bibliográficas que se aportaban y las asesorías recibidas, fue adquiriéndose claridad al respecto del tipo de investigación que empezaba a delinearse, fundamentalmente por las coincidencias que fueron encontrándose entre algunos de los elementos que caracterizan a una investigación cualitativa¹⁸ y los intereses de la sustentante, por ejemplo:

- *La investigación cualitativa ha nacido, se desarrolla, se aprende y adquiere su sentido solamente en la acción, en el campo, en contacto con los hechos y los sujetos y para el servicio de ellos,*
- *Por ello, la principal actividad del investigador cualitativo es el trabajo de campo; es así como establece un contacto directo y personal con los sujetos estudiados, dentro de su medio ambiente cotidiano,*
- *Intenta estudiar la realidad tal y como es interpretada por los sujetos que participan en ella, sin imponerles expectativas o explicaciones predeterminadas (hipótesis o supuestos),*
- *Se pronuncia por la libertad y la creatividad de los investigadores,*
- *Se basa en la observación verbal, no verbal o escrita, obtenida en entrevistas, entre otras estrategias, que se caracterizan por ser abiertas, precisamente para permitir al sujeto expresar lo que se considera sobresaliente y significativo,*
- *Acude a la consulta bibliográfica y a la lectura de documentos, cartas, composiciones, autobiografías...,*
- *La posición abierta al conocimiento de los hechos persigue extraer en las primeras exploraciones, un número indeterminado de indicadores que gradualmente adquirirán un sentido y se podrán configurar en “categorías”,*
- *Genera una información muy abundante que al principio puede parecer abrumadora o enmarañada. Desentrañarla, depurarla y organizarla, es precisamente la tarea del análisis cualitativo,*
- *El trabajo de campo permite establecer un contacto directo y personal con los sujetos estudiados, dentro de su medio ambiente cotidiano. La búsqueda de cercanía con ellos tiene la finalidad de entender directa y personalmente las percepciones que tienen sobre su vida cotidiana,*

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Merino, 1995.

- *El investigador suele pasar un tiempo considerable con las personas, buscando compartir sus experiencias y construir un sentimiento de confianza mutua; sin la empatía derivada de la interacción personal, no se pueden captar y revelar la profundidad de los sentimientos, las percepciones y las experiencias personales, grupales o de una comunidad,*
- *Tienen lugar sorprendentes descubrimientos que obligan a hacer replanteamientos a lo largo del trabajo y que lejos de ser inoportunos, abren nuevas perspectivas de estudio,*
- *Se estimula el planteamiento de interrogantes,*
- *Lo más importante ha de ser la realidad que se investiga, no seguir fielmente un paradigma.*

Se reitera que con estos elementos se encontró una valiosa coincidencia, porque:

- Ya se explicó lo importante que era estar en contacto con los docentes que formaron parte del estudio en su ambiente cotidiano, para tratar de comprender o al menos percibir su realidad, la forma como la interpretan, su actuar, y retomar lo más valioso de su experiencia a fin de elaborar propuestas que ayuden a explicar esa realidad y ese actuar, para así fortalecer su trabajo y atender necesidades de actualización.
- Asimismo, en todo momento se intentó realizar análisis profundos y respetuosos acerca de lo expresado por los docentes entrevistados, sin llevarlos a encasillar sus respuestas en supuestos predeterminados.
- Era muy importante también sentir la libertad para desarrollar el trabajo de campo bajo las condiciones que se tenían, en cuanto al tiempo, material, conceptos, percepciones, interpretaciones, así como para la aplicación de entrevistas y la consulta de fuentes bibliográficas que se consideraran relevantes y necesarias.
- Efectivamente, al principio se obtuvo una cantidad impresionante –*abrumadora*– de información cuya transcripción, organización y discriminación representó un considerable esfuerzo, asimismo fue muy difícil decidir sobre qué aspectos iba a situarse el análisis, ya que muchos de los planteamientos hechos por los docentes representaban un interesante tema a desarrollar. Poco a poco fueron retomándose las categorías detectadas en las aportaciones teóricas consultadas, fundamentalmente por la coincidencia encontrada entre éstas, y lo expresado por los profesores.
- Las primeras entrevistas contenían un número considerable de cuestionamientos, y ante la actitud de los docentes, la cantidad de información y las fuentes consultadas, hubo necesidad de un rediseño en cuanto al contenido del Guión de Preguntas y al número de las mismas. Algo semejante ocurrió respecto a varios de los conceptos que en principio se manejaban o se creía manejar, mismos que también se replantearon.

- Y no se diga del número de nuevas interrogantes que surgían conforme avanzaba el trabajo de campo y la consulta a las aportaciones teóricas.
- Algo de lo que más apoyó la decisión de seguir una investigación de tipo cualitativo, fue coincidir en que lo más importante es la realidad que se investiga.

Fue así como el desarrollo de la metodología empleada en esta investigación, fue realizándose mediante un proceso de construcción, en el que no se intentó aplicar textualmente algún planteamiento, y durante el mismo fueron quedando claros algunos elementos metodológicos, pero el análisis cualitativo permitió ir caracterizando, explicando y profundizando en la información expresada por los profesores.

Así como las coincidencias encontradas con Merino (1995), las dudas que se suscitaban por no adoptar algún planteamiento metodológico textualmente, fueron solventándose por algunas afirmaciones de profesionales como Silvia Yomovate hecha en la Universidad Pedagógica Nacional¹⁹ respecto a la dificultad de seguir un método de investigación puro, y que puede no ser indispensable al realizar una investigación, aun cuando de forma global la tendencia del mismo, se incline a una metodología concreta. También Woods afirma: *yo sostendría sin duda que no se debiera ser esclavo de un único método, sino seleccionar éstos de acuerdo con las situaciones*²⁰.

Además, según Schmelkes, en un momento dado puede resultar pertinente y aceptable una *combinación de aproximaciones metodológicas*²¹, y que el hecho de elegir alguna estrategia de investigación no ubica a quien la realiza en una determinada corriente teórica.

De acuerdo a la misma autora, un *enfoque poco ortodoxo y posiblemente ecléctico*, puede conducir a hallazgos que no hubiera sido posible alcanzar mediante un enfoque exclusivo. Asimismo, durante la realización del trabajo de campo, fueron encontrándose coincidencias en el sustento de diferentes enfoques metodológicos, mismas que se presentan a continuación.

Por otro lado, si se considera que una tesis de maestría no necesariamente ha de ser *un trabajo de investigación propiamente dicho*²², sino más bien un trabajo que va a divulgarse, aunque *requiera de mayor amplitud y cuidado*²³, es posible que ese *enfoque poco ortodoxo y posiblemente ecléctico* del que habla Schmelkes, permita que los profesores en ejercicio de los niveles básicos lo encuentren entendible y cercano a su quehacer, lo cual es una de las intenciones de la tesista.

¹⁹ México, UPN, 1997, mesa redonda “*Profesionalización y Formación Docente*”, Diciembre 3.

²⁰ Woods, 1987.

²¹ Schmelkes, 2001.

²² Pardinás, 1980.

²³ Ídem.

Los enfoques interpretativo y positivista

Entre las coincidencias encontradas, también está el planteamiento respecto a las corrientes que han predominado en los últimos años en materia de investigación educativa cuyo *sentido radica en el conocimiento del ser humano considerado en toda su complejidad subjetiva*²⁴ y que refiere a que los enfoques interpretativo y positivista, son insuficientes por sí solos, al excluir en cada caso, uno de los elementos que conforman la realidad educativa de los docentes²⁵.

Por un lado, si se retoma el punto de vista interpretativo que conduce a considerar únicamente los conceptos y creencias, en este caso de los profesores, la investigación queda incompleta al pretender la elaboración de propuestas de solución sólo a partir de supuestos empíricos sin que medie confrontación científica alguna.

Por otro lado, una investigación basada en el punto de vista cientifista, según Porlán (1993), o en el positivista según Carr (1988), corre el riesgo de ignorar el origen de los problemas educativos al evitar centrarse en las creencias y concepciones del profesorado, y partir exclusivamente de la perspectiva epistemológica.

La mención de los dos enfoques que han predominado en la investigación educativa en las últimas décadas²⁶, pretende resaltar la necesidad de ubicar tal investigación desde un punto de vista que retome tanto la práctica de los docentes, como el conocimiento teórico-científico que lo rodea, sustenta y da forma.

Es por ello que en esta tesis se han retomado los dos aspectos: el teórico, con base en algunos estudios y caracterizaciones hechos respecto a la actualización de profesores, y por otro, el punto de vista de los usuarios, la experiencia de los profesores respecto a la actualización.

En palabras de Porlán, la búsqueda de un planteamiento diferente, se traduce en un enfoque crítico que lleve a la investigación a proponer un análisis crítico, una reflexión profunda que conduzca a una transformación conjunta, un punto de vista global que haga confluir ambos enfoques para establecer vínculos entre teoría y práctica educativa; que la primera esté fundamentada en la segunda (enfoque interpretativo), y que sea científica al mismo tiempo, donde la práctica educativa se vea fortalecida y retroalimentada por la teoría, y la considere como parte de un contexto íntegro con características sociales, políticas e ideológicas.

En esta tesis se intenta rescatar esa vinculación, a veces no consciente o expresa, entre teoría y práctica, entre investigación y acción educativa, no puede pensarse que la

²⁴ Merino, 1995

²⁵ Porlán (1993), Carr y Kemmis, 1988.

²⁶ Ídem.

investigación sólo pueda abordarse científicamente, o por el contrario, a través de supuestos subjetivos exclusivamente.

Es por todo lo anterior que se ha encontrado una importante coincidencia con las afirmaciones de los autores citados, ya que desde este trabajo se ha considerado indispensable la recuperación de la experiencia de los docentes, de sus conocimientos, de sus creencias, de su realidad y de todos los elementos que manejan para su trabajo diario, pero también se estiman imprescindibles los conocimientos teóricos que los explican y que les dan sustento, porque todo parece indicar que la práctica de los profesores en la escuela se desliza entre lo científico y lo cotidiano, su quehacer diario está permeado por elementos teóricos que no siempre parecen hacerse evidentes.

Asimismo, esta tesis pretende –como se plantea en los propósitos- hacer un análisis crítico pero respetuoso y propositivo, una reflexión de la experiencia de los profesores y de algunos elementos que la rodean y la conforman, vertidos en las entrevistas realizadas para tratar de establecer vínculos con los aportes teóricos y para *incrementar la comprensión*²⁷ sobre el tema.

Investigación acción

De acuerdo a Merino (1995), la investigación cualitativa tiene varias perspectivas, entre ellas están la etnografía y la investigación acción, que *intentan explorar cualitativamente el complejo y apasionante tema del comportamiento humano, individual o colectivo en el contexto de la educación*²⁸.

Por ello, al desarrollar este trabajo de tipo cualitativo, se encontraron algunas coincidencias con respecto a la perspectiva de la investigación-acción, ya que entre otros elementos, se retoman aspectos del modelo actual de formación de profesores, el cual propone una formación continua y permanente basada en la revisión -investigación- y recuperación del saber, la experiencia, las concepciones docentes para confrontar con y a su vez construir conocimientos, teoría educativa, crear o hacer evidente un vínculo entre teoría y práctica, hacer de esa práctica un ejercicio continuo de reflexión y análisis crítico para transformarla.

Cabe señalar que para Elliot, el objetivo fundamental de la investigación acción es *mejorar la práctica en vez de generar conocimientos*²⁹, y propone una *formación del profesorado como práctica reflexiva*. Y como ya se dijo, este trabajo pretende aportar algunos elementos para la reflexión sobre la práctica docente con la posibilidad de que esa

²⁷ Woods, 1987

²⁸ Merino, 1995.

²⁹ Elliot, 1991.

reflexión conlleve al menos, a un cuestionamiento, y en el mejor de los casos, a un replanteamiento.

Algunas de las coincidencias importantes que se encontraron con el modelo de investigación acción específicamente radican en planteamientos explícitos³⁰ como:

- ◆ *considera un razonamiento práctico y crítico,*
- ◆ *el interés está encaminado a contribuir a la transformación educativa mediante propuestas reales y concretas,*
- ◆ *se intenta oponer un análisis crítico pero propositivo, a fin de exponer las 'restricciones' más evidentes -ideológicas- de los docentes, lo menos subjetivo posible, y al mismo tiempo los intereses que persiguen,*
- ◆ *los planteamientos y observaciones respecto a los aspectos del sistema escolar expresados en el trabajo, intentan ser críticos y propositivos,*
- ◆ *resalta la importancia de las teorías que manejan los docentes, ya sea a nivel de creencias, concepciones, u otra categoría, y la forma en que los planteamientos teóricos de los investigadores y de los grupos técnicos las regulan o influyen en ellas,*
- ◆ *la recuperación de los planteamientos teóricos tiene lugar como parte integrante del desarrollo de la práctica educativa, y al mismo tiempo la práctica educativa, el contexto escolar, etc., tienen lugar como parte integrante del proceso de cambio en educación,*
- ◆ *intenta teorizar la práctica docente actual de los profesores entrevistados, o al menos comprenderla y explicarla por medio de una reflexión crítica y con sustento teórico,*

Se considera que el estudio desarrollado en este trabajo, coincide con estos planteamientos fundamentalmente por:

- ◆ uno de los intereses es proponer el fortalecimiento de programas que puedan contribuir a una transformación en la práctica de los docentes,
- ◆ se intentó analizar crítica, respetuosa, objetiva y propositivamente lo expresado por los entrevistados y resaltar sus intereses y necesidades,
- ◆ los programas de actualización que se retoman como propuesta porque impactan de manera más concreta en la práctica de los profesores, manifiestan rasgos de este enfoque metodológico al convocar a los centros de trabajo y a los profesores a investigar, plantear y desarrollar la práctica docente, a recuperar lo más significativo para compartir con otros compañeros, a nivel de su comunidad escolar, con otras más o en grupos de trabajo colegiado. Puede apreciarse que ambos programas fomentan la autorreflexión crítica, el surgimiento y/o fortalecimiento de

³⁰ Carr y Kemmis, 1988.

comunidades activas y críticas, entre otros aspectos; y se persigue también *apoyar y divulgar las mejores prácticas innovadoras en las escuelas*³¹.

- ◆ a partir de esta tesis se plantea y se retoma la idea de que los profesores organicen su tarea educativa cotidiana a partir de la autorreflexión crítica desde sus propias propuestas y experiencias, y las de sus compañeros, a fin de lograr el desarrollo o enriquecer una base teórica y de investigación para su práctica profesional, sin la pretensión de considerarse investigadores de alto nivel, sino únicamente de forma concreta, real, coherente y viable.

Estos aspectos, se espera, queden fortalecidos en el desarrollo del trabajo escrito que se presenta en el que de forma implícita o explícita se retoman a lo largo del análisis elaborado.

Los estudios de casos

Por último, brevemente puede referirse que este trabajo presenta específicamente, características de los llamados *estudios de casos*, de hecho, puede ubicarse –de forma muy cercana- en este tipo de investigación, ya que de acuerdo a algunas aportaciones³²:

- ❖ *constituyen una variedad de las entrevistas intensivas, y el trabajo realizado incluyó sesiones verdadera y significativamente extensas e intensas;*
- ❖ *es un trabajo dedicado a una unidad social que presenta características comunes, en este caso, al magisterio; por lo que generalmente se hacen a personas o grupos típicos con el fin de organizar datos sociales de modo que se conserve el carácter unitario del objeto social;*
- ❖ *para su realización requiere de guiones generales para obtener, registrar y organizar la información e inevitablemente han de usar entrevistas y/o cuestionarios; en sí, estos elementos fueron los que dieron forma al desarrollo de esta investigación;*
- ❖ *los datos obtenidos entregan una mayor variedad, riqueza y profundidad en el conocimiento (de la persona) o de la comunidad, en este caso de los profesores a los que se entrevistó; y deben estar sujetos a análisis críticos, y eso fue algo de lo que se intentó;*
- ❖ *cuando se utiliza la entrevista en este tipo de estudios, los aspectos delicados se presentan cuando la conversación lleva a tratar los aspectos más íntimos y pueden aflorar las emociones;*
- ❖ *particularmente en los estudios de casos, una entrevista no es suficiente, es necesario recurrir a varias sesiones más, y si es posible, el entrevistador ha de*

³¹ Elliot, 1991.

³² Pardinás, 1980; Hernández et al, 1985; Schmelkes, 2001.

revisar el material obtenido antes de realizar otra sesión, con el objeto de descubrir las omisiones, puntos o aspectos de interés que no se trataron o no quedaron claros para advertir las rectificaciones que haya que hacer; este análisis permitirá llevar al entrevistado a que complete la información particularmente útil al investigador; fue así tal y como se fue desarrollando la investigación;

- ❖ *las observaciones de campo son datos recogidos directamente por quien investiga en interrelación o en presencia directa con las personas o la realidad que se investiga;*
- ❖ *el objetivo es obtener explicaciones de carácter general;*
- ❖ *su realización conlleva una interacción humana, proporciona una oportunidad valiosa para estimar la veracidad u otras cualidades del informante; fue la interacción humana, uno de los aspectos más importantes para el desarrollo del trabajo;*

Lo anterior y dado que el grupo de profesores fue reducido y las entrevistas resultaron muy extensas, sobre todo en algunos casos, la información recibida fue tan amplia que puede decirse que fue suficiente para caracterizar sus opiniones de acuerdo a los aportes teóricos que se retomaron para el análisis. La riqueza de la información fue significativa para producir un trabajo también extenso, con base en lo dicho por algunos profesores.

Los elementos del trabajo de campo

Las entrevistas

La investigación que se ha realizado, desde su inicio ha tenido el propósito de retomar las opiniones y experiencias docentes en el espacio mismo donde se desarrolla la tarea educativa, en las escuelas, y a partir del *conocimiento práctico profesional de los profesores*³³, sin menoscabo de los aportes teóricos elaborados desde él y para él mismo. También se buscó la cercanía con los participantes con la finalidad de entender directa y personalmente las percepciones que tienen en su medio de trabajo.

Para propiciar esa cercanía y recuperar las opiniones y experiencias docentes, se eligió *la entrevista*, por ser una de las estrategias en las que puede basarse una investigación de tipo cualitativo -como se expresó al inicio de este apartado- y que lleva a la observación verbal, no verbal o escrita, y se caracteriza por ser abierta, precisamente para permitir al sujeto expresar lo que se considera sobresaliente y significativo.

³³ Porlán, R, 1993.

Este trabajo no tiene un corte etnográfico, sin embargo, varias afirmaciones de Woods respecto a la realización de entrevistas fortalecen la utilización de esta técnica para este caso, por ejemplo³⁴:

- ❖ *esperaría que el entrevistador fuera capaz de apreciar las dificultades con que los maestros se encuentran en su trabajo,*
- ❖ *podría ocurrir que necesitara encontrarme varias veces con esa persona durante un tiempo antes de sentir que se ha establecido la relación, pero en algunos casos puede darse más rápidamente, gracias a una pronta identificación de intereses, procesos de pensamiento, opiniones y valores semejantes,*
- ❖ *las afinidades y los valores personales pueden constituir un recurso útil con individuos de mentalidades afines. Pero con los demás, la única opción es la de una discreta neutralidad, y el cultivo de las cosas compartidas,*
- ❖ *el deseo de saber: en este caso de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos,*
- ❖ *cuanto más <<natural>> es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito, <<ser natural>> o <<ser espontáneo>> significa que no se adopta ninguna postura especial en calidad de <<investigador>>, <<experto>>, <<burócrata>, sino que lo que se hace es relacionarse con las gentes sobre la base del vínculo de persona a persona,*
- ❖ *cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario y cuanto menor sea la presión de la dirección -es decir, la tolerancia y la permisividad- en la participación, mayores son las probabilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad,*
- ❖ *cuanto menos formal, más relajado, menos competitivo y más estimulante sea un sentimiento de comunidad, mejor. Prefiero <<entrevistar>> a los maestros en la comodidad del sillón de una sala de profesores;*
- ❖ *cuando se ha establecido una relación vigorosa, el entrevistado puede tener gran interés en saber si el investigador obtiene lo que necesita y emitir comentarios como: <<No sé si es esto lo que usted quiere>>, <<No sé si esto le sirve para algo>>*

Desde el inicio de las entrevistas y antes de decidir el tipo de investigación, se tenían muy claros algunos elementos:

- ❖ *la necesidad de querer apreciar las dificultades de los profesores respecto a su trabajo;*

³⁴ Woods, 1987.

- ❖ la experiencia de haber tenido muchos o algunos encuentros con los entrevistados antes de este trabajo, y haber establecido con la mayoría de ellos, una relación cercana gracias a la coincidencia de intereses, opiniones y valores;
- ❖ con quienes no se tenía una relación cercana y no se encontraron afinidades, se procuró en todo momento *una discreta neutralidad*; tal fue el caso del profesor que se asume como *matemático de alto nivel* y a quien no le termina de agradar el trabajo en secundaria;
- ❖ conocer y descubrir sus opiniones, percepciones, sentimientos, historias y experiencias fueron de los principales propósitos de este trabajo;
- ❖ siempre se trató de ser <<natural y espontáneo>> para facilitar la relación de persona a persona, mucho menos quiso aparecer como <<experta>> sino como compañera;
- ❖ se buscó siempre crear un ambiente lo menos formal posible, lo más relajado y estimulante; casi todas las entrevistas se realizaron en la sala de maestros, en un aula o en el espacio de la escuela en el que más a gusto se sintieran; una de las profesoras prefirió siempre el *cuartito* donde se guardan los materiales de Educación Física, es su sitio favorito, lo mismo que para los prefectos de la escuela;
- ❖ gracias a lo anterior y otros elementos, casi todos los entrevistados en alguna o varias ocasiones, manifestaron algo como <<No sé si es esto lo que quieres>>, <<No sé si esto te sirve para algo>>;

Para fortalecer la elección de la técnica de la entrevista también se presentan las coincidencias encontradas con las aportaciones de Altamirano³⁵, quien empieza por definir esta técnica:

- *la entrevista es un diálogo entre entrevistador y entrevistado, es una construcción e interpretación del pasado, actualizada a través del lenguaje hablado; tiene como característica desenvolverse en medio de recuerdos y evocaciones, repeticiones, desvíos e interrupciones que son elementos que lo diferencian de un documento escrito; es un proceso por medio del cual el investigador busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida es considerada memorable; aquí se plantean dos aspectos fundamentales, la memoria y la comunicación:*
- ❖ *La memoria como la facultad que tiene la mente de conservar y recordar lo sucedido, la retención de los cambios aprendidos a través de la conducta; los entrevistados han experimentado hechos que tratan de recuperarse y como la vivencia se da en etapas, en ellas la información que se recobra se va ordenando en el cerebro, no siempre acorde con la cronología colectiva; además es muy importante que el entrevistador auxilie al entrevistado en el*

³⁵ Altamirano, 1994.

proceso de recordar, así estará ayudándole a reconstruir la memoria, y esto lo llevará a discernir entre lo real del recuerdo y la experiencia vivida.

- ❖ *La comunicación se da en la entrevista a través de la interacción que se establece entre el entrevistador, el entrevistado y el hecho que se construye. La entrevista se basa en lo que el entrevistador como investigador e intérprete del hecho histórico conoce en el presente sobre este hecho. El entrevistador interpreta los hechos y les ha dado un significado propio, ya que los ha interpretado a través de sus conocimientos.*

Para obtener la información, desde un principio se pensó que la observación exclusiva sería insuficiente para acercarse a las vivencias de los profesores, que podría quedarse en un plano de apreciación personal y muy subjetiva y no se tendría la posibilidad de conocer sus opiniones, mientras que a través de las entrevistas, podría constituirse una comunicación mucho más activa con cada uno de los docentes participantes, lo que pudo convertirse en una interacción al paso de cada una de las sesiones, y como ya se expresó, establecer un contacto directo y personal con los sujetos entrevistados, dentro de su medio ambiente cotidiano. Además, la decisión se fortaleció al considerar que *éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas*³⁶.

Durante el proceso de realización de las entrevistas, se abordó a los profesores a través del guión de preguntas, sin embargo, con el transcurso del tiempo se percibió la necesidad de elaborar cuestionamientos que surgieran de lo que los profesores hablaban. Las primeras sesiones de cada entrevista se circunscribían al guión previamente establecido, posteriormente fueron más abiertas y con un sustento cada vez más fuerte que ponía en evidencia la construcción del proceso y que permitió ir puntualizando aspectos que dieron forma final al trabajo de campo.

La investigación a través de la técnica de la entrevista se explica y se fundamenta también por medio de algunos elementos³⁷ que caracterizan principalmente a los participantes como:

- *la entrevista implica abordar cualitativamente el objeto de estudio, por lo que la selección de los informantes debe partir principalmente del significado de su experiencia o de su posición en un grupo, y no de una preocupación de muestreo orientada por criterios cuantitativos, la entrevista permitió e implicó abordar cualitativamente las opiniones y experiencia de los profesores y se fundamentó en su significado, su posición y su especialidad, y no en criterios cuantitativos,*
- *si el interés de la investigación se centra en la experiencia de los profesores, hay necesidad de elegir a los posibles entrevistados entre las personas que pudieran proporcionar información en ese sentido: los docentes, en este caso, el interés de*

³⁶ Woods, 1987.

³⁷ Altamirano, 1994.

la investigación se centra en la experiencia de los profesores respecto a la actualización, por lo que hubo necesidad de elegir a los posibles entrevistados entre profesores,

- *la información que se obtiene con las preguntas de la guía, mismas que se hacen a todos los entrevistados, permite comparar versiones diferentes sobre el mismo tema, producto de las posiciones también distintas de los entrevistados, para este estudio se consideró la inclusión de preguntas generales para todos los entrevistados, aunque no se realizaron de la misma forma, o bien, no se siguieron las mismas preguntas debido al curso mismo de la entrevista, sin embargo, la información obtenida con las mismas preguntas para todos ayudó a comparar versiones y posiciones diferentes sobre un mismo tema,*
- *el listado de los posibles entrevistados estará sujeto a circunstancias específicas que lo modifiquen,*
- *puede presentarse una negativa a proporcionar información, ya sea por falta de tiempo o simplemente por falta de interés. Estas circunstancias alteran el perfil del listado inicial, por lo que los posibles informantes pueden ser sustituidos por otros que de alguna forma, cumplan el mismo objetivo de los primeros, la posibilidad de que algunos de los profesores se negaran a dar información, que mostraran resistencia o de que se incluyeran otros que en principio no se hubieran considerado, se contempló, y se previó que en algún momento, alguien no se encontrara en condiciones o dispuesto a participar, sin que esto representara una negativa, aunque en realidad no se presentó el caso, por lo que no hubo necesidad de cambiar la lista de los posibles informantes, lo que se redujo fue el número de entrevistados que en principio se pretendía, ya que se pensaba acudir a las 16 escuelas que conformaban en aquel entonces la Zona 16 de escuelas secundarias, pero se dio marcha atrás en tal pretensión al ver la extensión de cada entrevista y lo que significaba la transcripción de las mismas, ni siquiera hubo oportunidad de entrevistar a docentes de otras especialidades, en cambio se incluyó a otros profesores que no pertenecían a la Zona 16,*
- *la opción para entrevistar a determinadas personas, por más justificada que parezca durante la formulación del proyecto, sólo se fundamenta plenamente en el momento de realizar las entrevistas, que es cuando se verifica si la selección hecha fue apropiada,*
- *el interés central es la posibilidad de hacer comparaciones entre las diferentes versiones que los entrevistados proporcionen sobre el pasado, tomando en cuenta lo que las fuentes ya existentes nos han dicho sobre el asunto, y como ya se expresó, se realizó un proceso de consulta de fuentes existentes sobre el tema y el cotejo de diversas fuentes, archivos, escritos y otros testimonios,*
- *la producción de entrevistas y su análisis como fuente principal, no considera a una sola persona para que su información sea tomada como contrapunto y complemento de otras fuentes,*

- *el número de entrevistas debe ser lo suficientemente significativo para que el material sobre el cual se apoye el análisis sea más consistente. Sin embargo, ello no quiere decir que la cantidad garantice la calidad; el investigador es el que, conociendo progresivamente su objeto de estudio, valorará la suficiencia del material para llevar a cabo una interpretación bien fundamentada de su trabajo, se intentó que el número de entrevistas fuera lo suficientemente significativo a fin de que los elementos para el análisis estuvieran mejor cimentados, y se valoró su suficiencia para fundar lo mejor posible, la interpretación, y que cuando menos los docentes entrevistados contaran con experiencias diferentes,*
- *el análisis de la entrevista permite que se tomen en cuenta los significados no intencionalmente expresos y faculta al investigador para cuestionarse, en este caso, el análisis de la entrevista llevó a tomar en cuenta ese tipo de significados y propició un cuestionamiento sobre por qué tal o cuál evocación llevó al entrevistado a relacionarla con otra, o por qué se reaccionó de determinada manera ante algún recuerdo,*
- *la información conservada en la grabación, proporciona al investigador otras posibilidades de indagación respecto a las particularidades y recurrencias del discurso del entrevistado, al registro de emociones, énfasis, autocorrecciones, etc., así, se grabaron y se transcribieron las entrevistas, con la intención de conservar las historias, y tener otras posibilidades de información,*
- *es posible que el entrevistado haya contado su vida cientos de veces, pero tal vez es la primera ocasión que lo hace frente a un demandante y atento investigador, por lo que puede que se sienta estimulado para dar lo mejor de sí, pensar bien las cosas, organizarlas en forma coherente y buscar un lenguaje comprensible, se percibió que para los docentes participantes era la primera ocasión que eran entrevistados, y manifestaron entusiasmo e interés en la mayoría de los casos; además, se buscó ser atenta, organizada, clara y coherente en el lenguaje,*
- *al hablar de su experiencia, expresa la manera como experimentó y percibió su contexto histórico social como protagonista, participante o espectador, y su voluntad para transmitirla influye indudablemente en el éxito de la entrevista,*
- *hay quienes tienen más facilidad de palabra, necesitan pocas preguntas o simplemente pueden ser dirigidos haciéndoles aclaraciones, hubo quienes manifestaron estas características, sobre todo una profesora que en todo momento se expresó con entusiasmo, interés y alegría,*
- *pueden encontrarse personas poco expresivas, pero si se les anima un poco y se les plantean preguntas abiertas, pueden revelar unas memorias mucho más ricas de lo que en un principio se creía, también se presentó este caso y se intentó seguir estas recomendaciones,*
- *es posible que el entrevistado distorsione el pasado en función de su visión particular, omita informaciones o evite hablar sobre determinado asunto, sin embargo puede no ser una negativa, lo importante será incluir tales hechos en una*

reflexión más amplia tomando en cuenta por qué el entrevistado concibe el pasado de una forma y no de otra, y por qué y en qué medida su concepción difiere o no de otros entrevistados,

- *es importante que el entrevistador se esfuerce por tener cierta comprensión de las relaciones humanas y que participe de experiencias a nivel humano a las que no tendrá acceso desde su mesa de trabajo, se hizo un esfuerzo por tener esa comprensión y por participar de las experiencias de los entrevistados con sensibilidad,*
- *la experiencia como entrevistador se enriquecerá en la medida en que haga más entrevistas, esto se pudo comprobar y dio lugar a la modificación del Guión de Preguntas,*
- *el entrevistador debe acercarse al informante e inspirarle confianza, estableciendo relación abierta, directa y solidaria con el entrevistado, y al mismo tiempo, ser paciente y tener gran capacidad de adaptación, en todo momento se intentó un acercamiento con los entrevistados y establecer una relación de compañeros con las características que se señalan, también se fue paciente y se tuvo capacidad de adaptación,*
- *en la medida en que el entrevistador conozca y entienda el contexto histórico del entrevistado, tendrá la posibilidad de guiarlo en la construcción de sus experiencias y enriquecerá su análisis, también se intentó conocer y entender el contexto histórico del entrevistado, de hecho, se poseía experiencia dentro del contexto laboral y/o histórico, ya que la tesista es contemporánea de algunas de las participantes,*
- *el entrevistador debe evitar actitudes ‘policíacas’, inquisitivas e insistentes, y debe poner atención en su lenguaje corporal, se evitaron tales actitudes, por el contrario, se tuvo cuidado en todo momento,*
- *es de suma importancia que en las entrevistas no se oculte la grabadora, y que no se obtengan por medio de engaños o de ofrecimiento de dinero, nunca se ocultó la grabadora ni se incurrió en estas medidas, por el contrario, se les preguntó si había alguna objeción por parte de ellos en usarla, y hubo dos profesores que manifestaron que preferían ser entrevistados sin ella,*

Para la realización de las entrevistas, además de estos elementos característicos del entrevistado y del entrevistador, también se consideran algunos lineamientos³⁸ que deben estar presentes en la dinámica de las entrevistas:

- *estar alerta y escuchar con atención, tener mente crítica y buscar coherencias y confusiones, sin entrar en polémica o emitir juicios, siempre se mantuvo la atención y el respeto,*

³⁸ Ídem.

- *el entrevistado debe sentirse como ser humano y no como máquina de información, tampoco es un elemento receptor sino un sujeto humano con quien se ha establecido una comunicación profunda y gracias a ella, se pueden llegar a decir cosas muy importantes, esto se procuró y se obtuvo información importante,*
- *debe centrarse al entrevistado pero no con interrupciones, y dar tiempo para contestar, necesita sentirse cómodo y decir lo que quiera, tener tiempo para evaluar sus propias respuestas y sentirse atendido y escuchado con verdadero interés; se trató de centrar al entrevistado, cuando se consideró necesario, pero con interés, respeto y atención,*
- *el entrevistador debe tener habilidad para captar detalles o nuevos elementos que conduzcan a otros puntos y tener la posibilidad de evaluar para saber si se está recibiendo la información que se desea, o hacer ajustes, asimismo, debe evitar el papel de ‘maestro’, aunque maneje el tema; se pretendió tener esa habilidad para captar detalles o nuevos elementos que condujeran a otros puntos, y nunca se adoptó el papel de ‘maestro’,*
- *el entrevistador debe estar atento a todo: lo que dice el entrevistado, el funcionamiento de la grabadora, el desarrollo de la relación, y todo lo que implique un buen desarrollo, aunque esto exige un esfuerzo redoblado y continuo; el esfuerzo que se hizo al respecto, fue considerable,*
- *las sesiones no deben prolongarse demasiado para no comprometer su rendimiento; esto se intentó, sin embargo, hubo quienes no mostraban cansancio ni ganas de interrumpir la entrevista, por el contrario, parecían disfrutar de la oportunidad de hablar de su experiencia,*
- *varias sesiones enriquecen la calidad de la relación establecida entre ambas partes y por ende la calidad de la información, pero no deben anticiparse preguntas de la siguiente sesión para evitar predisposiciones o que el entrevistado se prepare ya que se perdería la espontaneidad; en los casos en que fueron necesarias más de dos sesiones, se enriqueció significativamente la calidad de la relación establecida entre ambas partes y por ende la calidad de la información, y nunca se anticiparon preguntas de la siguiente sesión,*
- *después de cada entrevista, el investigador debe escuchar la grabación, para anotar dudas, confusiones y aclararlas en la siguiente sesión, además, en los archivos escritos, producto de la transcripción de cada entrevista, se trató de incluir observaciones sobre las expresiones, las interrupciones, los silencios,*

Con base en todas estas características, se programaron, se prepararon y se desarrollaron las entrevistas coincidiendo y considerando los elementos planteados, y que fueron determinantes cuando se procedió a la realización del análisis.

Todas las facilidades y apertura mencionadas, fortalecieron el compromiso del trabajo de campo y de la tesista, así como el respeto a cada docente y a cada centro de trabajo, por lo que, entre otras cosas, siempre se buscaron los espacios menos ‘comprometidos’ de ellos,

es decir, las horas de servicio escolar con que cada uno contaba para no entorpecer su labor, ni el trabajo cotidiano de la escuela.

Fue así como los elementos mencionados, caracterizaron el desarrollo del trabajo de campo.

Elementos del desarrollo

La directora de la escuela de tres de los entrevistados, dio todas las facilidades para el desarrollo de las entrevistas, lo que fue un gran estímulo para realizar la tarea de investigación con entusiasmo, con un fuerte compromiso, con responsabilidad y seriedad, ya que así como ella, también los docentes se entusiasmaron y se halagaron, como lo expresó una de las profesoras, por ser ‘su escuela’, la primera considerada.

Al inicio de las entrevistas, la directora también expresó su deseo de que se considerara a toda la planta docente bajo el argumento de una fuerte necesidad de realizar este tipo de estudios con los profesores y con una ligera insinuación de que al mismo tiempo, ayudara a mejorar el trabajo y las relaciones del personal académico, aunque cabe mencionar que dijo sentirse muy satisfecha por el trabajo de los profesores de Matemáticas que ahí laboran y que formaron parte de la investigación.

A través de cada entrevista se percibió una necesidad muy grande de los profesores para ser escuchados, atendidos y comprendidos. Este trabajo pudo acercarse a su realidad docente, a su pensamiento, a su forma de vivir y percibir su propia labor y su entorno educativo.

Ahora bien, el interés del estudio fue fundamentalmente académico, pero el análisis desarrollado no pudo centrarse únicamente en ese aspecto de manera exclusiva, por la propia naturaleza de la investigación, que al ser de tipo educativo, se encuentra permeada y contextualizada por y en un entorno político³⁹.

En la formación y actualización de profesores también hay factores importantes de ese entorno político y del social que influyen en estos procesos, y que en algunas ocasiones explican y/o justifican las opiniones docentes, experiencias y creencias sobre los programas de actualización que se les presentan. Algunos de los problemas que pueden mencionarse son:

- la entrada de la tecnología, que al ser desigual, no beneficia al grueso de la población y por lo tanto tampoco a los profesores, en cambio sí divide o margina su saber, su

³⁹ Carr y Kemmis, 1988.

trabajo, su especialización, colocándolos en una real desventaja; sin olvidar el rezago de equipos didácticos y de toda la infraestructura escolar que en muchos casos existe;

- la polarización de las clases sociales que ubica al maestro en el centro del problema y que agudiza sus limitaciones;
- la presencia de distractores dentro del ámbito escolar que convierten al docente en un “asistente social”, problema que se menciona en el apartado ‘**Condiciones, tradiciones y obstáculos reales en secundaria**’ de este trabajo, cuando se señala el hecho de que el profesor se transforma en secretario, maestro de ceremonias, comerciante (cooperativa escolar), entre otras ocupaciones;
- las oportunidades externas de actualización, perfeccionamiento y educación permanente quedan fuera o muy lejos de las posibilidades del docente cuando éste cubre una doble jornada dentro del aula, o cuando las profesoras cumplen un tercer turno en casa como muchas trabajadoras de nuestra población;
- el salario, como indicador de una desprofesionalización, que al no cubrir las necesidades de los docentes provoca la búsqueda de más empleos u ocupaciones que le ayuden a elevar su poder adquisitivo;
- la reproducción en “*cascada*” de los cursos de actualización, es decir, la necesidad de que sean impartidos por *multiplicadores* que no dominan los contenidos, que desconocen la problemática a la que se enfrentan los maestros, que no cubren el perfil profesional adecuado, etc., porque las instituciones echan a andar los programas con los recursos que tienen a su alcance;
- la improvisación de tales multiplicadores en tiempos reducidos, con recursos mínimos y una diversidad de perfiles, contenidos, intereses, especialidades, entre otras características.;
- la participación casi nula de los docentes en la detección de necesidades para el diseño de los cursos y en la elaboración de los programas.

Es por ello que en este trabajo, también se menciona esa problemática generalizada, de las limitaciones y aciertos que como docentes se viven y se tienen, en un intento de considerar a los profesores como un gremio con algunas características que le dan cohesión y forma, por muy difícil que resulten percibirse.

Debido al tiempo, la investigación de campo se limitó a profesores de Matemáticas, y trataron de ubicarse algunos aspectos muy específicos de la asignatura y obtener una muestra, muy pequeña, pero que se espera ejemplifique lo que ocurre entre estos docentes respecto a la experiencia que han tenido en su formación y en la actualización.

Casualmente, la mayoría de los entrevistados sí tienen formación normalista, lo que permitió ubicar muchos puntos de coincidencia y percepciones comunes tal vez debido a su formación o vivencias de una realidad también común. Los participantes expresaron

una gran cantidad de coincidencias que se desarrollan a lo largo del trabajo que se presenta, a pesar de trabajar en regiones de la ciudad muy diferentes, como son Iztapalapa y Cuauhtémoc.

Es así como este trabajo es el resultado de una investigación que incluye, por un lado, los aportes de los estudios que se encontraron y pudieron consultarse sobre los temas que se abordan, y por otro, los testimonios de los profesores que se entrevistaron.

Los primeros cuestionamientos

Uno de los supuestos iniciales de este trabajo fue que se encontrarían diversidad de opiniones de acuerdo a la experiencia de cada quien y de sus propias formas de percibir e interpretar la actividad profesional, porque se considera que cada docente tiene su verdad y su historia, y aun cuando parecen tener características particulares, en realidad también están inmersos en una generalidad, en la que se encuentran coincidencias.

El objeto de la investigación tiene un carácter ‘supuesto’ en su planteamiento⁴⁰, entendido como un carácter ‘puro’, y para considerarse como una investigación lo más completa posible, se requiere de la mayor parte de los aspectos que la integran, pero dentro de límites concretos que no permitan la dispersión absoluta y desorganizada de los elementos planteados o evidentes que arroja la investigación.

Los primeros cuestionamientos para iniciar el trabajo de campo, surgieron para tratar de construir una caracterización o diagnóstico de por qué y para qué los docentes se actualizan:

- ❖ ¿Qué motiva a los docentes a buscar la Actualización?
- ❖ ¿Los maestros parten del supuesto que encontrarán solución a la problemática que enfrentan? ¿Suponen que los cursos les ayudarán a responder a las interrogantes que encuentran en su práctica?
- ❖ ¿Los Cursos de Formación, Actualización, etc., han permitido a los docentes, hacer una reflexión crítica y propositiva?
- ❖ Si los cursos los han ubicado en una posición crítica, ¿se han cuestionado la veracidad de sus creencias?
- ❖ A través de los cursos ¿los docentes han tenido la posibilidad de socializar, compartir, confrontar su experiencia?
- ❖ ¿Perciben los profesores la estructura de esos Cursos? ¿Qué representación se forman de quienes los conducen? ¿Les han permitido o les han dado pauta para

⁴⁰ Carr y Kemmis, 1988.

crear una reflexión? ¿Cuál es su experiencia y opinión en cuanto a su funcionalidad y los sujetos que los imparten?

- ❖ ¿Los Cursos dan elementos para formar un docente crítico que a su vez oriente su práctica en ese sentido y ayude a frenar el derrumbe de nuestra población?
- ❖ Desde la perspectiva de los profesores ¿ha sido suficiente con uno, dos o más Cursos?
- ❖ ¿Para qué se actualizan, qué intereses y/o necesidades buscan satisfacer los docentes? ¿Cuáles han quedado pendientes?
- ❖ ¿Cuáles son los motivos que invitaron a los docentes a inscribirse en los Cursos? ¿Cuáles son los móviles que los hacen buscar esa continua formación?
- ❖ ¿Ha habido Cursos que a los docentes les han gustado aún cuando aparentemente los contenidos no se refieran explícitamente a su especialidad, o que en apariencia no les hayan sido ‘productivos’ académicamente?
- ❖ ¿Los maestros buscan legitimarse ante sí o los demás a través de los Cursos?

Con base en ellos, se elaboró el guión de preguntas con el que posteriormente se realizaron las entrevistas.

El guión de preguntas

Al inicio de esta investigación, en las primeras entrevistas, en las que se trató de agotar puntualmente un guión de preguntas estructurado en primera instancia, dio como resultado una amplia gama de temas que podían desarrollarse para su análisis, todos ellos muy interesantes pero que hubieran ‘disparado’ la investigación por varios rumbos en los que la concretización hubiera sido casi imposible, ya que cada uno hubiera dado para un trabajo de tesis. Fue así como el guión mencionado fue reestructurado en varias ocasiones, se redujo varias veces hasta tratar de resaltar los temas que versaban fundamentalmente sobre formación inicial, actualización y/o superación docentes.

El Guión de Preguntas en su primera versión constaba de 38 reactivos y fueron organizados en cinco rubros de acuerdo al interés por conocer las opiniones de los entrevistados respecto a la relación existente entre su formación profesional y su práctica, a su asistencia a cursos de actualización y la experiencia en ellos, a los conductores de esos cursos, y a los talleres que se realizan al inicio del ciclo escolar, ya que para algunos profesores representan el único espacio en el que realizan algunas actividades de actualización, de intercambio con otros docentes o de revisión de algunos de los documentos que requieren para su tarea como el Libro para el Maestro y el Plan y Programas de Estudio:

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

Sobre la formación y la práctica

1. Si eres normalista ¿Consideras que la formación recibida en la Normal o en la Normal Superior fue suficiente para enfrentarte a la práctica docente?
2. ¿Qué te motivó a elegir la Especialidad de Matemáticas?
3. Si no eres normalista ¿Cuáles fueron los motivos por los que ingresaste a la docencia?
4. ¿Cuáles son los problemas más significativos que has encontrado en tus grupos?
5. ¿Qué tipo de problemas has enfrentado con tus alumnos y que hayan llamado más tu atención?

Sobre la asistencia a los cursos

6. ¿Tienes conocimiento sobre quién diseña los cursos de actualización?
7. ¿Te interesan los cursos de actualización?
8. ¿Has asistido a uno o más cursos de actualización?
9. ¿En dónde has tomado el o los cursos de actualización?
10. ¿De qué duración han sido los cursos en los que has participado?
11. ¿Cuáles han sido los motivos que te han llevado a buscar un curso de actualización?
12. ¿Qué esperas cuando asistes a un curso de actualización?
13. ¿Cuáles son tus expectativas cuando te inscribes en un curso de actualización?
14. ¿Has sido invitado u obligado a tomar el o los cursos de actualización?
15. ¿Esperas que los cursos te ayuden a incrementar tu dominio sobre las Matemáticas, sobre el manejo didáctico?
16. ¿Consideras que los cursos de actualización te han ayudado a solucionar los problemas a que te enfrentas en tus grupos?
17. Si no los has tomado ¿supones que un Curso de Actualización te ayudaría a solucionar tales problemas?
18. ¿Qué época del año te parece más adecuada para tomar un curso de actualización, durante el receso escolar o durante el periodo de clases?

Sobre la experiencia en los cursos

19. ¿Alguno de los cursos te ha hecho cuestionar o cambiar las creencias sobre tu práctica?

20. ¿Alguno de los cursos te ha obligado o invitado a reflexionar sobre tu práctica?
21. ¿Recuerdas alguno que lo haya hecho de manera más significativa?
22. ¿Has tenido la oportunidad de socializar, compartir o confrontar tu experiencia docente en los cursos?
23. ¿Los cursos a que has asistido te han parecido funcionales, útiles?
24. ¿Consideras suficientes los cursos que has tomado?
25. ¿Crees que existe un número determinado de cursos de actualización que sea necesario, suficiente y/o adecuado a tu profesión?
26. ¿Has disfrutado alguno de los cursos de actualización, aún cuando académicamente en apariencia no te hayan hecho aportes significativos?
27. ¿Consideras que los cursos de actualización se vinculan con tu práctica?
28. ¿Desde tu perspectiva, crees que los cursos de actualización retoman los problemas escolares reales?
29. ¿Qué te gustaría que abordaran los cursos de actualización? ¿Cómo te gustaría que fueran?
30. Si te tocara diseñar o preparar un curso de actualización ¿en qué pondrías más énfasis?

Sobre los conductores

31. ¿Cuál es tu opinión sobre los conductores de los cursos?
32. ¿Crees que los conductores dominan el tema de los cursos?
33. ¿Los conductores te han parecido preparados e involucrados en la temática y en la problemática que abordan los cursos?
34. ¿En alguno de los cursos, el conductor te ha causado una impresión significativa?

Sobre los talleres

35. ¿Qué te han parecido los talleres que se realizan unos días antes del inicio de clases en el mes de Agosto?
36. ¿Consideras que esos talleres te han dado los elementos necesarios para comprender el Nuevo Enfoque que se propone? ¿Para conducir el Programa con éxito?
37. ¿Los talleres te han permitido diseñar las actividades hacia una culminación satisfactoria?
38. ¿Pertenece a Carrera Magisterial?, te inscribiste en el Programa Nacional de Actualización Permanente?

Otra de las razones que permitieron o que obligaron a reducir el guión, fue que durante el proceso, pudo percibirse que había muchas cosas que los profesores mencionaban por sí solos, externaban opiniones y puntos de vista sin necesidad de ser cuestionados, se manifestaban espontáneamente, y en las primeras sesiones, se cometía el error de pedirles que dejaran *para después* lo que comentaban.

Además, hubo necesidad de reorganizar los rubros, pues había cuestionamientos que no correspondían al lugar donde estaban ubicados, sino que trataban de otros temas, por lo que se reajustaron también respecto a Carrera Magisterial y al Programa Nacional de Actualización Permanente. El resultado fue una segunda versión del Guión de Preguntas, aunque sólo se redujo en cuatro reactivos:

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS **Segunda Versión**

- ***Sobre la formación y la práctica***

1. ¿Por qué elegiste ser maestro?
2. Si eres normalista ¿Consideras que la formación recibida en la Normal o en la Normal Superior fue suficiente para enfrentarte a la práctica docente?
3. ¿Qué te motivó a elegir la Especialidad de Matemáticas?
4. Si no eres normalista ¿Cuáles fueron los motivos por los que ingresaste a la docencia?

- ***Sobre la asistencia a los cursos***

5. ¿Cuál es tu opinión sobre la llamada actualización?
6. ¿Has asistido a algún o algunos cursos de actualización?
7. ¿Has sido invitado u obligado a tomar el o los cursos de actualización?
8. ¿En dónde has tomado el o los cursos de actualización?
9. ¿De qué duración han sido los cursos en los que has participado?
10. ¿Cuáles han sido los motivos que te han llevado a buscar un curso de actualización?
11. ¿Cuáles son tus expectativas profesionales cuando te inscribes en un curso de actualización?
12. ¿Esperas que los cursos te ayuden a incrementar tu dominio sobre las Matemáticas, sobre el manejo didáctico?

13. ¿Qué época del año te parece más adecuada para tomar un curso de actualización, durante el receso escolar o durante el periodo de clases?

14. Cuando has regresado al aula después de algún curso de actualización, ¿has modificado tu práctica?

• ***Sobre la experiencia en los cursos***

15. ¿Alguno de los cursos te ha hecho cuestionar o cambiar las creencias sobre tu práctica?

16. ¿Alguno de los cursos te ha obligado o invitado a reflexionar sobre tu práctica?

17. ¿Recuerdas alguno que lo haya hecho de manera más significativa?

18. ¿Has tenido la oportunidad de socializar, compartir o confrontar tu experiencia docente en los cursos?

19. ¿Los cursos a que has asistido te han parecido funcionales, útiles?

20. ¿Consideras suficientes los cursos que has tomado?

21. ¿Crees que existe un número determinado de cursos de actualización que sea necesario, suficiente y/o adecuado a tu profesión?

22. ¿Has disfrutado alguno de los cursos de actualización, aún cuando académicamente en apariencia no te hayan hecho aportes significativos?

23. ¿Consideras que los cursos de actualización se vinculan con tu práctica?

24. ¿Desde tu perspectiva, crees que los cursos de actualización retoman los problemas escolares reales?

• ***Sobre los conductores***

25. ¿Crees que los conductores dominan el tema de los cursos?

26. ¿Los conductores te han parecido preparados e involucrados en la temática y en la problemática que abordan los cursos?

• ***Sobre los talleres***

27. ¿Qué te han parecido los talleres que se realizan unos días antes del inicio de clases en el mes de Agosto?

28. ¿Cuál ha sido tu experiencia en esos talleres?

29. ¿Consideras que esos talleres te han dado los elementos necesarios para comprender el Nuevo Enfoque que se propone?

- ***Sobre Carrera Magisterial***

30. ¿Te inscribiste al programa de Carrera Magisterial y, cuáles fueron los motivos que te llevaron a tomar esa decisión?

31. ¿Cuál ha sido tu experiencia dentro del programa, te has promovido?

- ***Sobre el Programa Nacional de Actualización Permanente***

32. ¿Te inscribiste al ProNAP, por qué motivos (sí o no)?

33. ¿Presentaste el examen para acreditarlo, qué te pareció?

34. ¿Cómo te preparaste para el examen, en dónde, acudiste a los Centros de Maestros

35. ¿Qué opinión tienes de la infraestructura, de los asesores?

Se analizó el Guión de Preguntas en su primera y segunda versiones, durante el Seminario de Temas Selectos y el Seminario de Tesis III. Dicho análisis arrojó un replanteamiento de la dinámica que habían tenido las entrevistas hasta entonces, y por consiguiente, la elaboración de una nueva versión del Guión de Preguntas, que posteriormente se puso en práctica.

Finalmente fue quedando claro que la entrevista debía ser más libre, el guión debía ser sólo un guión y no un cuestionario; quedaba claro que los profesores tenían tanta necesidad de hablar que muy poco se les podía preguntar después de una o dos interrogantes, a veces sólo para centrar, retomar, aclarar o concretizar algunas ideas. Asimismo, se comprendió y retomó la importancia de desprender cuestionamientos a partir de los propios testimonios de los profesores para obtener información más precisa o profunda y puntualizar aspectos.

Por lo anterior es que el Guión de Preguntas en su versión final sólo incluyó 6 reactivos, los cuales arrojaron una cantidad de información semejante a los anteriores:

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS Cuarta Versión

- Platícame de tu formación
- ¿Por qué decidiste ser profesor(a) de Matemáticas?
- ¿Cuál es tu opinión sobre la Actualización Docente, qué piensas de los cursos que has tomado, de tu experiencia en la escuela (después de éstos, etc)?
- ¿Cómo relacionas tu formación con Carrera Magisterial? ¿Carrera Magisterial te está promoviendo en formarte?

- ¿Cuál es tu opinión y cuál ha sido tu experiencia en los talleres que se realizan unos días antes del inicio de clases, en el mes de Agosto, qué elementos te han aportado, para qué te han servido?
- ¿Qué opinas del ProNAP?

Cabe mencionar que hubo necesidad de elaborar un Guión específico para una de las profesoras y para una de las sesiones, debido a que -entre otras cosas- solicitó que no se usara grabadora, y a que después de escribir todo lo que había dicho en la primera sesión y realizar un primer y brevísimo análisis, surgieron dudas:

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL SEGUNDO ENCUENTRO CON LA PROFESORA BC

1. ¿La formación que recibiste fue suficiente para enfrentarte a la práctica docente real?
2. Alguna vez, por tu propia iniciativa ¿te has inscrito en un curso de actualización?
 - ¿por qué? ¿cuáles fueron tus expectativas profesionales?
 - ¿en dónde?
 - ¿de qué duración?
 - ¿en qué etapa del ciclo escolar?
 - ¿sobre qué tema?
 - ¿cómo fue tu experiencia, hubo oportunidad de socializar, compartir, confrontar, disfrutar?
 - ¿qué pasó cuando regresaste al aula, te resultó útil, funcional, vinculado con tu práctica?
 - ¿te cuestionaste creencias, práctica, etc.?
 - ¿reflexionaste?
 - ¿fue suficiente para tu actualización?
 - ¿qué te pareció el conductor?
3. ¿Por qué decidiste entrar a Carrera Magisterial?
4. ¿Cuál ha sido tu experiencia dentro del programa, te has promovido?
5. En principio ¿por qué te inscribiste a ProNAP?
6. ¿Por qué no presentaste el examen?
7. De acuerdo a tu forma de evaluar ¿utilizas la misma escala para todos los alumnos?

El grupo de trabajo

La escuela secundaria referida en la que se inició el trabajo de investigación, a través de más de 50 años de existencia, ha representado y mantenido una imagen de prestigio y tradición académica considerada de alto nivel. Asimismo, se caracteriza por tener jornadas laborales que no son interrumpidas con facilidad, por lo que las entrevistas pudieron iniciarse en los días próximos a las fiestas decembrinas del año de 1997, ya que las actividades se realizaron normalmente y, como ya se dijo, fue una participación entusiasta y comprometida.

Los profesores entrevistados son pocos, porque como ya se explicó, el tiempo que requería cada entrevista, la extensión de lo que hablaban los profesores, y las condiciones personales de la tesista en los aspectos laboral, territorial, de estudio, de trabajo en la propia maestría, entre otras razones, impidieron ampliar el grupo de investigación. Por fortuna Carr sostiene: “...ningún estudio de investigación puede versar sobre la totalidad de los estudiantes ni puede ir dirigido a toda la sociedad en su conjunto...”⁴¹, en este caso son profesores quienes participaron concretamente en la investigación.

Cada profesor entrevistado, manifestó satisfacción por el hecho de que a ellos concretamente, docentes en ejercicio, se les considerara para un estudio cuya propuesta tiene que ver con su propia tarea, y que sus opiniones y experiencias fueran escuchadas; de acuerdo a sus testimonios, los cursos de actualización poco tienen que ver con su realidad y con su tarea concreta. Varios de ellos externaron también su deseo de que este estudio se extendiera a todos sus compañeros de centro de trabajo o incluso de otro, bajo argumentos como:sería muy interesante,sería muy rico....., *les hace mucha falta.....*; lo anterior parece poner en evidencia, la necesidad de ser tomados en cuenta y escuchados.

A la mayoría de los docentes entrevistados, la tesista los conocía antes de iniciar el proceso de investigación debido a un trabajo realizado en una época relativamente reciente (1989-1995). Dicho trabajo había permitido un acercamiento con los profesores desde otro nivel: el sindical. Sin embargo, dada la constancia y buena comunicación establecidas durante esos años, se pudo entablar con ellos una relación diferente con facilidad.

Se puede afirmar que las características del estudio y de las entrevistas, fortalecieron y profundizaron las relaciones con los profesores, ya que al realizarse de manera individual, permitieron encuentros más cercanos, libres y personales.

⁴¹ Carr cit. por Porlán, 1993.

Al inicio de las entrevistas, se recuperaron algunos datos de los profesores a través de las FICHAS DE DATOS PERSONALES (Ver Anexo), organizándolos de tal forma que permitan observar algunas características que para este estudio son importantes, ya que pueden servir como referencia para explicarse o comprender las respuestas de los docentes.

Esta información concentra: Género, Estudios realizados, Titulación en cada caso, Antigüedad en la docencia y Número de horas frente a grupo en secundaria:

CONCENTRACIÓN DE LOS DATOS PERSONALES

Profesor	Género	ESTUDIOS REALIZADOS						Experiencia Docente (años)			Horas frente a grupo en secundaria
		Bachillerato	Normal Básica	Titulado	N. Superior Esp. Matemáticas	Titulado	Otros	Antigüedad	Prim	Sec	
<i>M</i>	<i>fem.</i>	*			*			7		7	35
<i>F</i>	<i>fem.</i>		*	*	*			18	18	14	20
<i>R</i>	<i>masc.</i>		*	*	*			21	16	11	20
<i>L</i>	<i>fem.</i>		*	*	*	*		18	18	13	20
<i>BC</i>	<i>fem.</i>		*	*	*	*		26	5	21	20
<i>AG</i>	<i>masc.</i>	*					UNAM (ti.) y Mtrian. en Ciencias Quím. (no tit.)	10		8	20

El análisis

El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y eso no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos, son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos.

Carr y Kemmis, 1988.

Los docentes poseen su propia opinión, sus saberes y creencias acerca de la actualización, en dependencia de su formación -inicial y permanente-, de sus concepciones, sus

percepciones, su experiencia, y de otros elementos. Y son éstos los que se han recuperado para el análisis, con el interés de conocer lo que los profesores hacen, piensan, cómo se comportan, para descubrir, entre otras cosas, *sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que esto se desarrolla*⁴², para recuperar y caracterizar *sus significados e interpretaciones*⁴³.

El análisis que se presenta ha considerado también algunos elementos que caracterizan en el presente a la formación de profesores ya que durante mucho tiempo, se sustentaba en un enfoque disciplinario y fragmentado que ponía en evidencia una desvinculación entre formación, investigación educativa y práctica docente.

Durante la década de los noventa, surgen propuestas respecto a la formación de docentes, para articular este proceso con la investigación y la práctica educativas, para profesionalizar la formación en la docencia, y sustentarla en la recuperación de los conocimientos, saberes y experiencia de los profesores a través del análisis y reflexión de los mismos, de la producción de teoría a partir de la práctica docente y viceversa.

Los aportes que se revisaron para esta tesis sobre formación de profesores, plantean ese reconocimiento y esa recuperación de la labor docente de quienes diariamente realizan el quehacer educativo.

El modelo actual de formación de profesores⁴⁴, propone la profesionalización de la práctica educativa, el reconocimiento a los docentes como profesionales reflexivos capaces de analizar y discutir su experiencia y su saber, para elaborar propuestas que mejoren su tarea, hacer de la formación un proceso permanente y constante que no termine al concluir la etapa de escolarización, crear entre formación y ejercicio docente, un vínculo indisoluble, promover entre los profesores una revisión continua, reflexiva y crítica de su quehacer que dé como resultado la transformación del mismo.

