



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**El significado de los Talleres Generales de Actualización para
los docentes de educación primaria**

**Tesis que para optar al grado
de Maestra en Desarrollo Educativo
presenta**

Lic. Oliva Meregildo Salinas

Dirección de Tesis

Dr. Arturo Ballesteros Leiner

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

México, D.F., Noviembre, 2008

DEDICATORIAS

A mi padre y mi madre, quienes siempre son un aliciente para mi superación, por su amor y su entrega total hacia sus hijos.

A mis hermanos, quienes a pesar de la distancia que existe, siempre están conmigo, presentes en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Ballesteros, quien con su asesoría y apoyo fue un acompañante, guía y maestro en mi proceso formativo, por sus orientaciones y enseñanzas.

Al Dr. Serrano, quien a pesar de sus múltiples ocupaciones, siempre estuvo dispuesto a brindarme su apoyo para el desarrollo de este trabajo, por compartir sus conocimientos y sus experiencias en el campo.

A los compañeros del grupo de Prácticas Curriculares, amigos y compañeros.

A los profesores y directores que formaron parte de este proyecto, por su valiosa participación y disposición para compartir sus experiencias, así como a la supervisora de la zona escolar, por su disposición hacia el desarrollo de la investigación en las escuelas primarias a su cargo.

**El significado de los Talleres Generales de
Actualización para los docentes de educación
primaria**

ÍNDICE

Introducción.....	7
Capítulo 1. El objeto de estudio, presupuestos teóricos y la metodología....	13
1.1 Definición y construcción del objeto de estudio.....	14
1.2 Estado del arte del objeto de estudio.....	20
1.3 Perspectivas teóricas.....	25
1.3.1 Noción de sujeto.....	26
1.3.2 Formación.....	29
1.3.3 Formación grupal.....	31
1.4 Perspectiva metodológica.....	32
1.4.1 Los sujetos y contextos del estudio.....	34
1.4.2 La recolección de la información.....	37
1.4.3 Análisis de entrevistas.....	38
Capítulo 2. La actualización en el entramado institucional del Sistema Educativo.....	43
2.1 Antecedentes y características de la Reforma Educativa de 1993.....	48
2.1.1 El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	49
2.2 La institucionalización de la actualización.....	54
2.2.1 Los primeros cimientos.....	55
2.2.2 El ANMEB y la actualización.....	56
2.2.3 La Ley General de Educación.....	59
2.2.4 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	60
2.3 El Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP).....	62
2.3.1 Los programas de estudio y otros componentes del ProNAP.	65

2.4 Los Talleres Generales de Actualización (TGA).	71
2.4.1 Análisis histórico de los TGA y sus etapas de desarrollo.....	73
2.4.2 La propuesta de los TGA como estrategia de formación continua.....	77
2.5 El Modelo de Formación Continua en el Distrito Federal.... ..	79
Capítulo 3. El sentido de la actualización como estrategia de formación continua, desde la voz de los docentes	87
3.1 La actualización como necesidad de estar al día y en contacto con lo nuevo.....	88
3.2 Las motivaciones y prácticas actualizadoras.....	94
3.3 Actualización y Carrera Magisterial.	103
3.4 Factores que limitan el proceso de actualización de los docentes.....	106
Capítulo 4. Los significados docentes en relación con los TGA: son, me gustaría, deberían ser	221
4.1 Los TGA como trabajo colectivo y puesta al día.....	123
4.2 Los TGA como espacio para elaborar el Proyecto Escolar y organizar el trabajo de la escuela.....	134
4.3 Los TGA y las necesidades docentes.....	140
4.4 Los TGA y los Trayectos Formativos.....	149
4.5 Los TGA y la imagen del Asesor.....	152
4.6 Los ideales en torno a los TGA.....	161
Conclusiones Generales.....	173
Referencias bibliográficas.....	185

Introducción

Introducción

El desarrollo de esta investigación y su materialización en este documento, ha sido un proceso complejo de implicación personal con los otros, con maestros, compañeros y profesores, quienes a través de la interacción establecida con ellos contribuyeron a mi propia conformación. Entrañó conflictos para controlar y en ocasiones cuestionar y eliminar algunos prejuicios y evitar que afectaran el proceso de investigación.

Otra de las exigencias para su realización, fue el distanciamiento personal del objeto de estudio, poner en suspenso mis propias creencias con el fin de comprenderlo mejor. Supuso momentos de crisis en los que llegué a sentir incertidumbre, duda, angustia, ansiedad; sentimientos que me llevaron al cuestionamiento de mis creencias y de mi proceder. De manera que me convertí, como expresa Blumer (1982), en objeto para mí misma a través de un proceso de “autointeracción”, a establecerme indicaciones hacia las cuales dirigir y reorientar mis acciones.

El tema que abordo se ubica en el campo de la formación continua. Durante la realización del trabajo de investigación, pensaba en mi propia formación, identifiqué y comprendí el modo en el que ésta, aunada a mi práctica docente, incidió en la construcción del objeto de estudio, lo que me permitió focalizar la mirada en los Talleres Generales de Actualización (TGA). El punto medular de este trabajo lo constituyen los significados docentes en torno a la actualización, y de manera más específica, hacia los TGA que, desde la perspectiva institucional, son espacios de interacción y trabajo grupal del colectivo docente, orientados al desarrollo de actividades que contribuyen a su formación.

En este trabajo, docentes de dos escuelas primarias adquieren un papel protagónico. La intención de profundizar en la subjetividad de los docentes me llevó a considerar la descripción e interpretación como elementos centrales para la búsqueda de los significados y por consiguiente, a desarrollar un estudio

cualitativo. A partir de entrevistas realizadas a los profesores, he realizado una interpretación del discurso oral de los entrevistados. La intención de profundizar en la subjetividad de los docentes me llevó a considerar la descripción e interpretación como elementos centrales para la búsqueda de los significados.

En este documento muestro a lo largo de cuatro capítulos, el contenido general de los hallazgos obtenidos y del análisis realizado. En el Capítulo 1 presento el objeto de estudio; argumento sobre mi implicación en el mismo y los aspectos que conforman la problemática de estudio, a través de una serie de cuestionamientos. Hago un breve balance de los estudios en torno a la actualización y formación continua, pues constituyen un referente para comprender el objeto de investigación, los referentes y los presupuestos teóricos que fundamentan el estudio y la descripción general de la metodología empleada. Elaboro una explicación de los aspectos teóricos metodológicos e indico las categorías de análisis obtenidas en el trabajo sobre las entrevistas realizadas.

En el Capítulo 2 analizo el proceso histórico a través del cual la actualización ha llegado a ocupar una posición medular dentro del discurso de las políticas educativas. Valoro los documentos normativos con el fin de conocer y contextualizar, por un lado, las acciones que se han generado para llevar a cabo la actualización y, por otro, identificar los cambios que han tenido los procesos de actualización y formación continua del profesorado. Además de identificar el modelo de formación y desarrollo profesional que presenta en el discurso educativo, describo los antecedentes que dieron origen a la creación del ProNAP, para el que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica constituye un parteaguas para su establecimiento y definición de funciones. Señalo los programas y componentes del ProNAP, entre los cuales se encuentran los TGA, de los que presento un panorama histórico.

En el Capítulo 3, apoyada en las entrevistas realizadas, presento el discurso de los maestros. Señalo cómo el significante *actualización* adquiere

sentido relacionado a las prácticas educativas, y en torno al cual se entretajan diversos factores que inciden en él, como las motivaciones, condiciones materiales, las políticas y requerimientos educativos, y en relación con la vida cotidiana de los profesores en las escuelas, espacio donde se establece el proceso formativo cotidiano a través de la relación con los otros.

En el Capítulo 4 realicé un proceso similar al del capítulo previo. En este caso me centré en el referente *Talleres Generales de Actualización*. Abordo los significados referidos a la idea: *son, me gustaría, deberían ser*. Con este análisis muestro el panorama general en relación con la diversidad de ideas expresadas. Los docentes, al referirse a los talleres, no sólo expresan el sentido que le brindan como espacio de actualización, sino también a sus percepciones, a sus ideales y opiniones, que giran en torno a cómo creen ellos que deberían ser. Ese conjunto de expresiones de los docentes toman como referentes diversos elementos que construyen la trama de significaciones evocadas por ellos, tales como: el trabajo colectivo, el sentido de la actualización, las necesidades, el Proyecto Escolar, la imagen del asesor, entre otros.

En los capítulos 3 y 4, el análisis de los datos empíricos a la luz de su relación con los referentes teóricos, me permitió interpretar el discurso docente y relacionarlo con el análisis institucional que realicé en el Capítulo 2, e identificar su implicación en los significados docentes en torno a la actualización y a los TGA.

Finalmente, en las conclusiones planteo una serie de consideraciones producto de la investigación, que se refieren a los cuestionamientos y objetivos planteados inicialmente. Focalizo mi atención en algunos hallazgos sobre el significado de la actualización y los TGA que me parecen relevantes en este estudio y hago, a partir de los planteamientos expresados por los maestros, algunos señalamientos sobre lo que considero son debilidades y fortalezas de los TGA, así como posibles rutas de acción que podrían darle mayor sentido a esos Talleres.

Capítulo 1

El objeto de estudio, los presupuestos teóricos y la metodología

Capítulo 1. El objeto de estudio, los presupuestos teóricos y la metodología

El pensamiento humano se funda en la actividad humana (el “trabajo” en el más amplio sentido de la palabra) y en las relaciones sociales provocadas por dicha actividad. (Berger y Luckmann, 2006: 17)

Desde mi perspectiva, hablar de la actualización docente remite a múltiples ámbitos que configuran este significativo dentro del sistema educativo. Implica adentrarse a mundos diferenciados, al entramado institucional desde el cual se configura la actualización con una posición normativa-discursiva, que devela el proceso histórico de sedimentación de las prácticas educativas de actualización y que estipula sus objetivos, metas, reglas de acceso para el docente, y las modalidades para su desarrollo. Sin embargo, en este proceso también interfieren los sujetos como protagonistas, quienes juegan un papel central.

La actualización adquiere significado a través de los discursos y disposiciones emitidos institucionalmente. Los significados construidos, circulan en el conjunto del profesorado a través de diversos procesos por medio de los cuales se les da a conocer. Los profesores, a partir de su experiencia en prácticas formativas, interpretan los diversos significados de la actualización y ello les permite resignificarla, y marcan sus significados por su propia trayectoria formativa, por las experiencias vividas, le dan sentido. La interpretación que de la actualización realiza el maestro, difiere de la de los “otros”, quienes también le imprimen un sello particular.

Mi atención en el estudio y análisis de los Talleres Generales de Actualización (TGA) como espacio de formación y, principalmente, en la subjetividad del maestro a través de la indagación de sus significados, está atravesada por un interés personal. Es producto de una construcción realizada a lo largo de mi ejercicio profesional y de mi experiencia, que guiaron también el deseo

de enfocarme en el espacio escolar a través de la voz de los docentes; en ese pequeño mundo donde el maestro también se forma continuamente: en la práctica cotidiana de su labor educativa, en espacios formales como las Juntas de Consejo Técnico, donde comparte con el colegiado sus experiencias, y en los TGA; incluso en los pequeños encuentros que los profesores tienen dentro de la escuela. A través de estas ideas y de mis incipientes años de experiencia en la docencia, me he percatado de la dinámica de trabajo en la escuela primaria, lo cual ha permitido crearme un panorama sobre cómo percibe el maestro los TGA.