Cuando se ha pertenecido al personal docente de una escuela, cuando se ha trabajado frente a grupos de primaria o secundaria, como es el caso de la tesista, se han podido escuchar muchas opiniones y experiencias respecto a los cursos y talleres que se ofrecen desde las instancias oficiales a los profesores, este hecho provoca e invita a la reflexión y al análisis para explicar el por qué de tales experiencias y opiniones. La posibilidad que se tuvo de observar el mismo fenómeno pero desde un ambiente externo, obliga no sólo a reflexionar y analizar las experiencias y opiniones docentes, sino a pensar con un sentido crítico, a hacer planteamientos propositivos respecto a acciones que fortalezcan, vinculen o inviten a los profesores a sumarse a procesos de actualización que verdaderamente repercutan en su diaria labor, que representen sus intereses, sus necesidades y su realidad.

⁴² Woods, 1987.

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Tardif, M., et. al., 2000

En este análisis también ha influido el hecho de tener la valiosa oportunidad de formar parte de un grupo técnico en el que se diseñan y ponen en marcha propuestas de actualización y superación que intentan acercarse a los docentes, rescatar y hacer un reconocimiento de sus creencias, concepciones, saberes, pero al mismo tiempo, confrontarlas con aportes teóricos y trascender en la labor diaria con los alumnos.

Este trabajo retoma la necesidad de reflexionar como profesor en lo que se hace, para qué y por qué se hace, fundamentalmente respecto a la actualización, y en los pocos espacios que como docentes se tienen o se permiten para este ejercicio tan necesario en la tarea educativa, para su reconocimiento y en su caso, replanteamiento o mejoramiento. Se trabaja también acerca de la solidez de las concepciones de los profesores, para las que la reflexión por sí sola no sería suficiente si se limita a “...aclarar cualesquiera errores personales...”⁴⁵ que los profesores puedan haber tenido en su práctica.

Se intentó también, que el análisis fuera imparcial y lo más objetivo posible, teniendo presente la necesidad de *desembarazarse de toda presuposición*⁴⁶, y por supuesto, de validar ese análisis con las contribuciones teóricas.

Para un análisis como el que se presenta *no hace falta equipo caro ni complejo fuera de la propia mente, no hace falta conocimiento de estadística, ni experimentos controlados. No se necesita estar especialmente versado teórica ni metodológicamente*⁴⁷, pero se ha requerido –entre otras cosas- de imparcialidad, respeto, comprensión, información, considerable tiempo de lectura, de transcripción, cierto conocimiento del campo, y sobre todo, sentido de pertenencia al medio en el que se realizó la investigación. Sin embargo también es cierto que *No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible*⁴⁸.

Aunque el esfuerzo que se hace es considerable no quiere decir que sea negativa la interferencia de la experiencia propia, sobre todo cuando se han compartido espacios semejantes: *mis propias experiencias como maestro, que me permitieron empatizar con algunos maestros hasta cierto punto, y reflexionar sobre casos similares con los que había tenido relación*⁴⁹.

El análisis no se realizó únicamente al finalizar las entrevistas, de hecho, durante y después de las entrevistas, fue necesario cierto ejercicio de reflexión y a veces también hubo necesidad –posterior a la transcripción-, de escribir algunas notas.

⁴⁵ Carr cit. por Porlán, 1993.

⁴⁶ Woods, 1987.

⁴⁷ Ídem.

⁴⁸ Ídem.

⁴⁹ Ídem.

Es importante señalar que la transcripción de las largas entrevistas se hacía lo más rápido posible con el fin de revisar lo dicho por los profesores por si hubiera necesidad de hacer aclaraciones o bien, para anotar algunos gestos o ciertos detalles de interrupción. Fue una difícil tarea pero *No hay duda de que el entrevistador es el mejor transcriptor, por tediosa que la tarea pueda parecer... podrá completar la transcripción con indicaciones de tono, humor, aspecto, vacilaciones, etc., que pueden llegar a ser esenciales para la comprensión del fragmento*⁵⁰.

Llegó el momento en que hubo que ordenar los datos con cierta sistematicidad y fueron ubicándose las coincidencias con los aportes teóricos. Es preciso decir que los fragmentos de los testimonios se transcribieron tal y como los expresaron los profesores, es decir, se retomaron textualmente.

Para el análisis también fueron importantes algunos testimonios vertidos en alguna conferencia, seminario, mesa redonda u otros, hechos por profesionales dedicados a la investigación, lo que ayudó a la elaboración del trabajo. *Los colegas pueden prestar una gran ayuda en este interjuego de ideas, ya sea en seminarios, talleres, ... Eso nos ayuda a modelar conceptos, descubrir debilidades, sugerir alternativas, proveer más datos. Uno necesita siempre una cierta dosis de valoración crítica*⁵¹.

También es importante referir la dificultad tan grande que se ha tenido para concluir el trabajo, característica que parece ser común para quien escribe algo en el que se intenta interpretar, analizar, contrastar, elaborar, entre otras acciones. Woods equipara esa actividad de análisis con *sufrimiento*, refiere cómo **parece ser claro lo que se quiere decir y cómo puede no lograrse, cómo se puede cambiar la idea de lo que quiere decirse al momento de que se escribe: podemos encontrar que lo que hemos pensado es un concepto particularmente útil, pero difícil de aprehender; o una idea aparentemente hermosa, aunque tan ligera y delicada que se esfuma apenas tratamos de cogerla**⁵². Apunta cómo es que esto puede dar marcha atrás una y otra vez a lo que se ha escrito, o la necesidad de ordenar y reordenar, reorganizar y reestructurar o hasta reformular las ideas, sobre todo cuando las apreciaciones de otros, llevan a un reiterado replanteamiento.

Se sabe también que al final del análisis elaborado las fuentes consultadas se antojan insuficientes, se asume también que no se consideran las mejores pero en su momento fueron las que se tuvieron al alcance y se encontraron pertinentes, en ninguna etapa del proceso se han catalogado como las mejores o únicas e insuperables, *tanto es lo que hay que leer sobre el tema y tanto lo que sentimos que debiéramos conocer*⁵³.

Uno de los puntos que Woods refiere y que puede parecer curioso es: *El sufrimiento es una compañía indispensable del proceso*, esto puede sonar extremoso o fatalista, en

⁵⁰ Ídem.

⁵¹ Ídem.

⁵² Ídem.

⁵³ Ídem.

realidad en este trabajo no se experimentó como tal, pero sí ha sido un largo –muy largo– y atropellado camino y al final del mismo, sólo se espera que llegue a tener alguna utilidad para el trabajo que se realiza respecto a la actualización de profesores de secundaria en servicio.

Los grandes bloques

Se ha mencionado ya, que en la actualidad se maneja que aproximadamente el 70 % de los profesores de secundaria no fueron formados en escuelas normales; en el caso de este trabajo sólo uno de los entrevistados está en este caso. Ésa fue una de las razones que llevaron a incluir cuestionamientos y un capítulo acerca de esa formación inicial, ya que ha sido un elemento que ha ayudado a explicar mucho de lo expresado por los entrevistados, pues se percibe que ha sido esa formación normalista la que les ha brindado o en la que se han apropiado de *tradiciones, creencias, saberes, concepciones, o conocimientos*, específicos de la docencia, con los que han realizado su tarea y que al parecer, han influido en las razones que han tenido para sumarse o no a procesos de actualización. Sin embargo, el profesor entrevistado para esta tesis que no tiene formación normalista también tiene *creencias, representaciones, saberes* y otros elementos, aunque se perciben de forma diferente, lo que se irá constatando a lo largo del trabajo.

Se sabe que hay un número considerable de cursos de actualización, capacitación y superación que se ofrecen a los docentes de secundaria desde las instancias oficiales y también desde las instituciones privadas, lo que no quiere decir que todos los profesores se sumen a alguno; tampoco quiere decir que todos estén diseñados a partir de las necesidades docentes o fundamentados en investigaciones serias, profundas y/o comprometidas con el trabajo de los profesores; muchos cursos son diseñados a partir de las *creencias* de quienes los elaboran, y que no siempre tienen experiencia frente a grupo sino sólo a nivel técnico. Sin embargo también existen propuestas que intentan retomar las verdaderas necesidades de los profesores, y otras que están sustentadas en una sólida experiencia con alumnos de los niveles básicos. Es por ello que en el segundo capítulo más que un análisis, se presentan algunas de las alternativas que se ofrecen a los profesores de secundaria en materia de actualización, desde el nivel oficial.

En el tercer capítulo se recuperaron algunos de los aportes realizados por investigadores y estudiosos para ubicar y confrontar la experiencia y las opiniones de los entrevistados con respecto a la actualización, se intentó confrontar esos aportes teóricos con los testimonios de los profesores, producto de su experiencia y su realidad. Es importante resaltar que el análisis ha tenido la intención, en todo momento, de ser muy crítico pero siempre en un marco de respeto.

Sea cual sea el origen de un curso de actualización, los profesores que participan en ellos lo hacen por diferentes razones, mismas que se han intentado rescatar o bien interpretar y analizar a partir de testimonios reales de docentes frente a grupo, con formación inicial en la docencia o sin ella.

Es por todo lo anterior, que el análisis ha sido organizado en grandes bloques, en los que se intenta concentrar la información proporcionada por los profesores a partir de:

- ***La formación inicial***
- ***La actualización desde el nivel oficial***
- ***Los aportes de las investigaciones respecto a la experiencia y las opiniones de los profesores***

Las categorías

Los resultados de la investigación se dispusieron y se organizaron en los apartados y las categorías que se presentan, los cuales son el producto de lo mucho que los profesores hablaron sobre su formación inicial y principalmente, sobre los procesos de actualización que se les han presentado.

Las categorías fueron perfilándose al escuchar diversos puntos de vista y expresiones tan contrapuestas como: *<siempre lo mismo, le cambian de nombre pero es lo mismo>*, o *<los maestros no leen, sólo vienen a los cursos por un papel que los acredite, no les interesa realmente aprender>*, o bien: *<los maestros asisten a los cursos de actualización por interés, tengan o no validez>*, o *<los maestros en vacaciones continúan con la mística de venir a tomar cursos>*; palabras como éstas provocaron inquietud y duda, pero también un fuerte interés por saber qué ocurre, por conocer los orígenes de esas expresiones, sus razones y tal vez, un poco convencerse de la veracidad de alguna de ellas.

Durante las largas entrevistas, conforme hablaban los profesores, fue quedando claro que esa experiencia y ese discurso tienen que ver con *tradiciones, creencias, concepciones, obstáculos*, y muchas otras categorías de las que manejan los autores consultados.

La actualización está presente en educación secundaria, para algunos docentes es un compromiso profesional, para otros es un requisito escalafonario (vertical u horizontal), para unos más es una obligación y para otros sólo una aspiración o un fenómeno innecesario o tal vez, externo a ellos; todo esto ha podido constatarse a través de la investigación de campo.

Es posible que las condiciones sociales, económicas y políticas sean las razones que hacen que, algunas veces, los maestros se resistan, desconfíen de los cursos de actualización y que no siempre logren incidir en su práctica, pero que, en cambio, les ofrezcan una perspectiva de mejor salario o representen ascensos escalafonarios; los resultados parecen indicar que los docentes no se apropian de todas las propuestas que se les presentan en los cursos de actualización⁵⁴.

Una de las explicaciones que surgen con este trabajo y que repercute fuerte e indiscutiblemente en nuestra realidad educativa, es la problemática social, económica y política que se vive en este país, sin embargo, tal situación y tales problemas, explican pero no justifican el alto índice de reprobación que existe en secundaria.

Al indagar sobre esas razones, explicaciones o justificaciones docentes, fue que se encontraron distintos niveles de apreciación respecto a la formación que tienen los profesores de secundaria y a los procesos de actualización a que han tenido posibilidad de sumarse. Fue así como se encontraron puntos de coincidencia entre su discurso y los estudios revisados, y se empezaron a definir las categorías.

La experiencia docente de los entrevistados respecto a su formación inicial se percibe, en general, como un proceso sólido en el que se manifiestan *concepciones* fuertes, *tradiciones* que han asimilado desde su ingreso a los primeros años de estudio y que han reproducido; también dicen encontrar cierta *desvinculación* o *ruptura* entre lo que estudiaron y lo que encontraron en la práctica, y que tal vez tiene que ver con algunos problemas que han tenido para *transferir* su *conocimiento científico o declarativo* en la práctica. Algunos docentes están convencidos de que su formación inicial fue adecuada y otros de que no fue significativa o que no les dio los elementos necesarios para su labor. En este trabajo también se encontró a uno de los entrevistados *sin formación normalista*.

Por lo anterior y después de analizar todo lo expresado por los profesores en las entrevistas y encontrar coincidencias con las aportaciones teóricas, fue que se organizó el

CAPÍTULO I EL PROCESO INICIAL DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA:

- *Los programas y la formación inicial*
- *Desvinculación*
- *Transferencia*
- *Las Tradiciones en el proceso inicial de formación*
- *Insuficiencias*
- *Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental*
- *Ruptura*
- *Pensar íntegramente*
- *Bloqueos*
- *La formación en la especialidad de Matemáticas*

⁵⁴Pérez, Carmen y Vázquez, Andrés, 1994.

▪ ***Sin formación normalista***

En cuanto a la formación permanente, además de los testimonios de los profesores y la revisión de fuentes bibliográficas, hubo que recuperar lo que ofrecen las instancias oficiales para atender este proceso.

Es por ello que el segundo capítulo tiene un carácter informativo y está conformado por algunas propuestas de actualización a que los docentes tienen acceso a nivel oficial en secundaria, ofreciendo una panorámica de lo que en la actualidad se propone a través de los grupos técnicos, programas derivados de la política educativa que rige el sistema educativo.

Los puntos que se presentan son:

EL NIVEL OFICIAL

La formación permanente de docentes en servicio

DGENAM

CSES

Dirección de Actualización y Centros de Maestros

- ❖ *El ProNAP y los Cursos Nacionales de Actualización*
- ❖ *Centros de Maestros*
- ❖ *Talleres Generales de Actualización*
- ❖ *Memoria de una Experiencia Docente*

En el discurso de los profesores se percibe que en su experiencia hay elementos sólidos que han construido a lo largo de su formación académica como son sus *concepciones*, sus *convicciones*, o sus *representaciones*, otros que han formado durante sus años frente a grupo y que se han convertido en sus *creencias*, unos más que son parte de su comunidad y que se manejan a nivel de *saberes*, pero también hay *condiciones y obstáculos* que enfrentan en las escuelas secundarias, se manifiestan sus *posibilidades* para sumarse a *programas de actualización*, a *talleres*, y hay necesidades y realidades.

Por lo anterior, es que el capítulo III: **LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES Y LOS PROFESORES**, incluye los testimonios respecto a los puntos de vista, las opiniones, vivencias, experiencias, percepciones, creencias, concepciones, saberes, ... y sobre todo, la realidad educativa de los niveles básicos que profesores frente a grupo tienen respecto de esas propuestas oficiales. Todo ello desde dos planos: algunos aportes realizados referentes a estos aspectos por investigadores y estudiosos sobre el tema, en contraste con lo dicho por cada profesor entrevistado, en el intento de confrontar las conclusiones y aportes teóricos con lo expuesto por los docentes para enriquecer el propio análisis desarrollado en el trabajo.

Este capítulo es muy amplio y se ha considerado la fracción más fuerte del trabajo que se presenta, por lo que se organizó respecto a:

Una reflexión crítica y propositiva

Los problemas

Los talleres

Las posibilidades

Saberes y creencias

Concepciones

❖ *Concepciones sobre Educación Matemática*

❖ *Concepciones sobre las Matemáticas*

Representaciones y convicciones

La insistencia de un cambio

Condiciones, tradiciones y obstáculos reales en secundaria

Carrera Magisterial y el ProNAP

Se explicó ya que durante la mayor parte de este documento, se incluyen testimonios de los profesores entrevistados para ejemplificar o validar los argumentos que se sustentan, y para confrontarlas con las elaboraciones teóricas que han podido consultarse para analizar sus opiniones y experiencias, y finalmente, para elaborar o fortalecer propuestas coherentes con el análisis y reflexión a que ha dado lugar el trabajo realizado.

EL PROCESO INICIAL DE FORMACIÓN EN LA DOCENCIA

Formación inicial es la primera de las etapas en la profesión docente que actualmente tiene una categoría de Licenciatura y que persigue dar a los futuros profesores *los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para su labor*; pero además, entre sus propósitos está el de desarrollar en ellos, las habilidades que los lleven a incorporarse a procesos de *Formación Permanente* una vez que ingresen al servicio⁵⁵.

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) suscribe que en la formación inicial están implicadas todas las normales oficiales y particulares, incluyendo las Licenciaturas de la Escuela Normal Superior de México, de Educación Física y de Educación Especial. Los planes y programas de estudio se caracterizan por su concordancia con el *'tipo de educación básica que se desea atender nacionalmente...'*⁵⁶, asimismo, se sostiene que en el Distrito Federal, *'las normas académicas están centralizadas por el estado y las autoridades correspondientes'*.

Incluir un apartado sobre la Formación Inicial en este trabajo, se hace con la intención de rescatar las experiencias y opiniones que los profesores entrevistados han expresado sobre su propia formación de origen, y que de acuerdo a sus testimonios y a los aportes de investigación revisados, tiene fuerte influencia en su labor cotidiana y en los procesos de actualización de cada uno de ellos. Además, como puede observarse en el concentrado de datos, cuatro de los seis docentes que se entrevistaron, cuentan con estudios de Normal Básica.

Hablar sobre formación inicial en la docencia no intenta descalificar a los profesores de secundaria que no cuentan con formación normalista, ya que además, como ya se señaló, constituyen aproximadamente el 70 % de la planta docente de este nivel educativo, y como lo señala Contreras⁵⁷, es falso que *unos saben pero no son capaces de enseñar y otros son los que enseñan pero no saben qué enseñar*.

⁵⁵ DGENAM, 1996.

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ Contreras, 1995.

Los programas y la formación inicial

En el documento del Proyecto que da sustento al trabajo de campo, se refirió que los programas de formación inicial en la docencia se han visto permeados por los orientaciones que predominan en cada etapa dentro de la que se han estructurado y/o modificado, es decir, ponen en evidencia la concordancia que tienen con el marco político que rige en el momento de su diseño y desarrollo.

En otras palabras, son el resultado de la realidad política que vivimos; en la búsqueda que se hizo para este trabajo, se encontraron posturas radicales a este respecto, como por ejemplo: *En nuestras sociedades capitalistas, el profesor es preparado frecuentemente para jugar un papel de intermediario entre las diferentes clases que constituyen la sociedad ...(...)...*⁵⁸ *es formado para asumir los valores y modos de vida de la clase dominante,...*⁵⁹.

En el discurso de los profesores entrevistados resaltan algunos elementos que parecen confirmar estas palabras, pero también expresan cierta flexibilidad, la intención de modificar su práctica y al mismo tiempo ser promotores de cambio, se puede apreciar en ellos una actitud consciente, preocupada y comprometida con su realidad y sus alumnos, que intenta crear en ellos, conciencias críticas; todo ello desde sus propios referentes, con sus creencias particulares y con lo que tienen a su alcance.

Durante la investigación, se encontraron posiciones que confirman y/o coinciden con otras y con los testimonios de los profesores entrevistados al respecto de la formación inicial en la docencia:

- *Actualmente prevalece una formación para el adiestramiento, una capacitación para el trabajo, ha quedado atrás el principio de formación integral*⁶⁰,
- *Son semejantes a una colección de asignaturas y talleres que carecen de los elementos necesarios para formar la mentalidad abierta y crítica que debieran tener los docentes*⁶¹,
- *Priorizan una formación academicista*⁶²,

⁵⁸ Los puntos suspensivos al inicio de un párrafo indican la sucesión de un texto, es decir, que la transcripción que se retoma es posterior a otras frases; los puntos suspensivos entre palabras del texto transcrito, indican segundos de silencio de los entrevistados (en el caso de la transcripción de entrevistas); los puntos suspensivos entre paréntesis: ...(...)... indican fragmentos existentes pero no transcritos.

⁵⁹ Barabtarlo, 1995.

⁶⁰ Vázquez, Alicia. Dirección General de Educación Normal. La calidad de la formación inicial y de la actualización y la superación, Quinto Seminario de Política Educativa, 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO. Sesión 4: Viernes 13 de Junio.

⁶¹ Ídem.

- *La formación inicial manifiesta una ruptura con la realidad, aunque también hay algunos puntos de encuentro*⁶³,
- *La última modificación curricular que entrará en vigor a partir de Septiembre (1997), es aún desconocida por los docentes de las Normales*⁶⁴, (testimonio del mes de Junio).

El último testimonio evidencia que los formadores de docentes conocieron los nuevos programas con un tiempo mínimo antes de su instrumentación.

Estos señalamientos confirman lo que se presentó en el documento de Proyecto de esta tesis respecto a que los formadores de docentes no reciben en general, la información necesaria sobre los cambios curriculares, lo que les impide de antemano la posibilidad de *conocerlos, estudiarlos y/o apropiarse* de ellos o sus propuestas, de esta forma les resulta aún más difícil poder implementarlos, ya que carecen de los elementos mínimos para enfrentarse a su ejecución; es muy posible que los formadores tampoco tengan la oportunidad de participar en su elaboración.

Al parecer, la escasa participación que se permite a los formadores de docentes, desde su propia perspectiva, se circunscribe a mínimos acercamientos sin *procesos serios y sistematizados de experimentación y evaluación curricular*, con la intención de *legitimar la propuesta oficial*⁶⁵, con matices políticos más que académicos, en un plano de *sensibilización* para convencer a los formadores de docentes, de la pertinencia de las propuestas, o bien, *de las nulas implicaciones de los nuevos planes en su seguridad laboral*⁶⁶, y al igual que en primarias o secundarias, los profesores de las normales son preparados para trabajar los nuevos programas mediante cursos breves y poco consistentes, sin plantear algún proceso de seguimiento, experimentación, evaluación o ajuste; lo que posiblemente les de un conocimiento superficial de ellos.

Lo que Vázquez llama *formación para el adiestramiento* coincide con el planteamiento de Davini respecto a que la preparación se enmarca en el *saber hacer, en el manejo de materiales y rutinas escolares*⁶⁷, a lo que llama *carácter instrumental* de la formación docente, y que deja a un lado o se minimiza la formación teórica, dando prioridad a un carácter utilitario; en esta opinión, se señala que no se profundiza en el conocimiento académico ni en el conocimiento pedagógico o didáctico, ni en la revisión con más detenimiento al menos, de técnicas para la práctica en el salón de clases, en otras palabras, es una preparación pobre e insuficiente.

⁶² Ochoa, Graciela. SNTE. La calidad de la formación Inicial y de la actualización y la superación. Misma sesión del Seminario.

⁶³ Luna, María Eugenia, SSEBN. SEP. La práctica cotidiana de los maestros en la escuela, como experiencia de formación, Sesión 5. Mismo Seminario.

⁶⁴ Vázquez, Ídem. 60.

⁶⁵ Rendón, 1995.

⁶⁶ Ídem.

⁶⁷ Davini, 1995.

En otro sentido, Vázquez y Ochoa, en el seminario referido, coinciden con Barabtarlo sobre la necesidad de *formar un docente con conciencia crítica de la realidad social y educativa que vive*⁶⁸, lo cual sólo puede ser posible si su propio proceso de aprendizaje le da la oportunidad de tener una preparación que incluya análisis que le permitan desarrollar una mentalidad abierta y dinámica, construir su conocimiento, para *propiciar en él una actitud constante de investigación que le permita planificar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica*⁶⁹, que de ser así los colocaría más cerca a una forma de incorporarse a los procesos de formación permanente que señala la DGENAM.

Desvinculación

El último cambio curricular en Normales tuvo lugar cuatro años después de la modificación que recibieron los Planes y Programas de Educación Básica suscitada en 1993, lo que pone en evidencia la desvinculación a la que debieron enfrentarse los egresados de estas escuelas de cada generación saliente hasta antes de 2001, ya que en Septiembre de 1997 se puso en marcha pero únicamente con la generación que ingresó en esa fecha, los que iniciaron con el Plan de Estudios anterior, continuaron con el mismo.

En general, los docentes opinan que son y han sido enviados a las aulas con *escasas herramientas materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela*⁷⁰, lo que en ocasiones parece repercutir, de acuerdo a sus palabras, en su seguridad o autoestima, y posiblemente en los resultados que con sus alumnos puedan obtener. Por ejemplo, la profesora *F*, una de los docentes entrevistados refiere:

.....me tocó una etapa muy (enfática) difícil, y yo.... este...., estudié la carrera normalista con los planes de aquel tiempo, el plan 76-80 (se refiere a la generación a la que pertenece), desafortunadamente en el '80 cuando yo salí, hubo cambio total de planeación, en los libros y en todo, me sentí frustrada (enfática), realmente por lo que....., porque todo el trabajo iba encaminado hacia una cosa y te enfrentas con otra ...(...)..., fue una frustración tremenda ...(...)...el método de la lecto-escritura, porque sales de la escuela y resulta que es otra cosa..(...).. ¡ay! ¡no! fue muy (enfática) difícil ...(...)..

Esto ocurrió en 1980 en los meses de Abril o Mayo, y los normalistas que estaban por egresar se vieron totalmente desprotegidos de la preparación mínima necesaria para enfrentarse a su trabajo tres meses después. Dos de las profesoras entrevistadas vivieron esta experiencia, misma que fue referida también en el trabajo de Proyecto para esta tesis

⁶⁸ Barabtarlo, 1995.

⁶⁹ Ídem.

⁷⁰ Davini, 1995.

(p. 9), y fue confirmada por la profesora **F**, en el testimonio que se transcribe en el párrafo anterior; ella egresó de la Escuela Nacional de Maestros en 1980 y de la Escuela Normal Superior de México en la especialidad de Matemáticas en 1984.

Esta ruptura inmediata con la realidad y con los programas de educación básica, a la que ella y muchos se enfrentaron, puso en una situación de conflicto a la profesora **F**, ya que le generó angustia, y su inexperiencia se hizo patente:

....siendo maestro nuevo pues tienes que seguir al pie de la letra las indicaciones, porque bueno ...(...)... la formación que llevaba.... tenía que seguir el método ...(...)... era tanto mi miedo, lo recuerdo perfectamente, que en Diciembre, las vacaciones de Diciembre ¡tuve que ir a trabajar! ¡vacaciones! ...(...)... sentía que si los niños no aprendían a leer iba a ser una fracasada para siempre ...(...)..

Por supuesto, no se cuenta con el testimonio de todos los egresados de entonces, los cuales fueron más de 1400 estudiantes, sin considerar las escuelas normales privadas. Ésta era una de aquellas generaciones masivas en las que la Escuela Nacional de Maestros estaba a su máxima capacidad; pero se sabe que en aquel tiempo, la mayoría de los egresados eran asignados a primer grado al iniciar su función docente, lo que corrobora el testimonio de la profesora **F**:

....sabía que iba a trabajar con primer grado....

cada uno habrá tenido una experiencia diferente y los resultados también debieron ser muy diversos, pero cabe preguntarse qué tan perjudicial puede resultar el generar procesos de angustia, fracaso y tal vez deserción, en jóvenes recién egresados sólo por la falta de coherencia en los programas de formación inicial con los de educación básica, todo ello sin hablar de las consecuencias que esto pudo tener con los alumnos de aquellos jóvenes maestros, -tema que no se desarrollará en este trabajo-, tómese en cuenta que la mayoría de los egresados de aquellas generaciones tenían entre 18 y 20 años de edad aproximadamente, ya que el Bachillerato en Ciencias y Humanidades se cursaba a la par que la formación docente. La misma profesora **F** agrega:

... en esa ocasión... era la política o no sé, a mí me tocó llegar a una escuela nueva, de las que se estaban creando, a donde llegamos puros compañeros de generación (se refiere a recién egresados),... (...)... no teníamos ni director ...(...).. uno de los maestros éramos encargados y nos rolábamos ...(...)... también pienso que es un gran error, meter a doce ‘conejiillos de indias’ en una escuela, bueno, entre comillas porque pues, ni siquiera era todavía escuela ...(...)... la ‘regábamos’ hasta en la documentación, ya nos sentíamos... que nos iban a correr y... (ríe).

El profesor **R**, también cursó la Normal básica y la especialidad de Matemáticas en la Escuela Normal Superior con el plan de estudios anterior a 1984; él coincide con la desvinculación y poca consistencia que se reitera:

...faltan muchas bases ¿no?, o sea, lo que nos enseñan no se aplica en la Normal, eh... no se aplica en el grupo, de hecho nos faltan muchos métodos para enseñar que es lo importante ¿no? ..(....)... cómo educarlos, como... cómo darles una formación más integral, siento que faltó mucho mucho en la Normal básica.

La propia DGENAM reconoce la desvinculación entre la preparación de los egresados y las necesidades académicas de los niveles escolares donde se desempeñarán, sobre todo en Educación Básica y específicamente en Secundaria; por ejemplo, el cambio curricular de 1984 para estas escuelas contempló *‘laboratorios de docencia, práctica social, práctica educativa, investigación como medio de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario de las academias, sin embargo, las evaluaciones a lo largo de los cursos arrojaron resultados muy por debajo de lo deseado, expresándose serias deficiencias en puntos nodales: ortografía, expresión oral y escrita, historia, conocimientos sociales básicos, cultura general y habilidades motrices’*⁷¹.

Esta desvinculación no es ajena a la experiencia de los estudiantes del plan de estudios de 1984, ya que se expresa también en el testimonio de la profesora **M**, perteneciente a las generaciones de egresados del plan ‘84:

....bueno yo cuando empecé a trabajar la, la realidad era otra ¿no?, inclusive en la nor.. en la Superior nos llevaron a practicar a escuelas ‘modelo’, nos llevaron a practicar a la ‘Anexa’, entonces eran niños que... pues que ya estaban condicionados ¿no? (ríe), o no sé, entonces no, no creo que haya sido lo suficientemente.... amplio lo que ví en la Superior como para enfrentarme a la... a la realidad ¿no?.

Fue en 1984, el 22 de marzo, que por decreto presidencial la educación normal elevó su nivel a licenciatura, lo que hace suponer que los formadores de docentes de las escuelas normales no participaron en esa decisión. Tal diseño se realizó por *personal de apoyo técnico y especialistas, de manera segmentada y aislada, lo que se reflejó en un resultado curricular poco coherente, con una gran diversidad de enfoques teóricos, pedagógicos y metodológicos*⁷².

Ese plan de estudios, contempló la investigación y la reflexión sobre la práctica durante la formación inicial en el intento de consolidar este proceso para el desenvolvimiento profesional, lo que lo hizo aparecer como un programa innovador, pero con una gran

⁷¹ DGENAM, 1996.

⁷² Rendón, 1995, Vázquez, 1997 (Ídem 60).

dispersión de enfoques y un exceso de carga académica que parecía estimular la memorización y fragmentación de contenidos, el trabajo individualista, disciplinado, teórico, mecanicista.

La profesora **M**, también expresa:

....yo no soy normalista de la 'básica', de la Normal básica, entonces a mí sí se me hacía muy difícil aprenderme así un montón de teorías, de corrientes ...(...).. a mí me hubiera gustado ver más de Matemáticas ¿no?, que... pues de Pedagogía y todo eso.. (..) .

Este último párrafo pone en evidencia varios aspectos: que la *formación academicista* no necesariamente es una *prioridad*⁷³, que los docentes tienen diferentes necesidades y/o intereses, y que no siempre son atendidas en el proceso inicial de formación en la docencia; a la profesora **M** le parecieron insuficientes los conocimientos teóricos de Matemáticas, que era lo que más le atraía, por el contrario, su testimonio parece confirmar las posiciones que caracterizan a la formación inicial en la docencia como instrumental y *practicista*⁷⁴.

Es preciso evitar los extremos al respecto, un exceso de información que en algunos casos pudiera convertirse en fragmentaria o prejuiciosa puede nulificar la importancia de la práctica, y por otro lado, tampoco puede hacerse de la práctica la premisa empírica y fundamental sin referentes conceptuales, por el contrario, ambos procesos son indispensables en la formación. La profesora **M**, agrega:

..... yo salí de CCH, entonces me costó un poquito de trabajo aprenderme.... se me hacía mucho, mucha 'paja' ¿no?.

El profesor **R**, cuando se refiere a su formación en la Normal Superior, también dice:

..... se basaban más en que aprendiéramos nosotros, más no en el procedimiento de enseñar que yo creo que ése es el objetivo más para adolescentes.

Los planes de estudio con los que se formaron estos profesores ya hablaban de *conocimientos, aptitudes y habilidades*, pero los docentes no expresan satisfacción en su preparación, no conciben su formación inicial lo suficientemente completa para enfrentarse a su práctica.

⁷³ Página 60 de este trabajo

⁷⁴ Davini, 1995.

Uno de los testimonios que más fuertemente refirió estas carencias y desvinculación, es el de la profesora *L*, egresada de la Escuela Nacional de Maestros en 1980 y con la especialidad de Matemáticas de la Normal Superior, en 1985:

.... cuando estaba estudiando la ‘Nacional de Maestros’, yo me quería salir de la escuela porque me decepcionó los..., lo que ahí me estaban enseñando, o sea, yo esperaba gran... mis expectativas eran mayores ...(..)., lo poco que aprendí en la secundaria fue con lo que salí de la ‘Nacional de Maestros’ y nada de Didáctica ni de Técnica de la Educación,....

La insuficiencia y discordancia en los programas de formación normalista han quedado manifiestas una y otra vez.

Transferencia

Portugais⁷⁵ en su trabajo desarrollado como formador de profesores observa y resalta que los estudiantes en formación para la docencia, de manera sistemática no vinculan sus conocimientos cuando se enfrentan a la práctica, a lo que llama *escasa transferencia*.

En Matemáticas puede resultar muy clara la *escasa transferencia* que hacen algunos o muchos profesores, ya que poseer el conocimiento matemático, el acervo científico, no garantiza que lo puedan *transferir* a los alumnos, es decir, transformarlo en conocimiento didáctico para los estudiantes.

Entonces puede decirse que la *desvinculación* de la que se habló anteriormente, parece manifestarse tanto en los programas de estudio como en los mismos docentes una vez que se enfrentan a su práctica.

En las investigaciones sobre formación inicial, se plantea la posibilidad de que los estudiantes basen su trabajo en la preocupación por “*hacer bien*”⁷⁶ o “*saber hacer*”⁷⁷ frente a sus profesores, incluso por el propio proceso de evaluación al que son sometidos; pero es difícil saber con certeza si lo que hacen es porque se han *convencido* de la pertinencia de alguna estrategia para trabajar determinado contenido.

Hacer bien, parece tener relación con las *representaciones y tradiciones* que cada uno tenga respecto a la docencia, así como con la tendencia a *modelizar la realidad* y a actuar basándose en *estereotipos*⁷⁸.

⁷⁵ Portugais, 1995.

⁷⁶ Ídem.

⁷⁷ Davini, 1995.

⁷⁸ Ídem.

Las tradiciones en el proceso inicial de formación

Tradiciones, según Davini, son *formas de pensamiento y acción que se construyen en y durante la historia de cada profesor y perduran a lo largo de su práctica, al igual que otros elementos, independientemente de cambios curriculares, de organización, prácticas, u otros*⁷⁹, por lo que, desde este punto de vista, no sólo las creencias y concepciones que se desarrollan durante la formación inicial dan lugar a la práctica laboral, sino también esas tradiciones.

Davini sostiene que las *tradiciones* están presentes en los procesos de formación inicial de los docentes, una de ellas es la *tradicón normalizadora-disciplinadora*, la cual define como la que lleva a los futuros profesores a prepararse para asumir normas que lo lleven a *hacer bien* su trabajo, es decir, son formados hacia un *disciplinamiento de la conducta*, pero a su vez, para concebir su función como factor de disciplina.

Desde esta perspectiva, tal tradición está presente tanto en la intención de formar un docente cuya misión se ajuste a las normas de disciplina establecidas, y a la vez, contribuya al *disciplinamiento* de la sociedad, es decir, que intervenga en la definición del carácter de los alumnos que forma, de ser preciso a través del sistema de premios y castigos, y que de alguna manera contribuyan a que en el futuro esos alumnos se adapten a tales normas, y las conserven.

Su función disciplinada según Davini, está relacionada con un comportamiento docente de formación y trabajo, que convierte a los profesores en los dirigentes de una *homogeneización ideológica*, más que en formadores de *habilidades o del desarrollo del pensamiento o del conocimiento*.

Esta autora sostiene que, a la fecha, el discurso señala a los profesores desde un *deber ser*, concibiéndolos como *modelo, ejemplo, símbolo*, en coincidencia con la caracterización que hace Tenti⁸⁰ y que se refiere más adelante.

Asimismo puede agregarse que esas tradiciones que están presentes en la formación de docentes, no se presentan como procesos nuevos de lo que el profesor en formación se apropia, sino más bien, se fortalecen, ya que como sujetos las han vivido desde sus primeros referentes dentro de la docencia: es decir, son tradiciones que han formado parte de sus vidas desde que ingresaron a una institución educativa como alumnos, porque seguramente sus profesores también actuaron con base en algunas tradiciones, -entre otros elementos-, por lo que han perdurado a través del tiempo. De esta forma, las más significativas en su experiencia son las que se fortalecen en su formación inicial docente, y por supuesto, se arraigan durante la práctica laboral.

⁷⁹ Ídem.

⁸⁰ Tenti, 1995.

De ahí la dificultad para desterrar o modificar algunos comportamientos que no benefician la labor cotidiana, ya que su historial es fuerte, ha sido asimilado o construido desde muy temprana edad, y en consecuencia se consolida firmemente en la práctica; ...*la permanencia cotidiana en la escuela durante varios años representa una experiencia social que moldea los comportamientos y los modos de pensar y valorar...*⁸¹, esto ratifica la influencia de los procesos formativos desde los primeros años de escuela, durante la secundaria, etc., dando como resultado aprendizajes inconscientes a través de procesos de interacción, de códigos de comunicación, de rituales, rutinas.

En la formación inicial, hay estudiantes para profesores que al planear sus prácticas docentes no necesariamente piensan en “hacer bien” tales prácticas porque van a ser observados por sus profesores, o por los procesos de evaluación a que van a ser sometidos, también hay otras razones:

F:ser mejor en prácticas, ser mejor ¡lucirte! ...(...)... algo egoísta ¿no?, yo pensaba más que en ‘quedar bien’ con... con la maestra de Didáctica, con eso, llamar la atención de los alumnos ¿no?, que los alumnos dijeran: <jay!, la maestra trae algo nuevo> o <sí me gusta trabajar con esa maestra porque nos trae cosas nuevas, nos trae juegos o nos trae algo> ¿no?, sí, sí me ubicaba siempre en los alumnos, en qué les gusta, en qué les gustaría, qué los motivaría ¿no?.....

Sin embargo, se sostiene además que también hay estudiantes para profesores que ubican su práctica en torno a la evaluación a que serán sujetos, más aún, hay profesores en ejercicio que siguen basando su práctica en la evaluación a que son o se sienten sometidos a nivel de su desempeño, por parte de autoridades y supervisores escolares⁸².

Davini define también que en la formación inicial tiene lugar la *tradicción académica*, en la que el docente asume un carácter de enseñante, donde prevalecen dos elementos, uno respecto a la prioridad que da a la formación académica de la disciplina específica, en el intento de que sea la parte más sólida cuando se trata de una formación específica en una asignatura, y el segundo elemento es la consecuencia de esa prioridad, ya que se debilita el aspecto pedagógico, al que se le da un tratamiento superficial e insuficiente, que en lugar de fortalecer el proceso de formación inicial, lo debilita o entorpece.

⁸¹ Davini, 1995.

⁸² Ídem.

Insuficiencias

Desde el enfoque de las tradiciones en la formación inicial de los profesores sobresale la ***tradición eficientista***, que hace del profesor un ejecutor de la enseñanza, y que limita su preparación y posteriormente su función, a un plano técnico, ya que se le margina de elementos formativos para planificar, evaluar, supervisar y orientar, por lo que la formación puede resultar *insuficiente*.

El estudio sobre *tradiciones*, al cual se hace referencia, se remonta a los años sesenta, época durante la cual, el trabajo educativo se dividió en diferentes planos, con la intención de elevar los niveles de eficiencia a través de la división de las tareas y de la priorización de aspectos técnicos con el fin de reducir costos y esfuerzos, y en la que se dio gran importancia al *control de la conducta*⁸³.

Desde esta óptica, los profesores deben limitar su labor a *bajar a la práctica* los contenidos del currículum para lograr los *objetivos de conducta y medición de rendimientos*⁸⁴.

Los profesores entrevistados pertenecen a las generaciones cuya formación se centró en el conductismo y la tecnología educativa, siguiendo el modelo por objetivos con profundo énfasis en la planificación como herramienta de trabajo, con el riesgo de *extralimitar la paciencia de los docentes*⁸⁵ y orillarlos a copiar tal planificación, lo que, de acuerdo al testimonio de la profesora **BC**, todavía puede apreciarse en la práctica:

.....nos dedicamos a escribir, a copiar ¡fíjate! como si mis alumnos fueran igual que los demás, hay maestros que dicen <¿tú ya lo hiciste?, déjame copiarlo> y se ponen a copiarlo, a copiar el Plan Anual, no saben ni lo que es el Plan Anual.....

Ella refiere que esto ocurrió en uno de los *talleres autogestivos* que se realizan al inicio del ciclo escolar, y parece relacionarse con la *tradición eficientista*, sin embargo, no puede ignorarse que actualmente hay profesores en quienes se vislumbran cambios y propuestas de innovación que podrían superar esta tradición, la misma profesora **BC** dice:

....yo no puedo hacer la misma planeación para todos los grupos....

Y al respecto de la planeación, como estudiante para profesora, **F** recuerda:

⁸³ Skinner, 1978.

⁸⁴ Davini, 1995.

⁸⁵ Ídem.

..... pues con la teoría de la Didáctica y con todo lo que nos hacían pues sí tomaba ¿no?, tenías que tomar algunos elementos, de ahí tú adaptarlos, pero, pero siempre, siento que se enfocó más mi planeación a la motivación y al interés de los niños.

Sin embargo, hay carencias con las que se ingresa y que no logran superarse a lo largo del proceso de formación inicial, como el caso que refiere la profesora L:

....recuerdo que en primero de Normal, en la clase de Español nos pusieron a leer en voz alta y me impresionó mucho un compañero porque parecía que estaba leyendo un alumno de primer grado de primaria, de los que están aprendiendo a leer, casi deletreaba, y lo peor fue que al final, parecía que seguía leyendo casi igual, porque en su examen profesional, recuerdo que lo exhortaron a leer, no recuerdo cómo le dieron la aprobación, pero sí que insistían en exhortarlo a leer, porque además le costaba mucho trabajo expresarse creo que le dieron 'mayoría'..... imagínate, y así se fue a trabajar como maestro.....

Con seguridad, no fue ni ha sido el único caso, y tiene que ver con el hecho de que la lectura no parece ser uno de los aspectos que más se desarrollen en nuestro sistema educativo, a pesar del programa de fomento a la lectura que la Subsecretaría de Servicios Educativos en el D. F. implementó desde el sexenio anterior, o el actual programa llamado *Biblioteca en el aula*; y tampoco forma parte de una cultura generalizada en nuestro pueblo. Personalmente, en una producción anterior señalaba “*quien no sabe leer, no puede aprender ni aprehender*”⁸⁶, entendida la lectura como un ejercicio de apropiación y reflexión, no como una repetición de palabras escritas, leer como el desarrollo de una sensibilidad para comprender, asimilar y apropiarse de los contenidos científicos, para alcanzar a “ver” a fondo el contenido.

*Los profesores son un grupo que no tiene hábitos de lectura, es poco frecuente la lectura voluntaria de libros más allá de los materiales exigidos por los estudios del magisterio*⁸⁷, sería un atrevimiento etiquetar a todos los profesores por igual, pero algo de cierto debe tener esta afirmación para un número significativo de docentes.

Es esto lo que podría tomarse como el inicio y consecuencia de los **obstáculos epistemológicos** que señala Barabtarlo al respecto del desempeño de la labor de muchos docentes, para apropiarse de contenidos, y de la incapacidad para *pensar íntegramente*, para establecer el vínculo teoría-práctica, y parece también, ser el resultado no de la primera etapa de formación en la docencia, sino de los primeros años de vida.

⁸⁶ Trabajo personal de la tesista, 1997.

⁸⁷ Davini, 1995.

Gagné (1991) señala que las diferencias en el conocimiento sobre lo que es algo o *conocimiento declarativo*⁸⁸ probablemente causen también diferencias en las destrezas de la lectura, siendo ésta una habilidad básica indispensable para poder *funcionar* en nuestra sociedad, ya que aunque en apariencia no se percibe, una gran cantidad de actividades laborales requieren y en los hechos ocupan, tiempo dedicado a la lectura para sus propias funciones. Un profesor necesita leer la mayor cantidad de tiempo posible ya que es de los profesionales cuya formación debiera ser constante, integral y en permanente actualización, a través de la lectura, entre otras fuentes.

La autora también clasifica a los lectores como poco diestros o diestros, y estudia las diferencias existentes entre ellos respecto a los procesos de lectura. Resalta también la capacidad de los lectores más diestros para apropiarse de nuevos contenidos, así como la habilidad para activar la memoria a largo plazo que depende sobre todo del conocimiento declarativo que se tenga almacenado, en otras palabras, un lector diestro puede activar su memoria más hábilmente y poner en práctica el conocimiento que posea, en términos de Barabtarlo, un lector diestro tendrá mayores posibilidades para pensar íntegramente y en consecuencia, establecer el vínculo teoría-práctica. Asimismo, un lector diestro, alguien que sabe *leer a fondo*, es capaz de vincular las ideas de un texto, de encontrar su relación y cuando ésta no está explícitamente expresada, según Gagné, la infiere; tiene más capacidad para resumir, elaborar, interpretar, reflexionar, crear ideas a través de lo que lee, es decir, de desarrollar destrezas que los lectores poco diestros no logran, y con las cuales podrá comprender mejor el mundo.

Las aportaciones del estudio referido inducen a reflexionar sobre la importancia que una capacidad lectora de alto nivel durante la formación inicial, ayudaría a los futuros profesores a apropiarse de los contenidos científicos y pedagógicos con más facilidad, a apropiarse de los enfoques teóricos necesarios para su práctica y a conectarlos con ésta, con menos dificultades.

Gagné encontró que los lectores más diestros son mejores en todos los procesos implicados en la lectura, es decir, decodifican con más velocidad, comprenden literal o inferencialmente con mejores resultados, etc., esto es, los problemas de lectura no se limitan a anomalías en alguno de los procesos que describe, sino en todos; decodificar con más velocidad no significa que no tengan errores, pero les permite recordar más fácilmente las palabras anteriores y pueden generar de igual manera una representación significativa. Los lectores menos diestros, decodifican más lentamente y esto puede provocar también una demora para iniciar los procesos de comprensión. Puede afirmarse que para establecer el vínculo teoría-práctica, para *pensar íntegramente* es necesario desarrollar procesos de integración, elaborar información, confeccionar resúmenes y poseer una base epistemológica amplia que pueda enriquecerse y activarse con la propia lectura, de manera simultánea.

⁸⁸ Ryle (1949), cit. Por Gagné (1991).

Las profesoras **F** y **L** pertenecieron a una generación en la que, según su experiencia, la Educación Secundaria, en tercer grado, contempló un programa de lectura más extenso que en Educación Normal, la profesora **F** dice:

..... yo recuerdo que en la clase de Español, de Literatura más bien, leíamos muchísimo, muchos libros, en la secundaria, pero en la Normal ya no.....

Gagné concluye que la lectura es una destreza de la que adolecen muchas personas, a pesar de su importancia para desenvolverse mejor en la vida y tener mayor apreciación de ella, esto coincide con lo que se señaló en párrafos anteriores: para enfrentarse con más elementos al mundo al que pertenecemos, y sobretodo para desarrollar la tarea docente.

**Conocimiento
declarativo
y
conocimiento
procedimental**

y

Gagné, estudia este fenómeno de desvinculación a partir de la distinción que hace el filósofo Ryle (1949) entre **conocimiento declarativo** y **conocimiento procedimental**, el primero referido al conocimiento sobre **qué es algo**, y el procedimental sobre **cómo hacer algo**; la autora considera el

conocimiento declarativo como el recuerdo de información, mientras que el conocimiento procedimental como una transformación sobre la información que se posee; para el caso de la formación inicial en la docencia, esto puede traducirse en que el cúmulo de información (**conocimiento declarativo**) que se haya almacenado durante el proceso, se manifieste en las prácticas como estudiantes y sobre todo, se transforme en acciones, en actitudes en la labor cotidiana de un profesor, en otras palabras, el **conocimiento procedimental**, o el discurso transformado en acción, la teoría en práctica.

En el conocimiento declarativo es necesario el reconocimiento o el recuerdo, se guarda en la memoria a largo plazo y se activa en el momento en que aparece alguna información relacionada al mismo, mientras que el conocimiento procedimental, además de reconocer y recordar, es necesario elaborar, transformar, identificar algo con la información que se tiene. En ese estudio también se destaca la simultaneidad de ambos tipos de conocimiento para enfrentar una situación, es decir, que no necesariamente se requieren o se presentan aislados, por el contrario, son interdependientes aunque claramente diferentes, interactúan en el momento en que el sujeto realiza una tarea. Asimismo, considera que para el campo educativo, esta distinción es muy importante, ya que si los profesores tienen la capacidad de discriminar entre ambos conocimientos y entre las condiciones necesarias y diferentes para aprender cada uno de ellos, podrá descubrir en cuál de los dos está la dificultad de aprendizaje de su o sus alumnos y por lo mismo, tendrá más posibilidades de revertir esa dificultad, de resolver el problema.

En Matemáticas es muy clara la necesidad de hacer coincidir ambos tipos de conocimiento, sobre todo en el actual enfoque basado en la resolución de problemas, en el que entre otras cosas, es indispensable reconocer y recordar conceptos al mismo tiempo que identificarlos, elaborarlos, transformarlos, construirlos, ...

Ruptura

En algunos de los testimonios transcritos se percibe que hay docentes que aún después de varios años de servicio sostienen que su formación inicial fue insuficiente, que estuvo desvinculada de la realidad, que no les dio los elementos necesarios para enfrentarse a la práctica, pero la repercusión más grave de esto se ha manifestado en *la calidad educativa de los niveles que constituyen su campo profesional: la educación preescolar, la primaria y la secundaria*⁸⁹.

Coincidentemente, esto mismo fue encontrado por Portugais en el trabajo que desarrolló como formador, que ya se mencionó, y se percató de ello con los estudiantes de docencia, ya que acentuaban *la ruptura entre los contenidos didácticos y la verdadera práctica o realidad escolar*, llamada así por sus propios estudiantes.

En las entrevistas realizadas para el presente trabajo se encontró que los profesores reiteran esta insuficiencia o ruptura en ambos niveles, por ejemplo:

F: *.....cuando te enfrentas a un grupo ya no tienes que planear en base a una didáctica, sino en base a lo que tienes enfrente, ...(...)... la preparación que yo tuve en el aspecto didáctico por decirlo así, en el aspecto de conocimientos generales creo que sí fue suficiente, pero en lo didáctico, lo pedagógico, me faltó mucho (enfática), tuve que ya después, pues ... este..., pues echar mano de lo que... de la experiencia en ese momento...(.)...*

Pero esa ruptura o disociación con la realidad, no sólo se refiere al tránsito entre prácticas como estudiantes para profesores y práctica laboral, también es posible encontrarla entre las mismas prácticas de experimentación, como le ocurrió a la profesora **L**:

....en primera no conocíamos al grupo ...(.)... uno planeaba sin tener antecedentes, y llevaba un material de más, se esmeraba uno en... en mucho material objetivo y a la 'mera hora de la verdad', pues mucho de ese material se quedaba guardado, no podíamos resolver los problemas con esta... capacidad que nos da el ... la práctica, o sea que totalmente es muy

⁸⁹ Rendón, 1995.

distinta la práctica a la planeación ...(...)..., ya en la práctica uno los conoce, ya sabe uno cuáles son sus necesidades, por dónde 'llegarles' para que capten el, el conocimiento, ...(...)..., sí hay mucha diferencia entre la planeación de estudiante a la práctica.

Este testimonio revela un contraste, porque se percibe que a la profesora le ha sido menos difícil la práctica docente que cuando era estudiante, ya que su planeación se basaba en:

...todo conjugado... sentirme segura al presentarme frente a un grupo, el causar una buena impresión tanto a mi maestra de Didáctica como a la maestra del grupo, o sea, era por eso que yo me esmeraba.

Es difícil percatarse de las contradicciones entre el discurso y la práctica, de la ruptura, de la escasa transferencia, de la poca trascendencia, aún más en el caso de una autoreflexión, sin embargo, es necesario intentarlo; por ejemplo, lo que el estudio de Blanco puso en evidencia, entre otras cosas, en la actividad realizada por uno de sus alumnos y la reflexión que éste hace de la misma, fue que el conocimiento declarativo, el contenido didáctico, se perciben de una forma, y al pretender transformarlos en acciones en las prácticas que se realizan no logran transferirse, transformarse en conocimiento procedimental; como estudiantes de docencia es difícil reflexionarlo y asumirlo, lo que se manifiesta en un desajuste⁹⁰ entre el conocimiento matemático -aún cuando éste se haya evaluado- y la actividad docente desarrollada en las prácticas de enseñanza, lo que no quiere decir que los profesores en ejercicio no tengan esta dificultad para reconocer sus limitaciones o contradicciones.

Blanco concluye que la formación práctica es una de las dificultades más significativas en el proceso inicial de formación en la docencia, coincide con Portugais y Davini en la insistencia que los estudiantes hacen de la disociación teoría-práctica, que probablemente tiene que ver con la imposibilidad o la necesidad *ansiosa* de buscar una *bajada* de la teoría a la práctica, pero contrario a esto, el bagaje que se revisa, corre el riesgo de convertirse en *soberbia teórica*, que impide la *conexión*, al profundizar la distancia entre las investigaciones sistemáticas y los procesos reales del aula⁹¹.

Los profesores difícilmente se plantean la necesidad de producir un tipo de conocimiento más allá de lo práctico o por transmitirlo o transferirlo, parecen limitarse a las herramientas de carácter instrumental para resolver en lo inmediato las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, con lo que profundizan la disociación teoría-práctica.

Sin embargo los testimonios revelan que estas prácticas no carecen totalmente de fundamento, como en la experiencia que *F* refiere:

⁹⁰ Gagné, 1991.

⁹¹ Onetto, 1992, en Davini, 1995.

..... por ejemplo... ¡ecuaciones! vamos a suponer en nivel secundaria ¿no? el libro te recomienda bueno, que debes manejarlas de tal forma que lo ideal es esto y esto otro, pero supongamos que llegas al grupo y te encuentras bueno, que los chicos ni siquiera saben.... acomodar o sumar o restar, entonces de qué sirvió toda la sugerencia ...(...)... tienes que regresarte mucho más atrás y la sugerencia que te da el libro pues a la mejor son para grupos idóneos, o chicos.... que van a responder todos igual,.....

La profesora prefiere, resolver el problema al que se enfrenta, a partir de sus supuestos personales, de sus concepciones, ya que según su experiencia, le han redituado resultados satisfactorios.

Cabe agregar la resistencia para adquirir conocimientos teóricos nuevos⁹², que se puede manifestar en cualquier persona; *<es demasiado teórico>*, es una frase que casualmente se encuentra una y otra vez en testimonios de los profesores y que posiblemente dificulte el proceso de aprendizaje, haciéndolo *más lento o con escasa credibilidad*⁹³:

M: *....yo decía <bueno, ¿y para qué quiero todo eso?> ¿no? (ríe), o sea, yo no me explicaba por qué los maestros no nos decían: <mira, este.... los alumnos son así y tú vas a hacer esto, o.... te vas a presentar con esto....>, ¿no?, sino que leer y leer y leer...., o sea como que nos saturaban mucho de trabajos y de teoría, ...(...)..., a la mejor mis compañeros que estaban en la ‘básica’ a la mejor le entendían ¿no? porque ellos ya tenían cierta información, pero yo no ...(...)..., me refiero a eso, o sea que me hubieran dicho: <esto se va... tú te vas, te presentas con esto>, bueno, <probablemente te sirva esto>, ¿no?....*

En consecuencia esa información no deseada, aunque necesaria para la labor docente, corre el riesgo de quedarse, en algunos casos, sólo en memorización de información para aprobar exámenes.

Pensar íntegramente

Las aseveraciones por un lado de los profesores y por otro lado de Portugais, obligan a pensar acerca de las limitaciones de muchos profesores para ‘conectar’, en general, la teoría con la práctica, como resultado de una separación que imposibilita lo que Barabtarlo llama *pensar íntegramente* –unir lo que se hace con lo que se piensa y

⁹² Gagné, 1991.

⁹³ Ídem.

pensar sobre lo que se está haciendo⁹⁴, e impide enlazar las acciones al pensamiento y a la vez, pensar sobre las acciones.

Esta imposibilidad para pensar íntegramente y su consecuente disociación teoría-práctica, permite explicar de alguna manera por qué los docentes resienten tanto su trabajo en la práctica cotidiana una vez que se integran al servicio, la construcción del vínculo teoría-práctica no se logra en el proceso de formación inicial, por ejemplo:

F:ya no te funcionó mucho más que como teoría ¿no? y de eso tomas a lo mejor el 25% y el otro 75% es.... la situación en la que te encuentras en ese momento; desafortunadamente a la mejor es mi experiencia ¿no?, he tratado de seguir una Didáctica, o a la mejor no estoy muy empapada, también te lo digo directamente y bien metida en ella, porque no me ha funcionado como lo dicen los libros ...(...)... tengo que buscar otros mecanismos y tienes que hacer tu propia Didáctica.....

Los contenidos científicos y pedagógicos revisados no se han incorporado totalmente a las acciones de los docentes aún en la práctica, pueden tenerlos como parte de su acervo cultural pero no han concluido la tarea. Se puede reiterar que las profesoras entrevistadas *F* y *L* contaban escasos 19 años al iniciar su labor docente, por lo que al encontrarse ellas mismas en un proceso de aprendizaje y desarrollo personal intensos, pudo resultarles más difícil el ***pensar íntegramente***, el logro de concientizarse y pensar sobre lo que hacen, no ha sido algo sencillo para ellas, como para nadie, ya que aún como adulto, se vive en permanente evolución y cambio, no se puede considerar en algún momento de la vida, que los procesos de desarrollo personal y profesional están acabados o completos.

Sin embargo, las profesoras, en fragmentos que se retomarán posteriormente, reflejan un pensamiento y un actuar más conscientes y más críticos. La profesora *F* recuerda que al iniciar su tarea docente, no encontró relación alguna entre sus prácticas en la Normal y el trabajo real:

..... ¡ay! ¿relación? ¡ninguna! ... es... muy difícil encontrar una teoría y unaaa..... y una práctica ya ¿no?, como te enfrentas a un grupo completamente diferente de lo que te lo manejan en la Normal ¿no?, eenn... lo económico, en lo social, en el número, en todo;

Esa dificultad para ***pensar íntegramente*** y establecer el vínculo teoría-práctica, es sólo una parte, ya que aún cuando ese proceso lo llevaran “acabado” o lo más desarrollado posible, es menester recordar que ellas vivieron inesperadamente la modificación en Educación Primaria en 1980 (p. 62) y fue así como empezaron sus funciones; esa responsabilidad no fue de las profesoras, las dificultades y desaciertos que pudieron tener fueron en mucho, responsabilidad de la desvinculación existente entre programas de Educación Básica y

⁹⁴ Barabtarlo, 1995

programas de Formación Inicial. Ellas y los demás docentes entrevistados han vivido también la modificación curricular de 1993, tanto en primaria como en secundaria, más adelante se retomará su experiencia al respecto, y la vinculación o no, con el proceso inicial en su formación docente.

Bloqueos

Una dificultad más que se presenta en la formación de docentes, es lo que Barabtarlo llama ***bloqueos al aprendizaje*** y los define como ‘*factores que obstaculizan la producción de conocimientos*’; entre estos factores considera las *estereotipias y resistencias al cambio*, y apunta que el estereotipo da seguridad, por lo que tal vez por eso sea tan difícil el desprendimiento.

Así como los *bloqueos al aprendizaje*, las limitaciones o carencias que se tienen a nivel de los conocimientos necesarios para construir otros nuevos obstaculizan la formación en la etapa inicial y la permanente, lo mismo que la práctica de los profesores.

Cuatro profesoras de la muestra ingresaron a la escuela normal entre los 14 y 15 años de edad, procedentes de la escuela secundaria, es decir, en plena adolescencia y probablemente esto influyó para que en su etapa de formación, hubiera algunos *bloqueos* que no les permitieron recuperar o apropiarse de nuevos conocimientos. Ya se retomó el fragmento donde la profesora *L* dice:

...lo poco que aprendí en la secundaria, fue con lo que salí de la Nacional de Maestros”...

Éste es un claro ejemplo de que los contenidos científicos y pedagógicos que haya podido revisar en la Normal, no fueron significativos para ella, y tampoco trascendieron como elementos de su aprendizaje, al menos de manera consciente.