1.1 Definición y construcción del objeto de estudio

Mi interés manifestado en el proyecto de investigación al inicio de la maestría, siempre estuvo enfocado en el campo de la formación docente, y de forma específica a la actualización de los profesores de educación primaria. Empero necesitaba delimitar mi estudio, pues la actualización puede ser vista desde diferentes miradas. En este proceso de delimitación del objeto de estudio, las sesiones de asesoría recibidas de mi tutor y las sugerencias externadas por mis compañeros y algunos profesores de la línea “Prácticas curriculares en la formación docente” durante las clases y en las presentaciones de los proyectos, en especial en el primer semestre, me guiaron a centrar la atención en el estudio de los TGA como uno de los espacios poco explorados en la formación continua y remitirme a los profesores de educación primaria -los “otros”- quienes me permitirían recorrer este trayecto de mi formación profesional.

Los profesores tienden a buscar fuera de la escuela espacios de actualización para su formación y tienen la oportunidad de elegir, de acuerdo con sus intereses particulares, de entre una amplia gama de cursos puestos al mercado. Dentro de la escuela, los TGA son uno de los espacios que brindan la oportunidad de actualización docente de manera colegiada, donde los profesores comparten intereses y necesidades comunes, además de que les permite conocer las políticas educativas emprendidas durante el ciclo escolar en curso.

Los Talleres Generales de Actualización, denominados también TGA, constituyen el componente más antiguo del ProNAP. Se implementaron desde 1995 con la idea de llevar a cabo la actualización de los colectivos docentes. Si bien la modalidad de operación ha cambiado desde su creación hasta la actualidad, constituyen una forma básica de actualización propuesta en el sistema educativo nacional.

Mi experiencia como docente dentro del contexto escolar, como receptora de los TGA a través de las interacciones establecidas con otros maestros y directores durante mi ejercicio profesional, me permitió observar que, a través de la práctica llevada a cabo en el desarrollo de los talleres, desde su operación hasta su implementación y la participación de los profesores de nivel primaria en ellos, les permitía construir significados diferenciados respecto a los TGA, al brindarles algún sentido para su actualización. Los maestros aludían a los talleres como “buenos” espacios de formación, o no tan favorables. Inclusive, hubo profesores que no les brindaban mucha importancia, debido a las condiciones de su operación: la denominada actualización en cascada.

En mi caso, consideraba que los talleres podían ser un buen pretexto para compartir experiencias y desarrollar actividades que permitieran a los profesores acrecentar sus conocimientos respecto a contenidos pedagógicos. No obstante, percibía escasa organización en las actividades realizadas. El director delegaba su función de asesor de los TGA a otras maestras, quienes desempeñaban labores administrativas en la dirección. Ellas sólo nos solicitaban leer y realizar en equipos definidos previamente, las actividades determinadas en la guía del taller. En algunos casos se compartía con todo el colegiado las conclusiones y acuerdos a los que se llegaba durante el trabajo, y en otras sólo se entregaba a las maestras los formatos donde se concentraban los resultados de las actividades, dada la premura y la falta de tiempo. Pasados dos años de trabajo en la primera escuela donde laboré, me cambié a otro centro escolar en el cual tuve la oportunidad de

tener otras experiencias. El trabajo colectivo era más organizado y los profesores mostraban actitudes diferentes; sin embargo, en esta escuela también persistían desacuerdos e inquietudes en cuanto a la forma de realizar y coordinar los talleres. Si bien el ProNAP y los diversos documentos normativos establecen los objetivos de los TGA y su dinámica de trabajo, el discurso en algunas ocasiones dista mucho de lo que realmente se realiza en las escuelas.

Otro factor motivante para desarrollar esta investigación fueron algunos comentarios externados en su momento por algunos docentes respecto a los TGA, quienes consideraban poco trascendentales estos espacios, pues para ellos no se les presentaba nada nuevo. Referían: “lo que pasa es que estos contenidos ya los sabemos, los llevamos a cabo siempre en el aula”, “son cosas que ya conocemos, sólo les llaman de diferente manera para cambiarlos, pero son lo mismo que ya hemos trabajado”. Otros profesores aludían a los talleres como espacios donde “se habla de todo, menos de lo que debería tratarse” (aspectos técnico-pedagógicos). Por otro lado, también tuve contacto con maestros con una perspectiva diferente, quienes consideraban a los TGA como espacios donde tienen la oportunidad de trabajar de manera colegiada y de compartir experiencias, lo que les posibilitaba enriquecer sus saberes al tratar de dar soluciones a problemas educativos del interés de todos los maestros del plantel, aunado a la diversidad de preparación de los profesores que permitía compartir conocimientos diversos durante los talleres, inclusive en las Juntas de Consejo Técnico.

Si bien los comentarios a los que hice referencia fueron externados de manera informal, a través de conversaciones que surgieron en el contacto cotidiano que tuve con profesores en la escuela primaria, lo que el docente dice constituye un elemento orientador de mi interés para adentrarme al mundo de la subjetividad docente, a acercarme a los profesores, y de manera formal conocer cuáles son los significados que para ellos tienen los TGA.

La experiencia que tuve al participar en el desarrollo de los TGA como receptora, y asumir de cierta forma el rol de estudiante, también fue un factor medular. La inquietud generada a través de lo vivido durante los TGA durante mi trabajo en escuela primaria, giró en torno a tres factores:

- a) La organización del director para guiar el desarrollo de los talleres. En la primera escuela donde laboré, tenía la impresión de que las actividades eran improvisadas y en algunos casos, el director delegaba su responsabilidad de guía o asesor de los talleres a otras profesoras.
- b) El hacer de los docentes en los talleres. Aunque generalmente había indicaciones claras sobre las actividades a desarrollar, en ocasiones el tiempo se iba en divagar sobre otras temáticas, algunas ajenas a lo que se realizaba en el momento.
- c) Los significados de los maestros. Escuchaba algunas quejas e inquietudes de los maestros sobre la forma de trabajo, lo que me inducía a percibir en sus palabras cierta resistencia a las actividades efectuadas; aunque los maestros terminaban por acceder a realizarlas, a veces con entusiasmo.

Estos factores consolidaron la idea de enfocar mi mirada en dos tipos de sujetos cuyos roles en los TGA son diferenciados, me refiero a los profesores frente a grupo y al director del plantel. Por otro lado, considerar a estos docentes como sujetos “que orientan sus actos en función de lo que éstos significan para ellos” (Blumer, 1981: 2), fue otro aspecto delimitante de mi interés hacia la objetivación de significados que el maestro realiza de los TGA como espacios de formación.

Aunado a lo anterior, la revisión del estado del conocimiento -el cual se presenta más adelante-, permitió acercarme a algunas producciones generadas en el campo de la formación continua. Me percaté de la variedad de estudios referidos a la actualización. Empero, los vinculados con una posición desde la mirada o significación de los sujetos -de una misma escuela- respecto a la

actualización, son exiguos. Algunas investigaciones se centran en la concepción de los docentes hacia el ProNAP o algún componente del programa, y si bien retoman la perspectiva del docente, son estudios llevados a cabo con maestros asistentes a los Centros de Maestros. Son pocos los trabajos que centran su atención en el campo de la formación al interior de la escuela, con atención hacia el colectivo docente. El análisis de estrategias de formación continua, diseñadas para llevarlas a cabo dentro de la institución en la cual el maestro realiza su práctica, es un espacio poco explorado. Esta situación, fue un aliciente más para adentrarme en la investigación educativa y desarrollar el presente estudio.

Conocer las significaciones de los entrevistados me permitió tener un acercamiento diferente a la realidad vivida por algunos maestros de dos escuelas primarias de una misma zona escolar. Dar cuenta de los significados proferidos dio paso a develar parte de la subjetividad de los maestros (centro de análisis). Explorar las perspectivas de los docentes sobre los TGA me permitió determinar algunos aspectos a tomar en cuenta para que estos espacios tengan un mayor impacto en la transformación de la práctica y formación del docente.

Los TGA como forma de trabajo grupal entre los docentes es una estrategia factible a ser explotada y resignificada para incidir en la mejora de la labor si se le da una mejor orientación. La relevancia del desarrollo de esta investigación, desde una perspectiva personal, consiste en que el conocimiento generado pueda ser tomado en cuenta para la toma de decisiones futuras al elaborar algún programa de formación dirigido a colectivos docentes, donde se consideren las necesidades externadas por los propios profesores y el contexto escolar en el cual desarrollan su práctica.

Los cuestionamientos de los que partí para emprender el camino en el desarrollo de la investigación fueron:

- a) ¿Qué significado tiene para el sujeto docente la actualización?

- b) ¿Qué experiencias han tenido los docentes en el desarrollo de los TGA?
- c) ¿Cuáles son los significados que han construido los maestros frente a grupo y el director del plantel respecto a los TGA?
- d) ¿De qué manera influyen aspectos como la normatividad, espacialidad, temporalidad, en la significación que los sujetos han construido de los TGA?
- e) ¿Qué actividades realizan los maestros durante los TGA que contribuyen a la construcción de sus significados?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos establecí un objetivo general, que consistió en explicar y comprender los procesos de significación de los docentes hacia los TGA. Los objetivos particulares derivados del anterior fueron:

- a) Identificar el sentido que tiene la actualización para los maestros.
- b) Comprender cómo influye el sentido que para los maestros tiene la actualización, en los significados que refieren en relación con los TGA.
- c) Conocer el entramado institucional y las condiciones materiales en las cuales operan los TGA, y caracterizar los factores y procesos que se ponen en juego en la significación de los docentes respecto a los espacios donde labora.
- d) Dar cuenta de los significados que los maestros de educación primaria otorgan a los TGA.
- e) Analizar, desde lo que expresan los docentes, la relación existente entre los significados de los TGA con la práctica educativa y con las acciones que el maestro realiza en su vida cotidiana.

Estos objetivos me permitieron centrar la atención en los significados que ha construido el docente sobre los TGA y dirigir el proceso de investigación, ordenar mis ideas y delimitar los referentes teóricos que me posibilitaron analizar y comprender los datos obtenidos.

1.2 Estado del arte del objeto de estudio

Los estudios realizados en el campo de la formación continua y en especial sobre la actualización, son muy variados y con diferentes miradas. Su revisión me permitió tener un panorama más claro y comprender la forma en que se abordan en la actualidad estos dos referentes.

Dentro de las actividades emprendidas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) destaca el Estado del Conocimiento denominado “Sujetos, actores y procesos de formación”, que abarca la década de 1992 al 2002. Me remití a él para revisar el estado de la producción de investigaciones desarrolladas recientemente en relación con mi objeto de estudio. Me enfoqué especialmente en el balance presentado en el capítulo uno titulado “En torno a las nociones de formación”, recopilación hecha por Patricia Ducoing, y en el capítulo seis “Formación y ejercicio profesional” presentado por Epifanio Espinosa. Además, efectué cierta búsqueda de información en otras instancias bibliográficas y de consulta, tales como tesis generadas en relación con investigaciones sobre la actualización docente, y producciones publicadas en revistas científicas.

En el balance referido que presenta Ducoing, se encuentran algunas investigaciones como la de Farfán y Colaboradores (1997), quienes conciben la actualización, capacitación y especialización como “niveles del proceso formativo conducentes a la profesionalización de la práctica” (Ducoing, 2005: 144). Un estudio similar es el de Greybeck, Moreno y Peredo (1998), quienes establecen distinciones entre los procesos de actualización, superación, capacitación, nivelación y formación inicial. Expresan que la actualización está enfocada en una “profundización y ampliación de la formación inicial del docente” (Ducoing, 2005: 144).

Otro trabajo reseñado en el estado de conocimiento es el de Carrizales (1995), quien desarrolla el concepto de actualización asociado con las ideas de “eficiencia, éxito, calidad y competitividad” (Ducoing, 2005: 153). Carrizales desarrolla la idea de hiperactualización, la cual refiere como un fin, un ideal producido desde los diferentes espacios tendientes a la actualización de las características del sujeto (creencias, valores, capacidades, etc.).

Entre los estudios que abordan la problemática y desafíos de los programas desarrollados para la actualización se encuentra el de Díaz Romero (1998), quien además de dilucidar las diferencias entre las nociones de formación, capacitación y actualización, establece tres retos en el tema de la actualización: tiempo de actualización (horarios), recursos técnicos, materiales y económicos, y oferta actualizadora, entendida esta última como la diversidad de opciones de actualización (Ducoing, 2005: 155). Noguez (1997) por su parte, señala una serie de problemáticas referidas a las acciones que se han llevado cabo para la actualización, entre éstas se encuentran: los contenidos, falta de seguimiento y continuidad de las acciones emprendidas, falta de coordinación de las acciones en la estructura de la actualización, disponibilidad de tiempo del profesorado para actualizarse, duración de cursos y talleres, capacitación de actualizadores, el problema entre la teoría y la práctica en la actualización y la vigencia de los modelos de actualización (Ducoing, 2005: 161-162).

Otros referentes bibliográficos diversos donde se abordan investigaciones relacionadas con el tópico mencionado, son los siguientes. Sandoval realiza un estudio sobre los cursos obligatorios dirigidos a los profesores de educación primaria, denominado “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”. En la investigación, la autora expresa la “distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan... en los cursos obligatorios a maestros” (1995: 88). Asimismo, alude a formas de decantación que sufre la propuesta debido a la forma institucional en que se lleva

a cabo: “actualización por multiplicación”, la cual “lleva implícitas modificaciones a la propuesta original al pasar por el tamiz de los transmisores” (1995: 91).

Entre los trabajos relacionados con la actualización desde la perspectiva del sujeto se ubican los de Juárez (2005) y Encinas (2005), quienes a través de entrevistas realizadas a maestros de educación primaria exponen el significado aludido por los sujetos en torno a la actualización, sus perspectivas, sus motivaciones, y en cuanto a cuestiones no consideradas tanto por la SEP como por el ProNAP, que los guían a plantear algunos retos por atender por parte de las instancias correspondientes.

Juárez da cuenta del lugar central de la actualización en el ejercicio profesional de los profesores, como posibilitadora de la mejora de la calidad de sus prácticas; refiere el sentido diverso evocado por los docentes, en torno al significado actualización. Hecho que “niega las significaciones únicas y posibilita los quiebres en la definición de la actualización” (2005: 107).

Del lado de las propuestas emprendidas, Juárez manifiesta que el esquema de actualización oficial no toma en cuenta las necesidades docentes, dado el decir de los profesores “la actualización no representa plenamente su necesidad porque el sentido que le imprime la SEP no incluye el imaginario sobre el cual sostiene su práctica o ejercicio profesional”. (2005: 154)

Encinas explica las diversas motivaciones por las cuales el maestro acude a actualizarse. Los alumnos ocupan un lugar central, los profesores dicen actualizarse para proporcionar a los educandos una “atención de calidad” y generar también un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula. Otro elemento que refiere el autor, tiene que ver con el interés de los maestros por conocer los materiales y enfoques que surgieron a partir de la reforma educativa de 1992 y estar actualizados; con ello suponen el fortalecimiento de su formación en el plano de la didáctica. En este sentido, señala Encinas: “en alguna medida, el

discurso de la SEP y concretamente las metas del Pronap, han encontrado eco entre los profesores”. (2005: 138)

Encinas plantea que las propuestas de actualización implementadas no consideran las particularidades de los docentes, dadas sus “acciones generales, partiendo del supuesto de que las condiciones de la población magisterial son homogéneas”. (2005: 142) Sin embargo, este hecho no quiere decir que la oferta de actualización “no tenga cabida entre los docentes como proyecto que aporta respuestas a algunas demandas que la práctica cotidiana les plantea” (2005: 142).

Entre las investigaciones centradas en el análisis del ProNAP desde la noción de dispositivos de formación permanente, se encuentran las realizados por Navia (2005) y Castañeda (2005). Navia desarrolla el estudio de dos dispositivos, la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el ProNAP. En relación al segundo, que para mí es de mayor interés, la autora alude a condiciones contextuales limitantes de la autoformación del maestro en los programas del ProNAP, situación que lleva a los maestros a desarrollar “habilidades autoformativas para resolver esta incertidumbre [responder a sus necesidades de formación] de manera creativa y autónoma, en lo que denominamos «espacios intersticiales»” (2005: 89) o los “no lugares” (los espacios fuera de la escuela, los espacios de transición como son el transporte público, etc.), como espacios donde libremente los profesores expresan problemáticas y comparten experiencias con el otro. Respecto a la interacción formativa, Navia expresa: “todo proceso autoformativo... se realiza en la relación con otros y con un mundo sociocultural que lo rodea, por medio de un proceso comunicativo” (005: 93).

Castañeda, en el artículo denominado “Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación docente”, identifica el ProNAP como un espacio problemático en el cual se dificulta “la emergencia de la subjetividad” (2005: 99). Refiere que el dispositivo tiene un efecto normalizador en los docentes, en él se

establece una relación de certeza con el saber y no como algo que se puede cuestionar. Aspectos que no llevan a la formación de una nueva identidad del sujeto y por lo tanto, no conducen a una transformación de sí y de sus saberes, acciones y pensamientos; lo cual se lograría a partir de “la reflexión, la reconstrucción de su propia historia de formación y la realización de prácticas y experiencias de subjetivación que los convierta en sujetos autónomos” (p. 115).

Un estudio representativo del análisis de estrategias de actualización a través de dispositivos de grupos de formación es el de Torres y Serrano, denominado “Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes”. Los autores aducen que en los procesos formativos dirigidos a colectivos surge un mecanismo de “homogenización” a través de “proponer soluciones estándares para las trayectorias particulares de las escuelas”, y el hecho de referir que las estrategias de actualización desplegadas se basan en las necesidades docentes estimulan “la ilusión de que los colectivos trabajarán las particularidades” (2007: 254). Al presentar el análisis de la estructura y dinámica de los grupos, identifican la existencia de colectivos-*comunitas* y grupos de acción, en los cuales las relaciones establecidas y la alusión a un “nosotros”, es un elemento clave para su funcionamiento.

En el caso de los TGA, exponen su relevancia como detonantes de los trayectos formativos de los colectivos pero, dado el proceso de homogenización que llega a imperar en ellos, a través de la uniformidad en las temáticas desarrolladas en todas las escuelas, existe también una distancia con las problemáticas del colectivo, aunado a las diferencias de compromiso de los docentes hacia la formación continua.

Otro trabajo en relación a la actualización, en el cual se toma como referente a los TGA, es la tesis de Salcedo, quien desarrolló la investigación denominada “La participación de los docentes y directivos en los talleres generales de actualización: ¿una cuestión de actitud?” En su trabajo, Salcedo centra su

atención en las actitudes y significados que docentes de educación primaria (profesores frente a grupo y directivos) del estado de Jalisco, manifiestan en torno a los TGA y a su participación en ellos. A decir del autor, su estudio le permitió “identificar avances en el desarrollo de las actitudes más favorables hacia la actualización” (2007: 10).

El autor expresa coincidencias entre lo manifestado por los sujetos, para quienes los TGA fueron fundamentales como espacios de actualización. No obstante, el significado aludido, no se ve reflejado en sus actitudes y participación con la misma intensidad que lo refieren. Salcedo señala que algunos profesores no han “logrado comprender el valor formativo del trabajo en colectivo” (2007: 107). Caracteriza “tres posturas ante la actualización: de aceptación y compromiso, de apatía y resistencia, y como tercera el juego de la simulación” (2007: 108). En el caso de las actitudes favorables, expresa que son asociadas a la pertinencia y significado que tienen para los sujetos, aunado a sus intereses, necesidades y buena coordinación.

1.3 Perspectivas teóricas

El objeto de conocimiento de esta investigación lo constituyen los significados que los profesores de primaria refieren respecto a los TGA. Me remito a la subjetividad del docente como centro de análisis, a indagar en las experiencias que conforman su ser en relación con la formación, a su pequeño mundo; en palabras de Heller, a lo que siente y expresa. En este sentido, el lenguaje constituye un elemento central como medio de significación lingüística, por su “capacidad de comunicar significados... y transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia” (Berger y Luckmann, 2006: 58).

Los referentes teórico-conceptuales que sirven como plataforma para la comprensión del objeto de estudio son las nociones de *sujeto*, *formación* y

formación grupal, las cuales nos llevarán a pensar cómo el sujeto construye sus significados en relación con la actualización.

1.3.1 Noción de sujeto

En este estudio parto de una idea del docente como un sujeto que pertenece a un “pequeño mundo”, su entorno inmediato, dentro de la sociedad, el “gran mundo”, como la denomina Heller (2002: 51). Existe una dependencia entre el docente y su medio, pues para que aquel se desarrolle, requiere de la apropiación y reproducción de los sistemas sociales, de sus normas, etc.

En la vida cotidiana, el sujeto se forma paulatinamente al apropiarse de los diversos usos del mundo inmediato, proceso en el cual además tiene la oportunidad de construir su “pequeño mundo”, su ambiente, a través de la elección por sí mismo; lo que le permite objetivarse y formarse a sí mismo. El sujeto docente se constituye a partir de la subjetivación realizada en interacción con la sociedad y con los otros, como sujeto individual y social.

Sin embargo, para que el sujeto pueda integrarse a la sociedad, requiere de la internalización, es decir, de la “aprehensión o interpretación” de los significados objetivados en la interacción social, de manera que “la internalización... constituye la base, primero para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2006: 163). El sujeto se constituye como producto social a través de la interacción que establece con los otros. En este sentido, la vida cotidiana, denominada por Berger y Luckmann, la “realidad por excelencia”, “se presenta como realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (2006: 34). En el proceso de interpretación, la interacción social constituye un elemento central.

Honneth, con base en las ideas de Habermas, expresa que “el ser humano... sólo puede formar su identidad personal en la medida en la que pueda desarrollarse y desenvolverse en el mundo intersubjetivamente heredado de un grupo social” (1990: 476). La comunicación lingüística en este proceso es un factor substancial, pues a través de ella el sujeto puede objetivarse y establecer interacciones con los otros miembros de un grupo o de la sociedad; constituye un elemento necesario en la reproducción de la vida social y la construcción de sí mismo.