Con otras palabras, Blanco⁹⁵, en su estudio realizado con estudiantes para profesores basado en la propuesta curricular sobre Resolución de Problemas, encuentra dificultades y expresiones “*típicas*” como ***mucha teoría pero no me han preparado para la práctica***⁹⁶, y subraya la reincidencia de esto en la formación inicial de los docentes, explicándolo a partir de la insuficiencia que como estudiantes para profesores poseen acerca del ***conocimiento didáctico del contenido***, es decir, manifiesta que dichos estudiantes

⁹⁵ Blanco, 1996.

⁹⁶ Ídem

probablemente posean el *conocimiento científico* o *saber estático* sobre algún contenido matemático, pero esto no significa que tengan la preparación didáctica, el conocimiento necesario para trabajarlo a nivel educativo, para convertir ese saber en *saber dinámico*.

En testimonios que se han retomado es fácil encontrar coincidencias de esto con respecto a la insuficiencia en el conocimiento pedagógico que se maneja en el enfoque de las tradiciones, específicamente, en la tradición académica⁹⁷:

R:se basaban más en que aprendiéramos nosotros, no en el procedimiento de enseñar.....

L:nada de didáctica ni de técnica de la Educación.....

Sin embargo, en el testimonio de la profesora **M** transcrito en la página 48, tercer párrafo, se encuentra su preocupación e inclinación por el contenido científico más que por el conocimiento didáctico del contenido o conocimiento pedagógico.

La falta de equilibrio entre ambos tipos de contenidos, científico y didáctico, influye para provocar la escasa transferencia de que habla Portugais, la poca relación existente entre los conocimientos teóricos y prácticos o bien la ruptura entre el saber estático y el dinámico que señala Blanco, la insuficiencia de conocimiento procedimental que trabaja Gagné o de conocimiento pedagógico que caracteriza Davini.....; y todos tratan de explicar algunos de los problemas y/o carencias que se presentan en la formación inicial de los docentes y cuya consecuencia se manifiesta a lo largo de la vida profesional, como se ha podido constatar en los testimonios de los profesores entrevistados, en espera de que los superen en la práctica y a través de su experiencia.

*La formación en la
especialidad de
Matemáticas*

Aunque ya se han hecho algunas especificaciones para la asignatura de Matemáticas, como por ejemplo la necesidad de poseer el conocimiento matemático y al mismo tiempo ser capaz de *transferirlo* a los alumnos, hay otros aspectos no menos importantes, que no necesariamente se refieren a

los contenidos de los Programas pero que son parte de la realidad de las escuelas de Formación Inicial, como por ejemplo:

⁹⁷ Davini, 1995.

- Hubo un decremento en la matrícula de estudiantes a partir de que las Normales elevaron su nivel a licenciatura; esta crisis se vio reflejada también en la Escuela Normal Superior de México, que en el ciclo 1990-91 sólo tuvo 148 alumnos egresados; a partir de 1997 la matrícula ha empezado a nivelarse⁹⁸.
- En los niveles de las escuelas formadoras de profesores de Educación Especial y Educación Media, Ochoa sostiene algo interesante: *los egresados de bachillerato que actualmente estudian no tienen semejanza con los anteriores estudiantes que eran, por lo general, maestros en servicio con expectativas muy claras en su formación y profesión; lo que ha provocado niveles de deserción de aproximadamente un cincuenta por ciento*⁹⁹.
- Los programas se caracterizan por la *incapacidad de adecuar exigencias educativas con infraestructura académica* y por el *énfasis en una formación teórica y orientada a la investigación sin disponer de los recursos académicos y humanos adecuados y suficientes*¹⁰⁰.

La profesora *F*, que percibe su formación inicial como insuficiente, refiere la de la Normal Superior en la especialidad de Matemáticas, de manera diferente, con lo que confirma y se acerca, en dos fragmentos diferentes, a la aseveración subrayada en párrafos anteriores al respecto de los docentes que estando en servicio, realizaron sus estudios en la especialidad:

.... la Normal era más.... este.... el estudiar por cumplir, por obtener una calificación, una buena calificación, no era.... estudiar.... por aprender, por saber ¿no? ...(...)... a diferencia de la Superior, en la Superior yo sí te lo juro que iba por aprender ...(...)... en la Superior ya vas más consciente, vas que quieres aprender, vas enfocada a algo, en este caso a Matemáticas y sabías que tenías que aprenderlo ¿no?(...)...en la Normal Superior sí ya pensé en el futuro ¿no? <¿qué va a pasar cuando salga de aquí? ¿cómo me voy a enfrentar?>, quizás sea la edad, la madurez.... la experiencia ...(...)... aprendí mucho, investigaba, estudiaba, me autpreparaba ...(...)... probablemente mi edad, mi maduración, mi experiencia, mi miedo a la mejor a enfrentarme a chicos más grandes

Y en cuanto a su formación académica, también asegura:

...(...)... de la Normal Superior, este...., ahí sí, no tengo qué decir nada; este... fue... suficiente...(...)... el nivel fue mejor, también por los excelentes maestros(...)... información excelente, más bien en todos los aspectos, en

⁹⁸ DGENAM, 1996.

⁹⁹ Ochoa, 1997 (Ídem 8).

¹⁰⁰ Silva, 1995, p. 23.

la especialidad de Matemáticas, en Educación de Adolescentes, en todo fue muy buena, pero en la Superior, que el plan... que no digo lo mismo de la Normal básica.

La Profesora *L*, con los mismos estudios de preparación, de la misma generación, y que percibe sus estudios de la ‘Nacional de Maestros’ con decepción, opina algo semejante a la Profesora *F*:

..... de la Superior, sí, mis respetos para mis maestros, excelentes maestros, de ahí sí tuve otra visión, de ahí si me... sí me enseñaron a enfrentarme al grupo....

La Profesora *BC*, de igual preparación, pero con veintiséis años de servicio (ocho más que las Profesoras *F* y *L*), egresada de escuelas particulares, da una opinión que expresa algunas variantes:

.... yo estudié en el Colegio de las Vizcaínas y sí, tuve buenos maestros, en Psicotécnica, en Técnica, no sé cómo se llamaba... pero sí, tuve una excelente maestra de.. cómo se llama... ‘Técnica de la Enseñanza’. era muy buena, realmente nos decía lo que necesitábamos, cómo hacer un plan de trabajo, a qué nos íbamos a enfrentar ...(..)... teníamos una buena preparación ...(..)... en la Normal Superior, pues ahí fue meramente informativa, no formativa, porque lo formativo como maestra ya lo traía, y pues sí nos daban lo de la materia, pero nada más, mis compañeros que venían de la ‘prepa’ no sé cómo le harían, bueno, se deben haber formado en la práctica ...(..).. no nos enseñaron cómo dar clase, no nos formaron como maestros,

Las tres profesoras parecen revelar una cierta insistencia en la necesidad de haber recibido un *adiestramiento* sobre comportamientos fundamentales y habilidades necesarias para poner en práctica como docentes, en palabras de Portugais: *comportamientos predefinidos en formación de maestros*¹⁰¹, una formación con carácter instrumental, es decir, aquellas habilidades que los investigadores estadounidenses, según señala Portugais, pensaron en definir sistemáticamente y proporcionarlas a los estudiantes para profesores con la finalidad de obtener una formación eficaz.

Esto tiene que ver también con el importante planteamiento de Dewey (1904) que desde principios del siglo XX manejó, respecto a los dos tipos de preparación que un estudiante para profesor podría desarrollar, uno basado en esa adquisición de habilidades y métodos para atender y resolver el proceso en el aula con un carácter inmediateista y por otro lado, el que forma al futuro docente en la reflexión, en formas de *aprender a pensar sobre la práctica* y cuyo resultado se traduce en un docente capaz de resolver la problemática a

¹⁰¹ Portugais, 1995.

largo plazo, un tipo de preparación que forme al *mejor maestro*¹⁰² no para lo inmediato, capaz de articular, mediante un proceso de aprendizaje reflexivo y consciente, el *pensamiento* y *la acción*, lograr la vinculación teoría-práctica con un sustento sólido y una actitud de compromiso con su tarea.

El ‘adiestrarse’ en comportamientos y habilidades necesarias también surgió como una necesidad en la profesora *F*, quien más que ‘adiestrarse’ buscó hacer uso de un modelo a través de sus ideas y las de sus compañeros, y que éste le sirviera en su práctica laboral:

.....yo tuve la precaución, de hacer una como antología ¿eh? (ríe), ...(...)... no nada más mía ¿no?, sino una antología de mis compañeros ¿no? ...(...)... en ese tiempo eres muy creativa ...(...)... de las prácticas que a mí me parecían buenas ¿no?, que a mí me iban a funcionar ...(...)... guardé mucho material, guardé muchos planes ...(...)... el problema fue que este.... ya cuando inicié a trabajar, pues generalmente practicábamos en lugares del centro y tenía no más de 30 niños ...(...)... empecé a trabajar con un grupo de 56 alumnos, yo nada más tenía material para 30 ...(...)... mis antologías estaban muy bonitas empacadas, pero pues no me funcionaron.....

Cuando el docente se incorpora a la práctica después de su formación inicial, suele presentarse un fenómeno en el que las prácticas *depuradas* o *científicas* se olvidan en primera instancia, algunas ideas conservadoras se retraen, en la búsqueda de innovaciones para la práctica, pero en los primeros contactos con ésta, emergen y se imponen en un breve lapso¹⁰³.

Esta apreciación coincide con el testimonio de la profesora *F*, ya que según relata, pretendió innovar su práctica, o al menos, basarla en modelos que consideraba *buenos*, pero al enfrentarse a la realidad tuvo que dar marcha atrás.

La pretensión de *adiestramiento*, ha sido cuestionada por algunos autores¹⁰⁴, al considerar que no se trata de *adoctrinar* a los futuros docentes sobre ciertos comportamientos, sino más bien, habría que conducirlos hacia la reflexión y el razonamiento sobre sus acciones en la enseñanza.

La propuesta que plantea la reflexión como ejercicio y práctica desde la formación inicial, sobre las necesidades y dificultades propias en la que se examinen y cuestionen concepciones entre otros elementos, ha sido sustentada por diferentes autores, por ejemplo, para el caso de su estudio específico sobre Resolución de Problemas, Blanco¹⁰⁵ propone que se experimente con prácticas preparadas para tal fin, con el propósito de

¹⁰² Dewey, 1904, en Davini, 1995.

¹⁰³ Davini, 1995.

¹⁰⁴ Por ej. Fenstermacher, Cit. por Portugais, 1995.

¹⁰⁵ Blanco, 1996.

favorecer un proceso de crecimiento personal. Resulta interesante el origen de esta propuesta, que se desprende del estudio que realizó, apoyándose en una metodología que combinó entrevistas, diarios, video grabaciones, y otros. Las video grabaciones fueron observadas por los propios estudiantes, incluyendo a quien realizaba la práctica, y se dio cuenta que al analizarlas, éste último no se percataba de las dificultades que había tenido o de sus errores, por el contrario, estaba seguro de haber actuado eficaz y acertadamente.

En general, los profesores parecen estar convencidos de la eficacia de sus estrategias, de los métodos con que trabajan en sus grupos; de alguna manera, esta seguridad no pone en riesgo sus concepciones, creencias o tradiciones en las que se han formado, pero como ya se ha señalado, los estudiantes para profesor también poseen estas estructuras en sus pensamientos, por lo que en las prácticas de experimentación, también se manifiestan.

En Matemáticas estos procesos debieran estar presentes siempre, los profesores de esta asignatura, antes que tratar de recibir adiestramiento sobre “cómo hacer”, tal vez debieran desarrollar cualidades y/o capacidades como la reflexión y el razonamiento consciente, más que desde un plano del *deber ser*, como una necesidad imperiosa para comprender y poder actuar en el proceso educativo, tener la habilidad de analizar profunda y críticamente sus elementos, tener una visión amplia; en general, cualquier docente debiera lograrlo, pero quien se especializa en Matemáticas aún más, ya que sólo para comprender y desarrollar conocimientos matemáticos, son indispensables estas características, no se puede quedar en la reproducción de contenidos como si éstos fueran estáticos.

Por el recorrido que se ha hecho en los resultados de la investigación en Educación Matemática, puede decirse que esta tendencia empieza a vislumbrarse en los investigadores, lo que supone un proceso largo de incorporación a la formación inicial docente.

<i>Sin normalista</i>	<i>formación</i>
---------------------------	------------------

En la búsqueda de aportaciones que se hizo para este trabajo, se encontraron aseveraciones¹⁰⁶ que pueden considerarse alarmantes para quienes participan en los procesos de formación inicial en la docencia, pues apuntan que la formación pedagógica es *trivial, sin rigor científico y destinada a ahuyentar la inteligencia*, porque aseguran que a través de la práctica se puede adquirir ese conocimiento, por medio de una fuerte preparación científica o académica de la disciplina y del *sentido común*, caracterizando a los cursos de formación pedagógica como *vagos, repetitivos* y causantes de pérdida de tiempo.

¹⁰⁶ Liston y Zeichner, 1993, cit. por Davini, 1995.

Negar la importancia de una formación pedagógica, niega también la posibilidad de reconocer y resignificar las tradiciones, creencias, concepciones, representaciones y saberes docentes, que pudieran no ser indispensables, pero permiten observar y acercarse con más elementos a los alumnos, que en el caso de secundaria, son por lo general adolescentes, y de todos es sabido que es una de las etapas en la vida de cualquier ser humano, más intensa y complicada.

Los profesores que carecen de formación normalista, en algunos casos, pudieran tener más dificultades para acercarse a sus alumnos, para entenderlos y para ofrecerles alternativas que les ayuden a superar los problemas en la materia, como en el caso del profesor **AG**, quien textualmente dice:

.....lo que sucede es que, creo que es muy difícil trabajar con adolescentes...., para mí luego, quizás lo que pasa yo veo las cosas muy claras y ellos no las ven y ahí lo que falta, siento que ahí hay una falta de, de comunicación; yo no me puedo poner en su lugar para ver qué es lo que no ven, y ellos no se pueden poner en mi lugar para ver que es lo que... exactamente, entonces ese es un problema que a veces, a veces sí lo puedo sacar adelante, cuando me llevo muy bien con el grupo, pero por ejemplo cuando hay grupos donde llegan alumnos con problemas emocionales, pues obviamente que lo que menos les importa es una clase de Matemáticas, alumnos con problemas de adicciones, igual, están en su nube y no, y no nos entendemos,.....

Para el caso de Matemáticas, como para cualquier asignatura, este desconocimiento del adolescente, profundizaría la insuficiencia de la preparación necesaria para trabajar las dificultades tan importantes que se presentan en los alumnos, los hechos y resultados en la reprobación, demuestran tal insuficiencia, ya que en secundaria, como se ha señalado hay un alto porcentaje de docentes que carecen de formación normalista, lo que indica que tampoco recibieron inicialmente, cursos de formación pedagógica.

No se pretende afirmar, que esta falta de formación en la docencia, sea la causa de los altos índices de reprobación, hay profesores aún con formación normalista, con otro tipo de carencias, tal vez en el aspecto científico de la asignatura, lo que también influye en los resultados del aprendizaje.

Lo que sí puede decirse es que hay una urgente necesidad de que, dentro de los programas de actualización que se ofrecen a los docentes en servicio, los profesores tengan la posibilidad de estudiar, compartir y conocer estrategias mediante las que puedan trabajar su disciplina y profundizar sus conocimientos en ella, procesos de actualización o superación que les permitan *transferir* los contenidos matemáticos a sus alumnos, sobre todo si no cuentan con formación inicial en la docencia.

El profesor **AG** tiene dificultades al respecto:

.....he tenido muchos este... problemas por lo mismo que no me he adaptado fácilmente a dar clases de secundaria, sobre todo a mitad de semestre en la facultad, para mí es difícil, que por ejemplo aquí estoy dando ciertos niveles y de repente allá ya me tengo que poner la camiseta de.. no sé.. creo que... creo que mis compañeros me ven como loco, de un nivel muy altísimo,.....

Este testimonio pone en evidencia que no sólo el *sentido común* y un amplio manejo de la disciplina son válidos y suficientes para ejercer la docencia, por el contrario, en Matemáticas es indispensable tener la habilidad para *transferir* los contenidos a los alumnos, o para ofrecerles los elementos necesarios para su construcción. En algunos casos, los profesores manifiestan o reconocen la insuficiencia que tienen para hacerlo como el profesor AG, lo que no implica que reconozca la necesidad de cubrir esa insuficiencia de alguna manera:

.....como yo estoy estudiando una... la Maestría, desde mi punto de vista yo siento que estoy actualizado porque estoy usando cosas este, inclusive muchos reportes de otros países que no tienen más allá de cinco meses que los acaban de sacar, yo por eso digo, yo no he ido a la actualización que hacen, porque digo, en primera por el tiempo y en segunda porque si estoy en la Maestría, pues no, yo no siento que me esté atrasando, bueno quizás en la for (se interrumpe), en la Didáctica de la Enseñanza de las Matemáticas, es posible que sí, porque sí siento que cada vez más me estoy orientando hacia el área de investigación, y voy, me estoy disociando de la didáctica, en eso sí es posible, pero en otro tipo de... no lo creo.....

También es importante que estos profesores tengan la posibilidad de revisar las características, intereses y aspectos fundamentales de los alumnos con quienes trabajan, para ubicar su práctica:

.....luego se ‘me bota la canica’ y siento que estoy en la facultad y me empiezo a elevar aquí, y no (ríe), hasta, hasta que ya me dice la Maestra C: (se refiere a la otra profesora de Matemáticas de la escuela), <no espérate, te estás subiendo> o al revés, siento que estoy allá, en la facultad siento que estoy acá y también me bajo mucho, pero allá no me dicen nada, allá los alumnos están muy contentos, entre más bajo el nivel esté, pues mejor, para sus exámenes.

No es la intención afirmar que las habilidades para *transferir*, se puedan estudiar y/o adquirir mediante la memorización, pero el estudio de técnicas, métodos, elementos pedagógicos, son fundamentales para poder desarrollarlas.

Además, en el caso del profesor AG -quien tiene preferencias profesionales muy concretas y muy firmes- su inserción en la docencia no fue a nivel secundaria y nada tuvo que ver con vocación o interés, sus razones fueron diferentes:

.....yo nunca había decidido ser profesor, de hecho.. mmm... yo siempre había pensado bueno yo nada más voy a ser Ingeniero Químico, no voy a seguir estudios de postgrado, me voy a ir a trabajar de Ingeniero Químico, eh.. de hecho yo sí... hasta cierto punto tenía un poco de recelo a ser profesor; eh lo que pasó es que acá en mi facultad hacia mis últimos niveles en la licenciatura, dos de mis profesores de Física, eh.. el profesor Pisanti y el profesor Roldán, me hicieron el ofrecimiento de... de que si yo quería ser profesor.... adjunto para... o sea en primera para pagar el servicio social y en segunda pues... porque ellos de alguna manera contactan la gente que puede servirles para ir llenando los cuadros de... de maestros para los nuevos este.. ingenieros y... pues en ese momento dije bueno, ya voy a acabar no tengo nada mejor que hacer

Después, el profesor llegó al nivel de secundaria:

.....posteriormente un amigo mío, eh.... este.. de.... de hace muchos años que es maestro, me me preguntó que si me gustaría dar clases de Matemáticas durante un tiempo, a nivel secundaria....(...)... necesitaba un poco de dinero para... titularme, entonces entré a dar clases y ya me quedé como profesor de Matemáticas.

Las imágenes que el profesor tiene acerca de la docencia y de sus propios maestros, también tienen que ver en su desenvolvimiento:

.....también no puedo negar que hubo algunos maestros, sobre todo en preparatoria, del área de Matemáticas que..., gracias a que ellos me enseñaron bien, fue que yo decidí seguir en esta carrera, porque... también tuve malos maestros que... no... tuve ese tipo de maestros yo siempre, no hubiera yo entrado a Ciencias Químicas, hubiera terminado no sé... alguna materia.... alguna carrera humanística.....

Sus creencias sobre sus compañeros y lo que se puede hacer en secundaria llaman la atención:

.....está como cuando llegaron las computadoras, ¿cuántos maestros de Matemáticas, saben computación?, 'okey', yo sé computación, pero yo no puedo enseñar computación porque también son niveles ya muy avanzados.... y yo definitivamente no la puedo enseñar porque son niveles avanzados, para mí sería muy difícil bajarme para los de secundaria, y

prácticamente inclusive, a ver casi a nivel de 'chispas' porque es lo que más les atrae, entonces ¿para qué tienen las computadoras?, los programas que llegan de computación, yo los he visto, y en comparación con otros que he tenido de.. que he tenido la oportunidad de ver en Internet para secundaria 'gringa', pues no...,

Es muy posible que los profesores no normalistas han tenido que retomar para su práctica, algunos referentes de su propia experiencia como alumnos, y tomarlos como base para realizar su labor docente. Anteriormente se hacía referencia a las tradiciones que están presentes en la práctica docente de muchos profesores normalistas, sin embargo, los profesores no normalistas también han vivenciado tradiciones a lo largo de sus años de estudio, aún cuando no hayan tenido alguna formación pedagógica, por ejemplo:

AG:soy profesor adjunto y yo lo que hacía era que estaba junto al maestro de cátedra, y... y lo iba observando y entonces este... él po... me iba dejando poco a poco, primero... eh... lo más sencillo, revisión de tareas, después dejar tareas, hasta que un día me fue relegando el grupo así, durante el semestre, él me fue.. me fue guiando cómo ir este... moviéndome entre los alumnos ¿no?, pero no llevé ninguna Didáctica; cuando entré aquí tampoco la llevé, también así llegué, con la experiencia que yo tenía yo ya de la, de la facultad, aquí le empecé a hacer este.... a definir más o menos poco a poco qué era lo que, lo que tenía que hacer, y.. nada más, así.....(....)..... muchas veces tengo que guiarme más bien... de sentimiento: 'por aquí me late esta ruta, por aquí no', y también a veces, momentos en que veo que los alumnos, no están 'pasando', entonces ya me estoy equivocando.....

Hace aproximadamente diez años, se hablaba de que casi el 60% de la planta docente de secundaria, no provenía de escuelas normales, actualmente se habla de un 70%¹⁰⁷, lo que resulta lógico como resultado de la reducción de la matrícula en las normales desde su inserción al nivel de licenciatura.

Es posible que este hecho tenga alguna relación con los índices de reprobación en secundaria, sin embargo estos índices no son responsabilidad exclusiva de los profesores, hay muchos otros factores, de todos conocidos, de carácter social, familiar, económico, que influyen en los resultados académicos de los alumnos de secundaria.

Ahora, se reitera que no se pretende afirmar que los resultados sean consecuencia de la falta de una formación inicial en el campo pedagógico, o más específicamente, normalista, porque también es cierto que aunque se cuente con ella, la formación académica en la disciplina puede carecer de los elementos y la riqueza suficientes y necesarios para dotar de significado a los contenidos matemáticos y *transferirlos* a los

¹⁰⁷ Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1999.

alumnos, al provocar una ruptura entre ambos tipos de conocimiento: pedagógico y académico.

El profesor **AG**, quien carece de formación normalista pero que afirma tener una importante formación en la disciplina también tiene puntos vulnerables en aspectos de otra índole que tal vez pueden distraerlo o devaluar su trabajo como profesor de Matemáticas:

.....otro tipo de problemas es que a veces tiendo a decepcionarme, para mí es decepcionante estar preparando alumnos de secundaria que yo siento (enfatisa) que, yo veo que tienen capacidad para salir en una profesión, y de repente ya me los encuentro por aquí... pues... haciendo cualquier cosa, robando o.. tirados de borrachos, o... pues si son niñas, pues ya con, con hijos, para mí me decepciona eso bastante, porque yo siento que es gente que podía haber hecho otra cosa, y terminan destruyendo su vida, y eso sí también me da, a mí me causa problemas, me hace cuestionarme qué tan válido es que yo esté aquí, qué tan válido ha sido el tiempo usado.

Para Davini, la desvalorización que se le ha dado a la formación pedagógica ha debilitado el debate y la producción intelectual en este campo, lo que ha profundizado las deficiencias y bajos resultados en el ámbito educativo, ya que se ha limitado exclusivamente al *adiestramiento* ya referido, a resolver únicamente los problemas de carácter instrumental que se presentan en las aulas. Sin embargo, la autora también hace una afirmación que desde este trabajo, se considera pertinente retomar: *sea cual fuere la organización de contenidos en el currículum escolar (disciplinaria, temática, interdisciplinaria, práctica, por problemas), los docentes deberían dominar los contenidos que enseñan*¹⁰⁸, pero según afirma, no ocurre así.

Para concluir, lo deseable

Una de las conclusiones que emana de los estudios consultados, es que el revisar la teoría al respecto y tener experiencias previas, no garantiza que los futuros profesores *adquieran el conocimiento práctico personal necesario para un eficaz desenvolvimiento en las aulas*¹⁰⁹. También es cierto que los deficientes resultados del sistema educativo no son responsabilidad única de una *insuficiente* formación inicial.

¹⁰⁸ Davini, 1995.

¹⁰⁹ Blanco, 1996.

En este sentido, cabe retomar lo que al principio de este apartado se señaló al respecto de la necesidad de ser formado como docente en el ejercicio de análisis y discernimiento para desarrollar una mentalidad abierta y crítica por medio de procesos permanentes de reflexión; actualmente, además de esto, se resalta la necesidad de formar a los futuros docentes dentro de enfoques constructivistas o humanistas, ya que sólo al vivir esta experiencia se pueden apreciar, entender y posteriormente trabajar en la práctica con ellos, no son teorías que puedan asimilarse desde una postura pasiva o con la lectura de sus fundamentos y características, su formación no puede remitirse a un discurso, sino a un proceso educativo, en el que se ponen en juego contenidos matemáticos que los hace necesarios.

Todo esto indica la indispensable y urgente revisión de los programas de formación docente y del subsistema en su conjunto, replantear a quiénes se está formando, actualizando e invitando a superarse, cómo se está haciendo, qué instituciones están participando, con qué y con cuántos recursos, sin que prevalezca -como hasta ahora ha ocurrido- o se persiga un *modelo homogenizador*¹¹⁰, un *modelo ideal*. Por el contrario, que considere la diversidad nacional y social de características y necesidades, sin discriminación o exclusión, y se acabe asimismo, con la idea de que la formación inicial dote a los futuros profesores de la *teoría para aplicarla sobre la práctica* a manera de receta, que tampoco se incline hacia uno de los extremos: la teoría o la práctica.

Pero además, una característica más que valdría la pena de tomarse en cuenta sería considerar el género que predomina en esta profesión, que la mayoría de los docentes en este país, son mujeres. Algunos autores refieren que aproximadamente el 75% de la planta docente lo cubren las mujeres¹¹¹, lo que invita a cuestionarse sobre la relación de este hecho con las condiciones laborales, sociales y salariales en desventaja respecto de otras profesiones.

Diversos autores, cuyos aportes se han retomado ya, sostienen y justifican plenamente que la escuelas normales se encuentran en una aguda crisis, lo que se entiende a partir de la crisis casi permanente que se vive en este país y que se expresa en su sistema educativo, entre otros campos. Consideran que se trata posiblemente de la más profunda desde su existencia, y reiteran lo que en este documento se ha afirmado respecto a que en el discurso, a los profesores les es asignado un papel preponderante y medular, pero en la realidad se les ubica como meros instrumentadores del servicio educativo, y aunque se les responsabilice de manera muy importante o casi exclusivamente de los resultados en educación, su formación no ha sido atendida de acuerdo a estas premisas, ni hablar de sus necesidades económicas, sociales y culturales.

Hay propuestas que se inclinan a realizar un ajuste que reivindique la investigación como parte del proceso inicial de formación, pero sin que esto persiga la intención de formar

¹¹⁰ Rendón, 1995.

¹¹¹ Contreras, 1995, por ejemplo.

investigadores, sino profesores que realicen esta práctica dentro de sus salones de clase, desde una perspectiva crítica, con apoyo por supuesto de aportaciones teóricas, pero sin llegar a extremos que hagan de la teoría un modelo rígido e inflexible a seguir, ni tampoco al contrario, caer en una práctica con más referentes empíricos que teóricos.

Esta necesidad parece tener consenso dentro de los formadores de docentes y los estudiosos del tema, coinciden en general, en que el plan de estudios de 1984 se saturó de enfoques teóricos, prescindiendo casi en su totalidad de elementos prácticos que al menos les permitieran como anteriormente ocurría, echar mano de instrumentos o técnicas que facilitaran su labor. Al mismo tiempo, impulsaron la investigación educativa como el fin principal en concordancia con las corrientes más fuertes de la década de los ochenta. A pesar de la intención expresada en los documentos, no han habido *avances significativos para una verdadera transformación*¹¹².

Tampoco se pretende proponer que los programas de formación se estructuren o ajusten a partir de una revisión que retome las asignaturas o temas que hayan sido más funcionales y se supriman, sustituyan o agreguen otras, lo deseable sería el diseño de programas mediante la construcción teórica y metodológica a partir de los avances en estos campos, lo que tampoco implica la supresión tajante de todo lo que hasta ahora existe.

Además, resulta improrrogable la necesaria participación de los formadores de docentes, en una acción socializadora y responsable no sólo a nivel de *consulta*; asimismo, es indispensable la implementación de actividades que los conduzcan a ellos mismos, a procesos de actualización, innovación, investigación, evaluación y fortalecimiento académicos, y no reducir su función a la mera instrumentación de los programas.

En el mismo sentido, se requiere de la dotación o reestructuración de la infraestructura con que cuentan las escuelas normales, ya que como señalan varios profesores de estas instituciones e inclusive, las propias instancias oficiales, las condiciones materiales están muy por debajo de lo deseable, más aún las de las escuelas formadoras de docentes para secundaria.

La formación permanente del profesorado, es indispensable para el ejercicio docente, por ejemplo, en el caso de hacer una revisión de los enfoques que actualmente se proponen para las Matemáticas y la Educación Matemática que se manejan a nivel internacional, ésta no podría basarse en información documental exclusivamente, sería pertinente escuchar a los docentes, ya que las dificultades con que los profesores en ejercicio se han encontrado para trabajarlos son muchas, y se sabe que desde el nivel oficial, se han intentado acciones de apoyo, lo que no significa que se haya logrado su comprensión, dominio y apropiación por parte de los docentes, ni tampoco la puesta en práctica de tales enfoques.

¹¹² Rendón, 1995.

Como ejemplo de lo anterior, se pueden mencionar los *talleres autogestivos* que al inicio del ciclo escolar, cada año se realizaron hasta el ciclo 2000-2001 con la intención de que los docentes conocieran y manejaran tales programas, sin embargo las experiencias de los profesores entrevistados en tales talleres, retoman de alguna manera su formación inicial pero resaltan, sin querer, un carácter terminal:

F: *.....conocimientos de Matemáticas elementales pero muy sólidos, sí, sí me ha funcionado; ...(...)... me doy cuenta que no sé muchas Matemáticas, pero lo que sé, lo sé per-fec-ta-men-te, entonces como sí tengo las bases sólidas, entonces si sé que, por dónde puedo manejarla ...(...)... si dominas perfectamente un tema y no tienes miedo, entonces sabes cómo puedes entrarle por todos los caminos para llegar a él ...(...)... reconozco que hay como dos o tres temas de Matemáticas que siento que no los domino y es a donde me da miedo porque no sé cómo entrarle ¿no? ...(...)... en el aspecto teórico, lo que es Matemáticas, lo que es Álgebra, lo que es Trigonometría, lo que es Geometría....(...)... puedo voltearlos de cabeza*

Desde una perspectiva rígida, este testimonio confirmaría la teoría que se mencionó al respecto de que con el dominio de la disciplina es suficiente (*Sin formación normalista*, p. 82), pero es esto, según su opinión, lo que le ha permitido trabajar en el nuevo enfoque curricular.

La profesora *L* opina de una manera completamente diferente respecto a la aplicación y/o manejo que puede darle a la formación que en Matemáticas recibió:

..... no para nada, porque los maestros que yo tuve en la Normal Superior eran, eran de Geometría, de Álgebra, o sea nos enseñaban la materia en sí, no nos enseñaban la Didáctica, ni nos daban Enfoques ni principios ni metodologías de las Matemáticas, o sea realmente no, no me ha servido ahora para enfrentar el Nuevo Enfoque....

Ella se ha basado en:

...la experiencia ..(...)... con el tiempo me he dado cuenta de que es lo mejor, pero hasta ahora... con la experiencia.... el ‘colmillo’ o las ganas de hacer las cosas.

El argumento de la profesora confirmaría las posiciones que reivindican el valor de la práctica como fuente de aprendizaje, más aún, fortalece la postura de que es en el aula, en las escuelas, en la práctica donde se forman los profesores, pero entonces ¿de qué ha servido la formación normalista para el caso de las profesoras de la muestra que la cursaron?, al menos puede pensarse que les permitió acercarse a procesos y tradiciones en la docencia, no sólo como espectadoras sino que tuvieron la posibilidad para apropiarse o

al menos acercarse a ellos. Lo *deseable* es que además de conocer los enfoques teóricos, hayan podido practicarlos.

Esto supone la realización de prácticas donde hubiera un acercamiento directo a la realidad de la escuela, la dificultad se centraría en cómo sería ese acercamiento, porque las profesoras han referido su experiencia sobre esas prácticas como estudiantes, en donde han reiterado, en general, la desvinculación con la realidad a la que posteriormente se enfrentaron, no porque no hubieran realizado sus prácticas en ambientes escolares reales, sino porque el tiempo con el que trabajan en los grupos era muy reducido, porque las prácticas las realizaban en escuelas muy céntricas, en lugares donde no trabajarían al egresar de la Normal, etc..

Lo cierto es que los programas de formación normalista vigentes en la década de los noventa, intentaron reforzar *el interés vocacional y profesional*¹¹³, y contemplaron la realización de prácticas desde el inicio del proceso¹¹⁴, tal cual se realizaban en el plan de estudios anterior al de 1984, en el cual se formaron los profesores **F, L, R** y **BC**.

Un riesgo más que esa práctica temprana pudiera presentar en el proceso de formación inicial, por su escasa fundamentación u orientación es que consolide los criterios subjetivos que todo sujeto posee, sobre todo en lo que se refiere a la *realidad escolar*, ya que finalmente, en coincidencia con Davini, se ponen en juego las tradiciones y rituales que se han vivido como alumno de una o varias instituciones escolares, cualquiera que haya sido la experiencia.

La *biografía*¹¹⁵ particular de cada estudiante para profesor, las características subjetivas de la personalidad y todos los problemas que se han mencionado, al no ser considerados plenamente en el proceso de formación inicial, hacen de éste, un proceso incompleto, insuficiente y poco sólido.

Si además, se ubica la problemática en la *realidad social* que se vive actualmente, con todas sus características, con el deterioro de valores, con la superficialidad que prevalece en el torbellino que arrasa la vida diaria sobre todo en esta ciudad, el problema se magnifica a niveles fuera de control, la labor de los formadores de docentes es titánica, en favor de la reflexión y la consolidación de los valores, y por qué no, de las tradiciones que pueden rescatarse del ejercicio de la docencia y de la práctica comprometida, consciente y entusiasta.

Además, sin dar a la educación normal un carácter utilitarista o de practicismo irreflexivo, convendría hacer énfasis en la planeación de actividades que posibiliten en el futuro

¹¹³ Silva, 1995.

¹¹⁴ Hernández Cid, 1997. Quinto Seminario de Política Educativa, Junio 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO

¹¹⁵ Davini, 1995.

profesor, estimular la *imaginación, creatividad, reconocimiento, autoestima*¹¹⁶, modificación de actitudes, etc., tanto en él como en sus alumnos, ya que la planeación para el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes se percibe insuficiente.

La evocación de las creencias, la identificación y replanteamiento de saberes, concepciones, carencias, problemas, supuestos, tradiciones, valores, la reconstrucción de la historia personal en el reconocimiento de los elementos más significativos desde una perspectiva crítica, podrían ser, desde la formación inicial, los puntos de partida para la consolidación, aceptación, reconstrucción de los elementos constitutivos de la preparación docente y no pretender que se parte de la nada y se inicia una nueva historia.

*La renuncia al pasado equivale a la imposibilidad de su actualización, a la instauración de la amnesia, al crecimiento de las mitomanías, a la construcción del imperio del sinsentido, en consecuencia a la pérdida de la identidad o a la elaboración individual y colectiva de una personalidad esquizoide*¹¹⁷.

La discusión grupal, la recuperación y replanteamiento de creencias, saberes concepciones, supuestos, tradiciones, valores, etc., desde la experiencia individual de cada estudiante para profesor, fortalecería la preparación inicial como un proceso profundo y sólido, de replanteamiento, de búsqueda de superación y de innovación, de rompimiento con atavismos y dogmas, de apertura a otros puntos de vista, a otras experiencias y a sustentos teóricos, de reflexión, de compromiso, de cuestionamiento, de comprensión y finalmente conduciría tal vez, al desarrollo de la autonomía personal y profesional, de pensamiento y acción, -indispensables como profesores-, a la adquisición de actitudes perdurables para desarrollar o intentar un trabajo colegiado que dé fin a las prácticas individualistas que prevalecen en nuestras escuelas, y que tienen que ver con la formación inicial, aunque no sea este proceso el responsable único, ya que además se tendría que cuestionar el ambiente burocrático que permea, por lo general, la actividad magisterial en las juntas de Consejo Técnico, por ejemplo.

Lograr que emerjan los aprendizajes inconscientes desarrollados y fortalecidos durante la historia de vida académica y personal, implica un esfuerzo y un reto que probablemente han quedado fuera de las posibilidades de muchos docentes, entre otras razones, porque es muy difícil reconocerlos y menos aún ubicarles en el momento y lugar en que se adquirieron, para romper, en caso de ser necesario, con estereotipos, usos y costumbres.

Dentro de lo deseable y urgente puede plantearse una formación que puntualice claramente, entre otros elementos:

- ❖ los fines,
- ❖ conocimientos y habilidades que se pretenden construir,

¹¹⁶ Silva, 1995.

¹¹⁷ Contreras, 1995.

- ❖ qué tipo de relaciones se persigue establecer entre los futuros docentes y su práctica, no sólo desde los programas, sino los que persigue cada estudiante para profesor, desde su formación y hasta el desarrollo de su trabajo cotidiano
- ❖ y el reconocimiento de todos los elementos subjetivos y objetivos, con los que cuenta al inicio de este proceso de formación, que le permitan construir sus propias propuestas, criterios, estrategias.

El plan de estudios '97, el que se está operativizando en las escuelas normales propone estos objetivos, persigue el *desarrollo de habilidades que permitan a los futuros profesores identificar las propuestas y los enfoques curriculares de los libros de texto de los niveles básicos, formarse en la práctica de manera gradual, desarrollar habilidades para establecer vínculos entre los contenidos y la forma en que los alumnos de primaria y secundaria se apropian de ellos*¹¹⁸, visto desde estas perspectivas, suena muy alentador el planteamiento, tendrá que esperarse una evaluación de estos programas, pero si desde su inicio se implementó con la mínima participación y capacitación de los profesores de las normales, es posible vislumbrar las opiniones de estos docentes y los resultados, porque los planes por sí solos no son suficientes para lograr los cambios sustanciales y necesarios en el proceso de formación inicial en la docencia.

Es necesaria y urgente una formación crítica, ética, tolerante y autónoma, inicial y permanente. Son tantos los aspectos deseables que podría correrse el peligro de quedarse en la utopía, pero quedan al menos, una vez más, planteados.

¹¹⁸ Hernández Cid, 1997. Quinto Seminario de Política Educativa, Junio 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO.

EL NIVEL OFICIAL

La formación permanente de docentes en servicio

Se parte del supuesto que la actualización, capacitación y superación también forman parte del proceso formativo que le permite al docente construir el conocimiento que necesita para su práctica. La formación inicial y la formación permanente no han de considerarse como independientes una de otra, sino como parte de un mismo proceso formativo en dos momentos distintos.

Al buscar *un poco de historia*, se encontró también que la formación permanente para docentes en servicio, a nivel nacional, tiene entre sus antecedentes, la fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la cual tuvo lugar el 19 de marzo de 1945.

De 1945 a 1950, y con la intención de dar cobertura a la formación profesional de los profesores de educación primaria, el Instituto ofreció capacitación a los docentes que laboraban en las zonas rurales del país.

En 1971, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, la que a través de 47 centros regionales distribuidos en todo el país, ofreció los servicios de actualización y capacitación docentes, durante 7 años. Después de este periodo, en 1978 se convirtió en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, la cual retomó las funciones de actualización a través de acciones dirigidas a apoyar a los profesores frente a grupo en el manejo de planes y programas de estudio a nivel preescolar, primaria y secundaria.

En 1989, esta instancia se fusionó con la Dirección General de Educación Normal y surgió la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a nivel nacional. Por espacio de tres años aproximadamente dio cobertura en materia de actualización y capacitación a los docentes. Hacia 1992, limitó sus funciones al Distrito Federal como resultado de la descentralización de Escuelas normales y de Centros de actualización del magisterio, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El 12 de Enero de 1995, el Poder Ejecutivo Federal presentó el proyecto educativo dentro del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. En este documento hubo un apuntalamiento a la *equidad, calidad y pertinencia* en Educación; persiguió también la consolidación de las *innovaciones* presentadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) del sexenio anterior.

Asimismo, estableció el *sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio*, en el que se incluyen las distintas modalidades de formación para los docentes, ya sea inicial o permanente, y dentro de ésta la actualización, capacitación y superación.

Este sistema tiene como fin, garantizar la *calidad profesional* docente mediante las condiciones necesarias, comprometiéndose a reacondicionar, ampliar y modernizar la infraestructura y el equipo de los planteles de Educación Básica *incluyendo las nuevas tecnologías de comunicación e informática* para que el docente tuviera posibilidades de desempeñar mejor su labor y en consecuencia, hubiera un *mayor aprovechamiento de los alumnos*. Dicho sistema contempla entre sus propósitos, *transformar la realidad educativa, a partir de sus propios reclamos, retos y necesidades*.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 retomó en materia educativa a través del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP) fundamentalmente, el proyecto de *Profesionalización Docente y Carrera Magisterial*, en el cual intentó centrar la formación permanente, específicamente la actualización de los profesores frente a grupo de los niveles básicos; sin embargo, éste es y ha sido un proceso que es atendido por diferentes instancias; el ProNAP no reemplazó a los Centros de Actualización del Magisterio u otras instituciones formadoras de docentes.

En el programa educativo 1995-2000, el ProNAP contó con impresionantes recursos financieros, y ahora se ha convertido en una de las instancias de actualización a la que los profesores pertenecientes a *Carrera Magisterial* se inscriben cada año de manera obligatoria, y el examen que se acredita en este programa, les ofrece –de acuerdo a la evaluación que obtengan- un porcentaje considerable.

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) sigue siendo una de las principales instancias oficiales que realiza programas de actualización y capacitación docente, específicamente, e incluye la nivelación pedagógica, asimismo, se realizan programas análogos a través de las instancias de los diferentes niveles de educación básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Particularmente los profesores que pertenecen a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES), acuden a esas instancias para integrarse a esos procesos, pero también a la propia CSES, en la que también se diseñan y desarrollan programas de actualización, inducción, capacitación y superación.

Dentro de las instituciones superiores que atienden la formación de docentes, también se desarrolla un importante trabajo a nivel de investigación, que se realiza, en muchos casos, a partir de la observación de la práctica de los profesores frente a grupo, como ha podido constatarse a través de los trabajos revisados; asimismo, se aprecia que los resultados

buscan también vincularse al trabajo docente cotidiano de los niveles básicos y a los procesos formativos de los futuros profesores.

Al desarrollar este trabajo se encontró una preocupación constante de los profesores -con sus particularidades- respecto a su formación permanente, entre otras razones por el importante cambio curricular que desde 1993 intenta incorporarse para el aprendizaje de los alumnos. Esto no quiere decir que todos los profesores se encuentren inscritos o hayan participado en cursos de actualización, capacitación o superación, pero muchos de ellos tienen inquietudes por conocer más la propuesta curricular y/o por mejorar su trabajo a través de su propia preparación.

Cada profesor posee una formación y una práctica muy particulares, enriquecidas e influenciadas por su individualidad y su personalidad, sus percepciones, sus saberes, sus creencias, sus concepciones, sus representaciones, sus posibilidades, su discurso y su realidad.

DGENAM

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en el Distrito Federal, forma parte del sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional del maestro de Educación Básica mencionado, y ha realizado una serie de actividades para analizar esta problemática desde Febrero de 1995, en las que, según su informe, han participado *académicos de reconocida trayectoria* de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), la Escuela Normal de Especialización, la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), la Escuela Normal Superior de México (ENSM), el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y de la propia DGENAM.

A nivel oficial, el sistema trata de *integrar, coordinar, ordenar y dar coherencia* a las instituciones que de forma aislada han venido trabajando en la formación y actualización de maestros.

La DGENAM en el D.F. es resultado de la fusión de la Dirección General de Educación Normal y de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio, efectuada el 19 de Febrero de 1989, y coordina sus funciones a través de la Subsecretaría

de Educación Básica y de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. a partir de marzo de 1994.

Suscribe dentro de sus funciones, la responsabilidad de la evaluación y normatividad de la Educación Normal, la actualización y capacitación de los maestros, así como la operativización de servicios de los docentes de Educación Básica, la actualización y capacitación de directores y maestros de Educación Inicial, Especial, Básica, Indígena y Física; realiza investigaciones a nivel de Educación Normal y actualiza, supervisa y evalúa sus servicios; además, crea *sistemas de información* sobre las normas que aplica respecto a los procesos y las actividades que realiza.

La DGENAM contempla la posibilidad de implementar algunas alternativas de superación profesional en el D.F. para los maestros, ya que concibe la “.....*formación docente como un proceso continuo de preparación profesional que se desarrolla en etapas distintas y con estrategias diferentes ... se inicia en el momento de ingreso a una escuela normal ... se continúa a lo largo de una vida profesional...*”¹¹⁹, es por ello que además de todas las escuelas normales públicas y privadas en el Distrito Federal, cuenta con un Centro de Actualización del Magisterio (CAM).

En el D.F., el CAM lleva a cabo “*cursos breves de educación continua y asesorías pedagógicas en los planteles, organizados dentro de distintos campos del conocimiento educativo en general, en apoyo a planes de estudio vigentes*”¹²⁰.

Los cursos de actualización del CAM, hasta 1993, según la DGENAM, se centraban en peticiones que muy específicamente hacían los funcionarios en turno, y los docentes acudían con el interés de obtener puntaje para escalafón, pero no parecía reflejarse con claridad el beneficio de estos cursos en la práctica docente.

A partir de 1994, se fijaron los criterios para establecer que los cursos de actualización deberían proyectar sus beneficios a la práctica cotidiana del maestro y delegó la responsabilidad en los Centros de Maestros vinculados directamente con el ProNAP. Aunque estos cursos tienen como principal enfoque CARRERA MAGISTERIAL, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal estableció la posibilidad de que otras instituciones ofrecieran también cursos de actualización.

La DGENAM reconoce la necesidad de actualizar a 95 000 maestros aproximadamente, por lo que las Direcciones y Coordinaciones Sectoriales de Educación Básica y la UPN, entre otras instituciones, han tenido que participar en el ofrecimiento de programas de formación permanente.

¹¹⁹ DGENAM, 1996.

¹²⁰ Ídem.

En el caso del CAM en el D.F., ofrece cursos con validez tanto para el escalafón vertical (ascensos e incrementos de horas en educación secundaria) y para el horizontal (Carrera Magisterial, que incluye los cambios de categoría y sueldo).

En programas de *capacitación* el CAMDF cuenta con dos tipos: La Nivelación Psicopedagógica y la Licenciatura en Docencia Tecnológica. La primera se refiere a la particularidad de la Educación Secundaria, ya que como se mencionó anteriormente, se maneja que el 70% de docentes (porcentaje aproximado) no son egresados de las escuelas normales. La segunda atiende a profesores que prestan servicio en Secundarias Técnicas y Centros de Bachillerato Tecnológico. En promedio anual, el CAMDF informa que atiende en estos dos programas de capacitación a 2 776 maestros.

En el caso de la segunda modalidad en este rubro, los maestros pueden licenciarse en ocho semestres en cursos sabatinos e intensivos en julio y agosto, de tal forma que sus estudios no obstaculizan su trabajo docente cotidiano.

CSES

La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (CSES), es una de las instancias de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, que depende de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal a través de la Dirección General de Operación de Servicios en el Distrito Federal y de la cual emanan las disposiciones oficiales tanto a nivel técnico pedagógico, como laboral y administrativo.

Los profesores que integran el estudio realizado para este trabajo pertenecen a la CSES, por lo que, entre otras razones, se está incluyendo un panorama general de las actividades que ésta realiza en materia de formación permanente en sus distintas modalidades: actualización, capacitación y superación docentes.

Esta Coordinación, al igual que la DGENAM, forma parte del sistema de formación, actualización, capacitación y superación profesional del maestro de Educación Básica, y diseña e imparte cursos para los docentes adscritos a esta dependencia con la finalidad de cumplir tal función.

Uno de los retos que la CSES se ha planteado en materia de actualización, capacitación y superación, desde su perspectiva, es hacer de estos procesos, un sistema que funcione de

manera eficaz, que trascienda en la mentalidad de los profesores, es decir, que no se quede en un nivel discursivo, que retome la intención de la educación secundaria, que los docentes asuman y hagan suyos los contenidos y metodología de los programas educativos, entre otros aspectos.

Una de las dificultades que la CSES reconoce es el *tamaño de la población magisterial*¹²¹, que está constituida por casi 25 000 profesores, sólo en esta Coordinación, lo que imposibilita una comunicación y una atención en materia de formación permanente, eficaces. Aunado a esto, la CSES no cuenta con los recursos humanos ni la infraestructura para poder atenderlos, lo que también se ha planteado como un reto, ya que desde su perspectiva, es uno de los factores que garantiza la calidad de los servicios educativos y el mejoramiento de los resultados.

Sin embargo, la CSES reivindica y se apoya en los materiales con que actualmente cuentan los profesores desde 1993, a partir del cambio curricular, entre ellos, los Libros para el Maestro de diferentes asignaturas del Plan de Estudios, así como los paquetes didácticos del ProNAP, bajo el supuesto de que estos últimos han llegado a todos los profesores, aunque se sabe que no todos los docentes se han inscrito al programa, por lo que todavía hay quienes no conocen o cuentan con dicho paquete.

La CSES también considera que los profesores han podido actualizar su práctica con los recursos y medios electrónicos que han llegado a las escuelas como las videotecas escolares, o red satelital de televisión educativa (EDUSAT), no obstante, el uso de estos medios no puede garantizarse al interior de las escuelas.

La CSES ha definido algunas estrategias para desarrollar su trabajo de manera prioritaria¹²²:

- Cobertura y atención diferenciada
- Fortalecimiento de la organización y funcionamiento de las escuelas
- Contenidos, métodos y recursos para la superación del proceso enseñanza-aprendizaje
- Actualización y superación de la función docente, directiva y de supervisión
- Vinculación con la comunidad y coordinación intersectorial

Además, entre 1998 y 2001 se dio a la tarea de preparar algunas estrategias de superación y actualización en coordinación con la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, a través del Programa de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria, el cual, se originó con la intervención de la Coordinación de Asesores de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal hacia 1998-1999 y actualmente depende de la Subdirección de Apoyo Técnico

¹²¹ CSES, 1998.

¹²² Ibid.

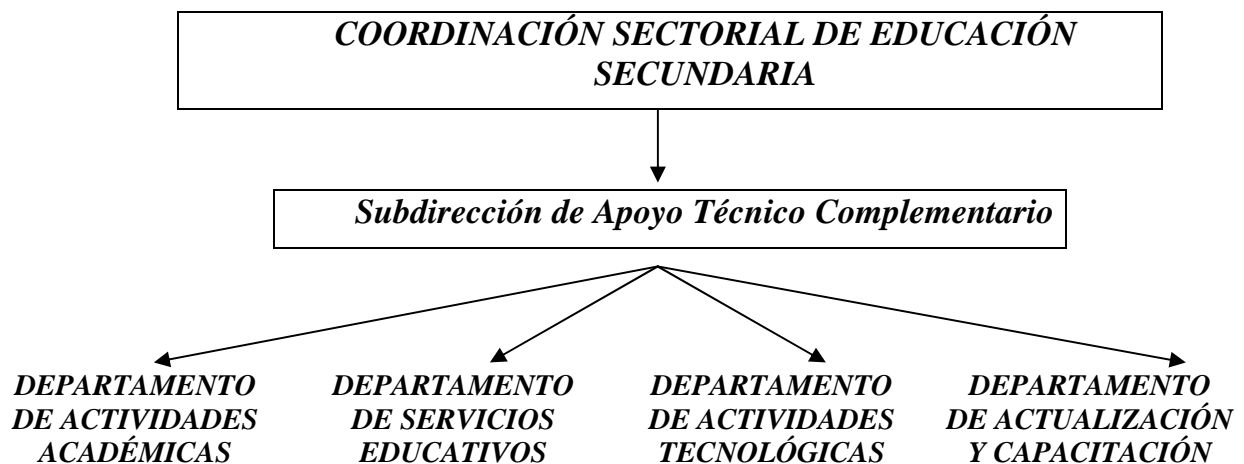
Complementario formando parte de las líneas de trabajo del Departamento de Actualización y Capacitación de la CSES.

Asimismo, al interior de la CSES, la Subdirección mencionada está formada por instancias cuyas actividades incluyen las encaminadas a atender la formación permanente de los profesores:

- **EL DEPARTAMENTO DE PROYECTOS ACADÉMICOS**
- **EL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS**
- **EL DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS**
- **EL DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN**

Cada Departamento cuenta con personal que diseña e imparte cursos, o bien, realiza otras actividades de apoyo a los profesores de secundarias, entre las que se encuentran conferencias, elaboración de documentos, preparación y presentación de materiales educativos, sesiones de debate por especialidad.

En este trabajo, se hará referencia más amplia a las actividades de dos de los departamentos mencionados, por contar con más información.



❖ **DEPARTAMENTO DE PROYECTOS ACADÉMICOS**

A lo largo del ciclo escolar (1998-99), por ejemplo, la entonces *UNIDAD DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS* programó reuniones de profesores de algunas especialidades, tituladas “Didáctica de la Videocinta”, para Matemáticas, Español, Biología, etc.; en tales reuniones se presentaron algún o algunos fragmentos del material audiovisual con que cuentan las escuelas desde 1996 aproximadamente; posterior a la proyección, se propiciaba un debate entre los asistentes al respecto de su utilización, aplicación, entre otros aspectos.

Para el caso de Matemáticas¹²³, la reunión se realizó en el mes de Octubre y contó con la participación de 140 profesores aproximadamente, tanto de la especialidad, como directores y subdirectores, de escuelas secundarias generales, para trabajadores y alguna telesecundaria, de los cuales según la encuesta que se realizó al inicio de la actividad, el 19.7% había utilizado en alguna ocasión al menos, los videos “El mundo de las Matemáticas”, mientras que el 71.12% nunca había hecho uso de ellos; el 9.5%¹²⁴ no contestó; sin embargo, durante el debate, algunos profesores expresaron desconocer la existencia de estos materiales. Los datos obtenidos reflejan la necesidad de realizar este tipo de actividades para apoyar la labor de los profesores, para acercarlos y recuperar lo mejor de estos materiales, o al menos para que conozcan la existencia y contenido de ellos.

Este Departamento también participa en el diseño y operación de cursos para directivos y supervisores con valor a Carrera Magisterial, brinda apoyo de carácter técnico pedagógico a ambas instancias de dirección, elabora documentos del mismo carácter destinados también a los profesores frente a grupo, entre otras actividades.

❖ *DEPARTAMENTO DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN*

En 1997, la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario de la CSES creó este Departamento como *Unidad de Actualización y Capacitación Docente*, desde entonces es una de las instancias que más cursos diseña e imparte con valor a Carrera Magisterial, por lo que se ve muy concurrida cuando es abierta la convocatoria para este programa.

Este Departamento ha tenido algunas modificaciones en su estructura inicial y actualmente distribuye sus funciones a través de tres líneas de trabajo con sus respectivas actividades encaminadas todas a apoyar el programa que desde el ciclo escolar 2001-2002 se implementó en las escuelas de educación básica y que se denomina *PROYECTO ESCOLAR*. Estas líneas están definidas a partir de las distintas modalidades de formación permanente para profesores¹²⁵:

- *Inducción*
- *Capacitación y Actualización*
- *Superación*

Estas líneas de trabajo toman como base Proyecto Escolar y se circunscriben alrededor de este programa y otros seis grandes campos de atención: Fomento a la lectura y lenguajes,

¹²³ La tesista participó en la codirección de este debate, al lado del Profesor Jefe de la Unidad de Actividades Académicas de la CSES y una Profesora Jefe de Clase de Matemáticas.

¹²⁴ Departamento de Actividades Académicas, CSES, 1998, información de archivo.

¹²⁵ Departamento de Actualización y Capacitación, 2002.

Comprensión de las ciencias, Desarrollo de las habilidades matemáticas, Fomento de valores, Desarrollo profesional y Gestión. Sus destinatarios son además de los docentes, subdirectores y directores de escuelas y el personal de apoyo técnico pedagógico de la CSES, tanto de oficinas centrales como de las siete regiones en las que actualmente la CSES coordina sus funciones en el Distrito Federal, exceptuando Iztapalapa.

- ***Inducción***

Con la intención de ayudar a docentes, directivos y supervisores que se inician en estos niveles de acción, se implementa esta línea de trabajo para proporcionarles experiencias que les brinden elementos normativos, vivenciales, psicopedagógicos y de organización escolar, a través de Cursos-Taller, Conferencias, Asesorías y Encuentros.

La CSES se ha planteado como meta dar a esta inducción un carácter obligatorio, es decir, ha de ser acreditada por los aspirantes a cubrir cargos directivos, de supervisión y aún de docencia, de otra forma no podrán asumir tales cargos; es por ello que al inicio de cada ciclo escolar se implementa el Curso Taller de Inducción para egresados de la Escuela Normal Superior de México, a fin de que reciban toda la información posible sobre el funcionamiento tanto académico como administrativo de las escuelas secundarias en el momento de su ingreso al servicio.

- ***Capacitación y Actualización***

Este proyecto reconoce las modificaciones que se han suscitado en el subsistema de Educación Secundaria a nivel curricular, de organización escolar y normativo, el perfil del docente, entre otros. Desde este reconocimiento, rescata la necesidad de implementar acciones que actualicen y capaciten a los profesores de secundaria a nivel psicopedagógico y de las disciplinas específicas, tanto para los docentes de extracción normalista como no normalista.

El proyecto intenta ubicar su trabajo, entre otros ejes, a partir del análisis de temas vinculados al plan y programa de estudios, y recuperar y fortalecer la experiencia docente desde las juntas de academia, los talleres generales de actualización y el trabajo colegiado escolar.

Las actividades que se instrumentan en este proyecto son fundamentalmente:

Conferencias: para las cuales, se invita a especialistas de ciencia y tecnología a fin de promover espacios de reflexión y análisis, compartir experiencias, por ejemplo, entre los docentes.

Cursos y talleres destinados a supervisores, directivos, profesores y personal de apoyo técnico pedagógico con valor para escalafón vertical y Carrera Magisterial.

En cada curso se acepta la inscripción de 30 profesores aproximadamente. Los cursos son impartidos por personal del Departamento en diferentes espacios como los Centros de maestros, las Centrales de laboratorios y talleres y en algunas escuelas secundarias, con la intención de que se encuentren en diferentes puntos de la ciudad y en distintas épocas del ciclo escolar.

El valor de estos cursos para Carrera Magisterial y escalafón vertical (ascensos de categorías) parece ser el móvil de la alta demanda que puede apreciarse; asimismo convocan a profesores frente a grupo, directivos, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico mismos que pertenecen a las diferentes vertientes de Carrera Magisterial, sin embargo, abre la posibilidad de que puedan asistir docentes que no pertenezcan al programa, siempre y cuando haya cupo, ya que se da prioridad a los profesores que están inscritos, además, la constancia que se da a esos docentes, no tiene valor para Carrera Magisterial. La mayor parte de estos cursos se ofrecen con horario sabatino y en diferentes fechas y lugares.

Estos cursos y los que se ofrecen en todas las instancias de Dirección de Educación Básica y Normal, son revisados y evaluados por una comisión nacional, que dictamina su validez para Carrera Magisterial.

Asimismo, se incluyen actividades que apoyen directamente la capacitación y actualización de los docentes como son *Encuentros, Asesorías*, y se atienden las peticiones específicas que realizan las escuelas para que personal académico de este Departamento asista y realice talleres, conferencias y/o pláticas en los centros de trabajo sin que los profesores tengan que trasladarse a otros sitios; estas actividades pueden realizarse en alguno de los cinco días que tienen destinados para la actualización, y que desde el ciclo escolar 2001-2002 se otorgaron.