En el contexto escolar, la subjetivación de los docentes se realiza en diferentes momentos, donde comparten con los otros en la vida cotidiana, un conjunto de experiencias, valores, sentimientos, significados, ideas, etc. La intersubjetividad, es el proceso en el que el docente se subjetiva con los demás miembros del grupo en el cual está inmerso, y donde se establece un entendimiento y comprensión mutua. A partir del proceso de subjetivación el docente se reconoce y confirma su identidad frente a los otros. Honneth afirma:

La forma de vida de los seres humanos se distingue por una intersubjetividad fundamentada en las estructuras lingüísticas; por consiguiente, la consecución de un entendimiento lingüístico entre sujetos constituye un requisito fundamental, el más fundamental incluso, para la reproducción de la vida social. (Honneth, 1990: 475)

En el proceso de socialización, el sujeto construye en la interacción con otros individuos diversos significados de aquello que le rodea. Se da también lo que Wenger denomina *negociación de significado*:

Todo lo que hagamos o digamos podrá hacer referencia a lo que hayamos hecho o dicho en el pasado, y aún así volvernos a producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman –en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forma parte. En este sentido, vivir es un proceso constante de *negociación de significado*. (Wenger, 2001: 77)

En el proceso de socialización, el sujeto construye diversos significados de las cosas¹ que le rodean, significado que es producto de la interacción que el sujeto establece con otros individuos. El significado es por tanto un constructo tanto social, como individual a la vez.

La socialización establecida por los sujetos es al mismo tiempo, un proceso de individualización, pues a través de las relaciones que surgen entre los individuos, sus subjetivaciones e intersubjetivaciones, se construye también individualmente. A través de la intersubjetividad el sujeto desarrolla su sentido común, su comunicación, ofrece la posibilidad de transformar, aprender y asimilar el contexto, y actuar en él.

Las acciones que emprenden los sujetos se orientan a partir del significado que éstas tienen. En el ámbito educativo, y con base en el planteamiento de Blumer, si centramos la atención en la formación docente, los profesores guían sus actos en función de lo que para ellos significa la formación y la actualización. Es decir, si para el docente la actualización significa un medio para mejorar la práctica, estar al día o para conseguir un estímulo económico, orientará su actuación en función del significado que ésta tenga para él. A este respecto, Blumer señala que “la naturaleza de un objeto... consiste en el significado que éste encierra para la persona, que como tal lo considera” (1982: 8).

Si bien la acción social es dinámica y cambiante, cambian también los significados, como cambia la subjetividad. El interaccionismo simbólico, permite comprender los procesos de interacción respecto al carácter simbólico de la acción. Respecto a los significados que tienen los TGA para los docentes, considero que son constructos emanados de la experiencia e interacción que el docente ha tenido durante su desarrollo.

¹ El concepto de cosa, es retomado de la concepción que plantea Blumer (1982), que parafraseándolo, se refiere a todo aquello que es perceptible en el mundo: objetos físicos, otras personas, categorías de seres humano, instituciones, ideas importantes, actividades ajenas, etc. (p. 2)

La acción por parte del ser humano consiste en una consideración general de las diversas cosas que percibe y en la elaboración de una línea de conducta basada en el modo de interpretar los datos recibidos...El comportamiento se orienta y se forma a través de un proceso de indicación e interpretación. (Blumer, 1982: 12)

Por otro lado, la significación no se puede considerar como algo que se fija o se consolida; como producto social, está en constante cambio o modificación.

1.3.2 Formación

Al respecto de la noción de formación, ésta adquiere múltiples significados. Ferry se refiere a ella como un proceso relacionado con la forma. “Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma... formarse es «ponerse en forma»... la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (1997: 53) El autor concibe la formación como un proceso en constante cambio y como una acción en la cual el sujeto se forma a sí mismo a través de la mediación de varias instancias, desde la misma institución en la que está integrado, al conversar con colegas, por medio de libros o de mediadores humanos cuando se asiste a algún curso, asesoría, etc. Alude a la formación como una acción dirigida al desarrollo de la persona, del sujeto docente.

Serrano considera la formación como un proceso en el que el sujeto asume un papel activo dentro de una realidad, en la cual es constantemente influenciado y regulado por la sociedad, dentro de la cual es él quien decide o “asume un proyecto al interior de cánones socioculturales; en la formación, es el sujeto quien decide... qué proyecto tiende a asumir” (2004: 61).

La noción de formación como desarrollo profesional implica la mejora de las funciones de los sujetos, del profesorado, quienes según las funciones a desempeñar, serán guiados en su desarrollo profesional. En este sentido, y para el

presente estudio, me ubico en las perspectivas que conciben la formación como un proceso que incide en la dinámica de desarrollo del sujeto, quien asume la responsabilidad de guiar su proceso formativo enfocado a la mejora de su hacer docente, su práctica educativa.

En este sentido, coincido con Imbernón, quien concibe al sujeto docente como “práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional”, cuyo desarrollo se orienta “hacia la comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones, elaboración de proyectos en común” (1999: 28), y la reflexión como proceso que a partir de la problematización se cuestiona e indaga su propia práctica, en la cual realiza un retorno sobre sí, es decir “un análisis de lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible” (Filloux, 1996: 36).

En este proceso, el papel de los otros (docentes) juega un papel neurálgico, pues “no puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve a mí” (Filloux, 1996: 37), es decir, la influencia del otro en mí, me permite tomar conciencia de lo que soy. En este sentido, Berger y Luckmann expresan:

[el] “mejor conocimiento” de mí mismo requiere reflexión... [y] para que así ocurra se requiere que me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mí mismo. Más aún, esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestra el otro. Es típicamente una respuesta de “espejo” a las actitud del otro. (2006: 45-46)

“Es en la medida que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse” (Filloux, 1996: 57).

1.3.3 Formación grupal

La idea de formación expuesta en el apartado anterior da pie a establecer el carácter central que tienen los otros (docentes) en la formación del sujeto y en el proceso de la reflexión sobre sí.

El desarrollo profesional del docente no puede desligarse del desarrollo colectivo de la institución educativa, convirtiéndose en un mecanismo que dinamiza la mejora global del centro. La escuela es una organización viva en una cultura, en un contexto determinado, en relación con otras instituciones, susceptible de cambiar y de mejorar globalmente como institución. La formación en los centros jugará un papel de agente de cambio y, simultáneamente, el desarrollo educativo del centro permite crear condiciones óptimas para que el profesorado se forme. (Imbernón, 1999: 29)

En este sentido, el trabajo de grupo (al cual también referiré como trabajo del colectivo), requiere de ciertas condiciones que permitan detonar un verdadero valor formativo. En él, los profesores establecen tramas de relaciones a través de la interacción que se da en los procesos intersubjetivos que se generan en ellos. Ferry expresa la existencia de un grupo “cuando los individuos tienen objetivos comunes e interactúan unos con otros... [definición que] sitúa al grupo en la red de las relaciones inter-individuales y la organización institucional”. (1997: 35)

En el sentido de Ferry, la noción de grupo corresponde a una determinada óptica centrada en el aquí y el ahora en la complementariedad de roles y posiciones, a un dispositivo deliberadamente armado y con la proyección de un deseo, a un fantasma de cooperación y comunión afectiva (1997: 35-36).

La experiencia que he tenido en el ámbito de la docencia y los referentes teóricos construidos a partir de la documentación bibliográfica, me brindaron la posibilidad de formular algunos presupuestos que me ayudaron a orientar esta investigación. Enseguida enuncio los presupuestos iniciales.

- a) Los significados que tienen los docentes de los TGA se forman a través de la interacción social que se establece entre ellos, por lo cual, esos significados se comprenden como productos sociales.
- b) Debido a que el significado de las cosas se forma en el contexto de la interacción social, considero que el contexto -tiempo, espacio y condiciones normativas- en el que se desarrollan los TGA influye en los significados que los docentes tienen respecto a ellos.
- c) El significado que el docente tiene de los TGA influye en las actividades y acciones que se desarrollan durante y después de los TGA.
- d) Las experiencias que los docentes han tenido durante los TGA influyen en los significados que han construido respecto a ellos, por consiguiente, como producto social, están en constante cambio o modificación.
- e) En el ámbito escolar, a partir de la intersubjetividad, el maestro objetiva los significados que ha construido de los TGA a partir de su actividad y del lenguaje.

1.4 Perspectiva metodológica

Una de las características de la investigación cualitativa es que trata de entender los fenómenos sociales. Busca comprenderlos desde diversos métodos interpretativos y asigna un papel central a los sujetos para comprenderlos desde su perspectiva. A diferencia de las posturas positivistas, las cuales se enfocan principalmente en buscar los hechos y las causas de los diferentes fenómenos sociales y descarta la subjetividad de los individuos al explicar los fenómenos por medio de leyes generales y universales, a través del método científico, propio de las ciencias naturales, en las perspectivas cualitativas se toma en cuenta tanto la subjetividad de los sujetos de estudio, como la del sujeto investigador.

La investigación cualitativa busca comprender aspectos que con la investigación cuantitativa no son perceptibles, va más allá de la explicación de las causas, busca una interpretación y una comprensión de los hechos, considera la perspectiva de los sujetos y del contexto en que éstos se encuentran. Es por ello

que desarrollé esta investigación desde la perspectiva cualitativa, pues me brindó la posibilidad de percibir y abordar la realidad de una manera diferente, me permitió interactuar con el medio y asimilar el contexto como un espacio multireferencial, donde los sujetos docentes comparten posturas. Me permitió asumir el espacio como cambiante, donde las interacciones son un producto social y debido a su historicidad, implica también la consideración de los significados como construcciones históricas que se modifican con el tiempo.

El ámbito educativo es un contexto en el que confluyen diferentes sujetos (profesores, alumnos, directivos, padres de familia, personal de intendencia), quienes interactúan y asume cada uno roles determinados ante diferentes situaciones y momentos, en reuniones colegiadas, en la enseñanza dentro del aula, o en cualquier otro ámbito. Considerar estas características como propias del contexto escolar, me llevó a determinar el uso del enfoque cualitativo para el desarrollo de esta investigación, enfoque al cual Maykut y Morehouse (1999) denominan también “paradigma alternativo”.

En este paradigma se parte de una posición fenomenológica, puesto que se enfoca a analizar y comprender tanto lo que dice el sujeto, como sus acciones. Sobre este aspecto, Pattón refiere que “el enfoque fenomenológico se centra en comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas (Citado por Maykut y Morehouse, 1999: 6). Por otro lado, el enfoque cualitativo considera que en el mundo existen múltiples realidades, las cuales conforman un todo interconectado que no se puede estudiar por partes (postura que toma el enfoque positivista), situación por la cual al sujeto no se le puede estudiar aislado de su mundo, sino que se observa a la persona dentro de él.

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y

las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.
(Rodríguez, Gil y García, 1999: 32)

Se busca la comprensión de las situaciones educativas a través de la interpretación de los fenómenos que en ellas se llevan a cabo.

Tarrés afirma que “la opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador” (2001: 12).

En el análisis que realicé de los datos obtenidos en el desarrollo de esta investigación, los referentes teóricos jugaron un papel trascendental, pues me permitieron interpretar y comprender elementos que surgieron del discurso del maestro, proceso que me permitió elaborar una argumentación, articulando los resultados obtenidos.

1.4.1 Los sujetos y contextos del estudio

El trayecto recorrido para esta investigación no fue fácil, pues en el camino me encontré con múltiples factores que implicaron un reto a superar. Hubo momentos en los que en el trayecto recorrido, tuve que detenerme para retrotraer al presente lo emprendido, reflexionar sobre mis acciones y trazar nuevas rutas. Las inclemencias del contexto también influyeron en mi andar, pues dadas las condiciones del camino, en ocasiones me llevaron a tomar otras veredas que, si bien cambiaron un poco la ruta de la investigación, también permitieron tener acceso a otros pequeños mundos.

En la aventura de este trayecto, me acompañaron algunos docentes de dos escuelas primarias de una misma zona escolar, ubicadas en la delegación Miguel Hidalgo. Ambos centros educativos se encuentra dentro de unidades habitacionales (la unidad Sotelo y la unidad Loma Hermosa), situadas a unas

cuadras de la avenida Periférico. Los maestros seleccionados para trabajar en la primera escuela, ubicada en la unidad habitacional Loma Hermosa, fueron 4: el Director de la institución y 3 profesoras frente a grupo. A los cuatro maestros de esta escuela los caracterizo como parte del grupo "B". Los criterios que tomé como referentes para remitirme y elegir a los maestros de este plantel fueron:

1. Antigüedad en la institución y dentro de la labor educativa.
2. Contar con profesores que desempeñaran roles diferenciados: director, maestra de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), profesoras frente a grupo.
3. Con disposición para participar en el desarrollo de la investigación.

El propósito de considerar los criterios referidos fue conocer diferentes perspectivas, y por ende distintas significaciones por parte de los profesores respecto a los TGA, de acuerdo a su función en la institución. En la segunda escuela, ubicada en la unidad Sotelo y donde se encuentra la Zona Escolar, entrevisté a 6 maestras. Los criterios de selección fueron distintos. Elegí a profesoras cuyo grupo tuviera la clase de educación física los días viernes, para que al momento de realizar las entrevistas no tuvieran problemas por dejar a los alumnos solos, dado que el profesor de educación física estaría con ellos en clase. A la directora y a las 5 maestras de esta escuela las identifiqué como parte del grupo "A".

Por último, en el tercer grupo ("C"), incluyo a dos docentes que trabajan en el ámbito administrativo donde se diseñan los TGA. Cabe mencionar que si bien en los inicios de la investigación no fue mi intención trabajar con profesores de este ámbito, el apoyo y disposición que percibí en ellos para el desarrollo del trabajo me llevó a tomarlos en cuenta, además de beneficiarme con la posibilidad de tener acceso a otros referentes que abrirían un panorama desde estas instancias, donde se diseña el plan de trabajo para los TGA y se organizan las actividades para llevarlos a cabo. En este grupo de maestros ubico a una maestra de Apoyo Técnico Pedagógico del Departamento de Actualización de la

Coordinación Sectorial, y al Jefe del Departamento de Actualización de la Subdirección Técnica, de la Coordinación Sectorial de Educación primaria.

En la siguiente tabla se muestran algunos datos de los docentes entrevistados:

NOMBRE	SEXO	FORMACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	ANTIGÜEDAD EN LA INSTITUCIÓN	INSCRITA EN CARRERA MAGISTERIAL	FUNCIÓN	ESC.
AZU	F	Normal básica, Normal Superior	20 años	4 años como directora	Nivel "B"	Directora	"A"
TERE	F	Normal básica	26 años	15 años	Nivel "A"	Profesora de 1°	"A"
LUZ	F	Normal básica y Normal superior	24 años	23 años	Nivel "B" en primaria y "A" en secundaria.	Profesora de 6°	"A"
SANDI	F	Normal básica	22 años	19 años	Nivel "A"	Profesora de 1°	"A"
ROSITA	F	Normal básica, estudios de licenciatura en UPN sin título.	27 años	21 años	No participa	Profesora de 5°	"A"
SAMI	F	Normal básica, Maestría	19 años	17 años	Nivel "B"	Profesora de 3°	"A"
DIR	M	Normal básica y Lic. en Psicología Educativa	20 años	3 como director	Nivel "B"	Director	"B"
ALI	F	Normal básica sin licenciatura	20 años	20 años	Nivel "B"	Profesora de 1°	"B"
PEÑA	F	Normal básica sin licenciatura	23 años	16 años	Nivel "A"	ATP	"B"
LILI	F	Normal básica sin licenciatura	28 años	22 años	Nivel "A"	Profesora de 5°	"B"
LUNA	M	Normal básica, Normal Superior	Sin dato	Sin dato	Sin dato	ATP en la Coordinación Sectorial	"C"
CLAU	F	Normal básica y Maestría	Sin dato	Sin dato	Sin dato	Jefe del Depto. de Actualización	"C"

1.4.2 La recolección de la información

Los métodos cualitativos ponen énfasis en la visión de los actores y en el contexto en que se encuentran. Esto hace imprescindible emprender acciones que posibiliten la recogida de la información en la que se obtengan los significados subjetivos que el sujeto ha construido. En esta investigación recurrí a la entrevista en profundidad que Ruíz e Ispizúa, caracterizan como “«un esfuerzo de inmersión» (más exactamente de reinmersión) del entrevistado frente a, o en colaboración con, el entrevistador que asiste activamente en este ejercicio de reposición cuasi teatral” (Ruiz e Ispizúa, citados por Vela, 2001: 74). Además, en este tipo de entrevista, el entrevistado tiene libertad de expresarse y dar pie a una conversación en la que fluyen los significados y en los cuales se puede llegar a profundizar en ellos.

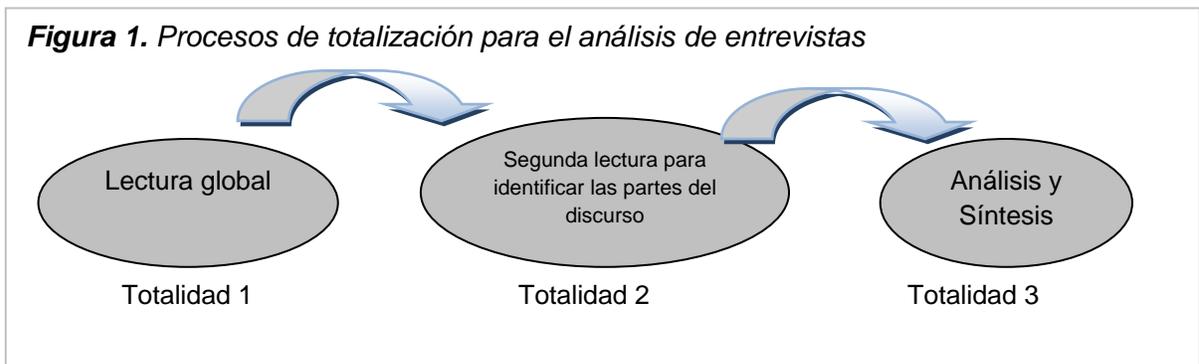
Opté por realizar entrevistas a los maestros, para que me permitieran tener acceso a los significados que ellos poseen respecto a los TGA, a partir del lenguaje objetivado en ellas. La elección de la estrategia estuvo mediada por las ideas que Berger y Luckmann refieren sobre el lenguaje:

La separación del lenguaje radica mucho más fundamentalmente en su capacidad de comunicar significados que son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”... el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar a través del tiempo y transmitir a las generaciones futuras (2006: 53-54)

A través del diálogo que se abrió en el momento de las entrevistas con los maestros, en la relación entrevistador-entrevistado, tuve un acercamiento a las experiencias que los maestros han tenido al respecto a su actualización en la vida cotidiana, al sentido que le dan a dicho significante, así como a los significados que para ellos tienen los TGA, los cuales se conforman a partir de sus experiencias y de las interacciones que establecen con los otros (profesores).

1.4.3 Análisis de entrevistas

Las entrevistas una vez realizadas se transcribieron para contar con un escrito donde se hiciera referencia a la voz del maestro hecha texto. Se le dio un formato específico para su trabajo y se procedió a su análisis a través de tres “procesos de totalización” (Serrano, 2007a).



El primero, totalidad 1, consistió en una lectura total del material. La totalidad 2 se centró en el análisis del material para reconocer los elementos que integran el discurso del maestro y diferenciar “las partes que integran el todo” (Serrano, 2007a). En la última fase, denominada “de síntesis” se identificaron los elementos de diferenciación y los de comprensión; identifiqué “de qué hablaban los sujetos y qué decían de lo que aludían” (Serrano, 2007a). Esta fase me llevó a elaborar un cuadro de categorización de la entrevista y un resumen de las categorías expuestas en el cuadro de observaciones de la misma.

Después de trabajar cada una de las entrevistas elaboré un cuadro general de categorías, donde se muestra la matriz de las categorías reiteradas por los sujetos, así como los niveles de subcategorías y las páginas de ubicación en cada una de las entrevistas.

El análisis y categorización de las entrevistas implicó un trabajo extenuante durante las sesiones de seminario de tesis. Las sugerencias y recomendaciones

hechas por el Dr. Serrano y los compañeros del seminario de tesis sobre el trabajo realizado, me permitieron comprender y desarrollar el proceso analítico, así como delimitar y definir mejor la investigación. En el análisis del discurso del maestro las categorías y subcategorías obtenidas fueron:

Categorías	Subcategorías
LA ACTUALIZACION COMO ESTRATEGIA DE FORMACION CONTINUA	<ol style="list-style-type: none">1. El sentido de la actualización2. Acciones para la actualización3. Actualización y Carrera Magisterial
TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACION	<ol style="list-style-type: none">1. Son, me gustaría, deberían ser2. Orientaciones temáticas y acciones emprendidas en los TGA3. El trayecto de la planeación a la ejecución y seguimiento del trabajo

A partir de las dos categorías generales articulo los capítulos tres y cuatro de este trabajo, en los cuales doy a conocer los significados que para los maestros tiene la actualización, y de forma específica los TGA. Pero antes de pasar a ellos, en el siguiente capítulo describo el proceso histórico a través del cual la actualización se ha institucionalizado y ha llegado a formar parte central en el discurso y las reformas educativas.

Capítulo 2

La actualización en el entramado institucional del Sistema Educativo

Capítulo 2. La actualización en el entramado institucional del Sistema Educativo

La formación de profesores entronca con diversas formas de concretar el sentido de su identidad profesional –su profesionalidad– definida, sin duda, desde parámetros culturales, coordinadas sociopolíticas, modelos pedagógicos, etc. Tanto el concepto de calidad como la expresión de profesor ideal son conceptos contextualizados, definidos históricamente, relativos en definitiva. (Gimeno, 1998: 113)

Son varios los educadores que en sus escritos hablan de las transformaciones de la sociedad con el paso del tiempo y la incidencia de éstas en el campo educativo, en los fines de la educación y por ende a la escuela como institución (Taba, 1987; Apple y Barry, 1988). En este sentido, la formación de docentes responde también a determinados cambios en tiempos y espacios sociales específicos. Se ve afectada en la definición del profesor ideal a formar a través de las escuelas normales y de las estrategias emprendidas por el sistema educativo para la formación continua y el desarrollo profesional del maestro. Al respecto, Gimeno manifiesta la dificultad de definir la profesionalidad, de establecer modelos de competencia docente y de formación de profesores debido a la extensión de la función de la escolarización “reflejada en la progresiva complejidad que tienen los currícula escolares modernos para responder a los cambios de funciones que va desempeñando la escuela en nuestras sociedades” (1998: 118).