- ***Superación***

Esta línea de trabajo se creó específicamente para el funcionamiento del Programa de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria, que se originó en la Coordinación de Asesores de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal en la gestión del sexenio anterior. Este Programa tenía un carácter

interinstitucional ya que operaba en coordinación con la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), que era la instancia que certificaba los diplomas correspondientes (p. 100 de este trabajo); sin embargo, el Programa ha tenido algunas modificaciones debido a que no pudieron establecerse los acuerdos necesarios con DGENAM y en el ciclo escolar 2003-2004 se puso en marcha con algunas variantes debido a que la CSES no puede otorgar diplomas.

En principio, el Programa se organizó en Diplomados mismos que agruparon 4 cursos cada uno; como parte de los cambios que han tenido que realizarse, los cursos se organizan ahora por *Módulos*, pero el enfoque y la metodología de los mismos, se conservan.

Durante el ciclo escolar 1999-2000 se puso en marcha el Diplomado 1 “*La trascendencia de la función docente y su impacto en el adolescente de educación secundaria*”, para profesores de las especialidades de Matemáticas y Química, y durante el ciclo 2000-2001 operaron, el Diplomado 1 y el Diplomado 2 “*Liderazgo docente y promoción del aprendizaje en grupos de educación secundaria*” para docentes de las mismas especialidades.

Este programa ha tenido gran aceptación entre los docentes que han participado en él, así como entre directivos y jefes de enseñanza que lo han conocido a través de las acciones de los profesores que tienen a su cargo y de los resultados que éstos han obtenido en sus grupos a raíz de su participación en los Diplomados. Es por ello que la demanda persiste y por lo que el Programa continúa aunque con los cambios necesarios para poder operativizarlos.

Cabe mencionar que en este ciclo escolar 2004-2005 se ha desarrollado el Módulo 1 para Directores de Escuelas Secundarias, con variantes en los cursos que se incluyeron.

En principio se pensó dar atención a docentes sin formación normalista, pero dadas las necesidades detectadas en los estudios de diagnóstico y en los encuentros que hubo para perfeccionar los primeros programas de los cursos, se decidió incluir a profesores con o sin formación normalista.

Los criterios bajo los cuales se han atendido a los docentes de las especialidades mencionadas incluyen la urgencia de apoyar a los profesores que imparten estas asignaturas en las escuelas secundarias, mismas que en los últimos años han tenido bajos índices de aprovechamiento en los resultados que arroja el examen de CENEVAL que se aplica a los egresados de secundaria que aspiran ingresar al bachillerato.

Desde 2003, se ha denominado Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria y se ha elaborado un tercer conjunto de cursos. El Proyecto está constituido por *Módulos Pedagógicos* de la siguiente forma:

<p>MÓDULO 1:</p> <p><i>La trascendencia de la función docente y su impacto en el adolescente de educación secundaria</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• El adolescente y su realidad• Función social y pedagógica del docente• Retos en el aprendizaje de las disciplinas (Matemáticas, Química, Historia)• Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje
<p>MÓDULO 2:</p> <p><i>Liderazgo docente y promoción del aprendizaje en grupos de educación secundaria</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• El aprendizaje y la enseñanza en educación secundaria• Grupos de aprendizaje en educación secundaria• Retos en el aprendizaje de las disciplinas (Matemáticas, Química)• Liderazgo docente
<p>MÓDULO 3:</p> <p><i>El plan de estudios de educación secundaria y los procesos de aprendizaje en el aula</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Currículum y planeación didáctica• Estrategias de aprendizaje y sus implicaciones en el aula• Naturaleza de la disciplina y sus posibilidades formativas (Matemáticas, Química)• Hacia la sistematización de la práctica docente

Cada Módulo está constituido por 4 cursos, uno de los cuales es dirigido a la especialidad de los docentes inscritos, el resto está diseñado para apoyar a los profesores en otros aspectos técnico pedagógicos que les ayuden en su diaria labor.

Es importante resaltar que el objeto de estudio de estos módulos es la *práctica docente cotidiana* de los profesores, la cual se rescata a través de la metodología implementada en

los cursos y que incluye la descripción, explicación y valoración de las creencias, experiencias y conceptos de los profesores en trabajo colegiado con otros docentes, para conducir a un replanteamiento y/o toma de decisiones al respecto de esas creencias y conceptos, y de su práctica, después de una confrontación con los aportes teóricos más recientes posibles.

En el Proyecto se realiza una evaluación y un seguimiento con los profesores en sus escuelas, así como con los alumnos adolescentes y los directivos, cuyos testimonios escritos han sido recopilados en visitas y entrevistas realizadas a los mismos por el equipo técnico que diseña y coordina los cursos de los Módulos.

En cuanto al Módulo que se ha desarrollado durante este ciclo escolar para personal con funciones directivas, éste está constituido de la siguiente forma:

<p><i>MÓDULO 1:</i></p> <p><i>La trascendencia de la función docente y su impacto en el adolescente de educación secundaria</i></p>	}	<ul style="list-style-type: none">• El adolescente y el directivo• Retos en la gestión escolar• Retos en la función directiva• Evaluación institucional
---	---	--

❖ DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS

En este Departamento se daba atención en materia de actualización y capacitación al personal de Servicio y Asistencia Educativa (SAE) de las escuelas secundarias como son los Médicos escolares, prefectos, orientadores y trabajadores sociales. Aunque también se atendían otros programas como el llamado *Ver bien* que dota de anteojos a alumnos que los requieren y que son de escasos recursos.

La atención al personal de SAE se realizaba durante todo el año a través de cursos breves, conferencias, encuentros y otras actividades. Sin embargo, desde el inicio del ciclo escolar 2004-2005 estas actividades pasaron a otras instancias de la CSES, debido a que el Departamento dejó de tener este carácter.

❖ DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES TECNOLÓGICAS

Aquí se atienden, también en los aspectos de actualización y capacitación, a los profesores de actividades tecnológicas de las escuelas secundarias, por medio de acciones semejantes a las que realizan los otros departamentos para sus respectivos beneficiarios.

<i>Dirección de Actualización y Centros de Maestros</i>
--

Esta instancia, anteriormente llamada Dirección de Actualización Magisterial, depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y organiza un gran número de acciones de actualización a través de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio que conforman todas las Direcciones de Educación Básica y Normal: DGENAM, de Educación Física, de Servicios Educativos en Iztapalapa, de las Direcciones de Educación Especial, de Educación Inicial y las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Específicamente, la Dirección de Actualización y Centros de Maestros organiza y coordina:

- ⇒ El ProNAP y los Cursos Nacionales de Actualización
- ⇒ Centros de Maestros
- ⇒ Talleres Generales de Actualización
- ⇒ Encuentro “Memoria de una experiencia docente”

❖ El ProNAP y los Cursos Nacionales de Actualización

A fines del año 1995, surgió el Programa Nacional de Actualización Permanente para los maestros de Educación Básica (ProNAP), cuyo objetivo, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), es *contribuir al mejoramiento de la calidad de la Educación Básica*.

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), son uno de los componentes del ProNAP que intenta apoyar a los profesores de Educación Básica en procesos de actualización y

fortalecimiento de recursos didácticos, pero actualmente coordina diferentes programas de estudio nacionales y estatales:

- ❖ *Cursos Nacionales de Actualización (CNA)*
- ❖ *Cursos Generales de Actualización (CGA)*
- ❖ *Cursos Estatales de Actualización (CEA)*
- ❖ *Talleres Generales de Actualización (TGA)*
- ❖ *Talleres Breves de Actualización (TBA)*
- ❖ *Talleres de Actualización en Línea (TAL)*

A nivel de Educación Secundaria, la formación de los primeros asesores para atender los CNA inició en Diciembre de 1995 con un primer acercamiento al programa, informando a los maestros electos sobre la intención del mismo, y una escasa orientación sobre las condiciones de logística y presupuesto destinados al mismo.

En el mes de Junio de 1996, fue emitida la Convocatoria para participar en los CNA, que incluyó también la información sobre la instalación y ubicación de los siete *CENTROS DE MAESTROS*, que en principio se abrieron.

Para este programa se han destinado una gran cantidad de recursos, que pueden apreciarse en las instalaciones de dichos Centros de Maestros, que cuentan con un amplio acervo bibliográfico, audiovisual, equipo de cómputo, mobiliario, y muchos elementos más.

Propósitos

Con el fin de elevar la calidad de la Educación, el ProNAP se propone la actualización de los conocimientos de los maestros y el fortalecimiento de sus recursos didácticos. Más específicamente, en el caso de Matemáticas, pretende “*favorecer el desarrollo de las capacidades docentes, matemáticas y profesionales de los profesores y comunicarles los enfoques y contenidos de los nuevos programas*”¹²⁶.

Persigue convencer a los profesores de que la enseñanza de las Matemáticas debe cambiar, que no puede seguir prevaleciendo la forma mecánica y tradicional, y de la necesidad de actualizar, reforzar y ampliar sus conocimientos en la materia, ya que los contenidos básicos que se incluyen en los programas educativos de primaria y secundaria no son suficientes para fundamentar y/o ampliar el acervo de los profesores, en otras palabras, el paquete didáctico del ProNAP para Matemáticas, está diseñado, entre otros propósitos, para fortalecer la puesta en marcha del enfoque curricular planteado en el programa de estudios.

¹²⁶ ProNAP, Matemáticas, Secundaria, Guía de Estudio, 1995.

Características

En los lineamientos del curso se especifica el carácter autodidacta; con la misma claridad, en los libros del paquete didáctico se explican las alternativas de estudio de acuerdo a *sus preferencias y al tiempo de que dispongan*, ya sea de manera individual o en grupos *autónomos* con sus propios compañeros o en grupo, o con asesoría del personal de Centros de Maestros; pero maneja puntualmente la diferencia de esto con los cursos escolarizados que pudieran ofrecer o haber ofrecido otras instituciones.

El paquete didáctico está formado por una Guía de Estudio, un Libro de Lecturas, los Planes y Programas de estudio y los Libros para el Maestro de cada especialidad, en el caso de secundarias.

Las Asesorías para el manejo de los Paquetes Didácticos se brindan en los Centros de Maestros que están funcionando en el D.F. desde el mes de Junio de 1996. Los asesores del programa, en el caso de secundarias fueron enviados a los Centros a partir del mes de Octubre de ese año, sin embargo, las necesidades de cada especialidad y/o nivel, no quedaron satisfechas para cada Centro en la misma fecha, por alguna razón fueron incorporándose paulatinamente y han tenido cierta movilidad. La atención que los CNA brinda a los participantes intenta ser muy amplia y sólida, promoviendo talleres de capacitación constante.

A nivel del escalafón de Carrera Magisterial, actualmente es obligatorio presentar el examen de los CNA y proporciona a quien lo acredita satisfactoriamente, doce puntos para el rubro de *Preparación Profesional*, es decir, ofrece la misma puntuación que un grado de maestría, siempre y cuando se obtenga la calificación requerida. De acuerdo a la evaluación la puntuación puede variar, el mínimo necesario es del 60 %.

A pesar de los recursos humanos, económicos y físicos, el ProNAP no ha logrado vincularse a todos los profesores, es decir, no todos los docentes se han inscrito; en la primera etapa hubo quienes sí lo hicieron pero, como se había señalado, no se presentaron al examen, otros se presentaron y algunos obtuvieron satisfactorios resultados, según les informaron desde las instancias correspondientes del ProNAP.

El primer Taller de acreditación para asesores (1996) especificó las actividades que éstos debían realizar y los deslindó de la responsabilidad de resolver a los profesores, los problemas que se incluyen en el *Libro para el Maestro*, limitando ésta a sugerir fuentes de consulta o inclusive, formas de estudio.

La Guía de Estudio que incluye dicho paquete, explica paso a paso la forma en que debe llevarse el curso, aunque por supuesto, no contiene la solución de los problemas presentados porque también plantea, la necesidad de que la Enseñanza de las Matemáticas

se haga a través de la construcción de contenidos, conceptos y conocimientos en una situación dinámica y de constante cambio.

El ProNAP sustenta que para la formación, actualización y capacitación de los profesores es insuficiente el dominio de contenidos de los programas de educación básica y rescata entre otras cosas, el fortalecimiento de los conocimientos matemáticos y científicos de los docentes, es decir, retoma la necesidad de que los profesores desarrollen más sus conocimientos sobre la disciplina que trabajan, con más profundidad de lo que necesitan en clase; desde la perspectiva del ProNAP, sólo así se puede garantizar un mejor manejo de los contenidos, con un elevado dominio de la disciplina específica.

El ProNAP no descarta en ningún modo, la necesidad de que los profesores reciban la información que les permita *estar al tanto del desarrollo de la investigación de Educación Matemática, así como de las nuevas propuestas educativas*¹²⁷, es decir, no sólo intenta actualizar a los docentes en su formación científica y/o académica, sino en el tratamiento y manejo didácticos que han de hacer con sus alumnos.

El ProNAP es un proyecto ambicioso que a veces rebasa las posibilidades reales de los profesores, y para que obtengan buenos resultados, necesitan una alta disposición al estudio.

Evaluación

Como ejemplo de los resultados de *Evaluación* de los CNA, se presentan los que se obtuvieron en 1997 y 1998, por contar con la información:

Para el mes de Junio se habían inscrito 190 000 docentes aproximadamente, lo que no quiere decir que todos se presentaron al examen de acreditación.

En el mes de Noviembre del mismo año, el número llegó a más de 205 000, de una planta docente nacional de 813 984 profesores, de primaria y secundaria; de ellos, un poco menos de 60 000 se presentaron al examen y lo acreditaron casi 35 000¹²⁸.

En Junio de 1998, se inscribieron nuevamente más de 100 000 docentes y presentaron el examen un poco más del 45 %, acreditándolo aproximadamente el 24%.

Como puede observarse, en la primera fecha de acreditación, apenas un 28%, aproximadamente, de los docentes inscritos se presentaron al examen, y en Junio de 1998, menos de la mitad.

¹²⁷ Ídem.

¹²⁸ Dirección de Actualización Magisterial, 1999, información de archivo.

En el caso de secundarias a nivel nacional, en Matemáticas específicamente, para Marzo de 1998, se habían inscrito poco más de 21 000 profesores, de los cuales aproximadamente 4 400 solicitaron examen y lo presentaron casi 3 100, pero únicamente alrededor del 24% lo acreditó.

Es importante señalar que una buena parte del paquete didáctico se centra en el desarrollo de contenidos matemáticos, e incluye una gran cantidad de problemas con un significativo grado de dificultad. Esto tiene que ver con uno de los propósitos del ProNAP, que intenta acrecentar el nivel de conocimientos matemáticos en los docentes, para elevar o alcanzar el dominio que se requiere como profesor.

En Matemáticas, en 1998, por ejemplo, el examen incluyó 58 reactivos:

- ◇ 39 conceptos matemáticos
- ◇ 5 respecto al enfoque (elementos conceptuales teóricos y metodológicos)
- ◇ 14 problemas para su análisis y resolución con base en el enfoque actual

Hubo profesores que en el segundo aspecto, no tuvieron errores, pero en el primero y tercero, ninguno acertó la totalidad, aunque sí se acercaron (34 y 10 respectivamente). Pero también hubo quienes en el segundo y tercer rubros, obtuvieron **cero** aciertos.

Los datos varían de acuerdo a la especialidad; en el caso de Matemáticas, el promedio de calificación, de quienes acreditaron el examen, oscila entre 65 y 70 puntos respecto de 100. En general, el promedio alcanzado por los sustentantes en esta asignatura, estuvo por abajo de 50.

El promedio más alto a nivel nacional fue obtenido por los profesores de Química, quienes casi alcanzaron 70 de 100 aciertos, pero el más bajo fue en Matemáticas.

A nivel del Distrito Federal, casi la cuarta parte de los profesores se inscribió a los cursos nacionales, pero menos de mil solicitaron el examen y lo presentaron poco más de 750, aprobándolo casi el 80 % de los sustentantes. Es importante señalar que inscribirse a los CNA no obliga a los profesores a presentarse al examen correspondiente.

Los profesores de Matemáticas de secundaria, en esta ciudad, son casi 5 000, de un total aproximado de 25 000 docentes; es la asignatura, al igual que Español, que alberga al mayor número de profesores respecto a las demás especialidades.

Sin embargo, en el D. F., aproximadamente sólo se inscribió el 4 % de la planta docente de Matemáticas a los CNA; el examen lo presentó aproximadamente el 3 %, y fue acreditado por poco más del 1.5 %, ligeramente arriba de la mitad de los sustentantes.

Los datos en Matemáticas, reflejan un bajo dominio en el manejo en general del programa, tanto en contenidos matemáticos como en procedimientos didácticos respecto

al enfoque. Pero además, también se aprecia un bajo número de aspirantes, lo que no se sabe es si esto obedece a poca información, poco interés, mucho trabajo, temor al fracaso o porque simplemente no pertenecen al programa Carrera Magisterial.

Es conveniente señalar que los profesores que se han inscrito a los CNA, recibieron el paquete didáctico correspondiente y tienen tres oportunidades para presentar el examen, aunque se manejó que en 2003 sería la última ocasión en que se podría presentar el curso específico de la especialidad de Matemáticas, por lo que los profesores de esta asignatura tendrán que inscribirse en otro curso.

Todos estos datos se muestran únicamente con la intención de dar una idea sobre lo ocurrido en los CNA al poco tiempo de su creación, más adelante se incluirán los testimonios de los docentes entrevistados respecto a su experiencia con este programa.

❖ Centros De Maestros

Los Centros de Maestros fueron creados con varias finalidades, entre ellas está el promover el desarrollo integral de los profesores y apoyarlos en tres aspectos: profesional, social y personal.

Se intenta, asimismo, promover el autodidactismo y la autogestión en los profesores, en el entendido de que poseen una formación que proporciona la capacidad para desarrollar ambos procesos.

Profesionalmente, busca apoyar a los docentes en la actualización y capacitación de planes y programas de estudio, avances científicos, técnicos, culturales, entre otros aspectos.

En el aspecto personal, persigue favorecer la autovaloración y autoestima docentes, y a nivel social, reflejar el trabajo docente en la comunidad.

Otra de las actividades que brinda, es apoyar a los profesores inscritos en los CNA, mediante el trabajo de los asesores del programa.

El 31 de junio de 1999¹²⁹, se informó la existencia de quince Centros de Maestros que ofrecen servicio, y que se encontraban en proyecto, cinco más.

Algunos Centros de Maestros se encuentran ubicados en instituciones formadoras de docentes como en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en la Escuela Normal

¹²⁹ Benjamín González Roaro, Presentación: Perspectivas Siglo XXI, Reflexiones de Fin de Siglo. (Presentación Verbal). Auditorio Blas Galindo, Centro Nacional de las Artes, Mayo 1999.

Superior de México, y en la sede del CAM, D.F. Es conveniente señalar que los Centros de Maestros existentes en estas instituciones, tienen funciones independientes de las mismas.

Asimismo, están instalados por todos los rumbos de la ciudad, lo cual es importante, ya que a diferencia del CAM, no están concentrados en el centro del D.F.

Las actividades que se realizan en estos centros son muy diversas, todas encaminadas a brindar elementos para fortalecer la práctica de los profesores; se ofrecen cursos de actualización que sobre todo, son diseñados e impartidos por las instancias que trabajan para tal fin en los distintos subsistemas de educación básica y no por personal de los Centros de Maestros, como los que se mencionaron en el apartado de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria.

Asimismo, en los Centros de Maestros también tienen lugar talleres; conferencias; círculos de estudio para apoyar el ProNAP bajo la conducción de los asesores del programa; exposiciones de pintura, de trabajos de los talleres que ahí se realizan, de libros de las bibliotecas; proyección de videos, de programas de la Red Edusat; videodebates; y otras actividades.

Acciones como las señaladas se realizan en cada uno de los Centros de Maestros y la programación que diseñan periódicamente denota una preocupación por propiciar la asistencia de los docentes para aprovechar las instalaciones y los recursos con que cuentan.

En cuanto a recursos humanos, cada centro cuenta con un coordinador general, un coordinador académico, bibliotecario, personal administrativo, y por supuesto con los asesores del ProNAP para apoyar a los docentes en el seguimiento del curso.

Las bibliotecas cuentan con más de cuatro mil volúmenes, actualizados en su mayoría, revistas especializadas, audiocintas, videocintas y discos compactos sobre temas educativos, recreativos y culturales de diferentes áreas del conocimiento.

Asimismo, cuentan con aulas de informática, con equipos de cómputo en red, impresoras, escáner, televisión y videogradora, en algunos casos también tienen Red escolar e internet; antena parabólica conectada a red Edusat, aulas equipadas con televisión y videogradora, y en ocasiones aulas de educación musical.

Los Centros de Maestros han sido dotados con importantes recursos que se ofrecen a los profesores con muchas facilidades y en horario vespertino de martes a viernes, y los días sábado.

Hay diferentes niveles de atención y eficiencia en cada centro, posiblemente por ello es que las apreciaciones de los docentes sobre los mismos varían, como podrá notarse en sus testimonios.

❖ Talleres Generales de Actualización

Estos talleres se han realizado en coordinación con las direcciones de educación básica de todos los niveles y aunque están contemplados como parte de los CNA, tienen una atención especial debido a la importancia de su desarrollo.

Anteriormente, su finalidad era promover un encuentro entre los profesores de una misma zona escolar y de la misma especialidad –en el caso de escuelas secundarias-, en el que tuvieran la oportunidad de intercambiar experiencias y *saberes* para elevar su conocimiento y manejo en materia educativa, y también para evaluar y reorientar su práctica.

Los talleres persiguieron el diseño de un programa de actualización para los docentes de educación básica, para directivos y personal de apoyo técnico, y la capacitación correspondiente para que a su vez pudieran apoyar las actividades de los talleres.

Los talleres se realizan al inicio del ciclo escolar y tienen carácter obligatorio, por lo que todos los profesores se presentan y cuentan con una compensación económica adicional por su asistencia.

En las entrevistas realizadas con los profesores, fue evidente que los talleres han resultado significativos para ellos, como se demuestra más adelante.

Desde agosto de 2001, los talleres se realizaron encaminados específicamente a diseñar el Proyecto Escolar para cada centro de trabajo, con todos los profesores adscritos al mismo.

❖ Memoria de una Experiencia Docente

El propósito fundamental de este espacio es reconocer el esfuerzo y dedicación de los profesores en el aula y con sus alumnos. Es un encuentro que promueve la comunicación entre docentes para compartir sus experiencias, las más significativas y/o exitosas, y reunir las en un acervo que puedan consultar todos los profesores.

En 1997, se realizó el Primer Encuentro: *Memoria de una Experiencia Docente*, y desde entonces han tenido lugar durante los primeros meses del año, hasta ahora se han

presentado en cada uno, los trabajos de un gran número de profesores frente a grupo o pertenecientes a las áreas técnicas de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y normal.

Esta actividad, es diseñada e implementada por la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, se realiza a través de la SSEDF, y ha tenido lugar en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Se participa por invitación, a partir de una convocatoria, es decir, no tiene carácter obligatorio.

La convocatoria para participar en este encuentro, llega a las escuelas con varios meses de antelación, en carteles, trípticos y materiales específicos, a fin de que por lo menos un profesor de cada una, envíe alguna propuesta de trabajo que realice con sus alumnos o bien alguna experiencia que haya tenido durante su práctica. Los participantes pueden presentar más de un trabajo.

Los trabajos son revisados por un Comité Técnico conformado por varias decenas de profesores de las coordinaciones sectoriales de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, y de la DGENAM, de la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa, Educación Especial, Educación Física y para Adultos. Dicho Comité toma en cuenta algunas características para la evaluación de los trabajos y finalmente se eligen los que consideran más sobresalientes, los más originales, y los que mayor trascendencia, según su opinión, hayan tenido en las escuelas, con los alumnos y en ocasiones, con padres de familia.

Estos encuentros brindan la posibilidad de actualizar a los propios profesores directamente en su práctica, y de compartir las experiencias docentes entre pares; desafortunadamente no en todas las escuelas se da a conocer con oportunidad la convocatoria, ni todos los profesores están dispuestos a participar.

Este programa sigue contando con la participación de numerosos profesores, a quienes da la posibilidad de compartir sus experiencias docentes y de obtener algún reconocimiento.

LOS APORTES DE LAS INVESTIGACIONES Y LOS PROFESORES

Como se refirió en el capítulo anterior, los procesos de formación permanente para los docentes, ya sea de actualización, capacitación, superación, e inclusive de inducción, que a nivel oficial se realizan al interior del Sistema de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional del Maestro de Educación Básica, se hacen a través de acciones como las que se han descrito brevemente en diferentes instancias, y que a nivel secundaria, puede decirse que son a las que más acuden los profesores, pero no las únicas.

Durante las entrevistas realizadas, los profesores manifestaron sus opiniones respecto a varias de las acciones que las diferentes instancias oficiales ofrecen y realizan respecto a la formación permanente como los cursos de actualización, los talleres autogestivos de principios del ciclo escolar, los cursos nacionales de actualización y su correspondiente examen –pertenecientes a ProNAP-, y otros más. A través de sus opiniones y del contraste realizado con las aportaciones teóricas, se detecta el problema planteado y las interrogantes que surgen de él:

Los procesos de actualización y capacitación que se ofrecen a los docentes de educación secundaria y a los que, por diversas razones, los profesores se suman, no parecen trascender en este nivel educativo respecto a los índices de reprobación y de deserción escolar, ya que éstos no han disminuido en los últimos años, aún con la puesta en marcha de los enfoques curriculares que se plantearon desde 1993.

- ❖ *¿cuál es la experiencia de los profesores en los cursos de actualización?,*
- ❖ *¿cuáles son sus creencias respecto a lo que han revisado en esos cursos?,*
- ❖ *¿han modificado algunos conceptos, concepciones?,*
- ❖ *¿cuáles son sus percepciones?,*
- ❖ *¿cuáles son las posibilidades que tienen para asistir o no a cursos de actualización?,*
- ❖ *¿consideran la formación permanente como parte de su quehacer?,*
- ❖ *¿qué condiciones encuentran y a qué obstáculos se enfrentan después de un curso de actualización?*

Muchas de sus opiniones coincidieron entre sí y con las aportaciones escritas consultadas, por lo que se organizaron con base en ciertos puntos que se aprecian con más frecuencia

en sus palabras, o en los aportes teóricos y que tienen que ver con las interrogantes que se plantearon desde el principio de este trabajo:

Una reflexión crítica y propositiva

Detectar, explicarse y enfrentar los problemas

Los talleres

Las posibilidades

Saberes y creencias

Concepciones

❖ *Concepciones sobre Educación Matemática*

❖ *Concepciones sobre las Matemáticas*

Representaciones y convicciones

La insistencia de un cambio

Condiciones, tradiciones y obstáculos reales en secundaria

Carrera Magisterial y el ProNAP

En el discurso de los profesores participantes se trató de encontrar las coincidencias, sus percepciones y su experiencia en torno a cada uno de estos puntos:

- ❖ ¿su asistencia a cursos les hace reflexionar crítica y propositivamente?
- ❖ ¿les ayudan a detectar, explicarse y enfrentar los problemas que se les presentan en su práctica?
- ❖ ¿qué opinan acerca de los Talleres Generales de Actualización, les brindan elementos para actualizarse?
- ❖ ¿cuáles son las posibilidades que tienen o que se permiten para integrarse a procesos de formación permanente?
- ❖ ¿sus saberes y creencias se rescatan en un curso de actualización, se trabaja sobre ellos?
- ❖ ¿y sobre sus concepciones acerca de lo que son las Matemáticas y la forma como se trabajan con los alumnos?
- ❖ ¿qué representaciones y qué convicciones tienen respecto a la actualización y a su quehacer?
- ❖ ¿por qué se insiste en un cambio?
- ❖ ¿cuáles son las condiciones y obstáculos reales que se tienen y se viven en la escuela secundaria, qué tienen que ver la actualización?
- ❖ ¿cuál su experiencia en Carrera Magisterial y en el ProNAP?

Estos elementos son los que se han trabajado en este capítulo, sin embargo, hay muchos otros que caracterizan y tienen lugar en los procesos de formación permanente, como el trabajo que realizan numerosos investigadores al respecto, -muchos de ellos pertenecientes a instituciones formadoras de docentes-, así como las condiciones objetivas y subjetivas de la personalidad de cada profesor o bien, su procedencia normalista o no, y su forma de acercarse a, o marginarse de esos procesos.

En la revisión de materiales que abordan el tema, se encontraron diferentes vertientes al respecto, es decir, los investigadores centran su trabajo, por lo general, en algún aspecto específico, sin embargo han podido detectarse puntos de coincidencia relevantes, como:

- *un énfasis común en la importancia de la reflexión que se espera, generen los cursos de actualización en los profesores sobre su práctica, una reflexión crítica y propositiva,*
- *la necesidad de que los cursos de actualización brinden elementos a los docentes que les permitan detectar, explicarse y enfrentar los problemas en su propia práctica, y construir alternativas de solución*
- *la necesidad de recuperar los saberes y creencias, las concepciones que los profesores tienen sobre sí y su trabajo para que a su vez, resignifiquen, reestructuren y reconceptualicen su práctica*
- *la insistencia de que los programas de formación y los cursos de actualización induzcan a los docentes a cambiar su mentalidad, actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, etc. y que todo ello se manifieste en su trabajo en el aula, modificando su hacer, su práctica¹³⁰*
- *la preocupación en torno a las soluciones hasta ahora planteadas, que no han incidido a fondo en los maestros¹³¹*
- *la importancia de considerar todos los procesos de formación (inicial o permanente)*
- *la necesidad de considerar la formación personal a partir de la familia, amistades, medios de comunicación, etc.*

En las entrevistas realizadas, también se encontraron coincidencias entre los testimonios de los profesores y estos planteamientos, aunque también divergencias, por lo que a partir de aquí, este trabajo intenta resaltar esos puntos de convergencia o discrepancia.

Es importante señalar también, que tanto los profesores entrevistados como los autores consultados, al referirse a procesos de formación permanente, lo hacen sobre todo en el aspecto de actualización, más que capacitación o superación, ya que además, parece ser la

¹³⁰ Tenti, 1995.

¹³¹ Carvajal, 1995.

categoría más común de los cursos o acciones que se ofrecen desde las instancias oficiales. Particularmente, en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, como ya se mencionó, los cursos de actualización son más numerosos que los de inducción, o las acciones de capacitación o superación.

Una reflexión crítica y propositiva

Dentro de las coincidencias encontradas está la necesidad de llevar al docente a reflexionar crítica y propositivamente sobre su práctica, de lo contrario, puede haber valiosos y ambiciosos programas de formación permanente, ya sea de actualización, capacitación, o superación, cuyos resultados no se reflejen en beneficio de los alumnos.

Lo cierto es que no se puede asistir a un curso de actualización, capacitación o superación, con la intención de aprender de memoria lineamientos específicos sobre determinado tema o un acervo que se intente volcar íntegramente en el aula, “... *no se puede enseñar la Teoría de Piaget, de Vigostky o la Técnica Freinet, haciendo que los alumnos (de docencia), memoricen los principios y características y aplicando un examen...*”¹³²

Al realizar el trabajo de campo para esta tesis y escuchar a los profesores entrevistados, se percibió una necesidad constante de recibir tales lineamientos o por lo menos, las herramientas concretas para operativizar las propuestas a poner en marcha:

L:yo quiero que nos den otras cosas... este... material didáctico, estrategias... recursos... es.....

La intención de *M*, también parecía ir encaminada a encontrar respuestas muy concretas al involucrarse en procesos de formación permanente:

.....o diseñar algunos problemas, o diseñar algunos juegos, no sé, algo ¿no?, alguna novedad que yo pudiera aprender ahí para dárselas a mis alumnos ¿no?.....

al parecer, ella quisiera tener más elementos a nivel de:

M: Pues sobre el manejo didáctico...., sí, sobre el manejo didáctico

¹³² Rendón, 1997. Ponente en: La calidad de la formación inicial y de la actualización y la superación, Sesión 4: Viernes 13 de Junio. Quinto Seminario de Política Educativa, 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO.

Con el planteamiento del enfoque curricular actual, parece haber crecido esa necesidad de que *algo* o *alguien* ayude a clarificar el significado de la propuesta:

L:siento que me hace falta preparación y he buscado cursos sobre todo en la impar., en la impartición de las Matemáticas, con el 'Nuevo Enfoque', pero lamentablemente este, están lejos de mi casa,.....

La profesora **F**, también manifiesta esa necesidad, y aunque participa constantemente en procesos de formación permanente, no parece sentirse segura o tener dominio ante tal propuesta:

.....cómo le llaman....;constructivismo! no sé qué tanto ¿no?, entonces te llegan los libros y los ves y te espantas y dices ¡híjole! ¿no? pues cuando menos tengo que ir a ver más que nada para que no este...la vaya yo a regar ¿no?,.....

La profesora **BC** también parece tener esa necesidad de que *le digan* claramente qué hacer para poner en marcha el enfoque planteado:

BC:ya ves que de por sí te dicen que no le hagas así, pero no te dicen cómo y resulta que en los libros sí lo hacen así y ya no sabes a quién hacerle caso,.....

E insisten en la necesidad de recibir aportaciones o herramientas muy concretas, elementos muy específicos mas que para el manejo de contenidos o para elevar su nivel de preparación:

F:una nueva técnica, una nueva.... motivación (enfatisa con lentitud),(....).... voy a buscar una nueva idea, una nueva técnica por decir, a la mejor quizá los ocupo yo como material didáctico ¿no? haber qué aprendo, qué hay de nuevo,.....

Está presente esa búsqueda de *recursos didácticos*:

F:al recurso didáctico, más que nada, tomé un curso de... de.. material didáctico para Matemáticas, o la computación en Matemáticas como un recurso para yo tratar de mejorar, bueno de que las muchachas, y mis alumnos ¿no? le entiendan y le tomen gusto (enfatisa con lentitud) ...(...).... buscar un curso como un recurso didáctico para ver... cómo puedo cambiar.....

A ella le interesa encontrar la forma en que puede hacer más accesible la asignatura a sus alumnos, los contenidos matemáticos tampoco parecen ser la prioridad:

.....sobre las Matemáticas los cursos no te ayudan mucho, porque bueno te digo, que eso necesitamos una preparación más profunda, sólo te digo, es el recurso didáctico que me hace falta;.....

Esta opinión tiene que ver con sus concepciones acerca de la materia que imparte, lo que se retomará más adelante.

En los testimonios de los profesores se encuentra que los cursos de actualización -a los que acuden principalmente-, pueden provocar en ellos procesos de reflexión que no se alcanzan a proyectar en el trabajo del aula, en ocasiones ellos perciben esto de manera consciente, pero otras, realmente están convencidos de que tales cursos sí han generado cambios en beneficio de su práctica.

La profesora *F* asiste a cursos de actualización con frecuencia, al menos una vez al año, mucho más que cualquiera de los docentes de la muestra -según sus testimonios-; ella detecta la necesidad de cambiar y reflexionar, pero está convencida de que no necesariamente tiene que cambiar *todo*, no busca forzosamente, ni quiere, que la reflexión que hace en los cursos, cambien por completo su práctica:

.....es como para que reflexiones ¿no? más que nada, no es el tedio, que se rompa eso ¿no?, tú siempre eres así y así, este... ve para que reflexiones, para que veas si no la estás 'regando', para que veas que tienes que cambiar, te digo, que hasta ahorita no he visto así uno que me diga < pues ya cámbiate por completo > ¿no?, pero sí para que.. que pienses y reflexiones (enfatisa) y digas ¡chin! ¿qué está pasando no? (ríe).....

Otras veces, la reflexión detecta un problema que impide esa proyección:

M:que haya una.... una... una comunicación también ¿no? de todas las materias ¿no?, no nada más por ejemplo de Matemáticas, sino que se... pues en sí todas las materias... que nos involucremos en un mismo.... hacia un mismo objetivo ¿no?... a veces, cuando.. a la mejor.....

... como en este caso, un problema parece ser la falta de comunicación y cuya propuesta de solución está fuera de su alcance de manera individual:

M:a veces no es posible ¿no?, pero yo creo que sí sería importante que todas las materias, de alguna manera, este.... pues haya... los maestros ¿no?, que tengamos comunicación, porque a veces... no, no la hay.....

Para la profesora *F* también sería importante poder compartir siempre sus experiencias, mantener comunicación con los docentes de todas las asignaturas, no sólo de Matemáticas, para encontrar alternativas:

.....y sí hubo eso de.... compartir experiencias, intercambiar ideas, y todo. Ahora, en este, en este nivel, ya estemos... este.... intercambiando... cosas con los mismos compañeros que pienso que eso sería fabuloso en todas (enfatisa) las asignaturas, no nada más en Matemáticas, los compañeros... nos...intercambiamos, escribimos, nos comunicamos,.....

***Detectar,
explicarse y
enfrentar los
problemas***

Algunos de los autores¹³³ que ponen más énfasis en la necesidad de que los cursos de actualización brinden elementos a los docentes, mediante los cuales puedan detectar, explicarse y enfrentar los problemas en su propia práctica y que además les permitan construir alternativas de solución, también resaltan la necesidad de que la actualización no sea percibida por los profesores como un fenómeno externo a ellos o una imposición.

En el discurso de los profesores también resalta esa necesidad de obtener respuestas o elementos que les ayuden a enfrentar y resolver los problemas que ellos detectan.

La profesora *M* a pesar de no haber concluido los cursos de actualización en que se inscribió alguna vez, sí buscaba enfrentar los problemas que ella percibe en su práctica, eso es lo que parece reflejar el siguiente párrafo:

M: Pues aprender más y.... aprender más y poder enseñar mejor ¿no?, enseñarles mejor a mis alumnos, que me entiendan ¿no?, porque a lo mejor ..(ríe), este... pues sí, a la mejor sí puedo, puedo saber un poco de Matemáticas ¿no?, pero a veces... en algunas cosas no sé cómo enfocar algún problema, o cómo empezar para que..., o cómo introducir algún tema para que los alumnos pues me entiendan ¿no?.....

Además, esta tarea, cuando es compartida, es más enriquecedora, al menos ayuda a que los profesores se reconozcan, compartan o puedan sentirse menos inseguros o al menos, más ‘acompañados’:

M:como que uno se sale de... de la rutina de toda la semana..., va a platicar uno con compañeros que están en las mismas condiciones..., entonces sí, sí se disfruta o sea, tantito porque aprendes y como.....

¹³³ Valdez , 1997; Pérez y Vázquez, 1994.

La profesora *F*, también ha compartido sus problemas, sus experiencias, y eso le ha permitido encontrar coincidencias y sentirse *acompañada*:

.....voy y tomas el curso en esa época y pues a la mejor no te convenció pero cuando menos te dicen <no te preocupes, toda la generación está así>,.....

Cuando se han detectado las limitaciones o problemas para el manejo de algunos contenidos, también puede ser un móvil para asistir a un curso de actualización, pero nuevamente con la intención de obtener herramientas concretas, no buscar, específicamente, elementos que permitan construirlas:

M:pues sí me.... a veces me cuesta, me costaba trabajo explicar lo de las funciones trigonométricas, o sea, para que ellos las entendieran de una manera muy... sencilla, entonces, este... pero no no no encontré eso en ese curso, era muy elevado, demasiado.....

¿Qué es lo que buscaba en ese curso?, ¿qué tipo de curso esperaba encontrar, qué tipo de elementos esperaba que se le ofrecieran?

M: Pues..... pues sencillos, primero muy sencillos, muy prácticos, sobre todo, o sea que, que de inmediato se pueda..... se puedan aplicar los conocimientos como ahí quieren, y... pues... no sé.. apegados ¿no? a la, a la realidad que estamos... viviendo, cada, cada, y pues que se... que los maestros que los imparten también que se vayan... adaptando a lo que uno quiere, que nos vayan de alguna manera este.... preguntando para ver qué es lo que esperamos ¿no?, porque a veces llegan y dan sus cursos, y bueno, a veces.. no... no nos preguntan o nos dicen: <haber ustedes ¿qué esperan? o ¿qué quieren?>, bueno yo ví eso

El ejercicio de identificación, de detección de problemas, creencias, concepciones, limitaciones, es fundamental para reflexionar sobre estos aspectos, y en caso necesario poder actuar sobre ellos.

La profesora *F*, cuando era recién egresada de la Normal Superior, llegó a sentir la necesidad de apoyarse en cursos de actualización al detectar algunos problemas a los que se enfrentó:

.....a la mejor la primera ocasión asistí porque te sientes mal ¿no?, llega un momento que yo sentí que en Matemáticas que me faltaba mucho, sobre todo en la Secundaria los chicos como que tenían más interés, me preguntaban cosas que realmente yo no lo sabía ¿no?;.....

... y se refleja su preocupación también por mantener una imagen ante sus alumnos:

.....por ejemplo, siempre los chicos o las chicas te toman por modelo y a veces se hacen tus confidentes, te preguntan cosas ¿no?, como qué estudiar, por qué hizo esto, por qué hizo lo otro, entonces pues había que contestarles y (no se escucha con claridad),.....

... aunque ella no se refiere a una imagen física sino a una imagen académica, de preparación profesional:

.....este...una ocasión no sabiendo un problema de cálculo que me preguntaban los chicos ...(...)... me sentí tan mal!, que tuve que ir a tomar un curso para poder contestarles,.....

Hasta la fecha, para ella sigue siendo una necesidad detectar y solucionar, o encontrar alternativas en torno a las deficiencias que se encuentran en el manejo de contenidos matemáticos por parte de los alumnos, que además, es evidenciado a través de instrumentos de evaluación cuyos resultados quisiera conocer con detalle para poder abordarlos:

.....cómo acercarnos al adolescente, o.... cómo manejar esa dificultad matemática en el caso que si se han dado cuenta con todos los exámenes que nos hacen, o pues en qué estamos fallando ¿no?,.....

Sin embargo, es posible que los problemas se detecten, pero que el trabajo que se haga en torno a su solución, se limite o se supedita a otras prioridades, y en ese caso, la actualización no representaría una opción. Por ejemplo, la profesora *L* reconoce ciertas necesidades de actualización, para el manejo de contenidos, sin embargo, sus posibilidades para acercarse a estos procesos son rebasadas por otras circunstancias:

.....siento que me hace falta preparación y he buscado cursos sobre todo en la impar, en la impartición de las Matemáticas, con el ‘Nuevo Enfoque’, pero lamentablemente este, están lejos de mi casa ...(...)... primero está mi familia que, que la actualización

Ahora, puede darse el caso, como el de la profesora *F*, que se busquen cursos de actualización no necesariamente para fortalecer o incrementar contenidos de Matemáticas, sino para buscar alternativas que le ayuden a responder o apoyar a sus alumnos en problemas de otra índole, problemas tan fuertes como los que se perciben en la realidad social y familiar de los actuales adolescentes y que indiscutiblemente actúan sobre ellos en detrimento de su aprendizaje. Son problemas que todos los profesores de la muestra

expresaron, para ellos no pasan desapercibidos, aunque haya quienes¹³⁴ intenten convencerlos de que por ser tan comunes, ya no deben servir para justificar bajos niveles de aprovechamiento, eso es cierto, no justifican, pero sí explican, ¿cómo no van a explicarlos si en toda la ciudad se manifiestan?:

F:de dos años para acá, no habíamos tenido problemas de drogadicción o de sexualidad y ahora sí ya los tenemos, hemos tenido chicas adictas, tenemos chicas embarazadas, tenemos y se ha, te digo, de dos años para acá, se ha (no se entiende lo que dice), mucho, ¿por qué? porque son niñas abandonadas, este.... afectivamente por decirlo así, chicas que por ejemplo se vienen sin comer..... no porque no tengan, las dejan solas y hacen lo que quieren(....)..... son chicas... abandonadas, no contamos con los papás, no.... no se veía, pero se está viendo cada vez más, así como te digo, no se veía alcoholismo en la sec (se interrumpe), ¿cómo? ¿no? ¡la bomba! en la secundaria --- (dice el número de la escuela), y ya se dio... y casi pues nos vamos de espaldas ¿no?, porque... aparte ¡no lo queremos aceptar!

Lo que también es cierto es que los docentes no pueden quedarse en ese nivel de explicación, precisamente la detección de los problemas ha de servir para enfrentarlos.

Y no sólo en cuanto a los problemas de los adolescentes, ella mencionó algo muy importante: *fortalecer la autoestima del profesor*

.....también creo que eso hace falta, aparte de que.....de que te preparen en didáctica, y todo eso, de la autoestima de un profesor o de un docente, me inyectó mucho ¿no?, porque después de que todo mundo te dice que los chamacos están mal, que el maestro de la primaria no sirve, que el de la secundaria salió igual y que el de la prepa salió...peor (enfatisa),.....

Actualmente se habla y se maneja mucho en torno a la autoestima del adolescente en secundaria, de hecho, en el ciclo escolar 1998 entró en vigor la nueva asignatura Formación Cívica y Ética, cuyos contenidos retoman este aspecto de manera importante, pero ¿qué tan importante sería que antes que capacitar a los docentes en el manejo de este nuevo programa, se trabajara con ellos en ese aspecto?, construir en los profesores una nueva actitud hacia sí mismos, ¿cómo un docente va a formar alumnos con conciencia cívica y ética, con esa formación valoral de la que tanto se habla, cómo va a fortalecer su autoestima, si él mismo no la tiene, si sólo se le capacita a través de información?, en

¹³⁴ Ezpeleta, 1997. Ponente en: La calidad de la formación inicial y de la actualización y la superación, Sesión 4: Viernes 13 de Junio. Quinto Seminario de Política Educativa, 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO.

lugar de someterlo a un proceso de formación o al menos de replanteamiento, de fortalecimiento, para poder abordar el problema en los alumnos:

F:*la cuestión de la autoestima ¿no?, que está muy mal también aquí, este..., pues las niñas se conforman, no tienen ilusiones, no tienen... metas, alternativas..., pues....., al principio yo trato ¿no?, de... de hacerles, de buscarles..., pero tiene que ser constante y tener, tenemos que hacer un equipo,*

Por supuesto, no es menos importante reconocer a los adolescentes para poder ayudarlos:

F:*bueno que nos recuerden que... las características del adolescente, cómo manejarlo, cómo hablarles, siento que muchos maestros todavía estamos muy... añejados ¿no?, no nos damos cuenta que los tiempos han cambiado hay que tratar al adolescente de otra manera, hay que abordarlo con otras cosas, cómo prevenir por ejemplo... la fármaco dependencia, cómo detectarla, que les, cómo podríamos ayudarlos, eso se le ha dejado mucho a orientación vocacional, yo pienso que a todos (enfatisa) nos hace falta.....*

La profesora *F* reconoce que hay muchas cosas que no maneja, y que como docente debiera saber, ya que además se supone que son del dominio público, pero su testimonio pone en evidencia lo que muchas veces hacen los profesores: limitarse a la información más específica de su asignatura, desconocer los elementos más sobresalientes del ambiente educativo al que se enfrentarán sus alumnos al egresar de secundaria:

.....de los métodos de estudio, de las nuevas formas, de todo lo nuevo que hay, yo no lo sé y si lo sé es porque las niñas me lo han dicho no sé cuál es la rama que se está estudiando, cómo se están organizando, parece que ya hay hasta CONALEP's que ya tienen bachillerato tantas cosas que uno no las maneja porque no son de tu materia, pero no... los maestros aquí debemos de manejar.....

Efectivamente, hay una necesidad apremiante de que además de ser profesores de Matemáticas, asuman otras funciones, y parece haber urgencia de que se capaciten en torno al manejo de los problemas que pueden encontrarse, ya que es insuficiente una buena intención, se corre el riesgo de cometer errores o manejar los problemas con un poco de desesperación:

F:*una chica que bueno, no acabó la secundaria, se fue embarazada, se deslumbró y ya te imaginarás ¿no?, vida perdida ¿no?, con un hijo, metida en un cuarto de ve (se interrumpe), de azotea, horrible, horrible, sin comer..... le diga <mira, ya no te conocen, ya nos son tus compañeras, es otra generación, no es quiero avergonzarte, es que quiero*

que ¡abran los ojos estas niñas!, están viviendo un momento y no, este...>, y funcionó, funcionó fíjate, porque la, bueno cuando menos las niñas se sintieron inquietas, preguntaron mucho, este... ¡algunas se espantaron!... otras también les ‘valió’

BC también enfrenta, como profesora de Matemáticas, problemas de drogadicción y de delincuencia, ¿y qué debe hacer para abordarlos, quién le da los elementos o dónde puede encontrarlos?:

.....los problemas tan terribles que tenemos aquí en la escuela, de drogadicción, de.... muchos de ellos son rateros, sus papás son rateros, y todos los de por aquí, todos los de este rumbo, ya ves qué fama tiene, todo mundo lo sabe, hasta en los periódicos y la televisión salen.....

Todos los profesores entrevistados manifestaron problemas similares, porque son parte de una realidad social a la que nadie puede sustraerse. Es cierto que no deben buscarse recetas o respuestas concretas, pero sí una orientación o un apoyo, porque como la profesora **L** manifiesta, estos problemas sí repercuten en el aprendizaje de los alumnos, son determinantes:

.....ahorita hay muchos problemas sociales, y son los que.. pasan de largo, o sea, dicen, no es que un buen maestro no debe de, no debe de decir que el alumno no aprende porque no ha comido, que porque, porque su papá es alcohólico, que eso debemos hacerlo a un lado, y yo digo que sí inciden mucho esos problemas sociales, y económicos... y... en la adquisición de los conocimientos, definitivamente y.. y luego el ausentismo, la drogadicción, y.. y no, no le entran, ‘hora’ sí que no le entran, a los problemas fuertes, los dan este como si todo fuera perfecto, como si todos los alumnos fueran... vinieran de una familia estable.... no, o sea, no no le entran a esos problemas.....

También el profesor **AG**, sin formación normalista, enfrenta este tipo de problemas, ¿acaso no sería todavía más importante para él, recibir un apoyo respecto del conocimiento que necesita tener sobre los adolescentes, fortalecer su autoestima y tener más elementos para no decepcionarse como él mismo lo refiere?:

.....hay grupos donde llegan alumnos con problemas emocionales, pues obviamente que lo que menos les importa es una clase de Matemáticas, alumnos con problemas de adicciones, igual, están en su nube y no, y no nos entendemos,(....)..... otro tipo de problemas es que a veces tiendo a decepcionarme, para mí es decepcionante estar preparando alumnos de secundaria que yo siento (enfatisa) que, yo veo que tienen capacidad para salir en una profesión, y de repente ya me los encuentro por aquí... pues...

haciendo cualquier cosa, robando o.. tirados de borrachos, o... pues si son niñas, pues ya con, con hijos, para mí me decepciona eso bastante, porque yo siento que es gente que podía haber hecho otra cosa, y terminan destruyendo su vida, y eso sí también me da, a mí me causa problemas, me hace cuestionarme qué tan válido es que yo esté aquí, qué tan válido ha sido el tiempo usado.

Claro que precisamente debiera ser él quien se planteara esta necesidad, sin embargo, percibe la actualización, en principio, en un solo plano, sólo a nivel de conocimientos matemáticos y considera que no la necesita, ya que estudia un postgrado:

.....bueno principalmente, como yo estoy estudiando una... la Maestría, desde mi punto de vista yo siento que estoy actualizado porque estoy usando cosas este, inclusive muchos reportes de otros países que no tienen más allá de cinco meses que los acaban de sacar, yo por eso digo, yo no he ido a la actualización que hacen, porque digo, en primera por el tiempo y en segunda porque si estoy en la Maestría, pues no, yo no siento que me esté atrasando,

Aunque sí reconoce que podría hacer algo en cuanto al manejo didáctico, pero sus expectativas personales van encaminadas a otro campo, el de la investigación, y no parece establecer un compromiso claro con la labor de docencia que está desempeñando, probablemente él mismo no se explica cuál esa labor:

.....bueno quizás en la for (se interrumpe), en la Didáctica de la Enseñanza de las Matemáticas, es posible que sí, porque sí siento que cada vez más me estoy orientando hacia el área de investigación, y voy, me estoy disociando de la didáctica, en eso sí es posible, pero en otro tipo de... no lo creo,.....

También la profesora *L* hace un reconocimiento de que los cursos pueden ayudarla a replantear su actitud frente a los alumnos, que en secundaria, son adolescentes:

.....uno se olvida que, que son adolescentes, que tienen sus problemas, que tienen sus... sus cambios hormo, hormonales, y uno los trata igual a todos, al ver, al tener..... al estar en esos cursos, este, me han enseñado a que debemos de tomar la personalidad de cada alumno, tratarlos como, como individuos que son, eso es lo que más me ha motivado, me ha ayudado a reflexionar, porque yo soy de las que trato a todos por igual, y, y no me interesa, no me interesaba mejor dicho, qué traen de su casa, qué problemas tienen, entonces estos cursos pues sí me han motivado, a, a preocuparme por ellos, a saber que mis alumnos no todos son iguales, que tienen sus problemas y que por ello hay que tratarlos de manera distinta.....

Por los testimonios transcritos, puede apreciarse que los intentos de actualización, superación y apoyo que a nivel oficial tratan de vincularse con los docentes, no terminan de lograrlo, como es el caso de los talleres de actualización que se realizan al inicio del ciclo escolar y que se abordan en el siguiente apartado.

Los talleres

Otro de los temas importantes cuando se habla de actualización con los profesores, son los Talleres Generales que se realizan al inicio del ciclo escolar. Durante las entrevistas, ellos manifestaron fuertes coincidencias en sus opiniones y en las vivencias que han tenido respecto a esos talleres.

La referencia a estas actividades, ya se hizo en la página 115, y a pesar de la intención que las instancias oficiales tienen al implementarlo, los docentes los perciben de manera muy diferente:

F:y luego por ejemplo, cuando son los famosos esos... cursos tan pequeños que no sirven de nada.... ya nosotros cambiamos la modalidad ¿no?, cada quien este..... lleva mejor un tema y lo expone, y, ya no de didáctica sino de Matemáticas específicamente, y... se expone y es mucho mejor ¿no?, el intercambio yo creo que te favorece mucho.....

En el apartado anterior se hizo referencia a que la actualización no ha de ser percibida como una imposición, pero en el caso de los talleres, para algunos profesores resultan poco gratos o adecuados. Considérese el testimonio del profesor **R** sobre estos *talleres autogestivos*:

.....que.... cuando vamos a estos cursos, nosotros llegamos así, despistados ¿no? llegamos a la escuela y preguntamos dónde es el salón y únicamente nos dicen <allá, suban, suban y ahí busquen>, entonces esperamos cierto tiempo y si no, empezamos, porque ni la bienvenida a veces nos, nos dan ¿no?... eh... ya nada más a la hora de la salida, sí, firman de salida, su nombre y secundaria y demás, y nos quedamos igual, ¿no?, no sabemos qué hacer, entonces por eso te digo que sí es importante organizar bien esos cursos y además tener elementos ¿no? que sepan coordinar las actividades

Para los profesores son importantes detalles como:

R: *a veces ni siquiera <Bienvenidos maestros, ésta es su escuela>, nada, nada de..., entrábamos como si nada y a veces salíamos también igual, como si nada.*

Esto tiene que ver también con la forma como son implementados, no porque así hayan sido diseñados, la profesora **BC** ha tenido una experiencia semejante:

.....el año pasado nos tocó en la () (se refiere a la Secundaria donde asistió al taller), la que está ahí en (dice el nombre de la calle), donde está la Inspección; las únicas que nos recibieron fueron las compañeras de Matemáticas de esa escuela, y luego fueron a preguntarle al Inspector si ya nos podíamos ir porque ya.....

pero considera que la Guía para su realización ha sido bien preparada:

.....no hay nadie que nos lo explique y es que no estamos motivados, vamos por cumplir, porque en la guía que nos dan, si nos lo explican bien, está muy bien, ahí te dicen paso a paso cómo hacer el Plan Anual, pero resulta que nadie lee y entonces cada quien hace lo que quiere,.....

Sin embargo, su opinión no es buena, porque además ella también esperaba encontrar alguien que los condujera:

Muy malos, te digo que.... son esos en los que no te mandan ni siquiera un buen conductor,....

coincide en el aspecto de que *no sabemos qué hacer:*

..... nadie sabe nada, es pura pérdida de tiempo; los compañeros ni leen, porque la verdad, esos folletos que te dan están muy bien, muy bien, pero ni los leemos, estamos ahí por cumplir, queremos salir temprano y no hay nadie que te explique exactamente qué tenemos que hacer, nos dan la guía y luego nadie la lee,.....

Hay otro aspecto que también resulta un problema, y es el hecho de que posiblemente los profesores no se dan la oportunidad de conducir ellos mismos sus procesos de formación permanente, probablemente porque no se cuenta con los elementos para hacerlo, pero ni siquiera se intenta, y lo más grave es que parecen percibirse rasgos de una falta de compromiso profunda, como lo manifiesta la profesora **BC**:

.....y después ya nos queremos ir, lo que queremos es pasar lista, hay quienes llegan a las once o las doce sólo para firmar, para hacer creer que estuvieron presentes y ya, dime ¿qué es eso?, ¿de qué se trata?,.....

.....pero reconoce que a pesar de todo, la intención es buena, los materiales pueden rescatarse.

Para la profesora *F* la experiencia no ha sido muy diferente, esto fue parte de lo que respondió cuando se le preguntó acerca de los talleres autogestivos:

Mal! (categórica), mal, porque..... desafortunadamente los maestros no estamos concientes a lo que vamos ¿no?, muchos a veces nada más queremos cubrir el horario, y no hacemos un verdadero Taller, este....

Además de reconocer el escaso compromiso entre los docentes, también sugiere la necesidad de tener más libertad:

.....porque te van.... te encajonan a un cierto..... proyecto o no sé cómo se le llama, a una organización y a unos puntos que debes de cubrir, porque a lo mejor que no quieres saber, generalmente a veces tal vez ¿no?, a veces cumples con el requisito, peroooo.....(...)... tenemos que cumplir con un proyecto que mandan de allá arriba, pero a la mejor deberían de ser abiertos y yo creo que deben de ser más productivos, porque de ese modo, tú qué sugieres, ustedes qué sugieren.....

Ella coincide con los demás docentes de la muestra en que esos talleres son poco productivos y poco útiles:

.....definitivamente no, porque todos estamos desorientados, nadie sabemos el.. cada quien lee e interpreta a su manera, y siempre he estado a disgusto en ese aspecto, en que.....

Y a pesar de que desearía más libertad, nuevamente reincide en la necesidad de que *alguien* los conduzca:

.....deberíamos de tener un coordinador, alguien más o menos, mínimo el jefe de clases, para que conduzcan; como somos.... caemos, creemos tener la razón, nos falta madurar en ese aspecto,.....

La intención de los talleres planteada oficialmente, no alcanza a percibirse:

F:esos talleres desafortunadamente son para, para cumplir con el horario y no para... a lo que están enfocados, si ----- a lo (no se entiende) que no, que no, me parecen de lo peor.

Durante mucho tiempo, los docentes han solicitado libertad, se ha expresado necesidad de autogestión, pero al parecer, al menos en la experiencia de los profesores de la muestra, sólo ha sido en un plano discursivo:

F:siento que es un poco, muy poco lo que, lo que vas ahí a aprender, o lo que vas a intercambiar, que a veces sales con más dudas, porque como todos tenemos nuestra idea, y nadie sabe a ciencia cierta, pues sales.... más desorientado que al principio ¿no?.....

La insistencia de una dirección es mucha, aunque también cabría preguntarse hasta dónde ese desencanto o esa insistencia tiene que ver con la falta de elementos para trabajar en un taller, en cuanto a no poder reconocer una capacidad propia de crear, producir o construir, en cuanto a tener poca claridad de cómo hacerlo y también, esa resistencia, esa necesidad de mantenerse en un sitio *seguro*, o bien, tiene que ver con la percepción arraigada de que los mandatos o propuestas oficiales, están hechas *detrás de un escritorio*:

.....en esos cursos no hay una..... buena dirección, simplemente, siento que a veces las autoridades hacen eso como un requisito del programa, del proyecto y de planeación, pero no están ni estructurados, ni encaminados, ni organizados, ni tienen un objetivo así, siento que el objetivo es cubrir el requisito, nada más (no se entiende lo que dice) de organización, planeación, interpretación.....

Pero además, cuando los docentes consideran que se han dado la oportunidad de crear algo propio, algo en equipo, sus propuestas son rechazadas, porque no han cumplido con lo que se les pedía, la libertad es limitada o no se entiende cuál es el objetivo del taller.

Uno de los objetivos es la realización del Plan Anual de Trabajo, bajo ciertos lineamientos, y por supuesto con ciertas bases administrativas y académicas, sin embargo, en la revisión que hacen los jefes de clase, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados, parecen descalificar el trabajo docente en esos talleres, lo que no se sabe es si su interpretación es equivocada o es la de los profesores la que está equivocada:

F: No, tampoco, tú diseñas y tú organizas de una manera personal, estamos tan mal en ese aspecto, que.... en dos experiencias tratamos de hacer un proyecto unificado, por lo menos esos seis maestros, y concretamente fue rechazado por nuestra jefe de clase, así, tajante;

Y el desencanto se manifiesta entre los profesores:

F:este.... entonces tú dices <bueno, pues si la riego, mejor lo hago... de otra manera>; esos son los que mayor decepción se encuentran, no no te sirven para nada...