Con Ferreres podemos pensar los cambios educativos hoy en día, pues a decir de él:

Es imprescindible, en este momento, hablar de los procesos de cambio que se están produciendo y no sólo de dichos procesos, sino de la sociedad, del cambio en general y de los cambios en educación, algo que es consustancial al mundo en que vivimos y que ha de tener repercusiones fundamentales en los currículos, la enseñanza y, por consiguiente, en el desarrollo profesional del docente. (1999: 47)

Taba menciona que “vivimos en una época de profunda transición social y cultural. Como estos cambios se suceden con rapidez continua, el futuro se vuelve cada vez más impredecible” (1987: 60). Si bien no sabemos cómo será nuestra sociedad dentro de algunos años debido a los avances científicos y tecnológicos de esta época de globalización, y a las transformaciones en la vida cotidiana, es ineludible que la educación juega un papel primario. Esta situación, me lleva a concebir una nueva orientación de la educación planteada por Taba, quien expresa:

Crear una orientación integral hacia la sociedad y el hombre considerados en su totalidad... una educación que pueda crear una orientación equilibrada y una perspectiva hacia la cultura y el hombre integrales... Posibilitar una base común para el juicio, desarrollar una visión universal integrada con el objeto de restablecer una relación significativa entre el hombre y su sociedad. (1987: 66)

De lo anterior se desprende cierta educación que permita hacer frente a las exigencias demandadas por la sociedad, con actitud crítica y creativa, con autonomía para tomar decisiones en la vida cotidiana del sujeto, en los “pequeños mundos” en los que está inserto. Los cambios sociales actuales, involucran transformaciones en el sistema de relaciones institucionales existentes y en la interacción que los sujetos tienen con los otros, situaciones que plantean nuevas situaciones problemáticas y exige, en este caso a los maestros, determinadas competencias profesionales para desempeñar la práctica educativa en determinado tiempo y espacio.

El tema de la relación entre educación y cultura ha sido objeto de estudio. Diversos autores señalan a la escuela como preservadora de la reproducción social y cultural, aunada a la función que tiene de introducir a las generaciones jóvenes en la cultura. Stenhouse (1998) identifica la cultura como tradiciones públicas y disciplinas de conocimiento organizadas a través del currículum. Expresa que “el contenido del C. [currículum] escolar real... Consiste en «realidades construidas, realizadas en contextos institucionales particulares» (Young, 1971b, 3) y distorsionadas por tales contextos” (1998: 52). El autor hace

manifiesta la relación entre la selección de la cultura que ha de ser presentada a los estudiantes por medio del currículum. La concepción del centro escolar, es también un aspecto incidente en la función a desempeñar del profesor para llevar a cabo los fines educativos, los cuales también influyen en la formación y actualización del profesorado.

En nuestro país y en específico a la educación básica, en la Ley General de Educación (LGE) se establece que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. (Poder Ejecutivo Federal [PEF], 2006: 1)

En este fragmento se muestra el sentido que la Secretaría de Educación Pública (SEP) asigna a la educación. Para el sistema educativo mexicano, la escuela es un medio para la reproducción cultural; se evoca a la educación como medio para adquirir y transmitir la cultura que presenta a los alumnos. También como medio para el cambio, como transformación de la sociedad y formación del individuo. En este orden de ideas, el Programa Nacional de Educación (PNE) del sexenio 2001-2006, manifiesta:

Es imperativo replantear las tareas de educación... [para que] contribuya a construir el país que queremos: la nación plenamente democrática, con alta calidad de vida, dinámica, orgullosamente fiel a sus raíces... un país en el que se hayan reducido las desigualdades... y se ofrezca a toda la población oportunidades de desarrollo y convivencia basadas en el respeto a la legalidad y el ejercicio real de los derechos humanos, en equilibrio con el medio ambiente. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2001: 16)

El Plan Nacional de Educación esboza el cambio hacia la función de la escuela, “replantea” sus tareas por una educación que “contribuya a construir el país que queremos”. Expresión donde se afirma a la educación como medio, enfocada a cumplir con fines e intereses políticos designados por el gobierno. Se hace manifiesta una idea de la educación en la que a través de ella, se pretende

crear un tipo de sociedad, una “nación plenamente democrática... dinámica... fiel a sus raíces”.

Hablar del sentido que en la LGE y en el PNE le brindan a la educación, remite a una idea de centro educativo como ámbito social e institucional, de acuerdo a la categorización que presenta Ferreres. Este autor concibe la escuela como ámbito social, institucional y personal.

Como *ámbito social*, es el conjunto de los ciudadanos o ciudadanas de un país, quien confiere a éste [al centro educativo] una idiosincrasia, unos modos de vida, en fin, una cultura que lo particulariza. Son instituciones a partir de las cuales y por medio de un currículo someten a un proceso de socialización a las generaciones jóvenes.

Como *ámbito institucional*, los centros educativos como instituciones públicas para la formación de ciudadanos y el modo en que cumplen sus funciones la hacen un elemento fundamental en el desarrollo de un país, aunque la misma sociedad, a veces, entienda que no cumple sus funciones como institución

Como *ámbito personal*, los centros educativos no son entes anónimos, más bien se trata de células con una identidad propia. (Ferreres, 1999: 46)

Se hace evidente la relación entre la escuela y la sociedad, pues esta última le da sentido a la existencia de la escuela a través de la selección de la cultura que hace para presentar el currículum y llevar a cabo la socialización de los estudiantes. Por otro lado, la escuela impone determinadas prácticas que los sujetos asumen como dadas, y se apropian de ellas; influye en la formación de los individuos.

Los cambios en la educación, afectan a los sujetos en sus prácticas, en la forma en cómo la experimentan, viven y la conciben. Tanto alumnos como maestros y autoridades le asignan a la educación un significado. Estos significados que tienen de la escuela, de su estructura y de la cultura que se imprime a través de la relación que se establece en la interacción de los sujetos,

me remiten a considerar la interpretación subjetiva de los sujetos que en ella interactúan como “células con identidad propia”, en términos de Ferreres.

Debido a las transformaciones de la sociedad y de la institución educativa, las exigencias a la profesión magisterial cobran un papel fundamental. En nuestro país, para hacer frente a ellas, el sistema educativo ha creado una serie de estrategias enfocadas a la formación continua del maestro. Se han gestado disposiciones institucionales a través de las cuales se establecen normas para llevar a cabo la actualización de los maestros del sistema educativo, así como la creación de centros para regular la formación continua.

En este capítulo analizo algunas ideas planteadas en documentos que han marcado las pautas para la actualización y formación continua del docente hasta la actualidad. Comienzo con la reforma educativa de 1993, época en la cual se hicieron patentes las transformaciones del sistema educativo. Analizo algunos planteamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, documento que marcó un momento importante para la institucionalización de la actualización docente.

Retomo también algunos documentos emitidos por la SEP, como la Ley General de Educación, los Programas Nacionales de Educación emitidos durante algunos periodos de gobierno donde se estipulan algunos puntos en cuanto a cómo se lleva a cabo la actualización de los profesores de nivel primaria, y en los cuales se establece la creación de organismos encargados de regular la formación continua docente, así como las modalidades para llevarla a cabo.

También examino la creación del ProNAP como instancia que asume la tarea de generar mecanismos para la actualización. Muestro el proceso histórico que llevó a su creación y permanencia actual, e incluyo la descripción de algunos componentes que caracterizan la formación continua de los maestros en servicio.

2.1 Antecedentes y características de la Reforma Educativa de 1993

Uno de los cambios más trascendentales en nuestro país en materia de educación primaria se dio durante el gobierno de Salinas de Gortari, en el sexenio de 1988 a 1994. En esta época, hechos como la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) y la incorporación de nuestro país a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE), llevó a impulsar una política hacia la modernización de México. Este acontecimiento trajo consigo fuertes transformaciones tanto económicas, como políticas y sociales en las instituciones, aspecto que requería del establecimiento de acciones acordes a dichos cambios. De Ibarrola y Silva señalan que en el proceso de modernización, en el cual se incorpora nuestro país a los procesos de globalización mundial de las economías:

Se asfaltó el camino para adecuar nuestras instituciones a las necesidades de una economía de libre cambio para dotar a la población de los elementos económicos, políticos, sociales y culturales necesarios para participar o acceder, en mejores condiciones, a la disponibilidad de los bienes materiales y morales". (1996: 16)

En este sentido, se anhela mejorar la calidad de vida en la sociedad. Se toma como base para ello, la mejora de la educación a través de la modernización del sistema educativo. Otros aspectos que influyen en su desarrollo son las políticas impulsadas por diversas organizaciones internacionales, entre las que se encuentran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), el Programa de Reforma Educativa en América Latina y del Caribe (PREAL), así como el Banco Mundial.

En este contexto, el presidente Carlos Salinas de Gortari, a través de las recomendaciones internacionales asume el proyecto de modernización en la educación que se concreta con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en mayo de 1992. En ella participaron la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional para

los Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos de las entidades federativas. Plantearon los propósitos de impartir una educación con cobertura suficiente, elevar la calidad de la educación pública, promover y mejorar la educación con apego a las disposiciones de las instituciones. Este nuevo proyecto deja clara la exigencia de una reforma curricular en la educación primaria, para atender a los requerimientos del sistema político y social. Podemos identificar que:

Las reformas curriculares en los sistemas educativos desarrollados obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los *currícula* y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los alumnos y de los grupos sociales... Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio. (Gimeno, 1998: 19)

Los acelerados procesos de modernización educativa trajeron consigo una serie de políticas educativas de estado respecto a sus principales compromisos, las cuales han tenido continuidad por parte de la SEP y de los gobiernos posteriores. Asumo la noción de políticas de estado con base al planteamiento de Latapí, quien argumenta que al considerarse las políticas como “de Estado” y no como ‘gubernamentales’, se les confiere mayor estabilidad temporal, mayor confiabilidad respecto de su cumplimiento y, en general, mayor compromiso de todos los actores involucrados en ellas” (Latapí, 2004: 50).

La modernización implicó también una nueva reestructuración del sistema educativo, aspecto que se mencionan en el siguiente apartado.

2.1.1. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El ANMEB, inscrito dentro de las nuevas exigencias de modernización, estableció la transformación de la educación: la búsqueda de “alta calidad”. Estableció como propósito:

Asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una sociedad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y la sociedad en su conjunto. (Poder Ejecutivo Federal [PEF], 1992, Apartado I, 3)

Aparecen en el discurso nuevos términos y criterios educativos relacionados con el ámbito económico. De Ibarrola y Silva mencionan que a partir de las transformaciones emergentes en el sexenio de Salinas de Gortari y debido a la dinámica de los mercados internacionales de competencia y participación, “los cambios pusieron en el centro del interés de los nuevos actores sociales, los conceptos de equidad, calidad, participación y competitividad” (1996: 15), aunados a productividad, competitividad, eficacia y eficiencia. Conceptos que, debido a su relevancia en el contexto social de la globalización, llegan a aparecer en el ANMEB. Este acuerdo plantea como propósito principal elevar la calidad de la educación y, para ello, el gobierno, la SEP y el SNTE plantearon tres líneas estratégicas de acción o de política educativa.

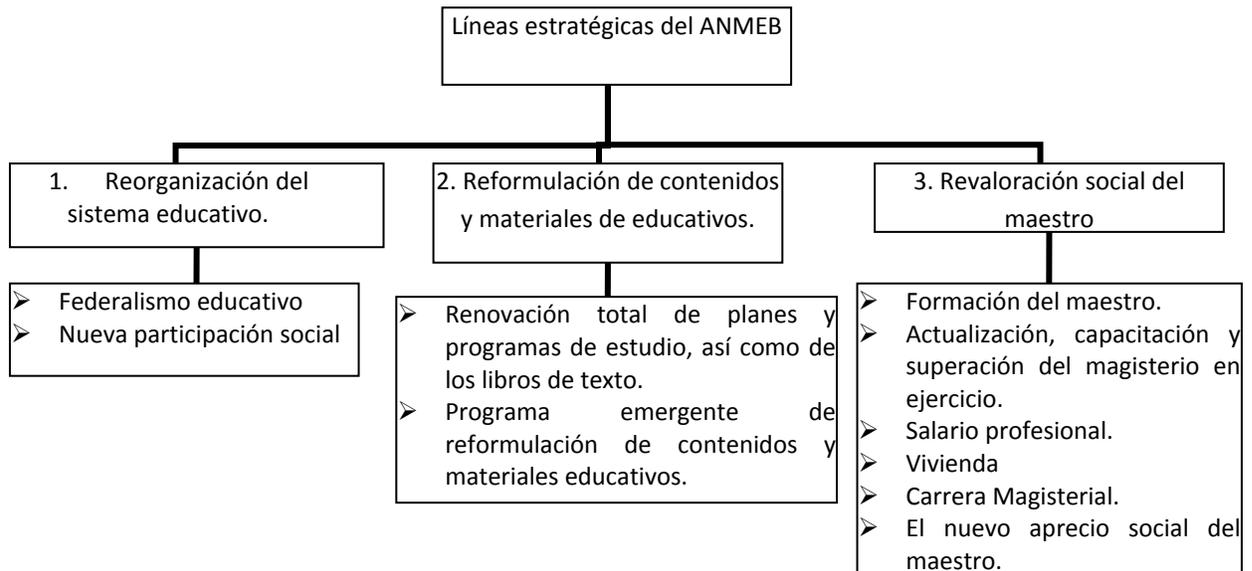


Figura 2. Estrategias de acción del ANMEB

La primera estrategia, como se muestra en el esquema de la figura 2, se refiere a la *reorganización del sistema educativo*. La descentralización de la educación básica llamada también “federalización”, implica una nueva reorganización del sistema. En la federalización, el Gobierno Federal transfiere la operación y administración de los servicios escolares a los estados de la República. El Ejecutivo Federal establece en el Acuerdo Nacional que:

Corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos... en cada estado y bajo las modalidades y tipos, los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial.

En consecuencia... el respectivo gobierno estatal recibe los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles. (PEF, 1992, Apartado IV, 4)

Cada estado toma mayor responsabilidad en materia de educación. Adquiere un compromiso para elevar la calidad de la educación que ofrece, aunque no se define en qué consiste la calidad educativa. Se hace cargo también de la formación de sus docentes a través de la administración de escuelas normales. Acciones que realiza con base en el cumplimiento del Artículo 3º constitucional y bajo la vigilancia del Ejecutivo Federal.

Otro aspecto de la descentralización se refiere a la administración directa del servicio escolar, en el cual, “el Ejecutivo Federal se compromete a transferir los recursos suficientes para que cada gobierno estatal se encuentre en condiciones de elevar la calidad y cobertura del servicio” (PEF, 1992, Apartado IV, 8).

La federalización de los servicios educativos abre la pauta para una nueva participación de la sociedad en el ámbito educativo, establece así la oportunidad para una mayor cercanía entre la escuela y la comunidad a través de un apoyo al rendimiento escolar de los alumnos, por medio de una mayor comunicación con las familias.

La segunda estrategia de acción, la *reformulación de contenidos y materiales educativos*, se refiere a la modificación de los planes y programas de estudio, así como de los materiales educativos para primaria y secundaria. El documento plantea la implementación de nuevos propósitos y enfoques de enseñanza, a través del estudio de lo básico, con el objetivo de que al final del ciclo escolar el alumno consolide los conocimientos, habilidades, hábitos y valores que le permitan seguir con su aprendizaje a lo largo de la vida. Se elaboran nuevos libros de texto acordes a los nuevos enfoques; el estudio de las ciencias sociales se desarticula en enseñanza de la historia de México, historia universal, geografía y civismo.

Se establece la elaboración de materiales de apoyo al trabajo docente que se entregan de manera gratuita, como los libros del maestro, ficheros, entre otros, y que tienen por objetivo apoyar al maestro en el uso de los nuevos libros de texto y dar alternativas para una nueva forma de enseñanza.

La tercera línea de la política educativa se denomina *revaloración social de la función del docente*. Comprende seis ámbitos: formación del maestro, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, salario profesional, vivienda, la carrera magisterial y el nuevo aprecio social al maestro. En este apartado el gobierno reconoce el lugar del maestro para llevar a cabo la reforma educativa, considera su formación y práctica como eje central, al plantear lo siguiente:

El protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro. Es el maestro quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro. (PEF, 1992, Apartado VI, 1)

En el fragmento anterior, se manifiesta la relevancia del papel del docente, no sólo como protagonista de la reforma, sino también como acreedor de responsabilidades, al plantear que “debe ser ejemplo de superación”. Sin duda, la reforma conlleva a un cambio en las prácticas pedagógicas del docente y el requerimiento de una actualización acorde con los nuevos enfoques que se plantean. Pone de manifiesto que:

Cualquier cambio o innovación implica entrar de lleno en las vertientes más personales y profesionales del profesorado: valores, creencias y percepciones, lo que hace que impliquen una gran dificultad, sobre todo cuando los cambios desde arriba son muchos, a veces no sistemáticos y, en estos momentos, simultáneos. (Marcelo citado por Ferreres, 1999: 47)

Dado el compromiso de ayudar al maestro en su labor educativa, en el ANMEB se establece además la creación “de un Programa Emergente de Actualización del Magisterio con miras a fortalecer, en el corto plazo, los conocimientos de los maestros y de coadyuvar así a que desempeñen mejor su función” (PEF, 1992, Apartado VI, 7). Acción que contribuye a la configuración de la actualización dentro del discurso educativo, afianza la relevancia de ella y establece el inicio de un entramado normativo para regularla.

La reforma educativa emprendida, así como la creación de un nuevo proyecto curricular, deja entrever una nueva función a la educación y la implementación de proyectos alternos para el logro de los objetivos planteados. La reforma curricular va más allá de una nueva organización de conocimientos y competencias para los alumnos. Para implementarla y llevar a cabo el proceso de enseñanza con los nuevos enfoques, la actualización del docente se considera en el discurso del ANMEB.

El currículum establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales [a la función educadora y socializadora de la escuela], introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un **proyecto global de educación** [las negritas son del autor] para los alumnos.

Los currícula, sobre todo en los niveles de educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar. (Gimeno, 1998: 19)

El establecimiento de un nuevo currículum no sólo implica la necesidad de un proyecto global en relación con los alumnos, sino también para los profesores, pues la instauración de un nuevo plan de estudios requiere de un programa de formación continua para los docentes.

2.2 La institucionalización de la actualización

La actualización a través del tiempo se objetivó en prácticas realizadas en cursos, talleres, seminarios, conferencias, entre otros. Permitió la tipificación de roles, el establecimiento de acciones que se internalizaron en la memoria de los docentes. El significado de la actualización como práctica institucionalizada dentro del sistema educativo mexicano, se ha transmitido por medio de diversos procesos que permiten su sedimentación en la memoria de los sujetos, quienes le imprimen un carácter subjetivo.

La transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquella como solución “permanente” a un problema “permanente” de una colectividad dada. Por lo tanto los actores potenciales de acciones institucionalizadas deben enterarse *sistemáticamente* de estos significados, lo cual requiere una cierta forma de proceso “educativo”. (Berger y Luckmann, 2006: 91)

El reconocimiento que los gobiernos estatales y federal, la SEP y el SNTE le brindaron a la actualización en la reforma educativa, como un proceso para llevar a cabo los objetivos estipulados en el ANMEB y mejorar la educación, contribuyó a atender la actualización del docente y a crear las bases de un sistema organizativo que se encargara de regular las acciones emprendidas dentro del campo de la formación continua de los profesores de educación primaria. Los discursos y normas que se han gestado desde el contexto de la reforma de 1993 hasta nuestros días, a través de las instancias creadas por el gobierno para regular la formación continua de los maestros, contribuyen también

a la legitimación de la actualización dentro de las prácticas educativas. Si bien “toda transmisión de significados institucionales entraña, evidentemente procesos de control social y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor” (Berger y Luckmann, 2006: 93), también tipifican roles dentro de la estructura de la SEP para llevar a cabo la actualización.

2.2.1 Los primeros cimientos

Podríamos remontarnos hacia 1944, año en el que por ley, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) el 26 de diciembre. Sería una de las incipientes acciones que darían inicio al mejoramiento profesional de los maestros, y que marcarían el camino hacia la formación continua del profesorado. El IFCM se encargó de impartir cursos por correspondencia y escolarizados en el país. En 1971 se transformó en la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), facultada para el mejoramiento profesional de los docentes de educación preescolar, primaria, media superior y superior, y en 1978 se transformó nuevamente en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM).

Como podemos percatarnos, los organismos creados para gestionar la formación y mejoramiento profesional de los maestros han pasado por diversos procesos acordes a contextos específicos de su desarrollo, que exigen cambios a su estructura. Llegan a evolucionar o fusionarse con otras instancias y ampliar o limitar sus funciones para una mejor función. Cabe mencionar que en 1984 la DGCMPM se fusionó con la Dirección General de Educación Normal (DGEN), convirtiéndose en la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), encargada de ofrecer servicios de formación, capacitación y actualización del magisterio.

2.2.2. El ANMEB y la actualización

Aunque en años precedentes ya se establecían mecanismos para regular y llevar a cabo la actualización del magisterio, fue con la firma del ANMEB donde se implementan mecanismos para la regulación y evaluación de la actualización docente. En el Acuerdo se estipula la creación del Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), así como de un mecanismo de promoción horizontal del docente, denominado Carrera Magisterial (CM).

En este contexto histórico, la mayoría de los maestros que laboraban en las escuelas primarias habían estudiado la normal con el plan de estudios establecido en la reforma de 1984. Cabe mencionar que el 23 de marzo de 1984 se dio a conocer el Acuerdo a través del cual se estableció que la educación normal tendría el nivel educativo de licenciatura. En él “se establece por decreto presidencial la educación normal a nivel superior, con la exigencia de bachillerato como grado indispensable para el ingreso” (De Ibarrola y Silva, 1996: 28). El plan de estudios se organizó en torno a disciplinas de las ciencias de la educación; centró la formación docente en la investigación como elemento fundamental para analizar la práctica educativa y a partir de ello, innovar y criticar la práctica docente. Esta formación llevó a tener una concepción alejada entre la teoría y la práctica, se dio prioridad a la primera; por consiguiente, el maestro carecía de elementos para la enseñanza. Mercado menciona que este tipo de formación implicó una enseñanza donde el profesor “más que promover una enseñanza y una práctica profesional innovadora, creativa, crítica y autónoma, lo que hacen es continuar con una práctica que preserva modelos conservadores y anquilosados, que reproducen una forma tradicional de la enseñanza” (2003: 53).