O en definitiva, se 'repliegan' y/o se dan por vencidos:

F:vas a perder cuatro horas, o vas a echar 'chorcha' nada más a interpretar o a proyectar o a hacer algo, no siento, ya tú afuera... porque además se trata de que tú haces una cosa y te la rechazan,.....

Lo cierto es que por sus opiniones, para ninguno de los profesores de la muestra han sido significativos, en *positivo*, estos talleres:

F:son tres años que llevamos esos Talleres abiertos y en ninguno ha sido productivo;

En el caso de la profesora *F* y sus compañeros, en Agosto de 1997 tomaron una decisión, y aún cuando ya les han rechazado alguna de sus propuestas, quisieron realizar unas tareas que revisarían en Agosto de 1998, hacer algo que consideraban más benéfico, sobre todo por su preocupación sobre los resultados que ellos mismos observan en sus alumnos y exalumnos:

.....esta vez, definitivamente dijimos que para el próximo año, ya nosotros hicimos nuestro propio taller y cada quien ya se repartió lo que va a llevar y yo creo que va a ser más productivo; pero después de tres años, imagínate, mientras esos pobres tres años, las niñas o los adolescentes ¿qué hicieron?, ¿quién sabe!, y la maestra... pues peor tantito (ríe), pero pues obviamente se ven los resultados ¿no?, en las preparatorias,.....

Sin embargo, sus planes se vieron definitivamente afectados; al preguntarle si se habían realizado, ella respondió con decepción, pero a la vez, como reaccionando ante algo común e irremediable:

.....¡No!, ¡qué lástima, qué pena y qué coraje! ¿no?, porque sí, mira nosotros teníamos un equipo bastante (enfatisa) bueno, ya súper reconocidos y conocidos, y nos habíamos dado a esa tarea, pero desafortunadamente la burocracia, hizo que se desintegrara.... es... las zonas, se cambiaran los sectores, se cambiaran.... las cosas y desafortunadamente... en mi... zona escolar.... desaparecieron los turnos vespertinos y nada más quedamos como equipo mis compañeros del centro de trabajo, entonces si antes me veía con 18 compañeros y podíamos intercambiar ideas, ahora no nos vimos mas que los tres únicos del centro de trabajo por ser la única escuela vespertina

dentro de toda la zona, entonces no hubo... no hubo el intercambio que habíamos... querido tener...

Sin necesidad de explicar su testimonio, es claro que el cambio a la modalidad de *talleres autogestivos* ha provocado fuertes opiniones entre los profesores.

Estos talleres, tienen la misma modalidad a nivel de primarias, pero parece que no así en secundarias técnicas. La profesora *F* hizo referencia también a este hecho:

.....en secundarias técnicas la organización fue completamente diferente, se dieron.... como cursos de actualización y de preparación, no fue esta vez como intercambio que fue en secundarias diurnas, y en secundarias técnicas se manejó -porque yo me enteré por un 'folletito' que por ahí llegó-, se manejó actualización por ejemplo en Matemáticas, con temas bastante nuevos, pero era para profesores de secundarias técnicas,

Parece que ella, no percibe completamente los talleres como un proceso de actualización, y considera que debiera ser algo más estructurado o con un conductor cuyo nivel académico fuera mayor al de los docentes en general, para que resultara más provechoso:

.....no sé cuál sea la diferencia, en cambio en secundarias diurnas era nada más una.... intercambio ¿no? de, de experiencias y de conceptos y de conocimientos, y en 'técnicas' fue así como un curso de actualización, obviamente con muchos maestros en una sola zona ¿no? sí, sí me dio mucho coraje porque dije <bueno..> había temas bastante interesantes y....

Y aún cuando también tuvieron carácter obligatorio, ella opina que fueron diferentes:

.....los maestros tenían que ir a fuerzas ¿no? este.... ubicarse, incluso fue en una escuela y.... en secundarias es lo mismo ¿no?, el el..... intercambio nada más.

La profesora *F* basa sus testimonios también en experiencias que ha tenido la posibilidad de vivir, como por ejemplo, cuando ha podido acercarse a autoridades y les ha preguntado:

Una vez ante unas auto.. (se interrumpe), tuvimos oportunidad de, de platicar con las autoridades sobre esto, para decirles que bueno ¿por qué no nos daban un curso de actualización? y la respuesta fue la misma, la burocracia ¿no?.....

Las autoridades con las que ella pudo conversar, pusieron de manifiesto una de las limitaciones que hay en el sistema educativo: la economía, en lugar de hacer énfasis en lo

que los talleres pudieran representar para los profesores, un espacio que bien pudiera aprovecharse de manera más significativa:

.....el maestro me contestó que..... pues éramos doscientas y tantas escuelas, cada escuela tendría aproximadamente 50 profesores, al multiplicar doscientas por cincuenta pues daba un número elevado y que pues la Secretaría de Educación Pública pues no tenía recursos para preparar a cerca de 500 por mínimo, 500 profesores para que nos actualizara ¿no?, no tenía esa, esa capacidad y que.....

Y aunque sí trató de explicarlo de alguna manera, lo hizo posteriormente, como si fuera menos importante que las limitaciones económicas, por lo menos la profesora sí lo percibió así:

.....él consideraba que <bueno qué mejor la retroalimentación entre nosotros mismos y la.... el intercambio de ideas a la mejor funcionaba más que un tutor o un asesor ¿no? que nos actualizara en.... en 'x' o 'z' manera>, eh.....la 'salida de la manga' fue que bueno que nosotros a la mejor sabíamos más que un tutor que nos mandaran ¿no? o que un..... actualizador ¿no?, que era imposible, este.. nombrar, como te digo, a cerca de 1000 o 500 profesores para actualizarnos, que nosotros mismos nos podíamos.... actualizar y retroalimentar.

También la profesora *L* tiene una opinión poco favorable sobre los *talleres*:

.....el curso es autogestivo, que tienen que prepararse ustedes mismos maestros, que.... en.. reuniones colegiadas, que etc. etc., pero pues si nosotros no sabemos, no tenemos el dominio pues igual, vamos a redundar, en la nada....

En su opinión se percibe la insistencia de tener una dirección, y de que es tiempo perdido:

¡Pésimos! Pésimos, porque es... un taller es para fabricar algo y nosotros salimos sin fabricar nada, o sea, nada más nos dejan ahí, eh, cumpliendo eso sí, el horario de ocho de la mañana a una y media.... pero no revisan realmente si elaboramos un producto con calidad,

Finalmente, ella parece opinar también, que se trata de una justificación de recursos:

.....simplemente los conductores quieren que entreguemos todo lo que hagamos, 'papelitos', cualquier apunte, para que ellos verifiquen, con eso comprueben a sus autoridades con eso de que nosotros estuvimos

trabajando, pero no creo que se tomen la molestia de leer lo que, lo que escribimos, o sea, no, no, los talleres si son, si son, para mí son pésimos,.....

La profesora **BC** también insiste reiteradamente, en la necesidad de que alguien con **más preparación** los atienda:

.....y deberían poner a alguien que supiera más que nosotros, si no, ¿de qué sirve?, alguien que te pudiera decir <miren se hace así.... es así como tienen que hacerle>, pero no, nadie sabe cómo, ¡ah, pero eso sí!, sí te dicen <¡no maestra así no le haga, está prohibidísimo darles así el tema a los muchachos, ni se le ocurra!>, pero nadie te dice cómo, sólo te dicen que tienes que hacerle como te están mandando pero nadie te lo explica, la verdad es que está aberrante,

BC también ha pensado en hacer de esos talleres, una actividad diferente, aunque siempre pensando en alguien que los conduzca y que les diga **qué hacer**:

.....uno tiene que ver qué hace, sería mejor que en cada junta, aunque sea una vez al año, se preparara un solo tema, pero un solo tema bien dado, con alguien que realmente supiera y nos dijeran bien cómo hacerle, cada año con un tema diferente y sería mejor,.....

De otra forma, sería mejor, según su opinión, que no existieran:

.....mejor ni deberían hacer esos talleres, yo no sé quién sea el jefe de eso, y a la mejor sí cree que están muy bien, pero la verdad..... no deberían hacerlos, deberían mandar a gente que sí sepa, a los autores de los libros o a maestros de verdad capacitados, o capacitar bien a los directores, pero son aberrantes.....

Las posibilidades

Una de las primeras interrogantes que se plantearon en el documento del proyecto y en el inicio de este trabajo, fueron al respecto de las posibilidades que los profesores tienen para acercarse a los procesos de formación permanente que se les ofrecen.

Al principio, dentro de este aspecto, sólo se pensaba en las posibilidades externas que los docentes tienen, sin embargo, posteriormente se detectaron también, las posibilidades **internas** de ellos, es decir, aquellas que no están en función de la institución, de una situación o de las autoridades, sino de las que dependen fundamentalmente de la decisión

de los profesores, de su iniciativa, de su disposición, de la voluntad para, inclusive de sus creencias sobre actualización y de sus necesidades propias en este rubro, lo que tiene que ver con el reconocimiento que hagan de las mismas. Las posibilidades que puedan plantearse a pesar de factores como: tiempo, distancia física de los planteles donde se imparte, etc.

Es común escuchar compañeros como la Profesora **M**:

.... no tengo información a veces para.... o tiempo ¿no? para estar yendo.....

al hacer referencia a la poca información que dice recibir sobre cursos de actualización, específicamente, aunque también, parece tener poco reconocimiento de la necesidad de actualizarse, ella ha preferido continuar sus estudios en la Universidad, lo que también tiene que ver con sus preferencias profesionales y la forma como decidió ser docente:

.... estaba estudiando Actuaría, entonces estaba en las dos al mismo tiempo, pero (se ríe) era pesadísimo ¿no?, y me quedé a medias en Actuaría pero pues yo creo que más fue por influencia ¿no? de mis papás, de mis hermanas(....)... ya después sí me gustó ¿no? mjm.

El hecho de que haya decidido continuar en la universidad es valioso, porque de alguna manera también representará una forma de actualizarse, de leer, de estudiar, de prepararse, y aunque todo ello se realice en función de la disciplina, se pondrán en juego muchos elementos que posiblemente removerán su proceder en la práctica. No es el mismo caso que el profesor **AG**, cuyo testimonio al respecto se refirió en la página 85; de alguna manera parece que hay una influencia por el hecho de que **M** sí tiene formación normalista, y que se ha involucrado más en la tarea docente, lo que hace diferente su actitud.

También el Profesor **R**, tiene sus propias razones y dificultades para sumarse a procesos de formación permanente:

Bueno, me he enterado, pero no he tratado de asistir por las falta de tiempo ¿no?, que tenemos que trabajar en la mañana y venir en la tarde pues difícilmente sábados y domingos

Eso ocurre en la realidad de muchos profesores. Este trabajo partía en un principio de esos hechos, de esos testimonios, de que los docentes han de trabajar tiempo completo o más para obtener un sueldo decoroso, es decir, hay compañeros que ante la necesidad de un mejor salario, además de tener tiempo completo en Educación Pública, realizan otra actividad, como el Profesor **R** quien también trabaja en una escuela particular.

Esto no descarta la disposición o no que algunos o muchos profesores tienen para actualizarse, por lo que cabe preguntarse o al menos poner en duda, si toda la responsabilidad de que haya profesores que no se preparan constante o permanentemente, recae en el sistema en que estamos inmersos, porque a pesar de las condiciones adversas hay quien logra emerger, logra sobreponerse e intenta hacer algo por su práctica, hace un esfuerzo por encima de sus necesidades, actividades y prioridades, y abre un espacio, como **F**:

.... mínimo uno por año, trato de tomarlos, porque como soy madre de familia

Ella es de las profesoras que sacrifican el tiempo con su familia o para otras actividades y abre un espacio, hasta cierto punto breve, para su preparación profesional, lo que no descalifica a los demás profesores. Ella asiste cada vez que tiene posibilidades, aunque tenga que separarse de su familia:

.....congresos maratónicos, que he dejado a mi familia, este....a veces de veras abandonada, por...esos..CACT,.....

Ella prefiere cursos sabatinos y cortos, sin embargo ya se ha dado otras oportunidades:

.....una vez me aventé a ir a Querétaro, este...(se ríe),(...)... me pareció excelente y dije bueno, vamos ¿no?, que después hay en otros lados pero...bueno ya por la economía y por eso ya no puedes ir ¿no?, pero sí, si este.....

.... y sus *posibilidades* a veces se ven rebasadas en el aspecto económico como ella misma lo refiere. Y como ya se ha escrito, los prefiere cortos y sabatinos, pero no es una regla:

.....fue también dos días; uno que fue en la UPN, que también fueron dos días, así que.... como que son retiros ¿no?, desde la mañana hasta la noche, y otra vez desde la mañana hasta la noche, pero generalmente, este... lo tomo los sábados, de cuarenta horas, los sábados y los sábados y no más...

La problemática al interior de la práctica educativa en los planteles, en esta ciudad, es de tal magnitud y tan compleja que a veces pasan desapercibidas las oportunidades que dentro del propio sistema oficial se presentan a los docentes, o bien, definitivamente aunque las conozcan, no les resultan significativas, las hacen a un lado y priorizan la importantísima tarea de educar y disfrutar su familia, como es el caso de las profesoras **F** y **L**, aunque con importantes diferencias:

La profesora **L** sabe de la existencia de las becas para realizar estudios abriendo un espacio en la práctica laboral, porque fue así como ella cursó su último grado en la Normal Superior y sabe también, que quien la entrevistó fue precisamente una alumna becada en el nivel de Maestría, así como en la Normal Superior y en otras ocasiones. Sin embargo, parece que esos hechos ya no son significativos para ella o por alguna razón, no los recuerda:

.....lamentablemente yo quisiera tomar el curso pero en horas hábiles, que nos.. que me proporcionaran una beca, que me dieran las facilidades para dejar de trabajar, de laborar, para ir a cursar ese, perdón, a tomar ese curso, pero hay.. no, nos apoyan, no nos apoyan a nosotros los maestros, como queremos.

Pero en definitiva, al parecer, ella prefiere conservar su forma de vida sin alteraciones o actividades que puedan poner en riesgo su estabilidad actual, a nivel laboral, familiar o su tranquilidad mental y física. Aunque también es posible que sólo tenga que ver el hecho de que se encuentre en el inicio de una de las etapas más importantes de su vida personal:

.....ahora con mi bebé, pues no puedo, no puedo desaprovechar el tiempo que pueda estar con él, o sea, es más importante para mí pasarla con mi bebé que estar, tomar un curso de actualización, o sea, vuelvo a repetir, Tiene que ser en horas de, de descanso, que uno le dedica a la familia, y pues no, definitivamente si yo lo pongo en una balanza,.....

La distancia física también le resulta una complicación, lo que tampoco suena falso, por las características de esta ciudad:

.....hasta el otro lado, en la Normal Superior, y cursos sabatinos y.....

y nuevamente su insistencia en la dificultad que representa desplazarse durante el fin de semana, para **L** lo ideal sería asistir en horas hábiles:

.....ha habido un curso que me interesó, sobre actualización, pero lamentablemente como tengo doble turno, no puedo; nada más era para los maestros que tenían un solo turno y este... no se, no se... no se daba en cursos sabatinos, sino simplemente de lunes a viernes y yo no pude asistir a ese curso

F parece tener más posibilidades internas para abrir espacios y atender su formación permanente, pero sin adquirir un compromiso que implique más tiempo, aunque no desconozca que pudiera hacer el trámite y conseguir una beca, ya que cuenta con todos los elementos, pero al parecer, también desea conservar su estabilidad en todos sentidos:

.....muy amablemente, la maestra E.... (se refiere a la directora de la escuela), este... después de Miss B...., que yo también la considero una excelente, me ha dicho que..., me ha exigido, por ejemplo ella es la que me ha dicho que estudie la Maestría, ella es la que me exige la Maestría (ríe), que por qué no me la pongo a estudiar, que este...

.... no se compromete por un largo tiempo, pero sí participa, busca y aunque le resulte cansado, ella asiste:

.....¡cansadísimo! porque es de... ocho sábados, de ocho de la mañana a dos de la tarde y también, descuidas a tu familia, pero muy bueno ¿no?.....

.... sus intereses, aunque tienen que ver con Carrera Magisterial, -lo que en su oportunidad se incluirá-, también buscan apoyar su labor, no sólo en Matemáticas, sino como educadora:

.....cómo manejar los valores con los adolescentes, cómo meterles... pues un idealismo, cómo... superación, cómo una autoestima que... no la tiene, entonces pues este.... (ríe), no.., me pareció bueno, muy cansado te digo, pero muy muy bueno,.....

La profesora *F* ha intentado invitar a los demás docentes de la escuela, pero reconoce varias situaciones que les impiden abrir las posibilidades para su formación permanente:

.....y este.... pero no, no hay respuesta, es que pues sí, somos ‘chambistas’ oye, y la verdad la situación es difícil, y dejar un tiempo, para actualizarte, que un maestro lo haga a cambio ¿de nada?, es muy difícil.....

¿Por qué entonces ella no se limita por las mismas causas? Su caso es muy especial, tal vez porque posee un entusiasmo mayor al de otros docentes:

.....los cursos te inyectan ganas, te inyectan cambios, te inyectan ...mmm....energía, uno como que se vuelve tedioso ¿no?, si tú te dejas guiar por lo mismo, este...te aburres, te cansas,...(...)... los cursos te inyectan energía, te dan ideas, te hacen como despertar, en qué la estás regando, como una cachetadita,.....

Además le interesa el escalafón horizontal (mejor sueldo), mas no el vertical (ascensos), aunque la propia directora de la secundaria donde trabaja, le insiste:

.....que meta mi escalafón, que este...., que cuando menos de Subdirectora, ¡ay! no, no, ahorita no, me siento muy todavía, además así muy incapaz ¿no?, yo... yo siento que yo no ‘la haría’ como administrativo

en este aspecto, a mí me gusta lo pedagógico, lo... en ese rollo ¿no?, como en cosas técnicas, y no en este asunto.

También participa en:

estoy en la Asociación de Profesores de Matemáticas, entonces te llega la información, te llegan los folletos y hay este... no me acuerdo cómo se llama, no es congreso lo que fue, pero el caso es que fue sábado y domingo ...(...).... pero generalmente siempre ves a los mismos.....,

Sean cuales sean las causas, asiste y además, comparte la información y trata de sumar profesores:

.....traje esa información, también yo se las dí, porque ¿qué crees? que luego.. a la maestra E (directora), se le pasa (como quejándose suavemente), entonces.... a veces nos enteramos... por nosotras, por nosotros más bien, que traemos las cosas.....

Los demás docentes de la muestra, en general, reducen sus posibilidades por diferentes razones:

L: *yo no me he preparado, no he buscado un curso que valga, que valga la pena, bueno... sí lo he buscado, pero no lo he tomado....*

BC: *.....no voy a muchos cursos, deberían ser más accesibles, pero ya ves aquí, con tanto trabajo administrativo o con todo lo que se les ocurre, que ya tienes que hacer esto, que ya tienes que.... un concurso, y.....*

Y eso también es una realidad, y es constante:

L: *.....te vuelvo a repetir, los cursos que me han interesado, que imparten en los centros de apoyo al magisterio, no los he podido yo tomar porque, tengo doble turno, y esos cursos que de veras, creo yo que valen la pena, este, es de lunes a viernes.....*

La familia siempre es una prioridad, (esto no es una crítica, por el contrario, es una coincidencia), aun cuando se reconozcan las necesidades que hay para desarrollar la profesión docente, sobre todo en la actualidad:

BC: *.....mi situación familiar no me permite andar en cursos, pero siempre tienes que estar informándote, eso del nuevo programa, no hay quién te lo explique, bueno, la jefe de clases, la maestra M (la jefe de clase), la verdad ella sí sabe, pero luego ni ella entiende qué es lo que quieren,.....*

En algunos casos, la asistencia a procesos de actualización ha sido:

.....Obligada, obligada porque si no asiste uno, el reporte, el descuento, y un montón de amenazas, de..., o sea no va uno con... motivada a aprender algo, sino forzada a que debe de estar uno ahí.....

Hay testimonios que ya se han retomado en los que se percibe la necesidad de participar en cursos de actualización durante el periodo de clases, fundamentalmente porque es cuando pueden resultar más significativos, debido a que es cuando *se tiene el problema*, para *L* también es importante que se realicen durante esta etapa, ya que al igual que *M* también es necesario respetar los periodos de descanso.

En alguna ocasión, *L* se vio ante la disyuntiva de participar en un curso de actualización al que fue invitada por el director de su escuela, había la obligación de enviar algún docente y ella aceptó, aunque en principio lo dudó:

.....son mis vacaciones, cómo voy a dejar de gozar mis vacaciones?> <que va a haber un incentivo económico, que no sé qué tanto>, entonces dije <bueno pues..., pues voy>, no tenía nada planeado para esas vacaciones, dije <voy a ir> dije además porque me llamaba la atención el curso..... y sí, por eso, por eso fue que asistí al curso, no me arrepiento, no hubo incentivos económicos....

Los periodos de descanso en algunas ocasiones también se utilizan para extender las tareas docentes y no hay tiempo suficiente para sumarse a procesos de actualización:

L:no se me hace justo que sea en los recesos, porque... yo en mi caso tengo 22 horas con 4 grupos, 2 horas de servicio, y entonces, los recesos los utilizo para... calificar exámenes, para revisar mis técnicas de aprendizaje..., y si vamos a estar haciendo esto, pues a qué horas voy a, a calificar, o sea, también ahí debe de haber una descarga académica hacia el maestro, yo soy de las que tengo 2 horas de servicio, soy de las que tengo más horas, de servicio, entonces tiene que ser aparte,.....

Su propuesta es muy concreta y también válida, aunque surge un cuestionamiento: ¿los profesores aceptarían el compromiso y cumplirían con él tal como ella lo propone?:

.....el sistema nos debería de... de becar a cierto número de maestros al cumplir tanto tiempo de, de ejercicio docente y decir <bueno tú maestro ya tienes cinco años laborando como... docente... un año para que te vuelvas a, a actualizar>, pero un año.. completito y otra, una licenciatura se puede decir, para que uno esté al tanto de todas las, los descubrimientos de..., las técnicas de... no sé, es lo que deben de hacer, las, el sistema, la Secretaría de

Educación Pública, cada lapso, cada tiempo, lapso de tiempo... a los maestros ahora si que becarnos o el año 'sabático', no sé, es lo que sería lo más adecuado, para que... la educación no estuviera por los suelos.....

Para **BC**, los cursos de actualización tampoco parecen ser una necesidad muy apremiante:

.....el único curso de actualización de Matemáticas de los que a mí me han interesado y en el que me he inscrito, he ido a otros por invitación, pero así, por propia iniciativa, es el único;.....

La profesora **F** coincide con la propuesta que hace la profesora **L**, ellas no se conocen por supuesto, pero están de acuerdo en la necesidad de tener una especie de 'año sabático':

.....yo tendría que, como que los maestros cada cuatro o cinco años tendríamos que tener un receso e irnos a estudiar un año, mínimo, para que te desempolves, para que te actualices, para que.... te descontamines, yo creo, también, y este... y puedas llegar con nuevas inquietudes, con nuevas ganas ¿no?, con nuevas cosas.....

Saberes y creencias

*El **saber** en sí mismo es un conjunto de conocimientos desarrollados y acumulados en torno a un objeto de interés. Pero también el saber ayuda a explicar un proceso o un conjunto de situaciones que comparten elementos comunes, que se determinan o se complementan entre sí. El **saber** también es información existente en torno a un interés u objeto de estudio; referido a procesos y situaciones donde interactúan los sujetos.*

Los saberes se refieren a hechos, situaciones y objetos .¹³⁵

Desde esta perspectiva se entiende que el **saber** de los profesores se relaciona más con la experiencia que han adquirido en su práctica, que con los conceptos teóricos que poseen, dado que se refiere a la información que tienen, producto de procesos y situaciones donde han interactuado; es así como se ha interpretado y se recupera en el desarrollo de este trabajo.

¹³⁵ Alanís, 2000.

Los *saberes* del maestro constituyen una parte significativa del conocimiento de los profesores (Tlaseca, 1997), retomar este aspecto en la formación permanente, permite a los docentes “releerse”, darse cuenta de lo que aprenden inconscientemente con un fondo significativo y que muchas veces trabajan también sin estar conscientes de ello, les permite “...reconstruir su experiencia, reconocer procesos que forman su propia propuesta pedagógica...”¹³⁶

Los *saberes* y *creencias* de los profesores se manifiestan en sus palabras una y otra vez.

En los trabajos revisados y las propuestas encontradas, como la que se ha citado en líneas anteriores, se encuentra una importante consideración de quienes hacen día a día la tarea docente, pero el trabajo comprometido de investigadores y maestros, no ha logrado vincularse e incidir a fondo en el grueso de la población escolar. Los profesores *saben* esta situación también, sobre todo ahora con los alumnos que ingresan al bachillerato:

F:el.... noventa y tantos por ciento salieron reprobados, los chicos ni siquiera sacaron el mínimo, para... para... preparatoria ¿no?, de 180 preguntas o no sé cuántas fueron, 60 sí es lo que sacan ¿no?, entonces a veces la... si te das chascos, porque dices <bueno, ¿qué está pasando?> ¿no?.....

Y parece no referirse sólo a nivel de exámenes:

.....yo estoy convencida plenamente con lo que he llevado, me ha funcionado, este... pues entre comillas ¿no?, porque bueno si no, hubiera excelentes generaciones ¿no?,.....

Sin embargo, ella ha pensado en propuestas para vincular los procesos de actualización con los resultados que obtienen sus alumnos:

.....está el.... proyecto ese que califican en las preparatorias y que incluso no nos mandan los resultados de qué lugar obtuvimos, más de que nos digan qué lugar obtuvimos, qué ..(..)... la secundaria falla en esto y les vamos a dar un cursos en esto, mínimo es un poco que deben de ser resultados genéricos para todas las secundarias, entonces de ahí de esos resultados del que ya se dan cuenta ahora, no sé cómo se llama este proyecto que.. que califican este...

Ella desearía que la información que reciben sobre esos resultados fuera más específica para poder actuar y diseñar un curso tal vez más concreto:

¹³⁶ Tlaseca, 1997. El saber de los maestros: saber de la formación del ser docente. Conferencia magistral. Seminario internacional **El saber de los maestros en la formación docente**. Sesión 2. Noviembre 11, 1997. UPN, Ajusco, México.

.....pues decirnos fallan estos, hay que darles a los maestros cursos de esto, porque esto son los que están fallando,

... aunque tendría sus riesgos:

.....obviamente acá nos dicen que es todo ¿no?, toda la secundaria, pero bueno.....

También **AG** reconoce la falta de vinculación entre el trabajo comprometido de investigadores y docentes, la actualización y los resultados de los estudiantes:

.....si los paquetes estuvieran funcionando, si se dieran como deben de ser, ya se... las cosas por lo menos hubieran ya hubieran cambiado un poquito, ya se estarían reflejando en el famoso.. CENEVAL, en el examen, y yo no veo que se refle (se interrumpe), yo creo que cada vez se refleja que vamos hacia atrás, eh.... ya no, ya no que nos quedamos en un punto, sino que nos vamos a ir hacia atrás.....

Aún a pesar de la complejidad de la situación, se parte del supuesto de que la actualización, es una preocupación constante para todos los que están involucrados con el quehacer educativo, cada uno desde su punto de vista y sus propias *perspectivas, saberes* y *creencias*:

BC: *pues... la verdad es que eso de la actualización pues, yo la verdad sí, sí me actualizo, o bueno, al menos lo intento, leo, ando buscando libros, me actualizo, estudio, leo el Libro del Maestro que me parece muy bueno, a mí me gusta mucho, me parece excelente.....*

Aunque no necesariamente manifiesten su preocupación a través de su participación en procesos de formación permanente, o más específicamente en la búsqueda de actualización, hay profesores que no lo hacen y no por eso puede descalificarse su labor o su compromiso con los alumnos:

L: *yo no me he preparado, no he buscado un curso que valga, que valga la pena, bueno... sí lo he buscado, pero no lo he tomado....*

Tal vez por sus *saberes* y *creencias* acerca de los procesos que tienen lugar sobre actualización:

L: *¿La actualización docente? que está hecha al vapor, o sea, realmente no nos están actualizando, se sacan las cosas a... así, sin planear y no, o sea, yo no he aprendido nada de, de la actualización, o sea, realmente es poco lo que*

nos han dado a nosotros los maestros en esos cursos de, de actualización.....

A la mejor porque desearían que se les presentara de otra forma, que los cursos tuvieran otras condiciones. Por ejemplo, la profesora **F** quisiera algo más constante, pero siempre como cursos cortos; ya se retomó en páginas anteriores su opinión acerca de lo que significaría para ella establecer un compromiso más fuerte o que implicara más tiempo, por eso, aunque percibe una dificultad o deficiencia en cuanto a la relación que hay entre los procesos de formación permanente, no se involucra en otro de mayor duración:

.....deberían ser seriados, que deberían tener una secuencia, que deberían tener una organización ¿no?, no así como probaditas ¿no?, que sí te digo, uno va a las probaditas porque pues a la mejor te gustan, pero así que digamos una formación constante y unos cursos específicos siempre, no, no los hay, siento;.....

En reiteradas ocasiones se han retomado las opiniones de la profesora **F**, las razones que la llevan a inscribirse en cursos de formación permanente, la necesidad de compartir e intercambiar experiencias:

.....por conocer experiencias, por, por buscar ideas,(...).... en sexto, doce años de los 18 que tengo (ríe), y en Secundaria... tenía en tercero.... este... también diez años, siempre, entonces es lo mismo, dices, bueno, para mí.. es tedioso ¿no?, debo de buscar cambios (enfatisa),.....

De compartir *saberes* y saberse, también, parte de una problemática generalizada:

F: *.....entonces vas a un curso o voy a un curso para que me digan alguna sugerencia o cómo por lo menos platicar con mis compañeros y preguntarles ¿oye? me pasa esto, me pasa lo otro y ya,.... ‘mal de muchos, consuelo de tontos’ pero bueno, es un intercambio.....*

De saberse parte de un gremio que coincide constantemente y que comparte problemas semejantes:

.....generalmente fíjate con los maestros, coincidimos mucho, aunque son diferentes alumnos, pero bueno, siguen siendo de cierta edad y tenemos los mismos problemas, entonces coincidimos en lo mismo,...

Lo que no acepta es que sus *saberes* sean descalificados, pero sí cuestionados:

.....pero no que me digan <ay estás mal o la regaste> no, no, trato de no regarla y de creer y defender mi postura ¿no?,.....

Compartir sus *saberes* para construir:

.....compartir experiencias para ver cómo funcionaba y sí, sí funcionó muy bien, pienso que eso hubiera sido bueno ¿no?, porque no era nivel de que te criticaran, si saliste mal, si perdiste o ganaste, sino que es a nivel de experiencia, mira mejor funciona así, o de esta manera ¿no?.....

También se inscribe a procesos para actualizar sus conocimientos y acercarse a la nueva tecnología; además, se da a la tarea de tratar de convencer a otros profesores de la escuela:

.....la computadora pues la necesitamos ¿no?, pues estaba tratando de convencer a que (ríe), tomaran ¿no?, que tomáramos el curso, por 'x' o por 'z' y además siempre me gusta así en equipo ¿no?, como que hay mucha.. este.. comunicación, como que hay diálogo, como que puedes compartir experiencias y más cuando conoces a las personas.....

Aún cuando después se encuentren con la realidad de las escuelas y del equipo con que a veces cuentan, y entonces los cursos no les representen los beneficios que hubieran deseado para su práctica:

F: *.....uno de computación vamos a ponerles, eh.... no ni siquiera está a la realidad, tenemos unas computadoras añejísimas aquí, que ya no funcionan, el programa de allá no es el mismo de acá, entonces no las podemos manejar, y pues que hay hay algunos cursos que son obsoletos*

El profesor **AG** también ha detectado las deficiencias de los equipos que hay en la secundaria donde labora, pero a esto, agrega sus creencias que sobre sus propios conocimientos tiene sobre computación:

.....está como cuando llegaron las computadoras, ¿cuántos maestros de Matemáticas, saben computación?, 'okey', yo sé computación, pero yo no puedo enseñar computación porque también son niveles ya muy avanzados.... y yo definitivamente no la puedo enseñar porque son niveles avanzados,.....

... aunque no reconozca la necesidad de adquirir habilidades para adaptar sus conocimientos a las necesidades reales de sus alumnos:

.....para mí sería muy difícil bajarme para los de secundaria, y prácticamente inclusive, a ver casi a nivel de 'chispas' porque es lo que más les atrae, entonces ¿para qué tienen las computadoras?, los programas que llegan de computación, yo los he visto, y en comparación con otros que he

tenido de.. que he tenido la oportunidad de ver en Internet para secundaria 'gringa', pues no... ni siquiera los.. las gráficas les llaman la atención,

Al parecer, sus creencias sobre actualización se centran en el manejo de la tecnología, aunque a veces él reconoce que a nivel de manejo didáctico, tal vez necesitaría más apoyo:

.....entonces qué actualización vamos a dar, hacia dónde nos vamos a mover, y ¿quién nos va a dirigir?, ..(...)... yo no siento que la actualización la estén dando como... como se debe dar, igual como yo estoy en... en un medio ambiente que veo muchas ciencias diario a lo mejor por eso tiendo a decir bueno no está bien esta actualización, yo lo estoy viendo a la mejor desde un... una óptica diferente, pero ese es mi sentir, que no... yo no siento que la actualización esté sirviendo de mucho.

La actualización, capacitación y superación para los profesores debiera apearse a la situación que se vive en las escuelas, probablemente se intenta, pero algo ocurre que no logra vincularse con la realidad de los docentes, no logra reflejarse, ellos no siempre encuentran coherencia con lo que viven y sobre todo con sus necesidades, además, no siempre buscan espacios para atender sus conocimientos de la asignatura:

F:la especialidad o sea, como tú estás inmersa en ella....., sabes a dónde dirigirte en un momento dado si tienes duda, por ejemplo de Matemáticas, a fin de cuentas si tengo dudas me voy a un libro, pero.... en general lo que es... educación para los adolescentes pues sí, eso es aparte,.....

A veces lo hacen, pero tal vez en busca de conocimientos muy específicos dentro de la propia ciencia, o en otros aspectos, como la profesora *F* quien al trabajar también a nivel de primaria, encuentra más opciones a nivel de disciplinas:

F:bueno viene porque a tomar uno de Matemáticas, uno de Álgebra, es porque tú estás mal en Álgebra, si vas a tomar uno de... de Música, es porque tú estás mal en Música.....

Lo que también le dio la oportunidad para reconocer sus *saberes* y modificar sus creencias al respecto del arte:

.....un curso que tomé de.... de... Educación, Iniciación de la Educación Artística, de donde había dibujo, danza, todo ese tipo de cosas, y ...(...)..... a mí se me hacía, la... Educación Artística que... sólo la podían hacer así, los buenazos ¿no?, los muy sensibles y todo eso ¿no?, y te das cuenta que no, que es pura 'pose', y que, que hay cosas sencillas que puedes hacer,.....

En la actualidad, el **saber** que los docentes están desarrollando constantemente en las escuelas les ha hecho poner atención en muchos otros aspectos que les preocupan, han detectado problemas como todos los que se transcribieron en páginas anteriores, y muchos más:

F: *La apatía, la apatía, el que las chicas no ven un futuro, no le toman cariño, no saben qué, qué hacer o por qué están aquí, no tienen un ideal, no tienen..... eso es lo que a mí me.... pues me da mucha tristeza ¿no?, porque.....a la mejor en generaciones últimamente, qué te diré...*

En las entrevistas los docentes hablaron mucho sobre eso, expresaron una constante preocupación por todo lo que afecta el aprendizaje de los alumnos, por todo lo que impide su comprensión y apropiación de los contenidos matemáticos:

F:.....*cómo manejar a las adolescentes, a veces digo cómo ...(..)... a ellas para que... me hagan caso, o para que.... nos llevemos bien, para que no haya rechazo; a mí, a mí me preocupa mucho eso, siento que... que.... no aliarse porque suena una palabra muy mal ¿no?, pero... cómo.... hacerme amiga de ellas, incluso que así funciona mejor la..., me avocaría más a eso, a la formación del adolescente,.....*

Además, los docentes también manifestaron un problema más con el que se enfrentan: las creencias en torno a las Matemáticas, a lo difíciles que casi toda la gente cree que son, al saber generalizado que existe sobre ellas, y la dificultad que les representa como profesores para abatir el rechazo a la materia:

F:*un ‘tabú’ <las Matemáticas son difíciles>, este.. y na’ más por eso... se cierra todo mundo y nadie le entra, a ese asunto, así es que... pues... ni modo;.....*

Lo que a veces los hace buscar alternativas por medio de la actualización:

F:.....*les va a llamar más la atención, a la mejor ya no por las Matemáticas, sino por el jueguito, o por lo qué me va a salir o por la curiosidad ¿no?, para, para que tengan interés. Además de que yo lucho mucho contra la corriente porque bueno ya por herencia Matemáticas es el ‘coco’ y entonces los niños o las chicas vienen predisuestas y odian Matemáticas,.....*

También **BC** se ha encontrado con estas creencias en los alumnos:

BC:*llegan ya con la idea de que las Matemáticas ¡uy!, no quieren y es que siempre oyen que... ¡uy no! las Matemáticas son muy difíciles, y antes de que realmente sepan lo que son, pues ya les tienen miedo,.....*

Sus testimonios también permitieron escuchar una vez más, la creencia de que los profesores de Matemáticas, son los de ‘mano dura’:

F:y, me cambiaron por ejemplo a segundo, chistoso ¿no?, no porque sepa, sino porque las adolescentes están muy difíciles,.....

Y en este caso, también la directora lo expresó y coincidentemente ella también es de la especialidad de Matemáticas:

.....la maestra, la directora consideraba que bueno, necesitaban ‘mano dura’, entonces como que no te ubica por (ríe) la especialidad, sino porque como te digo, hay que no enseñarles sino domarlos ¿no?, que veo afuera y dices ¡híjole! pues qué está pasando ¿no?, me cambian a segundo y pues, así me dijo la maestra <es que la generación que viene maestra, están mal esas niñas, hay que centrarlas>, dices bueno, soy domadora (ríe) o maestra de Matemáticas ¿no? (más risa).....

En el trabajo de campo desarrollado, tal como se esperaba y se asentó en el Proyecto, se encontraron docentes que han logrado emerger de la compleja problemática, o que al menos lo intentan día a día, han reflexionado, han superado el discurso y han tratado de vincularlo con la práctica, en el trabajo comprometido, consciente y preocupado, como **F**, quien busca la forma de conocer, acercarse y atender problemas en sus alumnos como:

.....desintegración familiar que hay en el 60% de de las... familias de las alumnas, no porque estén separadas, a la mejor un 50% sí están separados, este., otras son madres solteras, en el turno vespertino, pues los casos son difíciles, pero otras aunque la familia esté integrada, turno vespertino, pues son chicas abandonadas,.....

y aunque sean problemas que no puede resolver, al menos platica con ellas, establece una comunicación:

.....que... que solitas tienen que salir ¿no?, no tienen atención de sus padres, les falta mucho (enfatisa) cariño, muuuucha (enfatisa nuevamente) atención, a las muchachas, aunque platicar con ellas, hablarles y siempre buscan los refugios en otras.....

Sin embargo sus creencias y *saberes* acerca de sus alumnos han cambiado, ya no se encuentra la misma respuesta en ellos, los problemas se han agudizado a lo largo de sus años de servicio:

.....los chamacos le echaban ganas, tenían.... a pesar de que había bandas..... todo les gustaba más o no sé pero ya, yo veía que tenían

más interés este... eran grupos numerosos,..... la verdad que este... que ha cambiado ahora ¿no?,(....)....apatía por completo, yo creo que las adolescentes vienen a fuerza,(....).... la adolescencia, vienen a ...(....).... con las compañeras, a platicar, a.... pero interés por la escuela..... a lo mejor no se les ha mostrado, no lo han encontrado,.....

Aunque también se encontraron compañeros que a pesar de estar involucrados y preocupados en y por los problemas, no alcanzan a abordarlos o no cuentan con los elementos o las condiciones para poder atenderlos.

La creencia de que cuando se asiste a un curso de actualización, capacitación o superación es para recibir ejercicios o elementos concretos para dirigir una clase, está presente también, como en el caso de:

M: *.....nos ponía muchos juegos, nos daba copias, de jueguitos y así, de cuadritos, y sí, se los puse a mis alumnos y les gustaron... demasiado.....*

Por lo que también parecen encontrarse otras razones que no ubican al profesor en la necesidad de profundizar en el conocimiento específico de la disciplina, por no considerarlo forzoso para lo que se maneja en secundaria:

M: *.....Trigonometría no, porque el maestro, o sea, era buenísimo, pero estaba muy alto el nivel, entonces... este...ese nivel puuues... yo no se los iba a dar a mis alumnos en la Secundaria, me servían para mí y tal vez porque, bueno, yo quisiera dar clase en alguna vocacional o, a eso me refiero, tal vez en ese nivel sí, pero en secundaria no creo que me... no creo que me sirva (ríe) mucho, porque sí estaba muy.. muy alto el nivel.....*

Los *saberes* son algo más que debe tomarse en cuenta cuando se intenta conocer un poco más a los docentes y a sus procesos de formación, como una parte significativa de sus conocimientos, igual que sus creencias.

Considerar las creencias que los profesores tienen acerca de lo que debe ser el trabajo con los alumnos, de cuáles deben ser los resultados, en qué deben trascender, qué es lo que sus alumnos deben aprender:

M: *sí son alumnos problemáticos, pero.... pues sí logro, sí logro sacarlos adelante, por lo menos si no son matemáticos (ríe), pues si no los logro hacer genios, más o menos sí logro, este.....pues inculcarles otro tipo de ideas....¿no?....*

La preocupación de *M* va más allá de que desarrollen conocimientos matemáticos formales, aunque podría decirse que se equivoca cuando dice *por lo menos*, ya que las

Matemáticas, desde la concepción de Kammi, ésa debía ser una de las finalidades de esta ciencia, lograr que los alumnos trasciendan el lenguaje simbólico de los números, que desarrollen su autonomía, sus valores, respeto por sí mismos y por los demás.

Podría ser irrelevante el periodo en que puede asistirse a un curso sin embargo tiene que ver con la creencia de ¿para qué se asiste a una curso?

M:entonces sí, sí se disfruta o sea, tantito porque aprendes y como que te... se te sale el polvo de la cabeza (ríe) ¿no?, después de tanto tiempo de... de no estudiar,.....

los profesores de la muestra coincidieron que durante el periodo escolar, sus razones responden a esa creencia, y a la de compartir y reconocer sus experiencias:

M:Pues yo creo que durante el periodo de clases ¿no? porque está uno involucrado con los alumnos y a veces cuando uno anda en vacaciones como que.... tu mente ya.... (ríe), está destinada que son vacaciones ¿no? y más que nada el trabajo del maestro pues es un poquito agotador ¿no?, entonces yo creo que si estás con el mismo ritmo pues vas a tus cursos y ya, o sea te vas a cansar, pero bueno, ya tienes un ritmo ¿no?.....(.....)..... como que uno se sale de... de la rutina de toda la semana..., va a platicar uno con compañeros.....

Y también con la creencia, concepto o saber, de lo que es ser parte de una familia, de otra u otras vidas:

M:vacaciones como que... no, bueno a mí no me gustaría en vacaciones, (se escucha un fuerte toque que indica que el descanso ha terminado), porque además se lo dedico a mi hija y tengo otras ocupaciones ¿no?, para ir a cursos, no, o sea, en tiempo de clases, más bien,.....

R:las actividades en, en la, en el hogar ¿no? también se complementan con ello y es difícil ¿no?, tomar algún curso en sábado o domingo.

Tiene que ver también con su creencia de cuál es la necesidad de asistir a un curso:

M:yo creo que siempre uno tiene que estar actualizándose, más ahorita que la.... no sé, los muchachos como que.... cada vez son(.....)..... más difíciles ¿no?, o sea son más rápidos, son.... pues.. más hábiles o a veces nos ganan, o sea, a lo mejor no en conocimientos sino en otro tipo de... situaciones ¿no?.....

Esos *saberes* son los que flotan en el ambiente escolar, los que tienen que ver de manera importante con el conocimiento que se genera dentro de las aulas, con las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, con la importancia que se da a cada aspecto de la práctica.

Esos saberes no científicos que incluyen y/o son producto de las tradiciones, las creencias, las costumbres en una escuela y que son producto, igual que todos los demás elementos mencionados y por mencionar, de la formación individual, en este caso, de los docentes, del medio en que se han desarrollado a lo largo de su vida escolar, familiar, social, cultural y profesional.

Esa experiencia que ha dado lugar a propuestas de acción para ayudar a los alumnos en todos esos aspectos, no sólo en Matemáticas, y que tienen que ver con los saberes con los que se ponen en contacto en los propios procesos de formación permanente:

F: *¡Fue eso lo que me entusiasmó muchísimo! ¿eh?, cuando la, cuando la dije <oigan compañeros miren, estamos mal, estamos en una situación difícil, está en una situación de crisis, yo siento que a la mejor más que enseñarles Matemáticas, Español, Física, Química, hay que hablarles de autoestima, de valores ¿no?, de... de... respeto, de honradez, de.. de quiérete a tí mismo,....*

Saberes, creencias y necesidades compartidas pero que a veces por alguna razón, quedan en el aire:

....el cien por ciento me apoyó (subraya), el cien por ciento, hasta la maestra...

En el caso de la escuela donde laboran **F**, **M** y **R**, tienen iniciativa, la propuesta de **F** fue aceptada, se organizaron, pero no trascendió:

.....el maestro de Biología, no pues de sexualidad, y de respeto a tí mismo ¿no?, este... Miss B: <pues es que yo doy Inglés>, pues de de de amistad!, o sea que ¡de todo salió! fijate que en ese aspecto salió; es lo que me esta.. (se interrumpe), es lo que me hizo mucho eh.. este... se programó, se organizó y todo, pero... se fue posponiendo y se fue posponiendo y se fue posponiendo y se fue posponiendo... y no se hizo (desalentada),.....

Sin embargo ella siempre intenta compartir su saber, en cursos o dentro de sus escuelas, y aunque la propuesta que presentó en la secundaria no se realizó, puso en marcha otra en primaria, específicamente de Matemáticas:

El supermercadolo presenté el proyecto y le dije <oye, qué te parece, vamos a hacerlo>, primero lo hicimos con una exposición que tenemos que

hacer, fue una muestra pedagógica, tan les gustó que los maestros dijeron <¡sí que se siga, que se quede!... hasta incluso de 'relax' ¿eh?, las niñas, los niños lo toman ¿ir al supermercado? <te doy cien pesos y haber ¿qué compras?>, ¡les fascina!, pero les fascina, entonces... se quedó, se quedó por eso.

Y aunque en la escuela secundaria no pudo implementar su propuesta en torno a su preocupación por los adolescentes, sí fue reconocida, se trata de la misma que en primaria, con algunas adecuaciones ha sido retomada:

.....La maestra.... M C (la jefe de clase), lo conoce, lo hago.. lo.... hace... lo he hecho con primeros, que he tenido muy pocas veces.... lo he implantado este... y luego me ha pedido, y luego me dice: <oye F, necesitamos que vengas a la junta.... de.... Academia, pero que te toca tal día, yo te doy el pase, vente para que me ayudes con... los profesores de primero de secundaria>, y 'ahí' voy ¿no?,>.....

Aunque no siempre lo percibe como un reconocimiento a sus *saberes*:

.....o sea que sí, ¡luego a veces también nos 'carga la mano'! ¿eh? porque luego... nos llama o nos dice... también aquí ¿no?, este.... <Secundaria (), necesito que me ayuden para... hacer esto, nos toca la junta tal día, ustedes expongan>, entonces nos deja a nosotros,>.....

Cabe mencionar también un aspecto más que Tlaseca apunta: *Es imposible no considerar la historia de vida del maestro en la formación docente*¹³⁷.

A través de sus *saberes*, los docentes, reconstruyen, toman en cuenta las propuestas que se les presentan en los cursos o acciones de formación permanente y en general en las propuestas curriculares, de manera parcial, total o nula¹³⁸:

F: *.....el Nuevo Enfoque, bueno, pues como te decía, me parece que tiene cosas muy buenas, pero yo, la verdad, tengo miedo de aplicarlas(....)..... lo que pasa es que yo...bueno...mi forma siempre me ha funcionado, creo yo, pienso que siempre me ha dado buenos resultados,>.....*

Sus creencias están presentes en el intento de conocer nuevas propuestas curriculares:

F: *.....bueno, eso creo yo; pero es que tú lo sientes, lo ves en las alumnas; entonces, yo digo, bueno si así me ha funcionado bien, para qué le busco, mejor sigo con mi forma,>.....*

¹³⁷ Tlaseca, 1997. El saber de los maestros: saber de la formación del ser docente. Conferencia magistral. Seminario internacional *El saber de los maestros en la formación docente*. Sesión 2. Noviembre 11, 1997. UPN, Ajusco, México.

¹³⁸ Valdez, 1997.

También está presente el *saber* que los docentes han desarrollado a lo largo de su experiencia:

F:*las alumnas están bien, los padres están contentos, etc., y...y es que me da miedo, creo que es más lento y la verdad, eso de estar experimentando...; pienso, ¿qué tal y no me resulta? ¿qué tal y me atraso más o las alumnas no me entienden? ¿qué voy a hacer?, ¡no! mejor me quedo como siempre, eso es lo que me ha funcionado durante todos mis años de servicio y así me quedo.....*

Y en su formación permanente, los docentes también hacen un reconocimiento del saber de quienes imparten los cursos, que a veces los hace reconocerse:

F:*los cursos de primaria quizásss... tampoco es jactarme, pero la preparación que tengo está mejor (ríe).....*

O cuestionar los procesos:

F:.....*son talleres, o sea donde tú haces todo y no aprendes mucho.*

En los que no faltan ciertas creencias y saberes ‘predominantes’:

F:*siempre hay dos o tres líderes que hacen todo, y... otros que no hacen nada, y..*

...reconocer niveles de dominio en el conocimiento matemático:

F:*porque de una u otra manera obligaba a..... a bajarse el nivel ¿no?, porque sabía que no entendíamos, ...(...)... entonces este, él lo dominaba perfectamente, pero nosotros no, pues se tuvo que adecuar;*

BC también ha reconocido y retomado sus propios saberes en otro plano: para elaborar sus propuestas diarias en Matemáticas:

.....*si voy a dar un tema, por ejemplo fracciones, que vienen de la primaria y no saben nada de ‘quebrados’, de números racionales, ¡ni las ‘tablas’!, entonces a los que no pueden empiezo porque se aprendan las ‘tablas’, porque no tiene caso que los ponga a hacer operaciones con fracciones si no se saben ni las ‘tablas’, les enseño y luego ni pueden, ni me entienden, entonces a unos les enseño fracciones y a otros las ‘tablas’,*

Incluso para los procesos de evaluación es importante el saber adquirido con la experiencia:

BC: ...y en la evaluación les pongo cosas diferentes, porque si a todos los evalúo igual, reprueban.....

El saber docente es sólo un aspecto más en la formación, tan válido e importante como cualquiera de los otros puntos que se han mencionado.

Concepciones

Si las creencias y los saberes son importantes en el actuar de los docentes y para participar en procesos de formación permanente, las concepciones -que tienen un fundamento más teórico- son también determinantes.

*Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humano poseen. Una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento.*¹³⁹

Las concepciones, en la interpretación que se ha hecho de los trabajos revisados, tienen que ver con los conocimientos teóricos que los profesores tienen sobre Matemáticas y sobre la forma como pueden ser enseñadas y aprendidas, es decir, *en el qué se concibe y en el cómo se concibe*¹⁴⁰.

En este sentido también la misma autora nos dice que *el estudio de las concepciones de los profesores, nos orienta a través del sentido de las acciones en la enseñanza y de la mediación docente en el currículum.*

Justamente, diversos estudios intentan tipificarlas de acuerdo a estas características, como el de Carrillo y Contreras, quienes estructuran una categorización al respecto de:

- ◆ *las Matemáticas y*
- ◆ *de la enseñanza de las Matemáticas*

Hay algunos antecedentes en los que basan su estudio¹⁴¹, y coinciden en que las concepciones son como *un filtro decodificador de las informaciones procedentes de indagaciones en diversos campos que los profesores han adquirido.*

¹³⁹ Arbeláez, 2003.

¹⁴⁰ Arbeláez, 2003.

¹⁴¹ Thompson, 1984 y 1992, en Carrillo y Contreras, 1995.

Desde este punto de vista, las concepciones explican las razones o fundamentos teóricos que tienen los docentes para adoptar determinada metodología, las que también tienen que ver con las creencias que han desarrollado a lo largo de su experiencia como estudiantes y como profesores, y con el **saber** que consideran, deben dominar:

F:*me doy cuenta que no sé mucho Matemáticas, pero lo que sé de secundaria, lo sé per-fec-ta-men-te (enfatisa), ...(...)... lo que es Matemáticas, lo que es Álgebra, lo que es Trigonometría, lo que es Geometría, lo domino perfectamente (se interrumpe), siento, bueno, a nivel secundaria, no quiero jactarme de otras cosas, pero a nivel primaria y secundaria siento que lo domino perfectamente.....*

Y también el que deben manejar sus alumnos:

BC:*yo me conformo con que salgan de aquí sabiendo lo elemental, lo que realmente van a usar, lo que les hace falta para su vida, con que sepan las Matemáticas necesarias para ir al mercado o para que no 'se los hagan tontos', que sepan hacer cuentas, eso es lo que yo creo que es importante para ellos, algo que les sirva, que sepan sacar porcentajes, que bueno.... eso es más fácil, o por lo menos es algo que le entienden más porque lo ven seguido,.....*

De acuerdo a las creencias que se han formado, han adoptado, asumido o reconstruido las concepciones bajo las cuales realizan su práctica diaria, sus actividades en el aula, y pueden adquirir solidez al paso del tiempo:

F:*pero digan lo que digan y a pesar de todo, yo sigo creyendo en mi método y en como soy y en como funciona, y que sí le pondré cositas pero no, que me digan que estoy mal no, ya me hubiera salido ¿no? (ríe), ya diría...; pienso que todo es bueno ¿no?, pero si está uno convencido.....*

Las concepciones son también en gran medida, las que les permiten establecer las relaciones con sus alumnos, ya sea para acercarse a ellos y facilitarles el conocimiento, para buscar o definir la metodología a utilizar en sus clases, para ubicar su práctica o dar claridad a lo que como docentes esperan de su función:

F: *cómo enseñar Matemáticas ¿no?, cómo hacer que les guste Matemáticas a los... a los muchachos o a los niños o a todos, más que en sí Matemáticas, ¿no?, porque a la mejor luego a veces, las ecuaciones ni me salen, a la mejor ¿no?, pero... (ríe), pero que les gusten, que les llamen la atención, que vean que no es... tan difícil.*

En otros casos, las concepciones sobre Matemáticas pudieran dificultar la labor docente, entorpecer el proceso por el cual el profesor 'enseña' Matemáticas, como en el caso de AG, quien considera que maneja Matemáticas de *alto nivel* y:

... no he dejado de usar Matemáticas de... desde muy alto nivel,... hablo de ecuaciones diferenciales.... y.. transformadas y demás, ...(....)... sí pues muchas veces tengo que guiarme más bien... de sentimiento: 'por aquí me late esta ruta, por aquí no', y también a veces, momentos en que veo que los alumnos, no están 'pasando', entonces ya me estoy equivocando, entonces así no...;

Las concepciones en este caso, tienen que ver con la interpretación y/o apropiación de carácter teórico que los docentes hacen sobre lo que son las Matemáticas. Además, de tales concepciones se derivan los puntos o los contenidos a los que por lo general, dan más importancia, ya sea de manera consciente o no, pero determinan en muchos casos, los temas que más significado tienen para ellos, los que seleccionan y que son los que a veces, trabajan con más profundidad o de manera reiterada.

Las concepciones que como docentes se han formado sobre la enseñanza y el aprendizaje y las que tienen sobre conocimientos matemáticos, dan relevancia a ciertos contenidos matemáticos y minimizan otros:

F: *reconozco sinceramente que en segundo y en tercero me faltan como tres temas que no domino.... perfectamente (con un ligero énfasis), y este.... y.... y que por eso no les puedo entrar ¿no?, entonces ni con eso me meto, y concretamente por ejemplo son de.... las.... regiones en el plano cartesiano, desigualdades y regiones en el plano cartesiano, que no sé ni cómo entrarle, y que nada más las sé 'dar' de una sola manera, y....*

Las concepciones académicas también influyen para asistir a un curso de actualización, el hecho de buscar herramientas que beneficien el aprendizaje, tienen que ver con ellas, la forma como se concibe el propósito de las Matemáticas:

M: *.....en Álgebra, sí, en Aritmética también, o sea, estuvo bien, si nos dieron varios este... juegos, más que nada juegos, problemas,..... así.... pues sí, cálculo mental y todo eso ¿no? que.. para que piensen los chavos ¿no?; estaban bonitos.*

Las concepciones que se tienen sobre el dominio de algunos contenidos y sobre lo que los alumnos necesitan, también pueden ser motivo para buscar actualizarse:

F: *.....cuando tenía, tenía alumnos de tercero ya muchachos más grandes, que sí estaban preocupados y me preocupé por estudiar Cálculo, Álgebra, por ese tipo de cosas ¿no? pero ahora más sobre el manejo didáctico...*

Las concepciones matemáticas, es decir, su formación sobre el conocimiento matemático, o sobre la enseñanza de las Matemáticas, que se perciben diferentes, también influyen en la interpretación y determinación que los docentes hacen sobre los errores de sus alumnos, sobre las deficiencias en el aprendizaje de determinados contenidos, sobre las carencias conceptuales de los estudiantes, y les ayudarán a decidir la metodología y/o recursos didácticos que utilizarán para superar tales problemas:

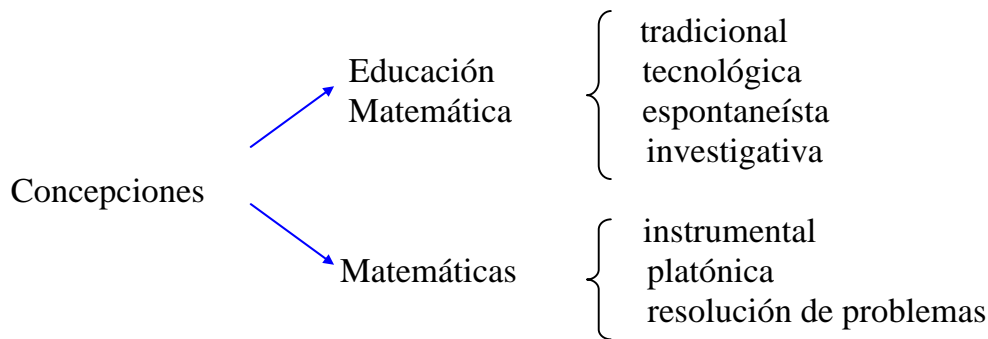
BC: *....inventé un juego para fracciones, es que es el tema que más me gusta, y ya ves que en la primaria no salen de... siempre les ponen que el pastel cuadrado, solamente lo dibujan en el cuaderno y ahí los dividen y luego no saben cómo hay que hacerle cuando son de diferente denominador, entonces yo les traje un jueguito con unos círculos de colores (hace un ‘círculo’ con las manos) y los puse a sumar fracciones de diferente denominador y empezaron a hacer todo mal, querían sumar denominadores igual que numeradores y....*

Asimismo, influirán en el fortalecimiento consciente o no, por parte del docente de los conocimientos que los alumnos poseen, porque como ya se mencionó, **algo** deben haber aprendido durante la educación primaria y en su vida extraescolar, o por el contrario, sus concepciones ayudarán a detectar las deficiencias que tienen sobre contenidos matemáticos y a definir el tratamiento que necesitan, cuando son retomadas:

BC: *.....de Primaria es donde ‘salen’ mal, nunca les enseñaron que decir: <siete para nueve> es resta, que restar no sólo es quitar, sino completar, ellos sólo creen que resta es quitar y dices <“chin, chin, chin” ¡se las tienen que aprender!> ¡a como dé lugar!.....*

Para el caso de las concepciones docentes, pueden ocurrir dos cosas, ya sea que se retomen las bases teóricas que puedan tener sus alumnos, o que no las identifiquen y por lo tanto, las hagan a un lado; pero, bajo el supuesto que sí las identifiquen, sus concepciones al respecto determinarán que se rescaten o se ‘desairen’.

La clasificación que hacen Carrillo y Contreras, como resultado del estudio que realizaron con nueve profesores de Matemáticas, cuyos alumnos cuentan entre 14 y 18 años, establece dos vertientes, una respecto a las Matemáticas en sí, y otra sobre la educación matemática. En ambas encontraron tendencias conceptuales que los profesores tienen al respecto de las mismas:



❖ **Concepciones sobre Educación Matemática**

Las concepciones sobre Matemáticas y sobre Educación Matemática, determinan la forma como los docentes acercan, transfieren o ‘bajan’ los contenidos matemáticos a los alumnos, no sólo cuáles, sino el tratamiento didáctico que utilizarán en el aula, de ahí su importancia y trascendencia:

AG:*sí pues muchas veces tengo que guiarme más bien... de sentimiento: ‘por aquí me late esta ruta, por aquí no’,...*

BC:*yo invento para que me entiendan mejor, invento juegos, experimentos o lo que se pueda;*

Cuando los docentes se acercan a procesos de actualización puede ser que las concepciones que posean se vean desestabilizadas, o bien, se fortalezcan o no sufran alteración alguna.

F:*cómo le llaman....;constructivismo! no sé qué tanto ¿no?, entonces te llegan los libros y los ves y te espantas y dices ¡híjole! ¿no? pues cuando menos tengo que ir a ver más que nada para que no este...la vaya yo a regar ¿no?,.....*

Las concepciones son un eje rector en el actuar docente, el reconocimiento que pueda hacerse de ellas durante los procesos de formación permanente, facilitará su transformación, o en su caso, su consolidación. Como profesores de Matemáticas, todavía más importante resulta el reconocimiento que se haga sobre el dominio académico en determinados aspectos, como el caso de **F**, que al presentar el examen del ProNAP, detectó algunas dificultades en ella, no en sus alumnos:

F:*me dí cuenta que yo en Geometría estoy perdida, entonces eran como veinte puntos y yo saqué como tres, algo así ¿no?, y dije <me voy a meter a Geometría> ¿no?, porque hay cursos de Geometría o de.. Analítica,*

no sé de qué, pero no, dije <no, no, no>... pues ya, pasó el examen y ya la 'regué', pues ya ni modo ¿no?, este.....

En este proceso de reconocimiento, es posible que como profesores se cometan equivocaciones por las creencias que se poseen, por considerar y expresar ***ideas deseables*** como concepciones, es decir, se puede creer que la práctica obedece a determinadas concepciones metodológicas, académicas, y puede ser que esa apreciación sea falsa, que sólo desearían que así fuera, pero que no logran concretizarlo:

F:la nueva propuesta.....sí sí la he llevado, ...(...)... cuando me desespero sí ayudo ¿no?, o sea que... te digo, porque es difícil, ...(...)... entonces sí comienzo con un problema, sí trato de meterlo, me cuesta mucho trabajo, a veces me desespero y a veces llega un momento en que ya tú les dices <es así> ¿no?, pero sí este...

Esto se relaciona con lo que se retomó en el capítulo sobre Formación Inicial acerca del reconocimiento, inconsistencia o incoherencia que hay entre lo que ***se cree que se hace*** y lo que ***realmente se hace***, en ocasiones sólo a través de la observación y la reflexión que pueda propiciarse en algún curso o actividad de actualización o superación, puede detectarse, de otra forma puede ser que se esté imposibilitado para darse cuenta de tal inconsistencia o incoherencia.

Algunos estudios e investigaciones han planteado la posible presencia de un observador externo para detectar tales inconsistencias.

Se sabe de la existencia de los circuitos cerrados de televisión y de la práctica virtual, de situaciones prefabricadas, lo que probablemente en lugar de promover una actuación docente natural, se desvirtúa por la presión que representa una cámara u observador externo, aunque hay quien por el contrario, no descarta esta posibilidad a fin de detectar errores o necesidades de modificación:

F:si quieres puedes pasar al salón, grabar, ¡lo que quieras!, preguntarles a las alumnas, ¡lo que sea!, al contrario; es más, te pediría que me dijeras: <mira, puedes hacerle así>, <te conviene hacer tal cosa>, <te aconsejo que lo veas así>, ¡lo que sea!, si yo lo que necesito es....

El sentido de las ideas deseables, también se relaciona con las creencias que se mencionaron sobre la aplicación del enfoque constructivista:

F:constructivismo muy bueno, pero mis respetos para quien lo lleve bien ¿no? y que esté empapado en todo eso y que entre de lleno, a mí me ha funcionado muy bien así, trato de cambiarlo, de mejorar, pero.....

En este caso, el enfoque constructivista está implícitamente relacionado con la concepción sobre resolución de problemas y los modos de resolverlos, y ponen en evidencia las concepciones que los profesores poseen. Si los docentes se apegan más a esta concepción, de acuerdo a Carrillo y Contreras, la resolución de problemas será retomada para crear conocimiento, en caso contrario, desde una concepción más instrumentalista y con tendencia tradicional, se resolverán problemas haciendo del alumno un usuario de los contenidos matemáticos para *aplicarlos* en esa actividad:

BC: *.....ahora con eso de los problemas, de la nueva forma de enseñar, la verdad es que.... ¿cómo les voy a poner un problema si no tienen el conocimiento? ...(...)... ¡no! mejor, les dije: <voy a enseñarles, a dar clases y ya luego jugamos>,.....*

Una propuesta de actualización o superación que retome la identificación de las creencias y concepciones, promoverá su reconocimiento, su evaluación, desestabilización, conflicto, o como ya se dijo, su fortalecimiento o su consolidación.

Los profesores también poseen concepciones respecto del papel que deben desempeñar, de sus funciones, del papel de sus alumnos, de lo que deben aprender, de lo que les será útil o significativo, de la planeación, de la evaluación, del sentido de las Matemáticas, del fin que persigue como disciplina y como parte de un currículum, de un proceso formativo, de la educación:

BC: *.....aunque no les interesa, regresan aquí y se dedican a lo mismo que sus papás y que sus amigos, pero hay otros que dices, bueno, a la mejor sí les sirve de algo, sí hacen algo distinto(...)... si uno quiere ver su trabajo, es aquí donde debe estar, es aquí donde de veras se ve que eres maestro, porque con los muchachos tan difíciles.... y te cuesta tanto trabajo que es donde verdaderamente recibes satisfacciones, donde ves tu trabajo.....*

Tendencias

Las categorías que manejan Carrillo y Contreras en el aspecto didáctico, como concepciones sobre Educación Matemática, son consideradas por ellos mismos como **tendencias** en virtud de la imposibilidad de ubicar rígidamente -o 'etiquetar'- a los profesores en una de ellas de manera exclusiva, ya que más bien se detectan elementos de varias categorías, en las que probablemente predomine alguna de ellas.

Estos autores plantean también, que como resultado de uno o varios procesos de actualización, los profesores puedan evolucionar de una tendencia a otra:

L:o sea al principio, como yo creo que como todos nos, nos negábamos a, a darle el Nuevo Enfoque a los programas, pero pues ya con el tiempo me he dado cuenta de que es lo mejor y sí lo he estado, lo he estado haciendo ahora.....

La caracterización que hacen respecto de que difícilmente un profesor se ubica de manera exclusiva en alguna tendencia, se reconoce en las palabras de casi todos los profesores entrevistados, porque efectivamente, su práctica oscila de una a otra, como **F**, quien conscientemente sabe que hace uso de la ejercitación tradicional a pesar de tratar de aplicar el enfoque curricular actual, que dentro de sus concepciones, no propone la ejercitación con carácter extremadamente repetitivo:

F:pero que es muy bueno, muy muy bueno, este... sí sí la he llevado, ...(...)... que también... difiero un poco de eso porque yo también siento que sí deben de... ejercitar ¡a fuerzas! ¿no?, que eso también ha sido un pleito.... total,.....

Tendencia tradicional

Esa ejercitación, esa repetición de ejercicios tipo, está caracterizada dentro de la **tendencia tradicional** del estudio referido, en la que se ubica también la exposición magistral, la clase oral, el seguimiento rígido en clase con el uso casi exclusivo de libros de texto, entre otros aspectos. Por supuesto, los profesores no se apegan a todos los indicadores que por tendencia clasifican Carrillo y Contreras, por eso las caracterizan como **tendencias**.

En la tendencia **tradicional**, los objetivos de estudio tienen como finalidad, la adquisición de contenidos y conceptos matemáticos, dando prioridad a la memorización, al mecanicismo, al trabajo individual de los alumnos, y a la adopción de una posición de espectadores.

F:con problema introduzco, pero yo también soy de las que..., ejercito ¿no?, ahí es donde... diferimos un poco en ese aspecto, porque no es... que ya se acabó el asunto y ya ¿no?, si el problema era..... una ¿ecuación?, pues ya! se resuelve como ecuación y ya y todo, y ya después, ejercitar, por eso te digo que ahí... no compaginamos, porque supuestamente no debe de haber ... mecanización, ...(...)... no soy tan... como debo de seguirlo ¿no?, entonces, somos, qué será, veinte niñas, entonces... sí se hace un solo equipo, yo dirijo al equipo y las voy guiando ¿no?, y después de que ya.. ya se ejercita... trato de... (termina con un susurro).

Difícilmente un profesor se reconoce como tradicional, en el caso de que se cuestione o reflexione sobre sus concepciones, pero sí parecen identificar los obstáculos a que se enfrenta con escasos cincuenta minutos para la resolución de problemas:

L: *.....este enfoque más que nada necesita el trabajo casi individual con los alumnos, manejo de de materiales individuales, y... pues ¡son 50 minutos para 50 alumnos! y pues.... lamentablemente imposible; entonces no lo llevo tal como es, no lo llevo, porque.... o sea que nosotros ahora necesitamos más tiempo, y menos alumnos para llevar a cabo el ‘Nuevo Enfoque’ del programa.....*

La selección de estrategias didácticas para el tratamiento de los contenidos matemáticos, pone en evidencia las concepciones de los profesores sobre los mismos, pero no necesariamente se reconoce este tratamiento de manera consciente, aunque cabe la posibilidad de aceptar sugerencias de los demás profesores, por ejemplo; **AG** maneja concepciones matemáticas de carácter teórico que él considera de un nivel elevado (p. 85, primer capítulo) y por lo mismo dice aceptar alguna observación respecto a cómo trabajar Matemáticas con los alumnos:

AG: *.....sí siento que a mí me falta mucha didáctica, no sé, la maestra C (se refiere a la otra profesora de Matemáticas de la escuela), es mejor maestra que yo en ese aspecto, y ...(...)... luego se ‘me bota la canica’ y siento que estoy en la facultad y me empiezo a elevar aquí, y no (ríe), hasta, hasta que ya me dice la maestra C: <no espérate, te estás subiendo>.....*

En la tendencia tradicional, la evaluación que se realiza se basa en la medición de resultados inmediatistas al poner como prioridad una valoración subjetiva y una aplicación mecánica de los conceptos mediante exámenes escritos como único medio.

Tendencia tecnológica

En el caso de los profesores con **tendencia tecnológica**, la característica más relevante, es la *simulación del proceso de construcción de contenidos basado en medios técnicos*, es posible que consideren que es la forma más avanzada de dar tratamiento a los conceptos matemáticos, aunque reconozcan que no siempre pueden usar estos medios, por ejemplo:

AG: *.....yo sé computación, pero yo no puedo enseñar computación porque también son niveles ya muy avanzados....*

Esta tendencia también considera la aplicación de las Matemáticas con otras asignaturas u otras ciencias:

F:tomé un curso de... de... material didáctico para Matemáticas, o la computación en Matemáticas o esto para... Español, o esto para las Ciencias Naturales ...(...)... más que nada para que las muchachas y mis alumnos le entiendan ¿no? y le tomen gusto.....

aunque no necesariamente para llevar al aula, llevar a la práctica con los alumnos, sino más a un nivel de concepciones sobre las Matemáticas; sigue priorizando el aprendizaje memorístico, individual, y la técnica expositiva con algunas variantes, al parecer, en la búsqueda de hacer la clase más *atractiva*; al mismo tiempo, la planeación se basa más en los contenidos que en los alumnos.

Es en la tendencia tecnológica donde, según los autores, se ubican los profesores que plantean problemas al final de un tema y como aplicación de una teoría; el profesor concibe su papel como el conductor del proceso, para corregir respuestas y dar claves de solución implícitas o explícitas, y termina por presentar su solución al problema, haciendo de ésta, la correcta. En el trabajo de campo realizado, parecen encontrarse combinaciones:

F:trato de....de, de llevar ‘mañosamente’ a las chicas, porque te digo sí es maña, este... por donde quiere el Nuevo Enfoque ¿no? que.... que sí funciona a veces, pero a veces.... de plano, no ¿no?, tú entras por ahí y te das cuenta que, que sí llegaron y que sí te funcionó, lo continúas ¿no?, si te das cuenta que no funcionó y que te tardaste mucho, entonces mejor lo dejas y le buscas por otro lado ¿no?, sin enredar a las chicas, sin.... afectarlas ¿no?.....

La diferencia con la tendencia tradicional, de acuerdo a los autores, estriba principalmente en que la resolución de problemas sirve para dar significado práctico a la teoría, mientras que en la tradicional únicamente es la aplicación por sí sola, de conocimientos muy específicos, con procesos de solución muy concretos.

En la tendencia tradicional, los docentes proporcionan claves específicas para la solución de problemas, utiliza la exposición y valida resultados, finalmente da las soluciones correctas, y para la evaluación, considera el resultado, no los procesos de solución, y pondera la memorización de fórmulas y conceptos.

Tanto en la tendencia tradicional como en la tecnológica, la solución de problemas intenta *afianzar* contenidos o muy específicamente, conceptos.

Tendencia espontaneísta

Para el caso de la **tendencia espontaneísta**, dentro de las características fundamentales que los autores consideran, es la concepción de la enseñanza de las Matemáticas a través de la experimentación:

BC:*invento juegos, experimentos o lo que se pueda; por ejemplo, yo cuando les enseño fracciones, uso botellas, que vacíen líquido de una botella de un cuarto o de un litro a botellas de un cuarto, uso material sencillo, por ejemplo esas botellas (señala una botella de agua que se encuentra sobre la mesa, de plástico),.....*

Los autores mencionan que cabe la posibilidad que la experimentación se realice improvisadamente o con un sustento débil y poco coherente. En esta tendencia, se prioriza el manejo de procedimientos más que de conceptos matemáticos, sin embargo, dan a éstos un carácter más formativo que informativo, al contrario de la tendencia tradicional:

BC:*así que les pongo problemas de la vida real, experimentos que les sirvan.....*

Los alumnos participan más en su aprendizaje mediante técnicas inductivas y el profesor considera sus características personales para la planeación de sus actividades.

Incluye también en cada clase una extensa variedad de actividades, pero con el peligro de caer en el activismo por sí solo, esto lo realiza dentro de las posibilidades de tiempo con que cuenta, y se ponen en juego también, experiencias y sentimientos, lo que la puede ubicar con un carácter más subjetivo. La evaluación en este caso, es constante y sirve para modificar estrategias o reforzar estilos.

Tendencia investigativa

Por último, conviene mencionar la **tendencia investigativa**, para tener una idea global de la caracterización que se ha revisado de los autores mencionados. En ella se toman en cuenta y se promueve la adquisición de contenidos, el desarrollo de procedimientos y las actitudes positivas hacia las Matemáticas, persigue el aprendizaje autónomo a partir de situaciones para las que no tienen soluciones determinadas de antemano, y pone en marcha actividades de investigación planeadas por los docentes.

En la tendencia investigativa, la resolución de problemas está presente durante todo el proceso de aprendizaje, por medio de actividades individuales y en equipo, estimulando la creatividad de los alumnos, los profesores dan sugerencias pero no resuelven ni dan claves de resolución directas. Llegar a la solución de los problemas sirve para legitimar o institucionalizar los conceptos y al mismo tiempo, para generar nuevos problemas y contenidos.

❖ *Concepciones sobre las Matemáticas*

Las tendencias nombradas se refieren a las estrategias didácticas que trabajan los profesores, como ya se mencionó, por lo que ahora se retomará la caracterización que hacen los autores respecto de las concepciones sobre las Matemáticas en sí.

Estos autores consideran, que el tipo de problemas que plantean los profesores ponen en evidencia sus concepciones sobre las Matemáticas y sobre la enseñanza de las mismas.

Una de las concepciones más importantes que poseen los profesores, es acerca del aprendizaje de los alumnos, cómo se realiza este proceso, no sólo cómo ha de *enseñar* la asignatura; lo es también, la diferenciación que haga entre sus concepciones sobre las Matemáticas como asignatura y como ciencia. Todas ellas actúan también, como *filtro* entre la teoría y la práctica que realizan.

Las concepciones de los docentes tienen que ver con la selección de contenidos que hagan y con el manejo de conceptos que realicen. Pero esta selección no sólo tiene que ver con sus concepciones, sino también con los conocimientos matemáticos que poseen, y aunque no se reconozca de manera abierta, alguna influencia deben tener en el énfasis que se ponga a ciertos contenidos:

F: *.....si yo supiera perfectamente bien las regiones en el plano, las desigualdades y todo eso, a la mejor sí buscaría ¿no? a que me salgan, pero déjame decirte que a veces, pues sí tienes que, yo no tengo la habilidad del en un momento dado, inventarme los ejercicios y ‘sacármelos de la manga’ de un problema, sino que ya los tienes que llevar aunque no quieras, pues planeados ¿no?, a que te salgan porque en ese momento se te ocurre o se te inventas uno y no te sale y entonces quedas mal ¿no?,.....*

En la caracterización que hacen Carrillo y Contreras, la **concepción instrumentalista** resalta fundamentalmente el uso de algoritmos y da a las Matemáticas un carácter utilitario, para uso y aplicación en otras ciencias, por ejemplo:

AG: *.....con las cosas comunes y corrientes de la vida y también tengo que involucrar Matemáticas porque son modelos matemáticos aunque están... representando.... pues casos particulares los que usamos para vivir, desechos de... sanitarios y demás, entonces sí, en ese aspecto yo siempre he estado muy involucrado con Matemáticas, aplicándola en el área de la Química.*

En la **concepción platónica** las Matemáticas toman un carácter objetivo, absoluto, universal, abstracto, cuyo fin es el desarrollo de contenidos matemáticos.

Finalmente, para la **concepción como resolución de problemas** que se identifica con el **enfoque constructivista** planteado en los programas de estudio de educación básica, las Matemáticas son un conocimiento que se somete constantemente a revisión en función del contexto social, cultural y científico, como un campo de creación continua, y su fin es el desarrollo de capacidades intelectuales, en este caso, de los alumnos.

En el caso de la profesora *F*, parece evidenciarse una combinación o tal vez una *idea deseable* de concebir las Matemáticas con un carácter constructivista, aunque de manera consciente ella asume que no lo lleva tal cual:

.....en eso te digo que soy un poco rígida ¿no?, porque ellas son las que pasan, sí les vas conduciendo y ellas las que resuelven y ya al final conclusión y eso, y después sí este... ¡ejercicio! ...(...)... esto se presta mucho para..... para que en equipos, que para que quién sabe qué; eso sí no me funciona a mí, el que lo hagan en equipos y que lo piensen en equipos..., como somos poquitas, aquí es un equipo solo, y yo (ríe), soy la jefa del equipo ¿no?,.....

El estudio de Carrillo y Contreras ayuda a caracterizar las concepciones, las estructuras epistemológicas a través de las que los profesores trabajan, la base de su práctica, las que dan forma a su *tendencia* didáctica en la enseñanza de las Matemáticas, pero se insiste, no existen profesores con tendencias didácticas puras.

En general, al parecer entre los profesores entrevistados para este trabajo y para el que los autores referidos hicieron, hay una inclinación hacia la tendencia didáctica tradicional, que responde también, al modelo en el que ellos mismos fueron formados y que al igual que las tradiciones y representaciones, son muy difíciles de cambiar:

F:y de esas cosas que eres tan arraigada y dices, bueno, yo con el mío y haber...cómo funciona, ...(...)... así me funcionó... así me enseñaron o así, y entonces... para mí la disciplina es... indispensable (en un tono pausado),.....

Un proceso de actualización o superación que retome la detección, revisión y estudio de las concepciones, permitiría el diseño de estrategias para mejorar la práctica, fortalecer el desarrollo profesional, y por supuesto, el desarrollo de aprendizaje de los alumnos.

Un estudio posterior de los autores, intenta establecer la relación entre estas concepciones y el papel que los profesores otorgan a la resolución de problemas, es decir, hacen un estudio en un campo más específico, debido a la corriente internacional que predomina sobre esta concepción constructivista, lo que no quiere decir que cuente con la aceptación de los profesores:

F:son cosas por ejemplo que vienen..... pues tú te enteras ¿no? es este.... lo que viene de Estados Unidos, lo que viene de Chile, lo que funcionó en Cuba, lo que funcionó en Brasil, lo que funcionó en España, lo que funcionó en Francia, y pues son cosas preciosas ¿no?, que tú dices fabulosas, pero pero no están adecuadas a mi nivel, a mi economía, a mis alumnos, a mi México (ríe).....

O simplemente porque no cuentan con la información y la formación necesarias:

F:respeto mucho... este... lo nuevo, a la mejor porque no lo sé, porque no estoy empapada completamente, pero este(.....)..... concretamente en este del constructivismo (enfatisa), le entro... (enfatisa con lentitud), pero con miedo, porque... o sea, me doy cuenta que me retrasa, a veces es bueno, pero se me retrasa entonces... hay mucho temor, si yo tuviera la plena seguridad porque tomé un curso que de veras, me abrió los ojos y me dejó plenamente convencida, entonces sí lo haría, pero como no lo estoy, yo creo que porque lo que he tomado no es suficiente, entonces... regreso ¿no?, no profundizo en lo que es,.....

L:eso es lo que no tenemos los elementos para, para llevarlo a cabo,.....

Todo parece indicar que nada les ha proporcionado la información necesaria:

F:estamos desorientados, nadie sabemos el... cada quien lee e interpreta a su manera, y siempre he estado a disgusto en ese aspecto, el Nuevo Enfoque es tan amplio, que cada quien lo interpreta como quiere, como puede, o como 'dios le da a entender', entonces es por eso.....

Al parecer, la profesora *F* ha tenido la oportunidad de conocer un poco más sobre constructivismo, pero reconoce que se debe a la información que ha recibido como docente de escuela primaria, al parecer en los talleres autogestivos:

.....el... Nuevo Enfoque lo interpretas como puedes ¿no?, si tú has leído un poco, a la mejor... tienes una idea; si trabajas en primaria pues a la mejor tienes otra idea, porque bueno ahí, bien que mal, otros, sí te han dado cuando menos un tallercito por ahí, del, del Enfoque, pero concretamente aquí, no, nada! para nada (enfatisa),

Aunque también manifiesta su satisfacción por haber recibido la información específica, las herramientas concretas que le proporcionan los materiales bibliográficos con que ahí cuenta:

.....el problema que... me he encontrado, es a veces.... en primarias está muy sencillo, porque ya tenemos un fichero, ya tenemos, ya tenemos los problemas encaminados y tú nada más.... el problema que me he encontrado en secundarias es que... ¡búscate los problemas! (enfatisa), jése es el problema tan... tan, tan, tan, tan....!,

Mientras que a nivel secundaria, considera que esos materiales y la revisión que se hace de ellos es insuficiente:

.....ni siquiera vemos el enfoque ¿no?, este.... pues tú te... lees las tres primeras páginas del programa y ya... medio le entiendes y las otras tres primeras páginas del Libro del... Maestro y también medio le entiendes y.... no, no, desafortunadamente..., ya.....

A veces, lo que impide que los profesores puedan llevar a la práctica el enfoque constructivista es el reconocimiento que hacen sobre el escaso dominio de algunos conceptos matemáticos, más que sobre el propio enfoque:

F: *.....si dominas perfectamente un tema y no tienes miedo, entonces sabes cómo puedes entrarle por todos los caminos para llegar a él, te lo digo porque sí, reconozco que hay como dos o tres temas en Matemáticas que siento que no los domino y es a donde me da miedo porque no sé cómo entrarle ¿no?,.....*

Diferentes autores¹⁴² han concluido que la falta de una revisión y caracterización sobre las concepciones de los profesores sobre el papel de la resolución de problemas en Matemáticas, conduce a que los procesos de actualización no cobren significado para ellos y puedan resultar inútiles:

L: *.....pero ya platicando con todos nos dimos cuenta de que todos seguimos con el método tradicionalista, pero sí tenemos interés de, de aplicar ya los nuevos enfoques,....*

❖ *Otros estudios sobre concepciones*

Es menester, al menos mencionar, que las concepciones sobre Matemáticas y su enseñanza, han sido tema de estudio de muchos investigadores, y por lo tanto hay varias escuelas que trabajan el campo, como es el caso de la escuela francesa de Didáctica de las Matemáticas, entre los que se destacan Brousseau, Chevallard y Vergnaud.

¹⁴² Kilpatrick, Grows, Lister, Silver, Thompson, en Carrillo y Contreras, 1996.

Sin embargo, el propósito de este trabajo no va encaminado a profundizar en el tema, por lo que sólo se mencionarán algunos ejemplos más.

Como el caso de la **concepción fundamental**¹⁴³, que ubica la didáctica de las Matemáticas como una ciencia cuyo enfoque es la producción y comunicación de contenidos matemáticos. Esta concepción parece manifestar algunos rasgos en la preocupación de algunos profesores por hacer accesible la asignatura a sus alumnos, aunque no necesariamente sea para producir contenidos matemáticos:

F:sí a veces me he sentido frustrada porque dices ¡híjole! ya la volteé al revés y al derecho y las chamacas no me entendieron o se quedaron igual, ...(...)... voy a buscar una nueva idea, una nueva técnica ...(...)... entonces digo, bueno si a la mejor se los pongo así o se los hago de esta forma, les va a llamar más la atención, a la mejor ya no por las Matemáticas, sino por el jueguito, o por qué les va a salir o por la curiosidad ¿no?, para, para que tengan interés.

Otros ejemplos son:

❖ *Martínez, Rivaya et al*

La concepción caracterizada por Carrillo y Contreras sobre resolución de problemas se identifica con lo que Martínez, Rivaya et al¹⁴⁴, llaman **concepción constructivista** del aprendizaje e implica precisamente la construcción del conocimiento, basado en la actividad creadora, en los descubrimientos personales de los alumnos, en donde el profesor se asume únicamente como un facilitador, como guía, pero no con un papel de informador del conocimiento. Un profesor con una concepción constructivista para la enseñanza de las Matemáticas, de acuerdo a lo que señalan los autores, permite que los alumnos hagan suyos los contenidos de manera permanente.

Estos autores, además de la concepción constructivista, en su estudio retoman otras concepciones, entre ellas:

La concepción piagetiana, de corte constructivista para el acceso al conocimiento que lo considera como el resultado de la acción sobre la realidad, y de una construcción estrictamente personal a partir de la reflexión, del descubrimiento, de la experimentación por parte de los alumnos, mediante estrategias didácticas en función de sus propias características.

¹⁴³ Brousseau, 1989, en Gutiérrez, 1991.

¹⁴⁴ Martínez, Rivaya, et al, 1989.

La concepción del aprendizaje por descubrimiento, con dos vertientes: **autónoma y dirigida**; **autónoma** basada en el espontaneísmo, que según Martínez y Rivaya (1989), se reduce casi *al hacer por hacer*; y **dirigida** cuya estrategia define y orienta el proceso de descubrimiento.

La concepción psicopedagógica de Ausubel sustentada en el **aprendizaje significativo**, basado en la experiencia directa, en la motivación, en el interés de los alumnos, en la creatividad, en la reflexión autónoma; sin repetición y sin memorización (salvo en casos muy específicos).

Y la **concepción vygotskiana** que resalta sobre todo, el contexto social, el trabajo grupal, la conciencia individual cuyo origen es de carácter social, al igual que el pensamiento, y por supuesto el lenguaje como regulador de ese pensamiento y de la acción; también la cultura cobra un gran significado producto de la acción socializadora, sin menospreciar las potencialidades individuales que pueden desarrollarse con mejores logros en función del ambiente social que rodea al niño.

No necesariamente todas las actividades docentes han de fundamentarse en estos principios, pero pueden tener algunos rasgos.

Entre los profesores entrevistados hay un testimonio por demás interesante, y en el cual se detectan elementos que pudieran conducir a una formación heterónoma y condicionada, en él se percibe una concepción con carácter instrumentalista con tendencia didáctica tradicional, y con rasgos extraños, que también revela desesperación y una concepción un tanto especial de lo que es ser docente:

BC:*me tocó un grupo de niños reprobados, eso ya era una barrera, así que ‘como changuitos’, les decía: <órale, a quien se aprenda la tabla de 3 o del 4, o las dos, a la hora del recreo les voy a dar una paleta helada, todos los que se las aprendan para mañana, les voy a dar paletas heladas>, y sólo así ‘como changuitos’, si ya casi se llegaba la hora del recreo, empezaban: <¡maestra, ya van a tocar y a mí no me las ha preguntado!> <órale, a ver, dímelas> (expresando lo que les contestaba), y se las aprendían, así que toda la semana tenían sus paletas heladas a la hora del recreo, yo no sé si me demanden, la Pedagogía o lo que sea, pero la verdad “medios y remedios”,.....*

Tal vez no se trate de concepciones sino de creencias muy especiales que ella aún recomienda en secundaria, porque desde su punto de vista, le da resultados:

.....y así le digo a una compañera: <¡ya págale a la ‘escuintla’ para que se lo aprenda!>, y me dicen <¡ay! cómo eres, qué consejos me das>, pero es la verdad sólo así.....

❖ *Llinares y Sánchez*

Una aportación interesante que cabe mencionar, es acerca de la concepción que los docentes tienen sobre los términos que se manejan en Matemáticas y la relación de éstos con el significado que los alumnos hacen desde sus referentes en el lenguaje cotidiano, y que no necesariamente ha de ser matemático.

Los propios profesores utilizan términos de Matemáticas dentro del contexto social con un sentido más coloquial, y al llevarlos al aula, los desligan de esa cotidianeidad, dándoles un significado rígido y estrictamente matemático, en lugar de rescatar lo que el contexto puede dar de esos conceptos.

Llinares y Sánchez (1988), expresan estas ideas en torno a la enseñanza de las fracciones, y la posibilidad de que los profesores retomen sus propias concepciones y creencias al respecto y las de los alumnos, de los términos y conceptos de los contenidos matemáticos escolares, al hablar de *mitades, tercios o cuartas partes*, por ejemplo.

Estos autores proponen también, esa detección de las concepciones como profesores para optimizar el resultado al establecer el vínculo teoría práctica, llegar a ser *profesionales reflexivos y no simples transmisores*.

Respecto al tratamiento que hacen sobre fracciones comunes y que puede ejemplificar lo que pudiera hacerse en muchos o todos los temas que se incluyen en los programas de estudio, plantea el cuestionamiento e identificación de las concepciones de los docentes acerca de tales temas, sobre su utilidad y trascendencia para la vida, sobre las razones que hay para incluirlas en el currículum escolar y sobre el posible uso y/o manejo que los alumnos hacen en su vida diaria, al mismo tiempo, buscar la relación que pudiera existir entre esas concepciones personales y la importancia y tratamiento didáctico que se hace con los alumnos.

Asimismo, plantean la necesidad de que los profesores externen sus concepciones sobre lo que consideran más importante de cada tema o inclusive del programa en general, para analizar y valorar la trascendencia que esto tiene en su práctica.

Al respecto de esto, es interesante mencionar un planteamiento hecho por Quiroz¹⁴⁵ cuando cuestiona la trascendencia de algunos temas que se revisan en Matemáticas en secundaria, como las ecuaciones cuadráticas, la trigonometría o los productos notables, sobre todo para aquellos alumnos -la mayoría-, que no seguirán estudios especializados donde estos conceptos cobren sentido, considera que son contenidos que nada tienen que ver con la vida cotidiana de los adolescentes, y que sólo tienen significado en el momento en que los han necesitado para obtener una calificación.

¹⁴⁵ Quiroz, 1997.

Si bien es cierto que sólo una minoría revisará contenidos como los mencionados en su vida futura, la intención de los conceptos matemáticos que se revisan en secundaria va en otro sentido, de hecho el *propósito general es el desarrollo de **habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento***. Y otro de los propósitos centrales *es que el alumno aprenda a utilizar las Matemáticas para resolver problemas, no solamente los que se resuelven con los procedimientos y técnicas aprendidas en la escuela, sino también aquellos cuyo descubrimiento y solución requieren de la curiosidad y la imaginación creativa* (Plan y Programas de Estudio 1993, p. 37).

Se percibe algo de subjetividad en esta apreciación, ya que no se trata de eliminar un tema o unos contenidos sólo porque en las *creencias* del profesor no tenga cabida su utilidad fuera del contexto escolar o para la actividad futura de los estudiantes, de esta forma quedarían fuera muchos contenidos matemáticos escolares ya que la mayoría de las personas no se especializan en esta ciencia; pero además, bajo esta perspectiva, contenidos de otras asignaturas no tendrían cabida en los planes de estudio al no ser de *uso cotidiano* ni para la ocupación futura de cada estudiante.

Por otro lado, tal vez lo necesario sería lograr que los profesores mostraran a los alumnos alguna aplicación de las ecuaciones cuadráticas o de la trigonometría, por ejemplo, en muchos de los hechos reales y las aplicaciones que actualmente pueden verse en la tecnología.

Otro caso es la llegada de las calculadoras, la cual replanteó en muchos profesores sus concepciones sobre el cálculo numérico y sobre las estrategias didácticas en torno al tema, y por lo mismo, todavía hay docentes que conciben el uso de las calculadoras dentro del aula como algo nocivo.

En el Tercer Encuentro de Memoria de una Experiencia Docente, del cual ya se habló, una de las ponencias presentadas fue precisamente sobre este tema: *La calculadora en el aula: consideraciones de los estudiantes*¹⁴⁶; el desarrollo de la misma incluyó ejercicios prácticos con los profesores presentes quienes fueron asesorados por alumnos de secundaria que acompañaron al ponente, sin embargo, hubo docentes que expresaron su negación al uso de este instrumento en el aula, bajo el argumento de que obstaculiza el desarrollo de conocimientos y habilidades en el manejo de algoritmos. El ponente señaló la necesidad de ubicar el momento o la etapa del programa en que puede utilizarse y los beneficios que puede representar.

Es importante resaltar que los estudiantes de secundaria, utilizan la calculadora fuera y dentro de la escuela, por lo que es preciso conocer y aprovechar éste y otros recursos.

No se hará un análisis de la ponencia, pero al parecer, por las características de la actividad, el profesor muestra, de acuerdo a lo planteado, algunos rasgos de la concepción instrumentalista de las Matemáticas con una parte de la constructivista, ya que plantea la posibilidad de que los alumnos recreen o construyan conocimiento, y parece manifestar cierta tendencia didáctica tecnológica.

¹⁴⁶ Presentada por el Profr, Martín Reyes Arellanos; la tesista participó como observadora. Abril 16, 1999.

❖ *Robert y Robinet*

Hay dos concepciones más que manejan Robert y Robinet (1989), que han de mencionarse, aunque no se profundice en ellas, y que parecen tener relación con la apreciación de **BC** sobre sus alumnos: *hay docentes que conciben la escuela como una institución obligatoria y otros que la conciben como una institución en la que se realiza una selección social*. Son importantes porque de ello depende también su labor en la escuela, con sus alumnos y con el tratamiento que da a cada uno, la relación que establece con ellos, el ejemplo de **BC** es muy ilustrativo, también cuando dice:

.....es una niña con un retraso tremendo, así que: ¿que yo ‘agarre parejo’?, no, es injusto, hay otros más despiertos, mucho más despiertos, por ejemplo hay un niño en 3º., que no sabe dividir, pero es un excelente alumno, lo de Álgebra lo sabe muy bien, lo que estamos viendo, así que yo aparte le pongo divisiones de 3 cifras, de 4 cifras,.....

Pareciera concebir que si los alumnos manifiestan poca capacidad, facilitarles lo mínimo es suficiente; si no tienen posibilidades de seguir estudiando, de llegar a ser profesionistas -lo que suena muy ambicioso-, lo elemental es suficiente. Su labor parece guiarse de manera muy importante, por las determinantes económicas y sociales que rodean la escuela en la que tiene lugar su práctica educativa, por las bases que tienen sus alumnos y trata de atender las características y avances individuales de ellos:

.....algunos que ya saben divisiones, pues ya saben que se las pongo con punto, con más de tres cifras, y así. Hay una niña en 3º. que no se sabe las ‘tablas’, pero me dice que ella ya quiere hacer las ecuaciones de segundo grado, porque las de primer grado ya se las sabe y que quiere hacer las de segundo grado, pero no por factorización ni por el método gráfico porque no le salen, pero que las quiere hacer por fórmula porque ahí sí les entiende, pero cuando llega a la ‘raíz cuadrada’ es cuando ya no puede y tiene que copiarlo,.....

Al tratar de ubicar las características individuales de sus alumnos, es cuando entran en juego también sus concepciones o creencias sobre la evaluación:

.....aunque no sepan lo mismo, es que si no ¿cómo le hago?, a veces me ‘repelan’, sobre todo en primero me pasa: <jay! maestra, pero si él no sabe más que las ‘tablas’ y yo ya sé fracciones ¿cómo nos va a calificar igual?> yo les digo <pues si quieres, tú haz multiplicaciones o ‘tablas’, si tú te quieres retrasar, porque tú ya sabes fracciones, pero si no quieres... ya sabes fracciones con diferente denominador pero si quieres haz divisiones y con eso te califico> y me contestan: <no, mejor me sigo con fracciones>,.....

Las concepciones y las creencias no son hechos aislados, están totalmente relacionadas con la historia académica y personal de cada profesor, con los conocimientos matemáticos, con el conocimiento en otras disciplinas, con el entorno social, con las tradiciones escolares y familiares que han vivido y asimilado, y ellas también tendrán influencia en el manejo que los docentes hagan de las propuestas curriculares que se les presenten:

F: Y te digo, hay cosas muy buenas, a mí me gustan muchas, pero....bueno, a veces retomo alguna, pero no siempre, es más, casi nunca, porque yo veo como que no aprenden, como que no me entienden y mejor sigo con mi forma, que es la que siempre me ha resultado bien, bueno, eso digo yo,.....

Las concepciones académicas, el dominio sobre contenidos matemáticos ayudan o entorpecen el intento de poner en marcha las propuestas curriculares:

F:con el Nuevo Enfoque dije <bueno, pues le puedo entrar también por éste> ¿no?, los clásicos problemas ¿no?, el descubrir y todo, pero tú sabes, como tienes el concepto, entonces puedes.... mm.... qué será.... adecuarlo, manejarlo, guiarlo, hasta donde tú quieres llegar ¿no?,.....

En fin, mucho se ha estudiado en torno a las concepciones que rigen las estrategias que los docentes utilizan para el logro del aprendizaje de los alumnos, como se expuso al principio de este inciso, y que en definitiva, son determinantes en la acción pedagógica.

La referencia a algunos estudios que se ha hecho respecto a las concepciones de los docentes sobre Matemáticas y sobre la Educación Matemática, sólo intenta ubicar uno más de los elementos que permean la labor docente cotidiana, su formación permanente y sobre todo -para este trabajo- las palabras de los profesores cuando se les pregunta su opinión al respecto.

Representaciones y convicciones

Concepciones, saberes, creencias, son elementos muy importantes y a veces determinantes, que dan forma al actuar del docente, y que es necesario revisar en los procesos de formación permanente ya que en éstos, se podrán proporcionar a los profesores sugerencias didácticas, los métodos más *actualizados* sobre la enseñanza de las Matemáticas o las *novedades* más recientes en este campo, así como las últimas investigaciones, aunque también en estos procesos puede

darse la posibilidad de recuperarlos y fortalecerlos; pero es importante que la formación permanente impacte de alguna forma a tales elementos, de lo contrario, todo lo que pueda brindárseles, pasará desapercibido:

L:con mis compañeros, de especialidad y es a la, a la conclusión que llegamos ¿no?, o sea que tenemos todo el tiempo en contra y en entonces, pues nos limitamos, llegamos al programa anterior, volvemos (enfatisa) al programa anterior.....

La profesora **L**, en su asistencia a los talleres autogestivos en los que se revisa el enfoque para el aprendizaje de las Matemáticas, no ha podido apropiarse de la propuesta, probablemente porque lo que se le ha brindado en ellos no ha sido significativo para lograrlo.

Robert y Robinet (1989), en su estudio refieren otro elemento que consideran semejante a las concepciones docentes, sólo que al parecer, su arraigo es menos profundo, se da más a nivel de creencias, pero menos consciente, son parte de toda una formación a lo largo de la vida y les llaman *representaciones docentes*.

Las *representaciones docentes* en el estudio de Robert y Robinet, se han aprendido y han dado forma a la imagen de cómo ser docente, de qué hacer en la práctica, de cómo actuar ante la cotidianeidad de las aulas, de las escuelas, con los alumnos, y es posible que las **representaciones** que se formaron desde los primeros años de vida escolar, tengan que ver con la decisión de ser maestro:

F:tengo imagen de excelentes maestros, desde Jardín de Niños hasta Normal Superior, entonces siempre admiré a los maestros, y.....

Son imágenes que no han aprendido en los libros ni como parte de un contenido en sus procesos de formación –inicial o permanente–, son imágenes que se han retomado y/o asimilado a lo largo de su vida y que se manifiestan en su actuar cotidiano.

Las representaciones de los profesores a que se refieren Robert y Robinet (1989), son aquellas que provienen de un proceso de **construcción mental**, de interpretación mental de los elementos que se viven en la realidad, de los que han sido más significativos para los individuos y que cada uno ha retomado consciente o inconscientemente:

*Representación es el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo de individuos reconstituye la realidad a la que es confrontado y le atribuye una significación específica¹⁴⁷.
Esta significación resulta directamente de actitudes y opiniones, conscientes o inconscientes desarrolladas por el individuo o el grupo¹⁴⁸*

¹⁴⁷ Moscovici; cit por Abric, en Robert y Robinet, 1989.

*Es un sistema coherente y jerarquizado, organizado alrededor del nudo de imágenes, es una visión del mundo, funcional y normativa que permite al individuo dar sentido a sus conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencia, y desarrollar una actividad de asimilación y de apropiación de esa realidad*¹⁴⁹.

Durante las largas entrevistas, los profesores manifestaron en su discurso, elementos que coinciden con esas interpretaciones, imágenes, visión, llamadas por las autoras *representaciones docentes*.

Las *representaciones docentes* tienen que ver con las imágenes, con las interpretaciones que los profesores han formado en los primeros años de asistencia a una escuela y que tienen que ver con su elección en la especialidad de Matemáticas:

L: *Yo elegí ser maestra por... porque cuando estaba en Primaria tuve una maestra excelente, en quinto año, que fue la que me.. me inculcó el amor a, a la docencia, pues por eso, y luego escogí la especialidad de Matemáticas porque esa misma maestra de quinto año, eh... explicaba muy bien las Matemáticas, sí fue por eso que.. escogí la materia, mi especialidad.*

Se manifiestan también las representaciones familiares en cuanto a la posición y las posibilidades económicas:

F: *.....aparte de la posibilidad económica que no me dejaba para más, pues la admiración que yo sentía hacia los maestros, o sea, la imagen que yo siempre tuve y tengo de ellos, pues me inclinó a que eligiera esa carrera ¿no?,.....*

Se perciben las representaciones sobre la imagen de lo que es ser un profesor:

AG: *.....no puedo negar que hubo algunos maestros, sobre todo en preparatoria, del área de Matemáticas que..., gracias a que ellos me enseñaron bien, fue que yo decidí seguir en esta carrera, porque... también tuve malos maestros que... no... tuve ese tipo de maestros y siempre no hubiera yo entrado a Ciencias Químicas, hubiera terminado no sé... alguna materia.... alguna carrera humanística,.....*

O bien las representaciones familiares convertidas en tradiciones que influyen en la decisión de ser docente:

¹⁴⁸ Abric, 1987, en Robert y Robinet, 1989.

¹⁴⁹ Robert y Robinet, 1989.

M:*toda mi familia es este... es normalista, mi mamá, mis hermanas, mis tías, o sea toda la familia, desde los abuelos, las abuelas maternas, las paternas son maestras, entonces bueno, básicamente yo creo que por ahí empezó la, la cosa ¿no? y pues después ya unocomo que vas..... como que no te escapas (ríe), como que no te escapas del círculo y bueno, primero fue sugerencia de mi mamá, de mis hermanas;.....*

También parecen estar presentes las representaciones sociales que se tienen producto de toda una historia humana que determinan las posiciones que como mujeres, se pueden ocupar y/o desarrollar:

F:*me hubiera gustado ser ingeniero por ejemplo, a mí se me han facilitado mucho las Matemáticas. Algo muy particular, por ejemplo, yo siento que también que ser mujer me limitó mucho, ...(...)... como que hace tiempo las mujeres: para maestras y amas de casa y nada más.*

Las representaciones de lo que son las Matemáticas y de la facilidad que se tiene para comprenderlas:

BC:*yo decidí entrar a Matemáticas porque cuando yo estudiaba, se me hacían difíciles, bueno, no difíciles sino más bien... como que me daban miedo, como que resultaban un poco difíciles para mí,.....*

F:*a lo mejor los de Matemáticas son muy accesibles, son muy fáciles,.....*

M:*yo estaba en, incluso yo estaba en CU (Ciudad Universitaria), estaba estudiando Actuaría, entonces estaba en las dos al mismo tiempo, pero (se ríe) era pesadísimo ¿no?, entonces pues francamente como la.... Normal pues era más fácil para mí, pues me quedé en la Normal ¿no?, y me quedé a medias en Actuaría pero pues yo creo que más bien fue por influencia ¿no? de mis papás, de mi mamá básicamente, de mis hermanas y pues ya después idea mía ¿no?, pero por principio de cuentas (ríe) pues ellos ¿no?, ya después sí sí me gustó ¿no? mjm.*

Las representaciones que se formaron sobre lo que en Matemáticas puede hacerse, o sobre el tiempo que debe dedicárseles:

F: ...*yo tuve excelentes maestros de Matemáticas y... concretamente en la secundaria, este... estudié en una muy buena secundaria, con unas excelentes.. ¡tres profesoras! de Matemáticas que me hicieron la materia tan amena, tan fácil (enfátiza), no tenía que hacer ni los grandes trabajos, ni las grandes tareas, únicamente tenía que atender y le entendía, para mí las*

Matemáticas eran accesibles, siempre lo han sido ¿no?, siento además que son lo más fácil y entonces yo dije <está bien, este... una materia que no tenga que hacer tanta tarea, que no tenga que hacer tantas investigaciones, únicamente tenga que atender e ir a la escuela>, Matemáticas.....

Las representaciones que se formaron sobre lo que cada uno puede hacer al pensarse como profesor de Matemáticas:

BC: *.....a mí también me asustaban, yo quería que hubiera alguien que me las explicara bien, que me las explicara con claridad, entonces pensé que debía estudiar Matemáticas para que yo misma les enseñara como a mí me gustaría que me hubieran enseñado, para hacérselas fáciles a los niños, para que yo pudiera hacer que muchos niños aprendieran Matemáticas sin los problemas que yo tuve, sino al contrario, que fueran fáciles, accesibles, ya que para mí eran difíciles, se me hacían difíciles, bueno no demasiado, pero sí, eran como un reto,.....*

Las representaciones de los primeros juegos de infancia:

BC: *.....yo soy la única que quiso ser maestra, desde que era niña, jugaba con todos a ser maestra, con mis hermanos, con mis muñecos, desde que me acuerdo, yo sentaba a mis muñecos, y cuando podía, sentaba a mis hermanos, somos siete y yo soy de las mayores, así que me ponía a enseñarles a todos, y también a mis vecinos,.....*

Las representaciones que se tienen sobre lo que significa formarse como profesor, de lo que significa ser profesor:

AG: *.....me preguntó que si me gustaría dar clases de Matemáticas durante un tiempo, a nivel secundaria y dije ¡uy!, pero es que yo estoy en la facultad, entonces fíjate la.. la disociación que hay... de el nivel de conocimientos entre la secundaria y la facultad, no sé si será muy.., a la mejor yo estoy capacitado, a la mejor yo doy unas Matemáticas que no... no me van a entender, dice <¡no!.....>, él me dijo que no había problema, que todo se aprendía en... andando,.....*

Las representaciones determinan en cierta forma, la interpretación que los profesores hacen de las propuestas didácticas, de los enfoques curriculares, o de las metodologías presentadas, a que en el ejercicio docente, se tiene acceso:

L: *.....y ahora el ‘Nuevo Enfoque’ también quiere que veamos tantita Geometría, tantito Cálculo, este, o sea que revolbamos los temas para que los muchachos tengan una visión amplia de las Matemáticas,*

y.....porque.... este... o vemos un tema o vemos otro, de eso de que se lleven los muchachos una “embarradita” de algo, pues no tiene, no tiene caso.....

En estos casos, sus concepciones, creencias, y *representaciones* acerca de la forma *correcta* de *enseñar* Matemáticas, de los elementos que son *importantes* en este proceso, de la interpretación que hagan con lo que se les está presentando o proponiendo, son determinantes. Los profesores retomarán lo que consideren que es importante, lo que incluso, *crean* que se les está proponiendo y lo que les resulte más significativo:

L: *.....ya no se le va a dar tanta importancia a la Teoría de conjuntos, sobre todo se va a usar ahora sí la calculadora, no como un elemento necesario sino como una, un auxiliar en el manejo de las Matemáticas, en la comprensión de las Matemáticas, también se va a basar en la resolución de problemas objetivos para de ahí desprender todo, toda la deducción, la inducción del conocimiento,.....*

Según las autoras que sustentan este concepto, a veces esta interpretación puede llegar a desvirtuar las metodologías o sugerencias didácticas que se les ofrecen.

BC: *.....ahora con eso de los problemas, de la nueva forma de enseñar, la verdad es que.... ¿cómo les voy a poner un problema si no tienen el conocimiento?.....*

Se cree que las modificaciones o interpretaciones que los profesores hacen, no son con la intención de desvirtuar lo que se les presenta, por el contrario, de acuerdo a sus representaciones, pueden estar **convencidos** de que es exactamente lo que se les está proponiendo que hagan:

L: *.....no se va a hacer hincapié en que se aprendan elementos tan abstractos simplemente que se llevan a la práctica, esto es el ‘Nuevo Enfoque’,.....*

F: *.....al principio yo llegaba, yo explicaba, yo decía, yo todo, y las niñas copiaban ¿no?, después me dí cuenta que eso no funcionaba, entonces, la verdad déjame decirte que en la clase por ejemplo, yo hablo... diez minutos!, cuando más, quince minutos ¿no?, todo lo demás lo hacen las niñas, y eso, y ya nada más la final pues ya... los quince minutos están incluidos al principio y al final ¿no?, este.....*

Por ejemplo, para la profesora *F*, sus representaciones y concepciones definen, la forma como interpreta el enfoque sobre resolución de problemas; es posible que ella tenga referencias adecuadas sobre el **constructivismo**, pero al final, sus creencias hacen que

considere que debe *ayudar* a sus alumnos a encontrar la solución a los problemas planteados. Dentro de las limitaciones que se le presentan considera:

Sí, sí, sí, que es ¡muy lenta!, que.... no puedes este... no terminas, no se cubre ni... el cincuenta por ciento, así, sinceramente en el libro, si lo llevas.. bien.. este... ..(...)... con las fichas de trabajo, con... el fichero que le dicen, con el libro, con.. todo, todo lo he llevado... sí.... cuando menos los niños, a la mejor..... no van así muy aptos, pero sí tienen ya una capacidad de razonamiento, mejor (enfatisa), definitivamente ¿no?, que eso es lo.. importante, desde mi punto de vista ¿no?, no tan mecanizados;.....

Y el tiempo con que cuenta para desarrollar una clase, o la presión que ejercen las autoridades, la experiencia que ha tenido al aplicarlo:

F: *Porque no ves los resultados... rápidamente ¿no?, este.... yo inicio siempre con un problema pero siempre este..... trato de que.... las niñas... lo hagan ¿no?, ya.... me desesperaba!, a eso me refiero ¿no?, ..(...)... tan lento tan lento, a veces me desespero, me desespero y siento que me están ganando las cosas y... y... ..(...)... la desesperación es la que te... ¡y la jefa de clase que te dice, que no no, pero este...*

Las representaciones y concepciones definen su conducta dentro del aula, *lo que hay que enseñar*, cómo hay que hacerlo, lo que debe favorecerse o evitarse, cuál es la forma correcta de *aprender* Matemáticas, y *de hacer que se aprendan*.

BC: *.....ahí tienen mucho material para Matemáticas, tienen calculadoras, yo no sé quién las haya comprado o si fue la directora, pero se nota que sí se preocupa por la escuela;*

Los docentes pueden tener un acercamiento semejante a los contenidos científicos de la asignatura, pero la interpretación sobre los contenidos didácticos está en dependencia de sus concepciones y representaciones, así como de sus creencias.

Las representaciones son tan firmes, según las autoras mencionadas, que cuando los docentes revisan con detenimiento los elementos de algún tratamiento didáctico para un tema específico, al interpretarlos pueden cambiar por completo el enfoque. Hay casos en que el profesor *crea* que está aplicando propuestas innovadoras, *crea* que está trabajando, por ejemplo, con base en la resolución de problemas con todos los elementos que marca el actual enfoque para la enseñanza de las Matemáticas, por ejemplo:

F: *.....me ha costado trabajo aquí, pero... cuando me desespero sí ayudo ¿no?, o sea que... te digo, porque es difícil, en primaria te digo ya está todo muy elaborado y ya está todo planeado y tienes los problemas y tienes que*

empujarlas, pero aquí a veces sí es más difícil, por cuestión también de la disciplina, entonces sí comienzo con un problema, sí trato de meterlo, me cuesta mucho trabajo, a veces me desespero y a veces llega un momento en que ya tú les dices <es así> ¿no?,....(....)..... como somos poquitas, aquí es un equipo solo, y yo (ríe), soy la jefa del equipo ¿no?,.....

Estas acciones que desarrolla en la práctica, responden a las representaciones, creencias y concepciones que tiene acerca de qué son las Matemáticas, para qué sirven, qué significa aprender Matemáticas, cómo puede hacerse y cómo interpreta el enfoque sobre resolución de problemas. Esas representaciones, creencias y concepciones no surgieron a partir de su labor en la *realidad escolar*, sino que tienen su origen en algún momento de su historia, y que al igual que las tradiciones son reforzadas por nuevas experiencias, percepciones o por compartirlas con otros estudiantes de docencia o profesores.

A decir de las autoras, la forma más efectiva de intentar la modificación de las representaciones docentes, es por medio del tratamiento, manejo y experimentación de los contenidos científicos, es decir, para el caso de Matemáticas lo mejor es trabajar contenidos matemáticos.

Sin embargo, en el capítulo anterior ya se señaló que desarrollar contenidos matemáticos, no garantiza el conocimiento práctico, en otras palabras, la transferencia, la conexión. En el discurso de los profesores se percibe la insistencia de que existe una *ruptura entre la formación de la disciplina específica y la pedagógica*, en el *olvido* de la información recibida, en el *divorcio* entre teoría y práctica, en la *distancia* entre los contenidos y las dificultades reales de la práctica, etc., etc.

A pesar de tener una excelente opinión sobre sus profesores en la Normal Superior, sobre su preparación en Matemáticas, la profesora **F** reitera:

....cambia mucho ¿no? cuando planeas, organizas y cuando practicas, es completamente diferente a cuando te enfrentas a un grupo y a una responsabilidad, porque inconscientemente cuando planeas y eso, pues a la mejor lo haces al aire ¿no? sin tomar en cuenta muchas características, y.... planeas en base a la teoría que tienes de un libro o de una sugerencia o de una didáctica, pero cuando te enfrentas a un grupo ya no tienes que planear en base a una didáctica, sino en base a lo que tienes enfrente.....

La ruptura, la desvinculación se manifiesta una y otra vez:

F: *.....te enfrentas a un grupo completamente diferente de lo que te lo manejan en la Normal ¿no?, en ... lo económico, en lo social, en el número, en todo ...(....)... a nivel secundaria totalmente distinto ¿no?, por ejemplo*

trabajar con adolescentes fue diferente, la planeación que, que yo tenía, no resultaba ...(...)... eso nada más es teoría ¿no? y una utopía,.....

Por otro lado, hay un cuestionamiento muy interesante que hacen Robert y Robinet al respecto de los cursos de actualización, y de los enfoques o propuestas curriculares que se hacen en los programas de estudio y el **fracaso** que en general –según su apreciación- han tenido, ellas se preguntan si tal fracaso se debe estrictamente a los escasos recursos con que en general, se provee a los proyectos (se refieren a su país, aunque parece tener similitud con otros), o bien, tiene que ver la interpretación de los docentes, de cómo han de ponerlo en práctica en los aspectos más inmediatos:

F:yo les traigo el problema fotocopiado porque... también te llevas un ‘chorro’ de tiempo, entonces, trabajamos a base de fotocopias, este... el problema... iniciamos, ellas, las niñas en el pizarrón, pasan,.....

Independientemente de su resistencia:

F:porque unos maestros ni lo conocemos, completamente, entonces lo hacemos como queremos, pienso que ahí es donde está.... la falla.. con los ...(...)... como que medio le entendemos, y lo interpretamos a nuestra manera, y ...(...)... pero en ese aspecto sí soy... no cambio en eso, y en cuestión de la disciplina ¿no?,.....

y que muchas veces es provocada por las concepciones que tienen, que ya fueron tratadas en páginas anteriores, o bien, por las fuertes convicciones docentes, por la estabilidad de las creencias, representaciones, concepciones, convicciones:

L: ...o sea, me limito, o vuelvo al programa anterior, o sea que nos lo daban por temas y nosotros dábamos: Álgebra, Ecuaciones de Segundo Grado, y no metíamos Geometría, no metíamos nada, este....

Las autoras manejan que cuando las *representaciones docentes* se mantienen estables, firmes e inamovibles, toman forma de *convicciones*.

***Convicciones* son las concepciones eventualmente implícitas no percibidas como respuestas a preguntas pero sobre todo admitidas sin que haya consciencia del fenómeno o sin que puedan ser argumentadas.**

Robert y Robinet sostienen que la estabilidad responde a dos factores, por un lado a la necesidad que el ser humano tiene **de mantener su equilibrio personal**¹⁵⁰, y por otro, a que muchas de ellas son del dominio social, es decir, son comunes a un gran número de docentes, por lo que también se perciben como **tradiciones**. Es posible que esto tenga que

¹⁵⁰ Robert y Robinet, 1989.

ver con el hecho de que, como ya se mencionó, una gran cantidad de docentes pertenecen, más o menos a la misma generación, por lo que fueron formados en el mismo enfoque, con sus variantes, pero en esencia, el mismo.

Romper con la resistencia no es fácil, desde 1993 se propuso el actual enfoque curricular y casi seis años después, algunos *se animaron* a ponerlo en marcha:

F:*me ha dadooo... resultados, porque bueno cuando menos... ya se les... ¿se acuerdan más! (ríe), que antes ¿no?, como que... no los veo tan pronto ¿no?, y... pero sí tienen un poquito mejores bases ¿no?, pero sí es muy difícil, te digo, en secundarias sí me ha costado más trabajo este... llevarlo directamente, pero sí, una parte ¿no?,.....*

L:*ya con el tiempo me he dado cuenta de que es lo mejor y sí lo he estado, lo he estado haciendo ahora pero es la experiencia, es, 'hora' sí que el 'colmillo' o las ganas de, de hacer las cosas diferentes también.*

Y lo más curioso es que hay profesores que no encuentran diferencias o a qué se quiere llegar:

AG:*el tiempo que yo he estado aquí en la Secundaria, ya he visto como tres o cuatro cambios de... ¿de Planes! (sonríe) ¿qué es lo que quiere, a dónde se quiere ir?, porque es lo primero que hay que definir, y en base ya decir, no pues quiero formar buenos alumnos, o buenos obreros,.....*

Se entiende que hay niveles entre lo que es representación, concepción, convicción; este último elemento parece ser el más sólido y probablemente el menos susceptible de modificación. Las autoras manejan también la posibilidad de que la convicciones de algunos profesores sólo sean creencias o representaciones para otros.

Robert y Robinet detectaron la poca posibilidad de una evolución de las representaciones y de las convicciones debido a la estabilidad, la persistencia y la constancia de las mismas.

Para Robert y Robinet estos elementos ubican a los sujetos, en este caso a los docentes, en el contexto social, familiar y educativo, determinan su forma de adaptarse, de comportarse, de realizar su práctica, de relacionarse con sus alumnos, de forma consciente o inconsciente; cada elemento forma parte de su personalidad ocupando un lugar diferente en cada profesor, el contexto social, familiar, educativo, han proporcionado a cada docente todos los elementos de su personalidad, reflejándose en su práctica; para cada profesor, aún cuando se hubieran desenvuelto y formado en el mismo contexto, los niveles de significación, de aprehensión, de percepción, de interpretación han sido diferentes, lo que pudo o puede ser en el nivel consciente para algunos.

Esto tiene que ver con la complejidad de dichos contextos, que hace imposible la detección, percepción y asimilación total del mismo.

Finalmente, algunas representaciones parecen influir en la decisión de acercarse a procesos de actualización, capacitación o superación:

M:<ay! levantarme..> (ríe), <...temprano para que no llegue el maestro...>, entonces sobre todo.. a mí sí me gustaba eso... que..... pues eran, sí eran muy responsables, y sí, sí me gustaba mucho cómo.....

R: Como te digo, sí me ha inquietado, pero el tiempo es el que me detiene a veces ¿no?, tenemos que correr de una escuela a otra para llegar primero puntual, porque como sabes, en la Carrera Magisterial desde la puntualidad es lo que se evalúa.....

La complejidad del ser humano es de tal magnitud, que cualquier conocimiento, teoría o concepto, es interpretado y recibido en diferentes formas, desde distintos referentes, personalidades, formaciones, e incluso de acuerdo a la historia personal. El contexto social, familiar, escolar, han formado un ser diferente en cada persona, en cada docente, todo lo que se ha presentado a lo largo de su vida ha sido asimilado en diferentes niveles, con diferente intensidad, a veces consciente o inconsciente, es por ello que resulta tan difícil emitir juicios, combinar esfuerzos, trabajar colegiadamente; cada docente recibe las propuestas desde sus propios elementos y desde su propia personalidad.

Las representaciones, creencias, saberes, concepciones forman parte de esa personalidad y actúan como filtros al recibir propuestas curriculares, teorías educativas, propuestas de actualización, o al ponerse en contacto con los alumnos, con el entorno escolar. Encontrar coincidencias no es fácil, integrarlos y trabajar en un proceso común, tampoco.

La insistencia de un cambio

En la insistencia de que los programas de formación inicial y permanente, induzcan a los profesores a modificar y mejorar su práctica, su mentalidad, sus actitudes, valores, predisposiciones, expectativas, y muchos otros aspectos, parece reflejarse una contradicción; por un lado, parece considerarse a la actualización docente como sinónimo de un mejoramiento de la calidad en la educación, pero al mismo tiempo es al profesor a quien se pretende hacer responsable exclusivo de tal calidad, a pesar de que su imagen se ha venido devaluando.

¿Cómo responsabilizar a los docentes de un problema tan complejo como son las condiciones en que se encuentra el sistema educativo, si su participación en la

organización, sustento y toma de decisiones es tan restringida? y ¿Cómo pretender que desde su reducido espacio, con uno o más cursos de actualización, capacitación o superación, se solucionen los problemas de conjunto?

Además, para lograr que la calidad de la educación se eleve, sería insuficiente esperar que los profesores modifiquen su práctica, ya que son muchos los factores que determinan tal calidad. Mucho menos puede esperarse que un curso de actualización, capacitación o superación, sea suficiente para realizar modificaciones sustanciales.

Otros aspectos que tendrían que cambiar en el interior de los profesores, serían los elementos que han ido concretando su formación en todos los niveles.

También habría que tomar en cuenta lo que ya se señaló respecto de que las concepciones académicas no se corresponden con el enfoque de los programas vigentes¹⁵¹, aún cuando tal enfoque provenga de las corrientes académicas actuales.

La profesora *M*, aún cuando pertenece a una generación más reciente que los demás profesores normalistas entrevistados, no parece tener concepciones académicas que se correspondan con el enfoque actual:

.....porque... este, como que hay cosas que yo no entiendo, será que..... no sé, tengo poca experiencia, no sé, pero hay cosas que yo no entiendo francamente, pero sí algunas situaciones sí ya, ya están más claras.....

aunque puede percibirse que se remite a sus creencias sobre la importancia que tiene la experiencia.

Los profesores entrevistados, en general, pertenecen a las generaciones que fueron formadas cuando el conductismo prevalecía en los programas de educación primaria y/o secundaria, por lo que hablar de que el profesor cambie podría significar hacer un replanteamiento total de todos los elementos que lo han formado desde su infancia:

F: *.....a veces digo bueno sí ya lo ví pero no, no me gustó mucho, mejor me regreso a lo mío, ¿no?, pero cuando menos ya no me cuentan (ríe), sino que ya lo viví y no me gustó y me regreso porque me da miedo (con lentitud), me da miedo porque sí este.... los cursos no son suficientes ¿no? y hacer un cambio.....*

Un profesor se ha formado, se ha integrado a través de su historia, y no únicamente por su preparación profesional, normalista o no.

¹⁵¹ Quiroz, 1997.

Para lograr una modificación que eleve la calidad educativa, la actualización de los profesores tendría que retomar por un lado, en gran medida el manejo del enfoque curricular actual, que a pesar de que fue propuesto desde 1993, los profesores no se han apropiado totalmente de él, y algunos lo han hecho sólo en el discurso, o en una mínima parte:

R:*pero hay algunas que no se pueden.... no son aplicables... no, no, no me parecen aptas para este nivel.... algunos problemas que nos tocó resolver, que no son.... a la mejor como uno para maestro sí pero no los alumnos.... yo creo que deben tener más contenido para.... para el nivel ¿no? que es secundaria(.....)..... pues poco la verdad.... poco me ha servido, sí algunos aspectos como te digo son buenos, pero.... no del todo, uno se... recurre más a a lo antiguo ¿no? a lo tradicional que uno tiene.....*

Un programa de actualización, capacitación o superación, además de centrarse en el manejo del enfoque tendría que hacerlo también a partir de un replanteamiento de concepciones, creencias, representaciones, convicciones, saberes..., ya que los profesores como seres humanos, no fácilmente se atreven a desestabilizar la estructura de su vida, de sus costumbres, de sus hábitos, mucho menos de sus concepciones o convicciones.

Por ejemplo, *F* es una profesora entusiasta, con casi 25 años de experiencia profesional, que cada año procura asistir a un curso de actualización, y sin embargo, tiene sus resistencias:

.....yo tengo por ejemplo... mi formación, muy definida, yooo te diré soy 'metodista' desde.... yo siento que así me ha funcionado, este....voy porque necesitas cambiar, ¿no? porque eres de las antiguüitas, porque eres de las...; pero no para cambiar completamente, o que me diga <estás mal> ¿no?, definitivamente no; ...(...)... ha sido lo mejor y me ha funcionado durante 17 años, casi 18, entonces este...mejor sigo así (ríe)....

Aunque puede surgir una contradicción o la necesidad de un cambio, probablemente ella ha disminuido su resistencia, se ha replanteado su práctica, ha pensado en 'atreverse' a correr el riesgo y 'probar' la actual propuesta:

Mira, lo que pasa es que yo tengo un conflicto. Ahora con todo lo que ha salido, las nuevas propuestas, etc., pues sí me gustan, hay cosas ¡muy buenas! (enfatisa), pero a veces...pues....no sé cómo hacerle....,

Esta contradicción o 'atrevimiento' parece tener relación con la insuficiencia en el manejo de la información que tienen al respecto.

A veces, los profesores también insisten en buscar los espacios de actualización para cambiar:

F:*voy a cambiar, este... me conviene hacerle así, ...(...)... sería la oportunidad para cambiar, ...(...)... ..no hacerte tediosa, de no ser siempre la misma, el de buscar el cambio, el de que los adolescentes preguntan,.....*

Hay docentes que llegan a cansarse de lo que diariamente o cada año hacen, ellos también plantean que quieren **cambiar**. Se sabe que en muchas escuelas, hay profesores que se **especializan** en algún grado escolar, lo que posiblemente les impide reconocer las nuevas propuestas, ya que llegan a apropiarse y convencerse totalmente de lo que manejan:

F:*y el de que tú... no te aburras ¿no?, que tu carrera no sea lo mismo, lo mismo, lo mismo, se me hacía, te digo, muy tedioso, después de tener doce años en sexto, dije bueno, pues qué puedo cambiar, o cómo enseñar o qué puedo meter o cómo le hago, te digo diez años en tercero, dije bueno, te aburres ¿no?, como que ya es rutina, entonces, hay que cambiar la rutina, buscando... cosas nuevas ¿no?, te diré que no siempre te gusta,.....*

Posiblemente un curso de actualización, capacitación o superación sí logre un **cambio** en el docente, desde su punto de vista:

L:*esos cursos, me hizo, me hizo cambiar, de mi manera de exponer las Matemáticas, es el único curso que me ha gustado, que me ha motivado, para... para seguir siendo maestra de Matemáticas, si... ahí noté que de veras, que lo mío son las Matemáticas, porque.. vuelvo a repetir, ese curso sí me hizo cambiar, me dio nuevas... formas.. para aplicar las Matemáticas.*

**Condiciones,
tradiciones y
obstáculos reales en
secundaria**

Para hablar de un **cambio**, también es necesario hablar de las **condiciones, tradiciones y obstáculos** reales en las escuelas secundarias.

Puede ser que aún cuando los profesores se sumen a procesos de formación permanente que les permitan acercarse a propuestas innovadoras o que los motive a hacer cambios en su práctica diaria, al *regresar* a la escuela, se encuentren con ciertas condiciones que impidan esos cambios.

Por ejemplo, hay quien señala el exceso de contenidos programáticos vigentes que han de atender profesores y alumnos¹⁵², y que no se diferencian de manera importante de los anteriores programas.

En el caso de Matemáticas, se eliminaron algunos, pero en general se conservan los contenidos. Se intenta que cambie el tratamiento y además se agrega una hora a la semana en esta asignatura, pero siguen representando un reto inalcanzable para profesores y alumnos, por la cantidad, por ejemplo:

R:*ahora tengo tercero, es menos el tiempo que se dedica a veces a las alumnas ¿no? de tercero, se hace en tercero, pues quitan un poco de tiempo ¿no?. entonces es difícil que ellas aprendan todo lo que, lo que marca el programa.....*

Además, en este caso, cuando se hizo la entrevista, el profesor atendía la cooperativa de la escuela, misma que cuenta con catorce grupos, y si antes el tiempo no le alcanzaba para participar en un programa de formación permanente, ahora le resulta más complicado abrir un espacio:

R:*está uno más en.... pues metido en ‘cuentas’, en hacer ‘avance’ ¿no?, que es el tiempo que luego pues es, es lo que nos dedicamos a hacer y la verdad.... ni un curso he tomado.....*

Si a esto se le agrega la observación que se hace respecto del abrupto cambio que tienen que enfrentar los alumnos de una clase a otra, tanto a nivel de contenido como de personalidad de cada docente y el hecho que se pretenda que atiendan por lo menos once asignaturas y once profesores¹⁵³, el problema se agudiza, ya que el esfuerzo de los alumnos se centra en el proceso de adaptación a estos cambios.

Se parte de la certeza que todos sabemos, porque lo hemos vivido, que la organización en las escuelas secundarias es muy diferente a la de las primarias, y esto representa un cambio brusco para los alumnos cuando se incorporan de una a otra.

En primer lugar, los niños en la escuela primaria, están acostumbrados a pasar poco más de cuatro horas diarias con un solo profesor, gozar de 30 minutos de descanso, en el que muchas veces pueden correr, jugar, desplazarse; tienen además otros pequeños ratos libres por las actividades que distraen y absorben a los docentes (cooperativa escolar, comisiones, ceremonias, rifas, ensayos, ...).

Estos distractores, también forman parte de la cotidianidad de las escuelas secundarias, con la diferencia de que de alguna manera para los alumnos no resulta tan *significativo* ya

¹⁵² Quiroz, 1991.

¹⁵³ Ídem.

que se *disminuye el impacto*, puesto que son tareas, hasta cierto punto, que se distribuyen entre más personas, por la cantidad de docentes que hay en muchas de estas escuelas.

Pero lo que sí resulta significativo y a algunos alumnos que ingresan a la escuela secundaria les causa problemas, es el hecho de que desde el primer día se enfrentan a un ejército de maestros, al que no conocen, no están acostumbrados, y a que cada 50 minutos, oficialmente, deben *cambiar de canal*, ya que se sabe que la carga horaria por día es de 7 horas, y se trabajan de 4 a 7 asignaturas por día.

Los profesores de secundaria, que en su mayoría no son normalistas, no saben lo que es una primaria, o bien sus referentes son mínimos, de cuando fueron estudiantes o por participar como padres de familia, por lo que pueden asumir su tarea con los elementos que les da su experiencia:

AG:no llevé ninguna Didáctica; cuando entré aquí tampoco la llevé, también así llegué, con la experiencia que yo tenía yo ya de la, de la facultad, aquí le empecé a hacer este.... a definir más o menos poco a poco qué era lo que, lo que tenía que hacer, y.. nada más, así con la experien (se interrumpe), yo sí en eso,.....

Desde el primer día, los profesores asumen su papel de secundaria, serio, formal, áspero a veces, y pocas ocasiones se detienen a pensar, en que los niños que recién ingresan, que hasta unos dos meses antes, estaban en un ambiente donde pueden propiciarse relaciones más cercanas, tal vez cálido y casi familiar, posiblemente con algún docente cariñoso, maternal, están viviendo uno de los cambios más trascendentales de su vida. En ese ambiente estuvieron por lo menos 6 años, eso sin contar su experiencia en la transición de preescolar a primaria, probablemente brusca, pero que al final tuvieron que adaptarse al pasar el tiempo.

Muchos niños se asustan, sufren el desencanto de la secundaria y algunos no se recuperan ni adaptan fácilmente.

Dentro de la conciencia del docente y del padre de familia, difícilmente se atiende el sentimiento del niño, sus sensaciones; esta experiencia es vista como algo común, inevitable, indiferente. Pareciera que al ingresar a la secundaria, automáticamente dejaran de ser niños y de un día para otro se convirtieran en adolescentes.

No todos los padres piensan en ese trance crítico, a muchos únicamente les interesa, en el mejor de los casos, que el niño o niña “vaya bien en la escuela”, y a veces establecen una mínima comunicación con ellos para conocer algo de lo que hicieron o vivieron, al término del día.

Los docentes de secundaria sobre todo, parecen no mostrar un interés mayor que los padres sobre las vivencias y experiencias escolares, por fortuna hay excepciones:

F:*aquí nos hacen mucha falta cursos sobre farmacodependencia, detectarla, analizarla, ayudar a las adolescentes y es raro que nos puedan dar algo sobre eso, orientarnos ¿no? ...(...)... las alumnas.. se acercan a nosotros porque a la mejor nos tienen confianza, para que les... las orientes.....*

Desde el inicio hay una inclinación a concentrarse en actitudes significativas, a veces de mala conducta o de logros, aunque en conjunto, sólo **representen una pequeña fracción de tiempo**. Pocas veces los profesores se ‘permiten’ hacer una reflexión, inclusive para disfrutar, sobre el significado de miles de detalles, de pequeños hechos que tienen lugar en cada clase. Los cincuenta minutos apenas alcanzan para “poner orden”, “pasar lista”, retomar algunos aspectos de la clase anterior, y atropelladamente abordar el nuevo tema; eso si no se tiene que organizar alguna actividad con un equipo para una ceremonia, para la cooperativa, o calificar cuadernos, trabajos, o exámenes, para “llenar los cuadros”:

F:*es que tengo que llenar unos cuadros, en realidad estoy terminando,.....*

Estas actividades muchas veces se intentan agotar desesperadamente en los mismos 50 minutos para no complicarse más la existencia diaria, ya que si los profesores deben dedicarse a esto fuera del aula, les representa pérdida o una inversión fuerte de tiempo, o emplear el de otro trabajo, el de la comida o el de descanso. Y por supuesto representa también una inversión de energía y tiempo no remunerada.

En la secundaria tienen lugar hechos peculiares y que desde la perspectiva docente son “naturales”, “normales” y comunes: la aprobación o reprobación, asistencia o ausencia de alumnos, establecimiento de vínculos afectivos y de amistad, algunos escuchan, otros leen, imaginan, bostezan, rayan bancas, se hacen travesuras, se fomentan valores o se alimenta su devaluación, se critica, ..., hay una riqueza de vivencias que los 50 minutos no alcanzan a percibir, o bien, son ya tan comunes que parecen pasar inadvertidos.

Un elemento más que puede retomarse, es que muchos profesores de secundaria dividen su tiempo de trabajo en varios lugares, en ocasiones se trata de otra escuela, pero otras veces se dedican a actividades que nada tienen que ver con la docencia, lo que puede ser una razón para acercarse menos a sus alumnos, o no involucrarse profundamente con ellos.

AG:*yo soy ingeniero químico de profesión, y.... en estos momentos estoy terminando la Maestría en Ciencias químicas ambientales,....*

Con estas condiciones, difícilmente los profesores tienen tiempo de reflexionar, no se permiten un descanso para analizar su actividad y adentrarse en su actuar.

Si se retoman las condiciones y las tradiciones académicas presentes en las secundarias¹⁵⁴, se pueden explicar las posibilidades del trabajo que en ellas se pueda realizar. Esto se refiere al tiempo que se dispone para cada actividad, los estilos de docencia, los ritmos de la evaluación que se realiza, la planeación, entre otros aspectos:

L:uno lo hace la verdad para cumplir administrativamente, claro que, ya no, ya no lo plasma uno en el, en el lápiz, pero sí.. en mi caso, yo sí leo con anticipación qué es lo que voy a, a ver con los muchachos y lo planeo pero ya no... detalladamente.

Estas determinantes pueden convertirse en obstáculos para la apropiación de los conocimientos y contenidos por parte de los alumnos.

Si a esto se agregan las características tan especiales de los adolescentes, el problema cobra mayor relevancia.

En la educación secundaria se da relevancia -también ocurre en primaria-, a la adquisición de conocimientos y competencias, mientras que por ejemplo, en la educación preescolar e inicial, es cualitativamente diferente ya que prevalece la orientación de la atención al desarrollo infantil.

Esto pone de manifiesto un fenómeno que ya es tradicional en el sistema educativo: no existe continuidad entre los niveles de educación básica, del cual ya se habló en párrafos anteriores. Desde el surgimiento de cada uno de ellos, suscitado en distintos momentos históricos, respondiendo a diferentes problemas, expectativas, y otros aspectos, se marcó el distanciamiento entre ellos, y a pesar de los intentos de autoridades y de docentes, no se ha podido superar este fenómeno de forma definitiva.

La “normatividad” que rige la tarea docente, las disposiciones burocráticas, la carrera contra el tiempo, aleja aún más al profesor de sus alumnos, y centra su preocupación en la asignación de calificaciones, porque ni siquiera se permite una verdadera evaluación que le pudiera enriquecer y/o diera elementos para su práctica. Como ya se había mencionado, en materia de *evaluación* “llenar los cuadros” es una de las principales preocupaciones, aunque también, el resto de documentos:

R:aquellas personas que... pues o no entregaban ‘avance’ y.... documentos a tiempo, yo creo que se les hace un poco pesado, en mi caso la

¹⁵⁴ Quiroz, Rafael, 1991.

verdad no, todo.. trataba de entregarlo a tiempo y.... yo creo que es una forma de, o pues de ser mejor maestro.

Los docentes en secundaria ocupan un valioso tiempo calificando, promoviendo actividades que les permitan medir cuantitativamente el trabajo de los alumnos, además que les permite justificar en cierto modo su actividad.

Con todas estas características es muy difícil pensar en que tengan una amplia disposición a acercarse a procesos de formación permanente y sin embargo, ocurre. Más aún, como ya se señaló, si se suman a estos procesos y éstos les brindan elementos que les posibilite cambios en su práctica ¿hasta qué punto pueden llegar a realizarlos si las condiciones reales de una escuela secundaria a veces parecen obstáculos?

Finalmente, la calificación formal sigue siendo una constante en las secundarias; lo es también la necesidad de cumplir con los programas aunque sólo sea superficialmente, de cumplir con los requisitos de evaluación, que muchas veces es un proceso que se reduce a la calificación de contenidos por medio de exámenes.

En ocasiones en las secundarias se sobrevive, como alumno y como docente, día a día, tratando de cumplir, de llenar requisitos, de **ganarle** al tiempo, pero pocas veces se abre un espacio para reflexionar, para permitir revivenciar la labor docente.

El maestro de cooperativa a veces está más preocupado por contar si llegaron las tortas completas para la hora del recreo¹⁵⁵.

En el caso de Matemáticas, la insistencia de un cambio en el tratamiento de la asignatura, no puede lograrse a través de un curso de actualización, capacitación o superación, mucho menos si éste no les permite a los profesores, la posibilidad de experimentar el propio enfoque constructivista o de reconocer su experiencia, sus creencias, saberes, concepciones, representaciones.

Tampoco puede esperarse que los profesores actualicen sus conocimientos tanto científicos como pedagógicos con la bibliografía de la que se les ha dotado, aún cuando ésta es una excelente aportación y un logro, porque a nivel de secundarias nunca antes habían existido.

Aunque la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria también considera que los materiales representan un espacio de actualización, los profesores no lo perciben así o no están totalmente convencidos:

¹⁵⁵ Luna, 1997. La práctica cotidiana de los maestros en la escuela, como experiencia de formación, Sesión 5. Quinto Seminario de Política Educativa, 1997, *Ser Maestro en el siglo XXI, Políticas necesarias para la profesionalización del magisterio de educación básica*. FUNDACIÓN SNTE PARA LA CULTURA DEL MAESTRO MEXICANO.

AG: *El paquete didáctico, bueno nada más he escuchado hablar, nunca he visto este... el paquete didáctico, nunca lo, lo he este... leído, nunca he, nunca lo he tenido en mis manos ...(...)... el libro 'verde' lo he usado, tiene muchos eh... ejemplos que sí me gustan mucho, que están muy bien hechos, pero hay otros que siento que por ejemplo para mis alumnos no se los pongo porque no, yo soy el único que los podría resolver, entonces... pero ese libro sí me gusta, sí lo he manejado, sí tiene muchas ideas, pero también, se vuelve a lo mismo, lo recibimos, lo vemos y... yo creo que muchos lo olvidamos en el 'locker', na' más lo sacamos para... cuando vamos a la junta de... de principio de año todos los maestros, y yo no sé, no sé si será muy usado por otros maestros.....*

Los libros del paquete didáctico son únicamente un elemento al interior de toda una propuesta global de actualización para los profesores, los acerca a los contenidos y propuestas, pero no garantiza el cambio profundo. Más aún si los profesores sostienen la creencia de que los libros han de ser portadores de herramientas concretas para su práctica:

R: *Pues..... ¿qué puedo opinar de él? está.... tiene cosas buenas ¿no? pero hay algunas que no se pueden.... no son aplicables... no, no, no me parecen aptas para este nivel.... algunos problemas que nos tocó resolver, que no son.... a la mejor como uno para maestro sí pero no los alumnos.... yo creo que deben tener más contenido para.... para el nivel ¿no? que es secundaria.... a la mejor podría más variados.... de la vida actual ¿no? problemas que.... pues que ellas utilicen en este caso como son de alumnas, que ellas puedan utilizar en su, en su vida diaria*

En este caso, se refiere al Libro del Maestro que no percibe como orientador, como apoyo bibliográfico, mucho menos como un espacio de actualización.

Tampoco puede pensarse que el cambio que se dice se espera generen los cursos de actualización, sea algo completamente diferente a lo que se había hecho hasta antes de 1993, el cambio sólo puede percibirse como un proceso lento que ha de incidir en muchos aspectos que integran la personalidad y formación de los profesores.

Además, a veces los docentes pueden tener la creencia de que sí han cambiado, y es posible que no estén equivocados, pero no en cuanto a sus concepciones académicas, sino a sus creencias al respecto del tratamiento de un tema:

M: *.....cambié, principalmente en Álgebra, que..este..... la maestra... nos explicaba... por ejemplo de... cómo explicarles a los.. muchachos de las literales ¿no?, o sea... y un maestro decía.. bueno.. tengo tantos pesos más tantos pesos más tantos pesos,(.....)..... ya no se los planteo así a los*

muchachos... o sea ya nada más simplemente... como literales, no, no les doy un... un objeto a cada, a cada literal ¿no?, no, ya literales, porque sí se confunden, principalmente en la multiplicación..... sí.

Sin embargo, esto no quiere decir que estén convencidos totalmente:

M:apenas este año lo entendí, este año voy a ver si lo logré o no, porque todavía, el año pasado... quedaron por ahí muchas cosas pendientes, pero este año pues espero lograrlo, porque se supone que ya... ya... hay más claridad en mí ¿no? (ríe).

Aunque ella todavía lo duda.

Los testimonios de los profesores reflejan una y otra vez su preocupación por las dificultades reales que enfrentan en las secundarias, están conscientes de las condiciones que viven y obstáculos en su trabajo, y de lo difícil que es cambiar, por todos estos elementos y por su propia forma de ser:

F:a veces yo soy muy... muy radical ¿no? y que.... por ejemplo a mí de esas cosas, es que me gusta la disciplina, es que me gusta esto, en este aspecto sí no cambio, pero ...(...).. es muy difícil el cambio ¿no?, que lo puedas... llevar,.....

**Los profesores,
Carrera Magisterial
y el ProNAP**

Carrera Magisterial y el ProNAP son programas que se abordan en el CAPÍTULO II: EL NIVEL OFICIAL, los profesores que se entrevistaron tuvieron mucho que decir respecto a ellos.

Con frecuencia, sin necesidad de interrogarlos, citaron Carrera Magisterial, expresaron una amplia experiencia en este programa, desde diferentes referentes, desde distintas posiciones, pero para todos ha sido significativo, tienen una visión amplia.

Al preguntarles específicamente sobre el programa, hablaron extensamente, expresaron su opinión y todos coincidieron: **no los ha hecho mejores maestros**, y en cambio sí les representa una mejor posición **económica**.

De los seis profesores, -hasta la fecha de la entrevista (1998, 1999)-, cuatro se habían integrado a este programa de estímulos y dos no. Sin embargo, tampoco se sentían

motivados a acercarse a procesos de actualización, sólo *F*, quien de cualquier manera hace varios años que busca hacerlo, y ahora parece tener una razón más fuerte:

.....el setenta y cinco por ciento de ese curso, el interés fue, los puntos de 'Carrera', así que la verdad, te voy a decir ¿eh?, fue los puntos de 'Carrera' y ya defines bueno cuáles ¿no?, cuando menos uno que me guste,.....

En cambio, el ProNAP -que como ya se señaló, ahora es obligatorio-, no había tenido la misma respuesta por parte de los docentes, no había sido significativo:

R: *.....sí escuché hablar ¿no?, de ese curso, per... que viniera alguien a informarnos.... la verdad no, no me inscribí precisamente por eso ¿no?, por compañeros ¿no? solamente, uno se entera, quizá en otras escuelas sí hay la información requerida pero aquí....*

De los seis profesores entrevistados, sólo dos se habían inscrito a los Cursos Nacionales de Actualización del Programa Nacional de Formación Permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (ProNAP), de las cuales una lo hizo en secundarias pero no se presentó, la otra compañera se inscribió y presentó en el nivel de primaria, ya que al laborar en ambos niveles, decidió participar en primaria. Estos son los testimonios:

BC: *.....yo los leí pero no me presenté al examen, dije <si son como los de 'Carrera', mejor ni voy>.....*

F: *....yo fui a presentar el examen en el CAM¹⁵⁶, la verdad por el interés de Carrera Magisterial, yo estoy en 'carrera' y eso me ayuda; además me ayuda económicamente, la verdad ésa es la verdad. Tú sabes que como maestros es lo que más nos mueve....*

Ya se habló de que *Carrera Magisterial es ahora, uno de los principales móviles para la actualización, capacitación y superación de los docentes en servicio, no es el único, pero representa para los maestros el medio para tratar de alcanzar un salario digno* (p. 6); desde el inicio del trabajo se planteó como uno de los supuestos, el cual, fue confirmado en diferentes trabajos de investigación revisados para esta tesis, y por los profesores durante las entrevistas; **todos** coincidieron en que Carrera Magisterial representa un estímulo económico, como en el fragmento anteriormente transcrito y otros más:

R: *Pues yo creo que el.... lo agradable fue cuando recibí ¿no?, que estuve inscrito en Carrera Magisterial,..... la ventaja ¿no? pues es que aumenta un poco el salario.... y....*

¹⁵⁶ F se refiere al examen del ProNAP, pero la ubicación que le dieron para presentarlo fue en el CAM, D.F.

F: *la cuestión económica..... la cuestión económica es lo que me hizo llegar a ella ...(...)... la cuestión y también te digo fue económica, mi esposo y yo..... trabajamos, ambos turnos, entramos a 'Carrera', nos llegó una buena cantidad de dinero, tan buena cantidad de dinero, la primera vez, cuando entramos en las dos..... oye imagínate serían cuatro plazas, nos pudimos comprar una camioneta.....*

BC: *.....yo creí que se iban a basar en lo que uno sabe, que iban a tomar en cuenta el trabajo, que de veras iban a ver el maestro que se prepara, después me dí cuenta que no, que de lo único que se trataba era para ganar dinero, ...(...)... yo conozco maestros que están ganando una lanísima y sólo hacen eso, los chamacos ni les interesan, ...(...)... lo único que les interesa es ganar dinero y bueno a los maestros siempre nos interesa ganar un poco más y creo que son como \$400 quincenales.....*

AG: *.....yo he visto maestros que... sí entran, pero entran más bien porque... bueno me van a dar más dinero pero... <yo sigo siendo el mismo>, (lo dice como si expresara el pensamiento de los profesores inscritos en el programa).....*

Para algunos, el impacto económico ha sido enorme, ha tenido un gran significado, sobre todo para quienes tienen una pareja que también pertenece a Carrera Magisterial:

F: *.....o sea que.... la verdad sí ¿eh?..... sí me ha dado.... porque estoy casada con un maestro y entonces son cuatro plazas, este estoy.... satisfecha con mi sueldo, este.... me siento bien, estoy ganando aproximadamente cerca de cinco mil pesos quincenales.... mi esposo por lo mismo y no nos va mal, no nos va mal (subraya),.....*

Se recuerda que estas palabras fueron de la entrevista del mes de Noviembre de 1998, por lo que ahora, esta cantidad debe ser superior debido a los aumentos que el gremio magisterial recibe cada año. Y como ella lo expresa, **con números**, ha sido un gran **despegue**:

F: *.....te voy a decir con números, o sea que fue la verdad, ¿no? fueron cuatro mil pesos, multiplicados por cuatro plazas, 16, más nos lo pagaron en vacaciones, cuando nos pagaron el cheque, los cheques de vacaciones, me acuerdo, 16 más lo que pudimos juntar, compramos una camioneta, una Ichi Van, entonces fue económico ¿qué pasó?, me entusiasmé, obviamente ¿no?, cuatro plazas dije <¿sabes qué 'hijo'?, sí 'la hacemos'> (acompaña la frase con un 'chasquido'), y entonces este..... empezamos.. empezamos, la gente se empezó a dar cuenta... que sí era cierto,.....*

Les ha permitido otro nivel de vida:

F: *.....de ‘Carrera’, la verdad a mí sí me ha dado mucho, mucho, mucho, mucho, este..... sí..., porque te digo, están compactados cuatro sueldos ¿no? me.... me ha despegado mucho ¿no? te digo, pude terminar mi casa, pude hacerla, este.... puedo.... darme ciertos lujos ¿no?.....*

Los ascensos también han representado un gran significado entre los docentes que lo han logrado:

F: *.....sí me ha dado satisfacciones te voy a decir sinceramente pues... me ha ayudado mucho, la segunda vez que ascendí, en esta ocasión ascendí yo en las dos plazas y mi esposo en una, en la otra no pudo ascender, también fue una ‘buena lana’, nos fuimos de vacaciones (ríe),.....*

Aunque hay quienes por alguna razón no han podido ascender:

R: *.....después hubo un ascenso aparentemente ascenso de varios maestros y que después nos quitaron ese ascenso, eh, ignoro ¿no? los motivos parece que hubo errores en la administración de Carrera Magisterial la verdad como que está desorganizado ¿no? ...(...)... he presentado el examen varias veces y.... resulta con con que siempre no ¿no? ...(...)... pues hemos estado batallando para poder subir al segundo nivel, que es el B*

Algunos profesores ya se encuentran en el nivel E, es decir, en la categoría máxima de este programa. Al principio se ubicó, de acuerdo a la normatividad de Carrera Magisterial, en el nivel C a los profesores que contaran con estudios de Maestría, pero los requisitos han cambiado y actualmente quienes ingresan son admitidos en la primera categoría (A), independientemente del nivel de estudios que demuestren. Cada tres años pueden ascender a la siguiente categoría, siempre y cuando obtengan el puntaje requerido en el año en que tengan derecho a la promoción, porque cada año cambia:

F: *Sí, ya con tres años también en el nivel B y pues este año, ya puse, ya espero pasar en el nivel C ...(...)... ya presenté el examen....*

L: *Ya estoy en el nivel B, en secundaria voy a pasar al nivel C y en primaria al B.....*

Como parte de los requisitos por pertenecer a Carrera Magisterial, los profesores deben presentar un examen específico además del que corresponde a los exámenes nacionales del ProNAP, éstos también han sido una experiencia ‘fuerte’ para algunos, misma que los docentes refirieron ampliamente en las entrevistas, sus testimonios denotaron una opinión muy clara:

F:cuando yo ví el examen de Matemáticas la primera vez dije <¡dios de mi vida!>, me creí la más..... ‘burra’ de todas en la vida, dije <dios de mi vida ¿qué voy a hacer?> ¿no?, no daba pero así... dije <¡ay! dios mío> yo creo que la primera hoja que eran diez, cuatro me los sabía y los demás no me los sabía, no estaba.... espantada ¿no? y ya cuando lo comenté con los demás me entero de que.... pues por lo mismo ¿no?, entonces dije pues.... la verdad así....., ...(...).... al principio me preocupé mucho, sentí que iba a ser muy difícil, sentí que iba a estar mucho, este.. después ya no, soy orgullosa también muy vanidosa te voy a decir también, cuando me empecé a dar cuenta que mis resultados eran un poquito más altos que todos mis compañeros..., me sentí tranquila, de verdad, o sea que.... no pensé que fuera tan fácil, este....

O más que una experiencia ‘fuerte’, ha sido decepcionante:

BC:eso de la Carrera Magisterial, en los exámenes te preguntan cosas que la verdad... ¿cómo se ponen a preguntarte cosas que no usas? eso del Cálculo hace años que no lo uso, que me pregunten cosas que yo veo aquí con mis alumnos, que me pregunten sobre mi forma de enseñar, yo creo que eso es lo que deberían preguntar en los exámenes de ‘Carrera’ y no lo que te preguntan ¿qué clase de ‘Carrera’ es ésta? no te preguntan sobre tus métodos, sobre tu forma de enseñar, siquiera para saber si conoces el programa, si sabes qué va después de tal o cual tema, porque con ese nuevo programa que todo está revuelto, a mí me parece aberrante,.....

Actualmente, los profesores inscritos deben presentar los dos exámenes de manera obligatoria, aún cuando no les corresponda promocionarse, porque de lo contrario, no se les considera como uno de los tres años de permanencia para obtener el ascenso de categoría.

El examen para los alumnos, que se realiza cada año a aquellos grupos cuyos profesores están inscritos en Carrera Magisterial, también ha representado algunas tensiones:

F:al principio me angustiaba muchísimo el examen de ‘Carrera’ de las niñas, me angustiaba muchísimo todo y poco a poco me he ido relajando, y ahorita no.. que sí, obviamente en la secundaria se me ha hecho ‘super’ difícil, nunca lo termino, este... lo de Matemáticas, no ‘doy una’, me ponen unas ecuaciones difíciles, entonces lo que hago.... resuelvo.. la segunda parte del examen que es metodología y didáctica y la primera la dejo al final y ya,.....

BC:es lo que pasa con lo de ‘Carrera’, es aberrante, cuando vienen a hacer el examen para los muchachos es terrible, yo no sé la verdad, ni los

califican y luego resulta que tú ya tienes calificación y qué ¿de dónde la sacaron?, porque es aberrante, cuando vienen a hacer el examen, vienen ya los últimos días, cuando los alumnos ya no vienen, cuando ya casi ni clases hay, entonces se los hacen a unos cuantos y ¿cómo le hacen? pues quien sabe, pero ellos te califican,.....

Tiene varias razones para expresarse así y para tener una mala opinión sobre los exámenes:

BC: *.....y luego con el examen tan ¡aberrante!, no tiene nada que ver ese examen, yo me metí porque me estuvieron diciendo y me dí cuenta que ya éste es más conciente, ‘van progresando’, porque eso de que te pregunten de analítica, de cálculo, si yo conozco maestros que se la pasan con ‘sumas’ y numeraciones, y así lo dicen: <¡ay tú ponles sumas o una numeración y ya!>,*

Aunque en realidad, fue en el ciclo 1997-1998, que ella fue aceptada en el programa, anteriormente lo intentó pero no lo logró:

.....yo primero entré porque pensé que realmente sí iba a ser tomado en cuenta el trabajo pedagógico, el trabajo del maestro, pensé <nos van a dar cursos, se va a tomar el trabajo de la enseñanza>, ...(...)... yo hice el examen y no entré, eso fue hace como dos años, no, ya tiene más, no me acuerdo, fue como en el ‘92, no sé, hace como cuatro o cinco años, pero después ya no quise, me pareció aberrante, luego la directora me insistió: <ándele maestra, no sea tonta> pero yo le dije que me decepcionó, yo me dí cuenta que no me sirve realmente....

Al parecer, su experiencia fue un poco diferente:

.....ahora no sé cómo me vaya, el examen estuvo mejor, ya se fue más a los que es el trabajo del maestro a lo que realmente hacemos y a lo que trabajamos.....

Pero como ellos mismos expresan, al paso del tiempo ha ido creciendo su confianza cuando se trata de los exámenes:

F: *.....ya no me preocupa tanto el examen de.... de las niñas..... ‘mal de muchos consuelo de tontos’ ¿no? ¡también! eh sí porque luego te preocupas muchísimo y lo primero que quieres ver es cómo están los demás, sinceramente*

Ver a sus compañeros preocupados por ese examen más que por su verdadera labor educativa, los decepciona también:

BC: *.....y luego cuando van a hacer el examen, los ves a todos estudiando, ni les dan clase..... luego vienen y les aplican el examen cuando estos ‘diablos’ ya ni vienen, no sé cuándo lo hagan, creo que en junio, los últimos días y es ¡aberrante!, ...(...)... la mayoría de los que tienen ‘Carrera Magisterial’ no les interesa y no saben, pero cuando reprueban o no ‘entran’, luego andan diciendo que van a pedir revisión de examen y no sé qué, si uno los conoce, que no saben, que no trabajan, que no son gente preparada, sólo lo hacen para ganar dinero, no tienen moral.....*

Lo difícil es aceptar que esa confianza de algunos se debe a los magros resultados de otros:

F: *.....cuando veo mis resultados y cuando veo los de los demás..... no estoy mal, te lo juro que así digo ¿no? ¡ay qué bárbara soy!, de veras que sí tengo compañeros que ‘5’ de plano ¿no? (se refiere a la calificación), porque es lo que, es lo mínimo que ponen, y no uno Alma, ¡muchos!, muchos, muchos, muchos, en primaria y en secundaria.*

Al preguntar sobre ese ‘5’, la respuesta que se dio fue en un tono extraño, como si sintiera un poco de pena:

.....en el examen de los niños y en el examen de ellos ¿no? a veces hasta pena ni te lo enseñan ¿no?, porque están mal,.....

A la vez, eso ha aumentado su confianza:

F: *.....me creo mucho o me tengo mucho, mucha autoestima (ríe), pero no, no, no estoy tan mal ¿no?, entonces ya no me da... problemas los exámenes de las niñas, que era lo que me, me angustiaba.*

Al mismo tiempo, para **BC** tiene otra explicación:

.....será para que los de arriba digan <miren cuántas cosas hacemos, calificamos a tantos alumnos...> no sé la verdad,.....

A pesar de todo, Carrera Magisterial no ha representado lo que el discurso de la dirigencia del SNTE pregonaba: “los mejores maestros”, los profesores han ubicado el programa en mejorar o ubicar otros aspectos como:

R:y.... *pues algo positivo es que nos trata de hacer un poco responsables ¿no? en cuanto a, entrega de documentos...y pues... los que estamos acostumbrados yo creo que no tenemos problemas, ¿no? pero yo creo que aquellas personas que... pues o no entregaban ‘avance’ y.... documentos a tiempo, yo creo que se les hace un poco pesado, en mi caso la verdad no, todo.. trataba de entregarlo a tiempo y.... yo creo que es una forma de, pues de ser mejor maestro.*

para el profesor, como claramente lo dice, ser mejor maestro significa, seguramente entre otras cosas, cumplir con la carga administrativa, no se sabe si entre el ‘avance’ y la planeación, dosificación, etc., él encuentre alguna relación casi en términos de sinonimia, sino que además su concepción sobre responsabilidad también se remite a cuestiones administrativas:

R:en hacer ‘avance’ ¿no?, que es el tiempo que luego pues es, es lo que nos dedicamos a hacer.....

Ser mejor maestro también tiene diferentes significados para cada profesor, representa el reto de modificar o superar algunas limitaciones:

F:¿para qué me ha presionado? para llegar temprano, es lo único que me ha presionado ‘Carrera’. pero para que haga mi trabajo, para que me haga otras cosas, mentira ¿eh?, eso es: falsedad total, ...(...)... que te ha hecho..... mejor maestra, no es cierto, o que te va a hacer porque te paguen eso no, definitivamente no, quien quiere ser maestro, lo va a hacer con ‘Carrera’ o sin ‘Carrera’, y eso.....

Ser mejor docente no es precisamente a lo que aspiran los profesores dentro de Carrera Magisterial, por el contrario están convencidos que este programa nada tiene que ver con su desempeño, sus concepciones, creencias y representaciones al respecto, y en eso, todos coincidieron:

F:y que para mejorar la calidad de la Educación, y que para mejorar la calidad..... a mí se me hace..... un insulto, porque..... que..... que con Carrera Magis, Magisterial ¿tú vas a ser mejor?, no es cierto, que con Carrera Magisterial tú vas a elevar la cal, el nivel de educación? mentira, bueno desde mi punto de vista muy particular (enfatisa), ¿eh? no, ¿que con Carrera Magisterial tú le vas a ‘echar ganas’ para.. no, tú le vas a ‘echar ganas’ a Carrera Magisterial porque te van a pagar más, y ¿qué es lo que te hace que te paguen más, que no te bajen puntos, y ¿qué es que no te bajen puntos? ¿en mi caso?, llegar temprano, a la mejor, para otro maestro será, pero para mi caso, para que a mí no me bajen puntos es solamente llegar temprano,

porque lo demás lo sigo haciendo igual y lo seguiré haciendo igual, y no, y no voy a cambiar, es como querer cambiar tu personalidad ¿no?.....

Aunque no están inscritos en el programa, su opinión es la misma:

AG: *.....yo yo entiendo que la ‘Carrera’, a uno le van a dar más dinero porque va a hacer más esfuerzos.. para prepararse o.. para actualizarse, o... simple y sencillamente porque los alumnos le van a interesar más y... o a la mejor no me actualizo pero mis clases las voy a preparar mejor, o voy a ‘sacar’ mejor, y... y yo siento que muchos maestros lo están entendiendo nada más... pues sí me dan más dinero pero no...*

Esta realidad en el magisterio tal vez corresponde a la desesperación por la *permanente y continua pérdida de sus ingresos, de su poder adquisitivo y, en consecuencia, de su nivel de vida*¹⁵⁷.

La percepción general es que se trata de un programa selectivo y discriminatorio:

AG: *.....a mí me dijeron que no podía entrar primero porque son para maestros de.... normalistas, y... en segunda, porque tenía que tener cierto número de horas basificadas, entonces este no... yo no he entrado, no entré, a pesar de que ya... obtuve o tengo el título de la Maestría no.. no entré a la Carrera Magisterial.*

Y el punto fundamental sigue siendo el incentivo económico:

F: *.....lo demás, mentira ¿no?, Carrera Magisterial nada más es un estímulo económico.... pero... no es un estímulo pedagógico que de veras diga <jay! ya voy a ser un mejor maestro....> bueno falsedades desde mi punto de vista (ríe).....*

BC: *.....los maestros que están en ‘carrera’ ya mejor dicen: <yo ya mejor no hago nada>, porque el verdadero trabajo no lo toman en cuenta,.....*

A pesar de todo, este programa sigue siendo una opción, a la que no todos pueden aspirar:

AG: *.....sí me interesaría entrar a la Carrera Magisterial; pero también he visto que hay muchos maestros que están, que entran a la Carrera Magisterial que están, cumplen con los requisitos de normalista, de que.... tengo ‘equis’ número de ‘bases’,.....*

¹⁵⁷ Silva, 1995.

Además de la calificación que los profesores obtienen a través de los exámenes escritos realizado por ellos, se les asigna otra por el resultado de un examen escrito a sus alumnos, y el órgano escolar de evaluación les otorga una calificación adicional a los docentes por su desempeño. Este órgano está formado en cada escuela por los propios docentes, de acuerdo a la normatividad, su elección debe responder a un mecanismo democrático, es decir, que debe ser nombrado por los profesores de la escuela que forman parte de Carrera Magisterial, sin embargo también han habido incoherencias, y en algunos casos, la decisión de los directores de la escuela es la que predomina, a algunos les beneficia y seguramente a otros les perjudicará. En este órgano también debe estar integrado un miembro del Comité Delegacional, como representante sindical, pero como ya se dijo, en ocasiones sólo la decisión de los directores es lo que cuenta, porque además cada director es el que preside el órgano escolar de evaluación:

BC:y luego la evaluación de aquí de la escuela, es ¡falsísima!, ...(...)... a todos les dan la misma calificación como si todos se la merecieran, la más alta calificación ¡¿qué es eso?! eso a mí me parece aberrante, de veras, me pone ‘de malas’, yo le digo a la Directora: <¡¿oiga maestra cómo se les va a poner a todos lo mismo?!> y dice: <¡ay! no importa...>.....

Uno de los argumentos de los representantes sindicales para implementar Carrera Magisterial¹⁵⁸ fue precisamente respecto al manejo que se les daba en las escuelas a las fichas escalafonarias de fin de cursos, en las que los representantes de las escuelas llegaban a pelear con los directores a fin de que todos los profesores obtuvieran la máxima calificación, independientemente de que a muchos, tal vez la mayoría, no les sirva, porque como ya se ha reiterado, la mayor parte de la planta docente de secundarias, no son profesores basificados y no tienen clave inicial de 19 horas (asignaturas académicas) o 12 horas (taller), y por lo tanto, no pueden ingresar al escalafón vertical. Según los argumentos referidos, con Carrera Magisterial no pasaría lo mismo, lo que hasta cierto punto es cierto, porque el Órgano Escolar de Evaluación no otorga calificaciones a todos los profesores, sino únicamente a los que pertenecen a Carrera Magisterial, pero no quiere decir que los resultados sean objetivos.

En un principio, para los docentes, Carrera Magisterial no era un programa claro, y dividió opiniones, enfrentó profesores, descalificó a otros, creó enemistades, nadie tenía claro qué iba a pasar:

F:bien recuerdo incluso.... cuando tú llegaste aquí¹⁵⁹, tú con alguien ¿no?, que que hasta dijeron <bueno, ustedes son muy libres> y.... sí nos presentaron como dos tablas’ ¿no?, una parte donde ‘Carrera’ nefasta y otra parte lo que podía pasar ¿no?, este.... bueno yo..... desde mi punto de vista

¹⁵⁸ Esquivel, 1997, Secretario General de la Sección X, SNTE en el periodo 1992-1995. Testimonio verbal.

¹⁵⁹ F se refiere a la tesista, quien como ya se había referido, realizó una labor sindical a lo largo de seis años en varias escuelas del D. F., entre ellas, a la que F pertenece.

así lo asimilé y recuerdo perfectamente, perfectamente (enfatisa)... <la decisión es de ustedes>....

Y muchos se inscribieron con temor, pero a la vez decidieron hacerlo para ‘no quedarse con la duda’:

F: *.....comentamos varias maestras, ¿qué pensé en ese primer momento? te voy a ser bien sincera (enfatisa)..... <lo único que puede pasar.... es que no me quede, que no sea nada.... que nada pase.. nada... voy a probar>, yo siempre he sido así ¿no? si me quedo con la duda o si quedo ¡quién sabe!, ésas fueron las palabras, incluso dos compañeras lo comentamos y dijeron <¿qué hacemos, nos inscribimos?> ¡ah! yo dije <yo sí, lo voy a hacer, me voy a inscribir.... este.... eh..... si no me quedo pues ni modo, es cuestión dinero ¿qué me puede pasar? no puedo perder nada>, no estaba tan espantada <yo tengo mi base, tengo todo ¿qué puedo perder? ¡nada!>, ¿no?> no pierdo nada, en cambio si no me meto pues a la mejor ni supe ni descubrí ni nada>,.....*

Había profesores que pugnaban por un beneficio común:

L: *.....al principio yo no quería integrarme al programa, o sea, yo estaba en desacuerdo con ese tipo de... de.. incentivos al maestro, yo decía, yo pugnaba porque los incentivos fueran para todos, por igual, otro clase, otra clase de estímulos, al, al maestro que todos los días llegara temprano, un estímulo, puntualidad, a o sea como...., de otra manera, pero como todos los maestros empezaron a, a apoyarse, a inscribirse en ese proyecto de ‘Carrera Magisterial’.....*

Pero terminaron por inscribirse en el programa al no tener otra opción económica:

L: *.....me decían que no fuera tonta, que yo tenía todas las características para estar dentro de ese, dentro de esa ‘Carrera Magisterial’ y que después me iba a arrepentir, que así había sucedido con el ‘plan básico’, de la... de tres cuartos de tiempo, que mucha gente no quiso entrar, entrar y ya después se, se arrepentía por los estímulos económicos, y que como yo realmente tenía el perfil, que me tenía que inscribir, que, que de todas maneras se iba a llevar a cabo y... y que no dejara de perder esa oportunidad.... entonces no, más que por esa.... más que nada fue porque estos compañeros me decían que yo reunía el perfil, no convencida de ‘Carrera Magisterial’, yo estaba trabajando en primaria y en secundaria, entonces... pues por hacerles caso me inscribí en primari (corrige), en la secundaria, y en primaria no, no lo quise hacer, no me inscribí hasta después....*

O porque vieron que muchos que al principio negaban el programa, se inscribieron:

L:me dí cuenta que todos los compañeros que decían que no, que no, no, no a la 'Carrera Magisterial' estaba haciendo las colas en.. en dirección 4 (se refiere a nivel Primarias), en Dirección General, donde quiera para inscribirse.....

En suma, desestabilizó al gremio magisterial, lo dividió, lo enfrentó, y en algunos casos, es una de las armas de control en las escuelas, entre compañeros y lo peor es que también hay signos de corrupción:

L: pura corrupción, hay unos que se acercan a los que les van a hacer el examen a sus alumnos para pedirles que les ayuden a los niños, en cambio, esos mismos no ayudan en absoluto a los alumnos de los demás, ¿por qué?, porque tienen el temor de que otros les ganen, porque piensan que si salen mejor en las evaluaciones, ellos perderán la oportunidad de ascender, es ¡una corrupción.....!

Los CNA y el ProNAP

Y en cuanto a los **Cursos Nacionales de Actualización (CNA)** del **Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP)**, en principio no representaron una opción de manera generalizada para los profesores aún cuando otorgaron desde un inicio, puntuación para Carrera Magisterial, a pesar de los grandes recursos con que siempre ha contado el programa:

L: ...no, no conozco ese programa.....

Aunque conocen los Centros de Maestros, o han oído hablar de ellos, no los relacionan con el ProNAP o tienen también algunos impedimentos y/o dificultades para aprovechar sus recursos:

L:los cursos que me han interesado, que imparten en los Centros de apoyo al magisterio, no los he podido yo tomar porque, tengo doble turno, y esos cursos que de veras, creo yo que valen la pena, este, es de lunes a viernes....

Efectivamente, en principio, los asesores del ProNAP fueron nombrados para cubrir su turno en los Centros de Maestros por la mañana o por la tarde, de lunes a viernes, por lo

que para la profesora **L** y muchos otros, les era muy difícil poder asistir, ya que como ella relata, con doble turno y viviendo en esta ciudad, resulta más complicado el intento de aprovechar los beneficios del Programa, aún cuando estos Centros se encuentran por todos los rumbos del Distrito Federal.

Actualmente, las asesorías de los Centros de Maestros se brindan en sábado, es posible que esta información no haya llegado a todos los profesores; sigue representando un problema para **L** debido a sus actividades personales:

L: y ahora con mi bebé, pues no puedo, no puedo desaprovechar el tiempo que pueda estar con él, o sea, es más importante para mí pasarla con mi bebé que estar ...(...)... yo quisiera tomar el curso pero en horas hábiles.....

A pesar de los recursos que se emplearon en la difusión del Programa, se detecta un amplio desconocimiento en algunos profesores, por las palabras de **L** pareciera que fuese un curso escolarizado; hay quien no maneja incluso el nombre:

BC:debería ser como los exámenes que les hicieron de los libros esos “cafés” que nos dieron, bueno a los que se inscribieron.....

Ya se ha señalado que anteriormente no era obligatorio para los profesores presentar el examen nacional, era opcional. En páginas anteriores se retomó el fragmento donde **BC** relata no haberse presentado, y a pesar de que para muchos ‘Carrera Magisterial’ representa el motivo para actualizarse y que tal examen siempre ha tenido validez para el programa, para la profesora esto no parecía ser trascendente, por el contrario, en testimonios posteriores refleja cierto desdén por Carrera Magisterial y en cambio parece interesarse un poco en el ProNAP por sí mismo:

BC:y luego que lo voy viendo, pues me arrepentí, y es que los exámenes se los dejaron a los maestros, les dijeron que quien quisiera se los podía quedar y mis compañeros se los quedaron y luego me los enseñaron y me arrepentí, estaba bien fácil, ahí sí te preguntaban sobre tus métodos, sobre cómo le hacías, qué va después de esto, y así, eso sí, así que la próxima vez sí me voy a presentar, ahí sí vale la pena, no lo de ‘Carrera’....

La profesora **BC** no se había integrado al programa de ‘Carrera Magisterial’, debido a sus propias percepciones respecto al mismo, pasaron varios años antes de que se decidiera a intentarlo, a fines del ciclo escolar 1997-98 se encontraba en espera del resultado, es decir, de la información sobre su aceptación o no, posteriormente se confirmó que sí fue aceptada.

Retomando el ProNAP, da la impresión de que hay profesores confundidos o con opiniones encontradas; por un lado, **BC** tiene una idea positiva del programa, pero descalifica a los asesores:

....está como eso de los asesores que están en los Centros para apoyar a los maestros, están aberrantes!, yo fui dos o tres veces porque no le entendía a un problema, y resulta que el asesor no sabía nada, me dijo < pues maestra, yo a este problema tampoco le entiendo>, me quedé igual, son un 'fraude', entonces ¿para qué te ponen asesores?....

En diferentes ocasiones sus argumentos giran en torno al presupuesto destinado a programas como Carrera Magisterial y ProNAP como si quisiera explicar su insatisfacción a partir de la justificación y/o informe que parecen hacer de los recursos que se han invertido en ambos programas:

....será también para que digan < los maestros tienen asesores y se gasta mucho en eso>, pero no sirven para nada, yo prefiero no ir, ya ni fui después porque ¿para qué?, si no me van a resolver el problema pues, no; yo pensé que iba a llegar ahí y me iban a aclarar mis dudas, pero no, resulta que el asesor no sabía, y hasta me peleé con él, para qué está ahí si no sabe ¿no?, te digo que eso es aberrante.

Lo que también es cierto, es que éste y otros testimonios, revelan un cierto desconocimiento del curso ya que claramente informa de su carácter autodidacta.

Esto no exime al asesor que **BC** consultó, ya que mínimamente debió informar y/o sugerir fuentes bibliográficas a las que ella pudiera recurrir, tal vez incluso proporcionársela, porque las bibliotecas de tales Centros cuentan con libros que el paquete didáctico refiere.

Lo que sí puede rescatarse en este punto, es que el ProNAP, hacia 1998-1999 no había sido retomado por los profesores entrevistados, en algunos casos ni en forma parcial.

F: *.....no, no los conozco..... es que yo me presenté en primaria.... y tengo la especialidad, no los necesité.....*

Respecto a la necesidad de que los profesores dominen ampliamente la disciplina que atienden, y el fortalecimiento que el ProNAP intenta en sus propósitos dar apoyo, hay quien considera lo contrario:

BC: *te digo que está muy mal, bueno, el curso es bueno, esos libros están muy bien, pero hay muchas cosas que a los maestros se nos olvidan y luego, pues se supone que para eso están los asesores....*

En el caso de *L*, ella plantea las dificultades que tiene sobre su tiempo y donde prioriza legítimamente su tarea como madre y su posición como parte de una familia.

Ninguno de los profesores entrevistados, a pesar de que algunos participaron como candidatos a realizar el examen de acreditación del curso, expresó algo sobre lo que planteaba el programa: *tres horas diarias de estudio, elaboración de resúmenes, resolución de los ejemplos y problemas del Libro del Maestro, análisis de sus objetivos, diseño de objetivos similares, elaboración de baterías de ejercicios, problemas, lecciones, exámenes, etc., actividades de observación en el aula, ...* ; con la finalidad de que al término del curso, los docentes no sólo presentaran y aprobaran el examen, sino que profundizaran en sus conocimientos matemáticos y pedagógicos.

La profesora *F* se sustentó en la formación que ya posee en Matemáticas:

.....una ventaja ¿no?, era primarias, no.. lo requerí porque pues... tienes la especialidad de Matemáticas, entonces no es necesario ¿no?, en mi, en la primaria si se inscribieron más y pues yo les ayudaba porque pues si tengo la especialidad, ¡ay! puesss.. eran cosas así, no muy.... difíciles y que.. déjame decirte que las cosas difíciles como las de Álgebra y eso, pues no, no las contesté bien (ríe), y contesté mejor... porque sí nos llegó un resultado y ahí te dicen también cómo.. en.. del... contenido, metodología, este.... fundamentación y no sé que.

A pesar de los propósitos planteados por el ProNAP como la *lectura, análisis, discusión, diseño, creación* y todo lo que ya se señaló, así como otros más específicos, hay quienes no alcanzan a diferenciar este programa con otros cursos de actualización de tipo escolarizado:

BC:hay muchas cosas que a los maestros se nos olvidan y luego, pues se supone que para eso están los asesores, y la verdad, están muy mal, yo fui dos o tres veces y no volví, te digo que le preguntaba por algo y resulta que no sabía, que en lugar de sacarme de la duda me decía <es que yo tampoco le entiendo maestra, mejor vamos a ver...>, por lo menos me hubiera dicho: <déjeme estudiarlo y luego se lo explico>, pero no, me mandaba a que fuera a estudiarlo yo, entonces ¿para qué está ahí?, me parece aberrante ...(...)... pero yo creo que no se vale, si están ahí es porque saben, si no, mejor que ni se metan ¿no crees? ...(...)...; pero pues el examen dicen que está muy fácil y que sirve para Carrera Magisterial ...(...)... así que la próxima vez sí lo voy a presentar, además los libros sí me gustan.

Su testimonio también parece reflejar un alto nivel de honestidad consigo misma, aspecto que no puede dejar de tomarse en cuenta, porque aunque algunos docentes no reflejan una gran disposición al estudio, son personas conscientes que por serlo, tal vez se repliegan:

BC: ...me pareció interesante, pero luego no me presenté al examen, porque dije <no, yo creo que no estoy bien preparada>, pensé que no estaba bien preparada para presentar el examen y me dí cuenta que era sobre tu práctica, manejo del programa, en qué tiempo se da tal tema, en qué orden, en qué grado, etc., cosas que sí manejo, cosas que sí sé, que sí son sobre la práctica....

Aunque esto también refleje una forma de protegerse y marginarse de nuevos conocimientos que implicarían un estudio profundo, de una actualización tanto en el nivel matemático como pedagógico; sin embargo, **BC** considera lo contrario, su análisis parece quedarse en el discurso explícito, aunque esto no sea manejado conscientemente por la profesora:

.... yo oí de un programa de tales y cuales materias ¿no?, entonces yo ya había leído lo del libro “verde” (se refiere, como muchos compañeros, al Libro del Maestro, simulando con los dedos el grosor), ése que nos dieron a los maestros y a mí sí me gusta, me gusta mucho, entonces dije <pues sí es de actualización, ¡pues venga!>, fue por actualizarme, no porque me subieran puntos ni nada de eso, me interesó por actualizarme.

Lo que es cierto es que, actualmente, todos los profesores pertenecientes a Carrera Magisterial, independientemente de sus opiniones, tienen que inscribirse en los Cursos Nacionales de Actualización, de carácter autodidacta, y presentar el examen correspondiente.

Y en esas opiniones, también se manifiestan sus saberes, sus creencias, sus representaciones, sus convicciones, pero sobre todo, su experiencia.

PARA CONCLUIR, FORTALECIMIENTO DE PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS

En páginas anteriores se refería la existencia de muchos docentes entusiastas y comprometidos con su trabajo educativo, pero cuyos **esfuerzos** no parecen trascender en el grueso de la población escolar, parecieran esfuerzos **aislados**; además, los alumnos no siempre entran en contacto con este tipo de docentes, y en ocasiones, aunque sí tengan esa oportunidad, también reciben esa educación, ese compromiso, ese esfuerzo, ese entusiasmo por parte de los profesores, a través de sus propias representaciones y creencias, y retoman o desechan lo que les resulta significativo de lo que viven, en diferentes niveles. Si a esto se le agrega la fuerza del ambiente, del entorno social a través de la publicidad, de la televisión, el trabajo docente por más comprometido, entusiasta y calificado que sea, se diluye o no alcanza a trascender en toda su magnitud en el sujeto que lo recibe.

AG:*creo que muchos maestros este... pierden su vocación, como que se decepcionan, después de cierto tiempo, no sé cuántos años..... no sé.... así lo he visto, aquí así lo he visto, había un maestro muy bueno y de repente ahorita ya, ya no, apenas si da clases, si o sea, ha 'perdido perdiendo' su vocación, no sé si será su... por lo mismo de que ve... se 'descorazona' de que ve cómo salen los alumnos, lo que hacen,.....*

Los conocimientos, concepciones o saberes docentes, llegan a los estudiantes permeados por sus propias representaciones, creencias o características:

BC:*más o menos sí hay muchachos que aprenden algo, aunque sea un poquito, hay otros que no, que de plano,.....*

Y en forma semejante, llegan a los docentes las propuestas de actualización a las que tienen acceso, algunos de ellos las retomarán desde su propia interpretación, bajo sus propios criterios, a través de los elementos mencionados repetidamente y de sus posibilidades de análisis, reflexión, discernimiento y selección.

En un proceso de actualización, capacitación o superación, pueden proponerse excelentes propósitos y contenidos desde el punto de vista de quien los diseña, pero para cada profesor será una experiencia distinta, los resultados e interpretaciones también serán diferentes. Por ejemplo, en el caso de los talleres autogestivos, -que como ya se mencionó en un capítulo anterior, su propósito tiene que ver con el reconocimiento de la capacidad de los docentes para realizarlos-, los profesores reiteradamente buscan alguien que los dirija y que tenga mejor preparación:

AG: *.....para mí es un pérdida de tiempo, porque no, para empezar, nos dejan solos, si es para aprender algo o para eso, yo siempre... en la facultad siempre he dicho: <el maestro 'x' es decano de veinte veces mucha experiencia, va a ser el que va a dirigir a... al grupo de trabajo y nos va a dar las pautas>, yo no he visto que llegue alguien así..., ni jefes de clase ni nada!;....*

Los niveles de coincidencia con las propuestas, de ruptura, de confrontación, no pueden ser iguales para todos los docentes, aún cuando escuchen lo mismo, cuando lean lo mismo o pretendan hacer el mismo trabajo.

Si se da la posibilidad de que los profesores se involucren en las propuestas, que rompan internamente con sus representaciones o creencias, que **cambien** actitudes, que modifiquen su práctica, ¿cómo serán recibidas por sus alumnos?, ¿cómo podrán cambiar las estructuras del entorno social, las influencias de todo lo demás que rodea a los estudiantes?:

BC: *.....lo que sucede es que, creo que es muy difícil trabajar con adolescentes....,*

¿Qué puede hacerse para lograr una mejor comunicación, como le llama el profesor AG?:

AG: *.....quizás lo que pasa yo veo las cosas muy claras y ellos no las ven y ahí lo que falta, siento que ahí hay una falta de, de comunicación; yo no me puedo poner en su lugar para ver qué es lo que no ven, y ellos no se pueden poner en mi lugar para ver que es lo que.....*

En el mismo sentido que como profesor se necesita reconocer saberes, creencias, representaciones, concepciones, para poder actuar sobre ellos, ya sea modificarlos o fortalecerlos, es necesario retomarlos para dar sentido a la práctica, o dicho con otras palabras, para **descubrir y asumir su fragilidad, precariedad, temporalidad e historicidad, en constante construcción y reconstrucción**¹⁶⁰:

AG: *.....no me he adaptado fácilmente a dar clases de secundaria, sobre todo a mitad de semestre en la facultad, para mí es difícil, que por ejemplo aquí estoy dando ciertos niveles y de repente allá ya me tengo que poner la camiseta de.. no sé.. creo que... creo que mis compañeros me ven como loco, de un nivel muy altísimo,.....*

La estabilidad de las creencias, representaciones o concepciones a veces imposibilitan a los profesores para aceptar alguna observación o crítica a su trabajo, aún cuando en el discurso reconozcan tener limitaciones, carencias y errores. Al parecer, esto tiene que ver

¹⁶⁰ Sánchez Puentes, 1996, en Cantón, 1997.

con su propia subjetividad, dado que precisamente actúan en general, convencidos de que lo que hacen, es lo *correcto* y ¿quién puede decirles lo contrario, que están equivocados? ¿otro sujeto subjetivo?

AG:*porque hay mucha gente que.... llegan diciendo que... que son los mejores maestros, y luego los he visto y no... no, no me dan mucha confianza,.....*

Las propuestas de actualización, capacitación o superación han de ser respetuosas, pugnar por la tolerancia y el respeto entre docentes, además del reconocimiento de todos los elementos que se han reiterado; y llevar a los docentes al diálogo, a reconocer en los demás, esos saberes:

F:*él es muy bueno, tiene muchas..... pues cosas buenas que aportar, muchas cosas que dar, este... está súper actualizado, lo que pasa es que está solo también 'contra el mundo', pero..... pero está muy bien ¿eh?,.....*

A retomar los elementos más coherentes de la práctica de los demás, los más sólidos que permitan construir y fortalecer su vida:

F:*si hubiera gente que de 'veras' recuperara Español, Matemáticas y se hiciera algo que funcionara en México, ¡pues hay mucha gente con muchas ideas!, nada más que por miedo, por este... por 'desidia', por trabajo extra, porque ése es un trabajo extra, este... no lo dan ¿no?,.....*

En las acciones de actualización, capacitación o superación no puede plantearse únicamente la revisión de contenidos teóricos, o de las propuestas y enfoques curriculares más recientes, todo ello es necesario pero no suficiente.

El reconocimiento de la experiencia, las creencias, los saberes o las representaciones en cada profesor, pondrá en evidencia las coincidencias y diferencias para poder hacerlas confluir en un mismo sentido, de otra forma seguirán siendo esfuerzos aislados. **AG**, en cierta forma, hace este planteamiento:

.....*yo siento que antes que una profesión primero hay que definir qué es lo que queremos, y una vez definido entonces si ya empezar a ver qué tipo de actualización se va a dar;.....*

Otro medio para el reconocimiento de creencias, saberes, concepciones, representaciones, puede ser el escribir, ya que abre un espacio que posibilita la reflexión, el análisis, el detenerse a descubrir y repensar actitudes y experiencias, inclusive, los patrones de conducta adoptados y aprendidos en su práctica, en su forma de relacionarse con sus alumnos, en su desenvolvimiento social.

Hay propuestas que abren esa posibilidad, como es el caso de ‘*Memoria de una Experiencia Docente*’, que retoma las experiencias de los profesores frente a grupo, - aunque no excluye a los equipos técnicos- quienes tienen que presentarlas por escrito; el programa tiene sus limitaciones, pero para algunos docentes es un inicio, sobre todo porque rompe con propuestas diseñadas *fuera de la realidad*:

F:*escribir es muy difícil ¿no?, a mí me cuesta mucho trabajo escribir, ...(...)... además editan tu trabajo y hacen un libro de las memorias, todas las memorias ¡muy buenas!, por ejemplo en Primaria a mí me parecieron fabulosas, porque aparte de que ya, después de que tú expones, pues te vas a escuchar las otras y, fíjate que eso me parece ¡excelente! para todos ¿no?, porque son cosas de los maestros eh.. experiencias que les satisfacen y que.. han cumplido su cometido, entonces te las dan a tí, es... no es ser egoístas y ¡qué mejor que ellos! que sí las están trabajando, porque luego si te llegan cosas que son ‘detrás de escritorio’ y que hazlas y que en... la verdad no sabes si funcionen, entonces ésas, pienso que son muy valederas;.....*

¿Por qué no plantear o fortalecer un proceso de actualización o superación que permita a los docentes que se exprese, que escriba y hable de su experiencia, de su historia, de su aprendizaje, o de sus propios cuestionamientos o replanteamientos, si los ha tenido.

Un proceso que ayude también a los profesores a plantear propuestas o expresar sus inquietudes:

F:*no hay un seguimiento en los alumnos; como no hemos tenido una orientación y una interpretación clara (enfatisa) de un proyecto,....*

F:*tú mandabas así reales, tus resultados, los compartías con otros compañeros, sin que hubo... sin que fuera como concurso, sino nada más como.....*

Tendría que hablarse de un proceso que fuera trascendental, permanente, casi ininterrumpido, lo suficientemente significativo para lograr un impacto decisivo en los profesores y cuyo inicio fuera la aceptación de los docentes desde un punto de vista diferente, es decir, algún curso o actividad a la cual asistieran por iniciativa y verdadero interés, sin sentirse obligados:

L:*es de obligatorio, nada de que, si yo tengo el deseo de asistir a ellos, es de ya, de obligatorio,*

F:*yo siento que deben de ir los maestros a un curso que les guste, para que regresen (enfatisa), porque si no... olvídате, ya no van... a regresar.*

La aceptación de los docentes tiene que ver también con su apreciación sobre quién imparte, organiza, participa o coordina esos procesos de actualización, capacitación o superación:

F: *...es un encuentro de verdad porque sí fuimos todos, compañeros así de base, y... nada de que... de escritorio, y ¡muy bueno!, me pareció, ¡aprendes mucho!, y es de... de todos los niveles.*

L: *.....el que está dando el curso no sabe, que nada más lo enviaron, lo prepararon al vapor, y que nos tiene que cubrir ciertos requisitos ...(...)... lo primero que dicen es.... ¡ay! yo no doy esa materia, a mí me escogieron, a mí me dijeron que viniera, que yo doy Literatura, pero... había que impartir esta clase de... de Matemáticas y aquí estoy...*

Una actualización en la que los puntos para cualquiera de los dos tipos de escalafón no fuera el móvil:

F: *.....esss... Carrera Magisterial la que nos está también...impulsando a.... tomarlos ¿no? ...(...)... gente que quiere acceder porque ganan puntos para escalafón ¿no? para ser subdirectores o para ser directores, y se toman todos los cursos habidos y por haber, los que tengan más puntos ¿no?, pero..... porque yo... están interesados por subir,.....*

Existen propuestas

Formación inicial, actualización, capacitación y superación docentes, son atendidos por el esfuerzo de un gran número de profesores que desde los equipos técnicos, desde los centros de educación superior, desde todas las instancias dedicadas a diseñar actividades para resolver esas necesidades educativas, trabajan y elaboran programas que buscan apoyar a los docentes de los niveles básicos.

Sin embargo, como ha podido constatarse en los testimonios de los profesores entrevistados, el esfuerzo y el trabajo de aquellos no parece impactar la labor y el interés de todos los que están en las aulas, frente a grupo, en este caso con los alumnos de secundaria, posiblemente porque no cumplen los requerimientos de las necesidades docentes.

Actualmente, se diseñan una gran cantidad de cursos, programas, proyectos, a los que asisten muchos profesores, pero no todos; en la búsqueda de resolver situaciones de su

práctica o por otros motivos que son muy variados, pero los más comunes que se escuchan en sus testimonios son la obtención de puntos para escalafón -vertical y horizontal-, mejorar su práctica, y que les ‘den’ herramientas concretas para enfrentar las dificultades diarias con sus alumnos, que les permitan hacer más accesible los contenidos matemáticos –en este caso- que incluyen los programas de secundaria.

Como ha podido observarse, Carrera Magisterial no ha resuelto las necesidades de actualización y fortalecimiento docentes, en algunos casos ha dividido a los profesores, ha polarizado las relaciones entre ellos y las opiniones de unos hacia otros. Sin embargo es muy interesante lo que económicamente ha significado para algunos de ellos, tal vez para muchos, porque les ha permitido resolver sus problemas en ese aspecto y han podido alcanzar un mejor nivel de vida, han tenido un despegue salarial importante respecto a lo que durante muchos años percibieron y respecto a muchos de sus compañeros. Desafortunadamente los beneficios son aún muy diferenciados y el programa comprueba lo que desde el principio se vislumbraba, es selectivo y discriminatorio y es un elemento de discordia en las escuelas.

Es el programa que actualmente aglutina el interés de un porcentaje significativo de los docentes de educación básica, por lo que resulta uno de los más importantes. Por fortuna hay otras alternativas que también cuentan con la demanda de los profesores.

ProNAP, a pesar de los impresionantes recursos con que cuenta, no ha logrado acercarse a todos los profesores; los Centros de Maestros no cuentan con una asistencia masiva, pero aún así buscan promover actividades que lo consigan. Estos centros se ven muy concurridos cuando en ellos se imparten los cursos con valor a Carrera Magisterial. A pesar de la riqueza bibliográfica que en ellos se encuentra, del equipo de computación, del material audiovisual, los profesores en general, no lo aprovechan, peor aún, hay quienes ni siquiera lo conocen.

La situación en las escuelas no es mejor, los profesores de la muestra coincidieron en el desconocimiento de los materiales que ahí existen, principalmente de los videos con que fueron dotadas las escuelas secundarias, a cada profesor se le entregó también, un manual en el que se incluyen los títulos del acervo que contiene la videoteca escolar, sugerencias prácticas, sugerencias bibliográficas, sugerencias de reglamento para su uso, etc. Las especialidades para las que fueron preparados son: Biología, Geografía, Historia, Español, Matemáticas y Química.

Tal pareciera que el interés docente se centra en la resolución de los problemas inmediatos, de carácter administrativo y en los que representan las necesidades más urgentes.

Los materiales bibliográficos que se le han entregado a cada profesor, como se ha podido constatar en sus testimonios, tampoco han resultado significativos para ellos, sus palabras

revelan que en general, no los leen o no los dominan, que quisieran o esperarían encontrar ejercicios *adecuados* para sus alumnos, la constante sigue siendo: *herramientas concretas*.

La información encontrada al respecto de los programas que se diseñan para la actualización, capacitación y superación docentes, denotan que existe un gran trabajo, pero los testimonios de los profesores entrevistados revelan un escaso conocimiento al respecto de tales programas. Peor aún, parece prevalecer una desvinculación importante entre ese trabajo de diseño y las perspectivas o actividades de los profesores.

Son muchos los incentivos que los proyectos buscan proporcionar a los docentes, escalafonarios y/o académicos, pero también siguen siendo muchos los que los desconocen.

Sólo una de las profesoras, quien constantemente está en la búsqueda de actualización, es la que participa y conoce muchos de ellos. Por ejemplo, fue ella la única que habló de uno de los proyectos más generalizados –porque como ya se mencionó, son convocados todos los niveles que integran la Secretaría de Educación Pública, desde educación inicial hasta educación superior- y que parece contar con muchos recursos: *Memoria de una experiencia docente*, y ha participado en estos encuentros en varias ocasiones; su experiencia se retomó en el capítulo anterior. Es importante señalar que existen quienes han pretendido concursar en varios de los encuentros que se han realizado.

Memoria de una experiencia docente

Memoria de una experiencia docente, retoma el trabajo de los docentes frente a grupo, pero también incluye el de los equipos técnicos; en su realización denota que cuenta con importantes recursos, pero para muchos profesores no resulta significativo. Hay escuelas en las que la convocatoria no es atendida, o ni siquiera distribuida y conocida.

A pesar de todo es una experiencia muy interesante y valiosa, porque muestra trabajos que han tenido éxito y que muchos de ellos han sido probados en los centros educativos directamente con los alumnos, lo que muchos profesores esperan y expresan: *la realidad en las escuelas*.

También se ha podido constatar que a veces las escuelas participan por cumplir un requisito, como el caso referido de la profesora que participó en ellos; lo valioso fue que al final logró interesarla, al grado de que por su iniciativa, ha participado en varias ocasiones.

Durante la elaboración de este trabajo de tesis, se tuvo la oportunidad de participar en el Tercer Encuentro de *Memoria de una experiencia docente*, como ya se había señalado, y aunque tal participación se limitó a observar las ponencias que ahí se presentaron, pudieron percibirse muchos elementos de gran valor y una gran cantidad de recursos que se disponen para su operación.

Dentro de los elementos que se consideran valiosos y que se rescatan en este tipo de encuentros, está el hecho de que permite conocer lo que muchos profesores realizan en su práctica, en su trabajo diario y real.

También se observó que los equipos técnicos que participan para dar apoyo a este programa, son los mismos que elaboran más proyectos, lo que habla de la multiplicación de tareas y que tal vez impide la profundización de las mismas y propicia la desvinculación y poco impacto que a largo plazo tienen con los docentes.

Ya se hizo una breve reseña acerca de estos encuentros; cabe mencionar también, que dentro de los incentivos que incluyen están los premios a las mejores ponencias, las cuales son evaluadas y consideradas para obtenerlos, mismos que han sido variados: becas, equipos computacionales, dotaciones de libros, y otros; además, en uno de los encuentros, a cada ponente se le entregó un televisor pequeño, independientemente de que fuera o no premiado. Se señaló ya, que en el sexto encuentro, los premios incluyeron por primera vez, becas para los docentes.

Uno de los aspectos débiles de este programa, es que la mayoría de los que asisten a observar estos trabajos, son las autoridades educativas o los docentes que se encuentran en los equipos de apoyo técnico o en las supervisiones escolares, pocos son los que pertenecen a las escuelas y realizan actividades frente a grupo.

Hay casos, como el testimonio de *F*, en que los trabajos son presentados también en las zonas escolares, frente a los profesores, pero esto no garantiza que se haga un seguimiento o que al menos se analicen. Además, en caso de que así ocurra, los profesores sólo conocen las propuestas de sus compañeros más cercanos, probablemente sólo una y tal vez hay zonas escolares en las que nadie participa o en las que los trabajos no se difundan.

<i>Proyecto de Superación Profesional Profesores Educación Secundaria</i>	<i>de para de</i>
--	---------------------------------------

Este Proyecto es otro de los programas que se han considerado para la recuperación de propuestas desde este trabajo, entre otras cosas, debido a la experiencia personal de quien lo ha elaborado ya que desde su inicio y durante más de cinco años participó en él en todas las actividades que ahí se

desarrollan, y han podido constatarse los exitosos resultados y la gran aceptación que ha tenido entre los profesores y sus alumnos, así como entre las distintas autoridades que han tenido algún contacto con él.

Estos resultados se encuentran concentrados en el trabajo de seguimiento y evaluación que se ha hecho por parte de los coordinadores del programa.

Ya se incluyó una breve información sobre este Proyecto en el Capítulo **EL NIVEL OFICIAL**, y aunque los profesores entrevistados no han hablado específicamente sobre él, sus opiniones sí coincidieron con el mismo, respecto a las necesidades que han planteado y que se han detectado a lo largo de su desarrollo. Es importante señalar que en las fechas en que se realizaron las entrevistas, este programa aún no existía.

Los módulos pedagógicos

Identificar y pensar sobre las concepciones, permiten la posibilidad de un replanteamiento o bien su fortalecimiento, de ahí que los cursos que integran los *Módulos Pedagógicos* que constituyen este programa abren esta oportunidad, al propiciar espacios de reflexión muy específicos y claros, en el que los profesores que participan, tienen la posibilidad de reflexionar sobre su práctica, revisar y compartir sus creencias, concepciones y experiencia.

Muchas de las propuestas revisadas y/o recuperadas para este trabajo plantean la necesidad de que los profesores cambien, sin embargo, ¿por qué no aprovechar la experiencia de los docentes para fortalecer los aciertos?, o bien que sean ellos quienes planteen la necesidad de un cambio si así lo consideran.

Como ya se ha señalado el objeto de estudio en cada uno de los cursos de este Proyecto es la práctica docente cotidiana, la experiencia, desde diferentes campos de estudio, desde el conocimiento de los adolescentes y el acercamiento de los profesores con sus alumnos, desde la misma disciplina, y desde otros elementos que le dan forma a esa tarea. Esa práctica cotidiana de los docentes se recupera a través de la propuesta metodológica que se desarrolla y que lleva a los participantes a describir sus experiencias, sus creencias y concepciones, para después dar paso a una confrontación y una explicación frente a otros docentes y con aportes teóricos. Esta explicación conduce a los participantes a procesos de análisis internos y en trabajo colegiado que les permiten valorar esas creencias, concepciones y experiencia, así como su compromiso con los adolescentes y con su tarea educativa, por lo que finalmente puede estar en posibilidades de hacer un replanteamiento y tomar decisiones al respecto de lo que ha sido su quehacer.

La coordinación de cada curso, en la medida de las posibilidades, está a cargo de dos profesores, con la finalidad de realizar un trabajo coordinado y compartido para enriquecer la experiencia de todos los participantes. Esta no es una tarea fácil, ya que pone en juego la experiencia, los saberes, las creencias, concepciones y representaciones de los propios coordinadores.

Al propiciar espacios de reflexión, el trabajo colegiado con los profesores, la recuperación de la práctica cotidiana, se abre una riqueza de posibilidades muy amplia, permite la revisión interna, una introspección que pocas veces nos permitimos, tal vez porque ni siquiera nos damos cuenta de la necesidad que tenemos de ella y de todo lo que podemos aprovechar con estos procesos.

Permite también, y propicia, los espacios *para compartir experiencias entre iguales*, porque además, se plantea que los coordinadores de curso no ‘derramen’ conocimiento a los profesores alumnos, aceptando que nadie es poseedor de la verdad universal, en cuanto a experiencia se refiere, mucho menos frente a quienes diariamente están en las aulas; es difícil, pero muchos coordinadores han logrado cambiar su proceder, su forma de ver y hacer su trabajo, sus propias prácticas, han aceptado que tienen mucho que aprender de los profesores de adolescentes y que pueden coordinar acciones en trabajo colegiado adoptando una actitud sencilla, respetuosa y de apertura.

Además, el programa considera dos espacios para su desarrollo, el de las sesiones presenciales de los cursos en las que los participantes proponen estrategias, y el de las sesiones de práctica con los alumnos adolescentes, en las que se aplican esas estrategias, cuyos resultados y observaciones se comparten y discuten nuevamente en las sesiones presenciales, en un proceso constante que intenta asociar la teoría y la práctica, poner en evidencia el vínculo que muchas veces se ignora o se niega.

Y por supuesto, se incluye una antología de aportes teóricos lo más reciente posible y la producción escrita de cada profesor participante. Ya se ha afirmado que escribir abre un espacio que posibilita la reflexión, el análisis, detenerse a descubrir y repensar actitudes y experiencias, patrones de conducta adoptados y aprendidos en la práctica, en la forma de relacionarse con sus alumnos, en el desenvolvimiento social.

Es por ello que se considera el Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria, como una de las posibilidades más viables entre los docentes, por la experiencia que se ha vivido en la puesta en marcha, por los resultados que se han podido observar, por las vivencias que se han tenido y por todas las evidencias que el seguimiento y la evaluación han permitido recuperar.

Consideraciones

Después de analizar, estudiar y trabajar todos los aspectos contenidos en este trabajo, de escuchar a los profesores, de oír sus necesidades, experiencias, vivencias y realidades, y después de constatar las razones por las que participan en procesos de actualización, se llegó a la conclusión, coincidiendo con muchos estudiosos, de que lo que en México se necesita, son precisamente propuestas viables, que se adapten a las condiciones de las escuelas públicas y a las necesidades de sus profesores.

Además, se necesitan proyectos que lleven a los docentes las propuestas de sus pares, con sus mismas necesidades y condiciones, a sus propios centros de trabajo o en espacios propicios para la realización de un trabajo colegiado en el que puedan compartir sus experiencias y reflexionar sobre ellas, pero sobre todo, para **compartir o elaborar nuevas propuestas**.

Los docentes expresan una y otra vez que en ocasiones les quedan muy lejos los lugares donde se realizan los programas de actualización, capacitación o superación, o son programas que no les llaman la atención, los materiales que les llegan a las escuelas para los mismos fines, ni siquiera son significativos, o no tienen tiempo para leerlos, siempre hay algo que lo impide.

En ese sentido, son necesarios programas que consideren todas esas realidades, que motiven a los profesores a asistir, que les sean tan atractivos que la distancia no sea el impedimento, que promuevan la reflexión de los docentes, que les brinden elementos para detectar sus problemas, explicarlos y enfrentarlos, que recuperen su experiencia, sus saberes, creencias, concepciones, representaciones y convicciones, que estén dentro de sus posibilidades internas, académicas, intelectuales, físicas y de tiempo, que se adapten a las condiciones, tradiciones y obstáculos reales de sus escuelas, y que les permitan elaborar sus propias propuestas pedagógicas.

Programas que al atender todas o muchas de las necesidades por ellos expresadas, les proporcionen todo y les obligue a darse la oportunidad de participar en ellos, a no darse la posibilidad de negarse a ello.

Programas de actualización o superación que no les prometan las máximas puntuaciones escalafonarias, los ascensos o más dinero, pero en cambio, les ofrezca muy de cerca, de ser posible en sus escuelas, en un breve espacio, otras posibilidades académicas, de intercambio, de colaboración, objetivas, reales y probadas de sus *iguales*.

De ninguna manera se intenta descalificar a los programas de formación permanente que existen, pero algunos de los que los profesores entrevistados refirieron, no parecen ser significativos para ellos, no parecen lograr que los docentes sientan la necesidad de

sumarse a esos programas, por el contrario, parecen tener poca transferencia, escaso impacto y sobre todo, no parecen resolver los problemas educativos que los docentes enfrentan día a día.

Este trabajo tiene como sustento, no sólo la investigación que se ha realizado, sino también los testimonios de los profesores entrevistados, de los testimonios escuchados a través de casi veinticinco años de servicio docente, frente a grupo o en equipos técnicos y con un trabajo sindical significativo al lado de los profesores desde una posición y una perspectiva totalmente diferentes, que permitió escucharlos, observarlos y entenderlos sin algún compromiso de por medio, sin presión, con objetividad desde el punto de vista académico, a través del diálogo en el que los docentes no se sentían comprometidos como si estuvieran frente a una autoridad, en el que dejaban expresar sus vivencias, creencias, concepciones, opiniones y sentimientos abierta y sinceramente, con autenticidad, igual que ocurrió durante las entrevistas específicas para este trabajo.

Los supuestos iniciales y el trabajo desarrollado, ratifican la necesidad planteada de que se requieren propuestas de actualización o superación que recuperen primeramente la experiencia de los profesores, y que retomen la identificación de sus creencias y concepciones, que promuevan su reconocimiento, su evaluación, desestabilización, conflicto, o como ya se dijo, su fortalecimiento o su consolidación. Procesos de actualización o superación que retomen la detección, revisión y estudio de las concepciones, que permitan el diseño de estrategias para mejorar la práctica, fortalecer el desarrollo profesional, y por supuesto, el aprendizaje de los alumnos.

Las propuestas de actualización o superación han de ser respetuosas, han de pugnar por la tolerancia y el respeto entre docentes, además del reconocimiento de todos los elementos que se han reiterado; asimismo, llevar a los docentes al diálogo, a reconocer en los demás esos saberes.

En el desarrollo de un proceso de actualización o superación con los elementos que se proponen, se plantea la necesidad de **trabajar con** los docentes en él, con respeto, de dejar que se exprese, escriba y hable de su experiencia, de su historia, de su aprendizaje, de sus replanteamientos, si los ha tenido.

Las propuestas

Por todas estas razones y consideraciones, por las opiniones de los profesores, por la información que se tuvo la posibilidad de revisar, se ha pensado en fortalecer las propuestas que desde este trabajo se perciben como algunas de las que más se acercan a los saberes, creencias y concepciones que los docentes expresaron, propuestas que no intenten descalificar a los

cursos o demás programas, que no intenten elevarse como las más perfectas, por el contrario, como la más sencilla, la más modesta como es el caso de la segunda propuesta.

Los programas en los que se ha pensado que tienen las características que los hacen viables y necesarios son: ***Memoria de una experiencia docente*** y el ***Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria***, no por considerarse los mejores respecto a los demás programas de actualización, capacitación o superación, pero sí porque cada uno tiene valiosas características que se acercan a las opiniones que los profesores expresaron durante las entrevistas.

Por ejemplo, en el caso de ***Memoria de una experiencia docente*** como ya se mencionó:

- ❖ *La mayoría de los ponentes son profesores frente a grupo, de educación básica;*
- ❖ *por esta razón, posiblemente las propuestas sean recibidas con más apertura o al menos con menor recelo por parte de los profesores en las escuelas;*
- ❖ *la mayoría de las experiencias ahí presentadas han sido puestas en marcha y han arrojado resultados de éxito con alumnos*

En el caso del ***Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria*** también se mencionó ya que:

- ❖ *El objeto de estudio es la práctica cotidiana de los profesores*
- ❖ *Recupera la experiencia, las creencias, concepciones y experiencia docentes a través de la descripción, explicación y valoración de las mismas en un espacio de reflexión y en trabajo colegiado, y propicia la toma de decisiones para mejorar esa práctica.*

En ambos casos ya se ha hecho una breve caracterización de cómo se realizan.

Se ha pensado en ambas, debido a todo lo que ya se expuso, y porque estos programas tienen muchos elementos valiosos que pueden rescatarse, no necesariamente se trata de estar elaborando uno y otro proyectos que al final sólo hagan más grande la lista que existe y se pierda entre ellos, sino que rescate lo mejor de los mismos.

Tampoco quiere decir que sean los mejores o los únicos que son valiosos, pero sí son de los que más se acercan a los planteamientos que se han hecho en este trabajo.

Un sencillo planteamiento

En el caso *Memoria de una experiencia docente*, podría pensarse en ampliar su alcance a través de acciones específicas, por ejemplo:

⇒ retomar diez o veinte ponencias de primarias y secundarias, las más viables, las que más pudieran adaptarse a las escuelas con más o menores recursos, en cualquier zona, las más sencillas, las más auténticas, no necesariamente todas las premiadas, sino aquéllas que pudieran ayudar a los profesores a replantear su práctica, no sólo proporcionándoles ejemplos concretos sobre materiales y actividades de lo que pueden hacer, sino propiciando en ellos el análisis y reflexión sobre lo que ellos hacen respecto a los mismos contenidos o a otros;

⇒ invitar a esos diez o veinte profesores a participar, con tiempo liberado en un solo turno y por un ciclo escolar exclusivamente, con la garantía de que al término del mismo, pudieran reintegrarse a las mismos centros de trabajo, a que durante el ciclo inmediato al encuentro, pudieran presentar sus propuestas en un número importante de escuelas y con profesores frente a grupo, bajo una organización sencilla, viable, y modesta, por ejemplo:

- ◆ *lunes*: elaboración de materiales y preparación para la presentación de los siguientes días de la semana. Reunión de los ponentes para discutir e intercambiar las experiencias que durante la semana anterior hayan tenido en las escuelas y con los profesores;
- ◆ *martes, miércoles y jueves*: presentación de las propuestas en los centros educativos, lo que significaría en caso de que fuesen diez docentes, en un solo turno, tres escuelas cada uno, es decir, treinta escuelas por semana, lo que posibilitaría la presencia de un número importante de profesores frente a grupo.

En el caso de escuelas primarias, si se hablara de un promedio de diez docentes por centro, garantizaría un auditorio aproximado de trescientos profesores.

En el caso de secundarias, dado que muchas de las propuestas son para una asignatura, con un promedio de tres profesores por especialidad y escuela, se hablaría de treinta docentes.

En el caso de que pudieran combinarse los dos niveles educativos, es decir, cinco ponentes para primarias y cinco para secundarias, al menos se garantizaría que las propuestas fueran escuchadas, conocidas y analizadas por 165 profesores frente a grupo, aproximadamente, por semana.

Si se consideran treinta semanas durante el ciclo, en las que no haya alguna suspensión de clases o alguna festividad importante, se estaría hablando de 900 escuelas y 4 950 docentes frente a grupo, aproximadamente.

Asimismo, se buscaría que los profesores, hicieran algunas apreciaciones al respecto de la propuesta presentada, bajo un instrumento de evaluación sencillo y rápido, que pudiera servir para elaborar un informe por parte de los ponentes.

- ♦ *viernes*: elaboración por escrito, del informe propuesto, de las presentaciones realizadas y de las apreciaciones que los profesores hayan hecho.

Asimismo, destinar un breve espacio para la lectura, estudio y discusión, de algún documento que enriquezca la preparación académica y pedagógica de los profesores, a fin de que además de vincularse tres veces por semana con el quehacer de las aulas, también se den la oportunidad de fortalecer su trabajo y su propio saber académico y profesional, y no se separen de los aportes de la investigación pedagógica.

Con este planteamiento se intenta retomar, aprovechar y dar seguimiento a lo más representativo de las propuestas del encuentro, a que, además de la importante y valiosa publicación que se hace de las mismas, los docentes frente a grupo, puedan escuchar de viva voz lo que sus compañeros, en igualdad de circunstancias, han podido realizar.

Del mismo modo, se propone que durante la presentación, los docentes de las escuelas tengan la oportunidad de analizar y discutir las posibilidades que puedan vislumbrar en caso de poner en práctica las propuestas observadas.

Existe la probabilidad de que durante este espacio de reflexión y análisis se manifiesten las creencias, concepciones, representaciones, posibilidades, y sobre todo, la experiencia de los profesores, entre iguales.

Además, se espera que esta propuesta rescate lo mejor del proyecto, no lo más llamativo o espectacular, sino lo más sencillo, lo más viable, lo más real, aquello a lo que los profesores frente a grupo no puedan ponerle pretextos, sino al contrario, que puedan analizar, explicar y en su caso, retomar, para llevar a la práctica o bien, para elaborar sus propias propuestas, a veces las tienen, pero les hace falta algún pequeño estímulo o alguna información o sugerencia para sistematizarlas y darles forma.

Los docentes en las escuelas tienen muchas ideas, preocupaciones, actividades, pero también son ciertas muchas de las experiencias y limitaciones que relatan.

También es cierto que a veces no se dan cuenta de esas limitaciones, dificultades y realidades, o bien, las detectan pero no tienen los elementos para atenderlas, necesitan algo que les ayude a clarificarlas, a darles forma para lograrlo: **.....a veces ellos no se dan cuenta que tienen esa dificultad....**¹⁶¹.

¹⁶¹ Metodóloga de Matemática en una Escuela Secundaria Básica de la República de Cuba. Testimonio verbal, (grabado) 1999.

Todos los profesores, expresaron de alguna u otra manera la necesidad de ese apoyo, de esa ayuda para poner en evidencia sus necesidades y sus posibilidades, a veces sólo es cuestión de abrir un espacio, un tiempo, darles la oportunidad de releerse, de reconocerse y de apreciarse.

Como se habló en alguno de los apartados, la autoestima de los profesores a veces es desairada por el sistema educativo, o por las autoridades, o por los padres de familia, pero no puede esperarse otra cosa, si todos carecen de lo mismo.

Memoria de una Experiencia Docente retoma esa autoestima, la fortalece, la alimenta, la estimula y el entusiasmo de los profesores por ese reconocimiento se refleja con mucha satisfacción, ¿por qué no extender ese entusiasmo, ese reconocimiento, esa autoestima, lo mejor de ese proyecto? ¿por qué no engrandecerlo, lo mismo que sus beneficios, la autoestima de los profesores y su propio saber?

Todo ello sin pretensiones escalafonarias, sin exceso de presiones, con menos rechazo, con menos prejuicios, pero sí con amplias expectativas de superación, actualización y capacitación entre los propios docentes, con las mismas necesidades, posibilidades, dificultades y realidades.

El Proyecto

Por razones semejantes, el ***Proyecto de Superación Profesional para Profesores de Educación Secundaria*** también se considera viable y necesario.

A pesar de que la carga de trabajo que implica el desarrollo de los cursos que integran cada Módulo es muy fuerte, la mayor parte de los docentes que se han inscrito, han concluido el proceso, inclusive quienes realizaron el primer Diplomado, al siguiente ciclo escolar continuaron con el segundo, y muchos de ellos se integraron al tercer Módulo. La demanda es continua, los docentes, directivos y jefes de clase que conocen y/o participan de una u otra forma en él, se presentaron una y otra vez en espera de dar continuidad a este programa y en especial, directivos y jefes de clase solicitaron una y otra vez el diseño de los Módulos específicos para ellos.

Los profesores participantes esperan seguir fortaleciendo el intercambio de experiencias, la revisión de las mismas, el diseño de propuestas docentes propias, los espacios de reflexión, los cambios de actitud, el trabajo colegiado.

Los alumnos adolescentes que se han entrevistado a través del seguimiento y la evaluación del programa, han hablado con beneplácito del cambio de actitud de sus profesores para con ellos, recuérdese que quienes han participado son de las

especialidades de Matemáticas, Química e Historia, asignaturas que presentan altos índices de reprobación y cuyos profesores –según ellos mismos opinan–, muchas veces, son los que más problemas de comunicación tienen con los alumnos, problemas que en ocasiones tienen su origen en el rechazo de los alumnos hacia estas materias, por desconocimiento, por carencias conceptuales, o por simple *tradicción*.

El intercambio que se realiza en los cursos, ha posibilitado también, la diversificación de estrategias metodológicas, que al llevarlas al aula de manera inmediata ha generado buenos resultados, mejores índices de aprovechamiento, mejor aceptación de la asignatura.

Por todo ello la propuesta va encaminada a fortalecer este programa, a que continúe desarrollándose y se diseñen los *Módulos Pedagógicos* para otras especialidades, ya que como se refirió en su oportunidad, sólo se cuenta con los *Módulos I* y *II* para los profesores de Matemáticas, Química e Historia, el *Módulo III* para los profesores de Matemáticas y Química, así como el *Módulo I* para Directivos.

Ambos Programas respetan y recuperan la experiencia de quienes día a día, hacen la realidad educativa de nuestras escuelas. Por esto y lo demás expuesto es que se piensa que vale la pena seguir desarrollándolos, fortalecerlos. De hecho, son Programas que a pesar del cambio de autoridades, de gobierno y de los planteamientos en política educativa, no han desaparecido, por lo que es posible pensar que se perciben viables y coherentes desde las instancias que autorizan la existencia de los programas de actualización, capacitación y superación docente.

Para finalizar

De acuerdo a los propósitos planteados para este trabajo, se ha logrado la recuperación de algunas opiniones de seis profesores de educación secundaria respecto a la actualización y superación que se ofrecen desde las instancias oficiales, como parte de los procesos de formación permanente en los que tienen posibilidad de participar.

Sus opiniones y experiencia, vertidas en sus testimonios, han puesto en evidencia sus creencias, tradiciones, posibilidades, saberes, concepciones, representaciones y convicciones. Estos elementos han sido trabajados por diferentes autores y las

aportaciones de algunos de ellos han podido contrastarse con lo dicho por los profesores entrevistados, por lo que se han encontrado coincidencias, y que se espera haber hecho evidentes.

Asimismo, se han recuperado las palabras de los entrevistados respecto a su *formación inicial*, a la *desvinculación* y la *ruptura* que dicen encontrar en la práctica quienes han tenido la posibilidad de formarse en las escuelas normales, a la *transferencia* que dicen hacer de sus conocimientos a sus alumnos. Han quedado manifiestas algunas de las *tradiciones* que conservan los profesores de educación secundaria en su labor cotidiana, y que por sus testimonios parecen tener su origen en la formación inicial en la docencia.

En sus testimonios, también han manifestado tener y manejar con sus alumnos, lo que Gagné llama *conocimiento declarativo* y *conocimiento procedimental*, y en su discurso parecen encontrarse algunas *insuficiencias* que perciben de su formación inicial, así como ciertas carencias que tienen que ver con lo que Barabtarlo llama *bloqueos al aprendizaje*.

Además, han sido muy significativos los elementos que han recuperado de su *formación en la especialidad de Matemáticas*.

Posteriormente, han logrado revisarse e incluirse varias de las posibilidades de actualización, capacitación o superación que se ofrecen desde las instancias oficiales, algunas de las que al parecer, son más representativas para los profesores de educación secundaria, o bien, algunas de las que tienen como principal tarea, o una de las más importantes, la formación permanente de los profesores.

Después de esta revisión e inclusión, la caracterización de las opiniones de los entrevistados se ha centrado en algunas de las propuestas que los teóricos plantean respecto a que los procesos de actualización deben propiciar *una reflexión crítica y propositiva*, *la detección y explicación de los problemas para poder enfrentarlos*, *la insistencia de un cambio*, y por supuesto, la experiencia que han tenido en los *talleres generales de actualización*, sus *saberes*, *creencias*, *concepciones*, *representaciones* y *convicciones*, así como las *posibilidades* que han tenido o que se han permitido para participar en procesos de formación permanente.

También se ha tratado de hacer un contraste entre los planteamientos que se hacen en los cursos de actualización o superación a que han podido o decidido sumarse así como las *condiciones* y los *obstáculos* que encuentran en las escuelas después de asistir a ellos, y que no siempre les permite aplicar las propuestas que han revisado en esos cursos.

Al finalizar esta tarea, se tiene la convicción de haber logrado los propósitos planteados, por todo lo expresado y porque:

- Las entrevistas realizadas han representado un espacio muy valioso para escuchar a los profesores, para recuperar su experiencia respecto a su formación, inicial y permanente, y se han retomado las coincidencias de sus palabras con los aportes teóricos que se han revisado. Se ha conseguido establecer un diálogo con los docentes, en el que más que hablar, se logró escuchar.
- A lo largo de esta tesis, se ha trabajado una breve caracterización acerca de su experiencia y de sus opiniones al contrastarlas con los aportes teóricos revisados, mediante un análisis crítico pero siempre en un marco de respeto.
- Gracias a sus palabras, ha podido reflexionarse ampliamente respecto a los elementos que se han manifestado en ellas: *saberes, creencias, concepciones, posibilidades, representaciones, convicciones, condiciones, tradiciones, obstáculos*. Todo ello respecto a su formación inicial o a las posibilidades que se han permitido para participar en procesos de formación permanente.
- Al mismo tiempo, en la medida de las posibilidades se ha intentado hacer aportaciones que ayuden a la reflexión que se hace en torno a los procesos de actualización, capacitación o superación. Reflexión que puede propiciarse por parte de los docentes y por parte de quienes participan en la elaboración de propuestas de formación permanente. Reflexión que ayude a explicarse, cuestionarse o replantearse la participación o elaboración, en cada caso, en o de las propuestas de formación permanente.
- En los testimonios transcritos se han recuperado las razones del por qué y para qué, los profesores entrevistados participan en procesos de formación permanente o no lo hacen, en sus palabras se han hecho evidentes sus *saberes, creencias, concepciones, posibilidades, representaciones, convicciones, condiciones, tradiciones, obstáculos*.
- Por último, se suman elementos para explicar por qué, desde este sencillo, modesto y respetuoso espacio, se propone fortalecer dos programas de formación permanente que ya existen y que después del trabajo realizado y la experiencia adquirida, se perciben viables, acordes con las necesidades, opiniones, realidad y experiencia planteadas por los docentes entrevistados, pero sobre todo, porque al parecer, logran trascender en los profesores, en su trabajo con los adolescentes de secundaria.

Asimismo, se considera haber encontrado respuestas a las interrogantes planteadas:

- ❖ *¿cuál es la experiencia de los profesores en los cursos de actualización?,*
- ❖ *¿cuáles son sus creencias respecto a lo que han revisado en esos cursos?,*
- ❖ *¿han modificado algunos conceptos, concepciones?,*

- ❖ *¿cuáles son las posibilidades que tienen para asistir o no a cursos de actualización?*
- ❖ *¿consideran la formación permanente como parte de su quehacer?*
- ❖ *¿qué condiciones encuentran y a qué obstáculos se enfrentan después de un curso de actualización?*

La experiencia de varios de los profesores entrevistados respecto a procesos de formación permanente, parece circunscribirse fundamentalmente a los Talleres Generales de Actualización de inicio del ciclo escolar, de los cuales no tienen, en general, una opinión favorable, pero por su discurso, parece que esto tiene que ver con su insistencia de que se les brinden herramientas concretas para resolver los problemas que se les presentan en su trabajo diario.

En su discurso ha podido constatarse también, que Carrera Magisterial es un programa altamente significativo para ellos y se han corroborado algunos de los supuestos que dieron origen a este trabajo. Pero todo parece indicar que ha sido significativo por el despegue salarial que ha representado para los profesores que han logrado incorporarse, pero no porque lo encuentren relacionado con la actualización de docentes, aún cuando para quienes están en el programa, es obligatorio asistir a un curso cada año, así como presentarse a los exámenes correspondientes al Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP).

De los entrevistados, pudo apreciarse que sólo una de las profesoras (**F**) participa continuamente en procesos de formación permanente para docentes, y lo ha hecho desde que egresó de la escuela normal, mucho antes de que existiera Carrera Magisterial. Sin embargo, los otros profesores, también han realizado estudios o han participado en cursos, pero como ellos mismos han expresado, los planteamientos que puedan revisar en esos cursos no parecen trascender en los problemas, la realidad y los obstáculos que existen en la cotidianidad de las escuelas y de los alumnos:

M: *..... es... muy difícil ¿no?, porque.....¡ay! se cansa uno porque son alumnos pues muy groseros, te digo, son alumnos ya son... algunos son drogadictos, o algunos roban, entonces pues ya tienen pues otra mentalidad.....*

Al escuchar estas palabras surgen otros cuestionamientos como ¿podría la profesora **M** acabar con esto? ¿cómo hacer que esos alumnos se rescaten, aprendan, entiendan y acepten las Matemáticas, en este caso?, ¿puede un profesor abatir esos problemas de manera aislada?, ¿los procesos de formación permanente pueden plantear alguna solución o son problemas que van más allá de las posibilidades docentes, de su espacio?, ¿acaso no son problemas que se generan desde la familia y que se vienen gestando en la sociedad desde hace muchos años, en la que encuentran eco y las mejores condiciones para

fortalecerse?, a pesar del trabajo de muchos docentes y muchas personas que intentan construir alternativas diariamente.

Después del trabajo realizado, de la lectura de un gran número de documentos y sobre todo después de escuchar largas horas a los profesores, queda claro que la actualización por sí sola, no puede resolver las dificultades en su totalidad, como si se hablara de un acto de magia, los problemas y su solución van más allá de las manos docentes, de la práctica magisterial.

Esto no significa que todo esfuerzo sea nulificado, al menos la tarea se mantiene viva, hay mucho profesores entusiastas y trabajadores, porque *por fortuna son muchos, si no, las cosas estarían mucho peor...*¹⁶².

Es interesante observar que de los docentes entrevistados, sólo uno ha continuado con estudios de postgrado (*AG*), y casualmente es el profesor que no ha realizado estudios en una escuela normal, que se incorporó a la docencia en secundaria casi por casualidad – como él lo ha mencionado en uno de los fragmentos transcritos-; mientras que los otros profesores, todos con formación inicial en la docencia, no se han planteado esa necesidad, o si se la han planteado, no han tenido o no se han permitido las condiciones para hacerlo.

A excepción de la profesora *F* y del profesor *AG*, los otros profesores entrevistados no parecen considerar la formación permanente como parte de su quehacer de manera indispensable, aunque por lo que han dicho, sí la consideran necesaria.

Sus creencias respecto a lo que han revisado en los cursos a los que han asistido, también están relacionadas con sus creencias de lo que deberían brindarles, *las herramientas concretas*. En lo que también han coincidido es que las ocasiones que han participado, han podido reflexionar sobre su tarea y su trabajo diario, han sentido la necesidad de hacer pequeños cambios y lo han logrado, pero sus *conceptos, concepciones, representaciones, convicciones*, no han sido modificados. A través de sus palabras, parece ratificarse la estabilidad de esos elementos, lo que tiene que ver con las *tradiciones y los saberes* de los que se han apropiado a largo de su formación, inicial y permanente, con su experiencia, con su práctica diaria.

Un elemento más que se ha confirmado, es el hecho de que rescatar los puntos de vista de los profesores, sus saberes, y sobre todo *la experiencia de su práctica* es indispensable en cualquier proceso de formación permanente, ya que sólo así podrán incidir al grado de modificar dicha práctica.

Esto no quiere decir que deba llegarse al otro extremo: hacer de los cursos de actualización, capacitación o superación, una revisión puramente teórica y no vincularla

¹⁶² Ibarrola, 1995.

con la práctica y experiencia docentes, dando como resultado, posiblemente, un cambio en ellos a nivel superficial, sólo en el discurso.

No puede negarse un mínimo de enlace entre teoría y práctica, porque los docentes recuperan conocimientos de su formación inicial (pedagógica o no), de su experiencia, ya que aún cuando carezcan de formación normalista tienen como referente el haber sido alumno, los problemas a que ha tenido que enfrentarse, y a partir de estos elementos y conocimientos los resuelve, se enfrenta, retoma y reconstruye aspectos de su entorno, a partir de él mismo, de su experiencia y desarrollo personal.

BIBLIOGRAFÍA

1. ALANÍS, Antonio. (2000). **Conocer, Saber y Hacer**, en *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Contexto Educativo. No. 6, Abril 2000. Consultado en <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.htm>
2. ALTAMIRANO, Graziella. (1994). **Metodología y práctica de la entrevista**, en *La Historia con micrófono: Textos introductorios a la historia oral*. Coord. Graciela de Garay. Instituto José Ma. Luis Mora, p. 62 a 78, México.
3. ARBELÁEZ, Ruby. (2003). **En el reconocimiento de las concepciones docentes**. Docencia Universitaria (Ciber) espacio de reflexión. Revista Docencia Universitaria. Bucaramanga, Colombia. Consultada en la p. www.uv.es/~arbelaez/v2n210reconocimientodeconcepciones.htm
4. ARRIETA, Miguel. (1995). **Necesidad de integrar la educación básica**, en *La Educación Secundaria en el contexto de la Educación Básica*, 2o. Congreso Nacional del Colegio de Profesores de E. Sec. "Moisés Sáenz", A.C., p. 9-14, México.
5. BARABTARLO, Anita. (1995). **INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una didáctica para la formación de profesores**. UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Castellanos Editores, México.
6. BLANCO, Lorenzo. (1996). **Resolución de problemas aritméticos y formación práctica de los maestros**. Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Revista de Educación Matemática, Vol. 8, No. 1: Iberoamérica, p.p. 53 a 64, México.
7. BOLAÑOS, Víctor Hugo. (1995). **Todo individuo tiene derecho a recibir educación**, en *Marco Jurídico de la Educación Secundaria Mexicana*, 2o. Congreso Nacional del Colegio de Profesores de E. Sec. "Moisés Sáenz", A.C., p. 25-35, México.
8. CANTÓN, Valentina. (1997). **1 + 1 + 1 NO ES IGUAL A 3. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular**. Colección Textos. Número 6. UPN, México.
9. CARPIO, Gabriel. (1990). **Programa para la Modernización Educativa (1989-1994): Un GOLPE PARA LOS TRABAJADORES**, en *Memorias de Modernización Educativa*, del Foro de Educación Alternativa, UPN, Ajusco. Cuadernos de Divulgación y Análisis del Magisterio Democrático, No. 8, Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
10. CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988). **La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado**, en *Teoría Crítica De La Enseñanza*, Capítulos 1 al 5, Ed. Martínez de la Roca, Barcelona.

11. CARRERA MAGISTERIAL (Información General). (1993). Comisión Nacional Mixta. SEP-SNTE, México.
12. CARRILLO, José. y CONTRERAS, Luis. (1996). **Diversas concepciones sobre resolución de problemas en el aula**, en *Revista de Educación Matemática*, Vol. 10, No. 1: Iberoamérica, Univ. De Huelva, España.
13. CARVAJAL, Alicia. (1995). **La actualización de los maestros: aciertos e interrogantes**, Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Septiembre 1995. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, D.F., México.
14. CONTRERAS, Moisés. (1995). **Proyecto de estrategias didácticas para la formación de maestros de educación básica**, en *CONtextos*, Número especial, segundo aniversario, Año 2/Nos. 11 y 12, Dic/Mzo, Nuevo León, México.
15. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1998. **Elevación de la Eficiencia Terminal. Estrategia Pedagógica para elevar el rendimiento escolar**. Departamento de Actualización y Capacitación Docente, Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.
16. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1998. **Educación Secundaria, Perspectiva 2000. Marco Referencial, Retos y Dificultades del nivel**. Agosto, 1998.
17. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1998. **Proyecto 06 “Materiales Educativos de Apoyo para elevar la calidad de la Educación”**. Información de archivo, resultados de la encuesta que se aplicó a los profesores asistentes al Videodebate: Didáctica de la videocinta “EL MUNDO DE LAS MATEMÁTICAS”, 29 de Octubre de 1998, auditorio del Museo del Templo Mayor. Departamento de Proyectos Académicos, Subdirección de Apoyo Técnico Complementario.
18. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 1999. Plan de Trabajo Anual.
19. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, 2002. Plan de Trabajo, Departamento de Actualización y Capacitación, Subdirección de Apoyo Técnico Complementario
20. DAVINI, María Cristina. (1995). **La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía**. Ed. Paidós. Primera Edición. Argentina.
21. DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1986). **Los orígenes de la problemática curricular**. En: *Seis estudios sobre educación superior*. UNAM/CESU, México.
22. DICCIONARIO de Ciencias de la Educación. Didáctica y Tecnología Educativa (1977). Anaya, Madrid.
23. Dirección de Actualización Magisterial, 1999, información de archivo.

24. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, (DGENAM)1996. Informe de Actividades. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. México.
25. ELLIOT, John. (1991). **El cambio educativo desde la investigación acción**. Colección Pedagogía. Ed. Morata. Madrid, España.
26. FLORES, Mario, GONZÁLEZ, Edgard, GIL, Porfirio. (1990). **Modernización Educativa**, en *Memorias de Modernización Educativa*, del Foro de Educación Alternativa, UPN, Ajusco. Cuadernos de Divulgación y Análisis del Magisterio Democrático, No. 8, Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
27. FOLLARI, Roberto y BERUREZO, Jesús (1981). **Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio** en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 11, No. 1, UAM, México.
28. FOLLARI, Roberto. (1982). **El currículum como práctica social**. Trabajo presentado en el Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón, México.
29. GAGNÉ, Ellen D. (1991). **La psicología cognitiva y el aprendizaje escolar**. Trad. Paloma Linares, Ed. Visor, Madrid.
30. GIMENO SACRISTÁN, José. (1995). **La Pedagogía por Objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Cap. I y II, Morata, Madrid.
31. GONZÁLEZ, Efrén. (1990). **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, en *Memorias de Modernización Educativa*, del Foro de Educación Alternativa, UPN, Ajusco. Cuadernos de Divulgación y Análisis del Magisterio Democrático, No. 8. Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
32. GUTIÉRREZ, Ángel. (1991). **Área de conocimiento. Didáctica de la Matemática**. Cap. 3 Hacia una teoría de la Didáctica de la Matemática. Ed. Síntesis, Madrid.
33. HERNÁNDEZ, Susana et al. (1985). **Lecciones sobre metodología de las Ciencias Sociales**. CISE, UNAM, Imprenta universitaria, México.
34. HIDALGO, Juan Luis. (1990). **La Política de la Modernización y los Problemas Educativos**, en *Memorias de Modernización Educativa*, del Foro de Educación Alternativa, UPN Ajusco. Cuadernos de Divulgación y Análisis del Magisterio Democrático, No. 8. Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
35. IBARROLA, María de, et al. (1995). **¿Quiénes son nuestros profesores?, Análisis del magisterio de educación primaria en la Ciudad de México**. DIE, CINVESTAV, México.
36. KAMMI, Constance. **La autonomía como finalidad de la educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget**. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. Versión en fotocopiado.

37. LLINARES, Salvador, y SÁNCHEZ, Ma. Victoria. (1988). **Creencias sobre las fracciones**, en *FRACCIONES, LA RELACIÓN PARTE TODO*. MATEMÁTICAS: cultura y aprendizaje, No. 4. Síntesis, España.
38. MARTÍNEZ, A., et al. (1989). **Bases Psicopedagógicas**, en *Una metodología activa y lúdica de enseñanza de la geometría elemental*. Matemáticas: cultura y aprendizaje, No. 16. Síntesis, España.
39. MERINO, Carmen. (1995). **Investigación Cualitativa e investigación tradicional: ¿incompatibilidad o complementariedad?**, 1ª. y 2ª. partes, en *Siglo XXI perspectivas de la educación desde américa latina*. Revista cuatrimestral, Año 1, Nos. 1 y 2, México.
40. MORENO, Prudenciano. (1995). **Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa**. Rev. PERFILES EDUCATIVOS. No. 67, Enero-Marzo, México.
41. ORNELAS, Carlos. (1995). **Problemas y desafíos en la educación secundaria**, en: *La Educación Secundaria en el contexto de la Educación Básica*, 2o. Congreso Nacional del Colegio de Profesores de E. Sec. "Moisés Sáenz", A.C., p. 39-47, México.
42. PARDINAS, Felipe. (1980), **Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales**. Introducción elemental. Siglo veintiuno editores. Vigésima segunda edición. Colombia.
43. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal. Sector Educativo.
44. PÉREZ, Carmen y VÁZQUEZ, Andrés (1995). **Notas para la elaboración de una propuesta en formación docente**, Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Septiembre 1995. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, D.F., México.
45. PORLÁN, Rafael. (1993). **Constructivismo y Escuela**. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Diada Editora, Sevilla.
46. PORTUGAIS, Jean. (1995). **Didáctica de las matemáticas y formación de profesores**. Ed. Peter Lang. Nauchatel, Suiza. Selección, traducción y notas de Alicia Ávila, Documento personal, 1998.
47. PROGRAMA PARA LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA. (1991). Información para los Maestros. Subsecretaría de Educación Elemental, Subsecretaría de Educación Media y CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación). Secretaría de Educación Pública, SEP, México.
48. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2001-2006). SEP, México.
49. ProNAP, Matemáticas, Secundaria, Guía de Estudio, 1995.

50. PROYECTO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS. (1995-2000). Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F., SEP. México.
51. PROYECTO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO. (1995-2000). Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F., SEP. México.
52. PROYECTOS EMERGENTES. (1992). Documento de trabajo. Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México.
53. QUIROZ, Rafael. (1991). **Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria**, en *Infancia y Aprendizaje*, p. 45-58. Separata, Madrid.
54. QUIROZ, Rafael. (1997). **Los cambios de 1993 en los Planes de Estudio en la Educación Secundaria**. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1ª. Reimpresión, Febrero de 1997, México.
55. RAMÍREZ, M y FONSECA, R. (Coords.) (1992). **Escribir la oralidad**. Manual del recopilador. Págs. 7-17. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México.
56. REMEDÍ, Eduardo. (1982). **Currículum y accionar docente**. Trabajo presentado en el Encuentro sobre Diseño Curricular. ENEP-Aragón, México.
57. RENDÓN, Juan Manuel. (1995). **Hacia un nuevo modelo para la formación de maestros de educación básica**, en *CONtextos*, Número especial, segundo aniversario, Año 2/Nos. 11 y 12, Dic/Mzo, Nuevo León, México.
58. ROBERT, Aline y ROBINET Jaqueline. (1998). **Representaciones de los profesores de Matemáticas sobre las matemáticas y su enseñanza**. Cuadernos del DIDIREM No. 1. IREM. Universidad de París VII, 1989. Síntesis elaborada por Alicia Ávila.
59. ROCKWELL, Elsie y QUIROZ, Rafael. (1991). **Desarticulación y Retroceso en la Primaria**, en *Los Nuevos Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica*. EDUCACIÓN BÁSICA: LA REFORMA COMO UN PROCESO INTEGRAL. DIE-CINVESTAV, IPN. Cuadernos de Educación Alternativa, No. 5, Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
60. SCHMELKES, S. (2001), **La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa**: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Consultado el día 7 del mes de Agosto del año 2003 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>
61. SILVA, Gilberto, Dr. (1995). **Situación y Escenarios para el subsistema de formación de maestros en el umbral del siglo XXI**, en *CONtextos*, Número especial, segundo aniversario, Año 2/Nos. 11 y 12, Dic/Mzo, Nuevo León, México.

62. SKINNER, B. F. (1978). **The experimental Analysis of Behavior (A History), Reflections on Behaviorism and Society**, Cap. 9, p.p. 133-126, Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall,. Trad. de Ángel Fdz. Ramos. El Análisis Experimental de la Conducta (Perspectiva Histórica). Versión en fotocopiado.
63. TARDIF, M., et. al. (2000), **La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza**. Boletín de Novedades CREDI-OEI, Número 43, agosto 2000. Propuesta Educativa Año 10, No. 22, Junio 2000. FLACSO/Área Educación. ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
64. TENTI, Emilio. (1995). **Una carrera con obstáculos: La Profesionalización Docente**, Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Septiembre 1995. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, D.F., México.
65. TLASECA, Marta. (1995). **Formación e Investigación, un encuentro en la reconstrucción de la experiencia docente**, Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, Septiembre 1995. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, D.F., México.
66. VALDEZ, Eréndira. (1997). **Acerca de la contradicción en la actualización del profesor. Experiencias Educativas**, en Revista Siglo XXI *perspectivas de la educación desde américa latina*, Año 3, No. 6, enero-abril 1997, México.
67. VÁZQUEZ, Alicia. (1995). **Normalismo 1995: de la “catástrofe silenciosa” al silencio catastrófico**, en CONtextos, Número especial, segundo aniversario, Año 2/Nos. 11 y 12, Dic/Mzo, Nuevo León, México.
68. WEISS, Eduardo. (1991). **Un proceso apresurado de elaboración, discusión y experimentación**, en EDUCACIÓN BÁSICA: LA REFORMA COMO UN PROCESO INTEGRAL, DIE-CINVESTAV, IPN, Cuadernos de Educación Alternativa No. 5, Unidad y Democracia Sindical, Sección 10, SNTE-CNTE, México.
69. WEISS, Eduardo. (1991). **Un cambio sin fundamento**, Ibidem.
70. WOODS, Peter. (1987). **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Temas de educación. Ed. Paidós. España.