Este tipo de formación y práctica arraigados en el docente planteó un problema al llevar a cabo los nuevos ideales educativos del ANMEB. Requirió de un nuevo tipo de formación inicial para los maestros, situación que desembocó en

la creación de un nuevo plan de estudios en las escuelas normales, inició en el año de 1997.

Sin embargo, para que los maestros en servicio afrontaran el nuevo reto planteado por la reforma educativa, el ANMEB determinó acciones para la actualización, capacitación y superación del maestro. El Programa Emergente de Actualización (PEAM) estipulado en el Acuerdo, creó modalidades de educación a distancia, cursos, sesiones de estudio desarrolladas en el colectivo para el intercambio de puntos de vista, cursos en los consejos técnicos apoyados en cursos por televisión, así como acciones emprendidas de forma individual por el maestro, quien adquirió responsabilidad al dirigir su actualización. Acciones que permitirían “transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica” (PEF, 1992, Apartado VI, 7), así como familiarizar a directivos y profesores frente a grupo con los programas emergentes.

Las modalidades de actualización se llevaron a cabo a través de actividades de concentración en los planteles educativos, así como en zonas escolares. Se establecieron los consejos técnicos tanto estatales como los de sector y de zona, como “núcleo de la actualización”. Sin embargo, las acciones emergentes surgidas para actualizar al maestro fueron incipientes, por lo cual se siguió con la capacitación de los docentes en cursos sucesivos, dirigidos tanto a maestros como a capacitadores y coordinadores. Al año siguiente de la puesta en marcha del PEAM, se creó el Programa de Actualización de Maestros (PAM) para realizar acciones enfocadas a conocer los nuevos planes y programas y comprender los nuevos enfoques para la enseñanza de las asignaturas. Al respecto de estos programas, Latapí menciona que las experiencias del PEAM y del PAM “llevaron a la convicción de que había que desarrollar otro programa que fuera “una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de las escuelas cuya responsabilidad fuera compartida por la SEP y las autoridades de los estados” (2004: 285). Este contexto fue decisivo para la creación del PRONAP.

Otra de las acciones emprendidas en el marco del ANMEB, fue la creación de la Carrera Magisterial (CM) para motivar al maestro a prepararse y estimular la calidad de la educación a través de la mejora profesional y de su condición social. La CM se estableció con el acuerdo del Gobierno Federal y los gobiernos estatales a partir de las exigencias del SNTE, como un mecanismo de promoción horizontal. “Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica” (PEF, 1992, Apartado VI, 12). A partir de la CM se pretendió brindar una mejor calidad de vida a los maestros, a través del impulso y la motivación para su profesionalización y la transformación de la práctica educativa.

Para la promoción de CM se establecieron cinco niveles “A”, “B”, “C”, “D” y “E”; y tres vertientes de participación: 1ª. Docentes frente a grupo, 2ª. Directivos y supervisores y 3ª. Profesores con actividades técnico- pedagógicas. Actualmente, los profesores pueden acceder a cada uno de ellos a través de un sistema de evaluación donde se valoran aspectos como el grado académico, su desempeño y aprovechamiento en la escuela, la preparación profesional, antigüedad, entre otros, a través de los cuales obtiene determinado puntaje, mismo que determina a qué profesores se promueve. Al respecto, Latapí señala que:

Al presente (2004) prevalece la opinión de que la CM ha funcionado como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación; tampoco hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes, ni, por tanto, en la calidad de la educación”. (2004: 307)

Parece existir una desarticulación entre los fines por los cuales fue creada la CM. Algunos docentes la ven como un medio para acceder a mejores condiciones de salario, y no como un medio para la mejora de la labor educativa; como un mecanismo de selección que promueve un ambiente competitivo y, respecto a los cursos de actualización, su elección está enfocada más “en función

de los puntajes que obtienen y de su facilidad, que de sus necesidades reales” (Latapí, 2004: 287).

2.2.3 La Ley General de Educación

En 1993 se reformó el Artículo 3° Constitucional. En agosto del mismo año se aprobó la Ley General de Educación (LGE) que establece las normas del sistema educativo y reglamenta las responsabilidades, tanto de las autoridades educativas federales, como de los Estados (autoridades locales), en relación con los niveles de educación básica, normal y la destinada a la formación del profesorado de nivel básico. Estas responsabilidades, fueron atribuidas por el Acuerdo Nacional, en su apartado IV, relacionado con el Federalismo Educativo.

En el Artículo 12 de la LGE, el Poder Ejecutivo Federal establece que la autoridad educativa federal es quien determina “los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (PEF, 2006: 4). Mientras, las autoridades locales pueden hacer sugerencias de contenidos regionales acordes a la entidad respectiva. Disposición que se retoma en el Artículo 48, donde se establece su aplicación obligatoria.

Otra de las disposiciones que marcan el camino para la creación de un sistema de regulación de la formación continua de los maestros aparece en el artículo 13 de la LGE. En él se estipula la responsabilidad de la autoridad educativa federal de “regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica” (PEF, 2006: 4). Asimismo, a las autoridades educativas locales le comprende “prestar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine” (PEF, 2006: 5).

Estos artículos dejan ver que, independientemente de que los estados pueden hacer sugerencias en cuanto a contenidos educativos para los planes y programas de estudio, como para la formación de los profesores, el sistema educativo es quien los determina, marca los límites y condiciones para la formación del profesorado.

Respecto a este último punto, en el artículo 20 de la LGE se menciona la creación de un “sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros” (PEF, 2006: 7). Entre las finalidades que se estipulan para él se encuentran:

- I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;
- II.- La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;
- III.- La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y
- IV.- El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de la necesidades hagan recomendable proyecto regionales. (PEF, 2006: 7)

El desarrollo de los primeros programas de actualización, el PEAM y el PAM, guiaron el camino de la actualización, construyeron un programa de actualización permanente a largo plazo que respondiera a las normas establecidas en el artículo 20 de la LGE. Estas condiciones llevaron a la generación del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP), así como a definir algunas de sus características.

2.2.4 El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

En el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 se reafirma la iniciativa de crear un sistema de formación, actualización y superación de los docentes como mecanismo regulador de la formación continua en el país, en coordinación

con los estados. Dentro de las funciones asignadas a dicho sistema se mencionan:

Promover acuerdos de coordinación de esfuerzos y recursos entre las entidades federativas... contribuir a la expedición de los lineamientos federales, previstos por la ley general de educación, relativos al uso que los estados hagan de su atribución de revalidar y otorgar equivalencias de estudios de la educación primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica. (PEF, 1996, Sección 3.3.3)

El sistema de formación referido como conjunto de instancias y servicios articulados, se plantea para “resolver los problemas de desarticulación que permanecen entre las instituciones, responsabilidades de formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio” (PEF, 1996, Sección 3.3.1). En el PDE se hace referencia a “necesidades de desarrollo profesional” del profesorado, la actualización, capacitación, nivelación y la superación profesional, las cuales con base en el documento referido, se definen a continuación:

La *actualización* consiste en facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Esta actividad deberá crear una plataforma común de competencia didáctica.

La *nivelación* está pensada para profesores que estudiaron la normal cuando aún no tenía el nivel de licenciatura. En ésta, la Universidad Pedagógica Nacional cumple una función trascendente debido a los servicios brindados para el estudio de la licenciatura dirigida a profesores en servicio.

La *capacitación* consiste en dos modalidades. Por un lado, para fortalecer la formación de educadores que generalmente trabajan en comunidades rurales aisladas y no poseen la preparación adecuada para realizar su labor. Por otro

lado, también está pensada para profesores de educación secundaria, quienes no poseen una formación consistente en la enseñanza y desarrollo de los alumnos, dado que generalmente ésta es enfocada a la disciplina que enseñan. Con base en estas situaciones, en el PDE se plantea la creación de módulos de estudio para una formación más completa en relación con las funciones de los maestros.

La *superación profesional* se dirige a profesores que desean una formación más especializada posterior a la licenciatura: especializaciones, diplomados, maestrías o doctorados en el campo educativo y para elevar, por consiguiente, el nivel de sus competencias docentes.

Sin duda, son varias las acciones que asfaltaron el camino de la actualización y su inserción oficial dentro del discurso y políticas educativas, así como la creación de centros encargados de la formación continua del profesorado, y que guiaron a la creación de una instancia vigente actualmente: el ProNAP, y a definir sus funciones.

2.3 El Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP)

En el año de 1994, ya establecidos el ANMEB y la LGE, se creó la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional (UNyDACT). La tarea de este centro fue proponer políticas y planes generales para la actualización y capacitación de los maestros, diseñar materiales para los programas de actualización emprendidos, además de proponer los criterios y medios para su evaluación y acreditación. La UNyDACT puso en marcha el ProNAP, el cual se creó en 1995 por la SEP, en acuerdo con el SNTE. Se propuso como programa de formación continua para que los docentes tuvieran acceso a diversos medios de apoyo a la formación permanente. Distinguió cuatro áreas formativas: la nivelación, la actualización, la capacitación y la superación profesional, a través de cursos, talleres y asesorías.

En 1999, la UNyDACT se transformó en la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCMS) (establecido en el Diario Oficial de la Federación, el 23 de junio de 1999), y en el año de 2005 se convirtió en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. La DGFCMS se encarga actualmente de establecer las políticas y normas para proporcionar servicios de formación continua a los docentes de educación básica. Propone los criterios académicos que regulan los programas emprendidos, así como los criterios y procedimientos para su acreditación y validación. Formulan propuestas para la mejora de la labor de los docentes y la realización de proyectos experimentales para fortalecer el trabajo colegiado y el desarrollo académico de los colectivos docentes en sus diferentes niveles y modalidades, aunado a la profesionalización de funcionarios y equipos estatales responsables de la formación continua en los estados de la República. La DGFCMS es la instancia que norma y regula el ProNAP.

La meta que se fijó para la operación del ProNAP fue el desarrollo de competencias profesionales en los profesores en servicio, enfocadas en:

- El dominio de los contenidos disciplinares que imparten para la enseñanza de los contenidos curriculares establecidos.
- El conocimiento y comprensión de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance que permitan el dominio de los métodos de enseñanza.
- Puedan traducir los conocimientos adquiridos (mencionados anteriormente) en el diseño de actividades de enseñanza.

El propósito de adquisición de las competencias mencionadas se fundamenta en el imperativo de impulsar el desarrollo o puesta en práctica de los cambios hechos a través de la reforma curricular de 1993.

El ProNAP ha pasado por dos etapas, a través de las cuales se han ampliado sus componentes o programas de estudio con los que inició. La DGFCMS refiere que la primera etapa va desde su creación en 1995 al año 2000. En esta se construye la infraestructura con la creación de Instancias Estatales de Actualización y Centros de Maestros, a través de los cuales se implementaron las actividades de actualización y capacitación. En esta etapa se dio inicio a una “cultura de la actualización profesional en lo individual y en lo colectivo” (DGFCMS, 2007: 10).

La segunda etapa abarca los años del 2001 al 2006. El ProNAP “se transformó en un instrumento para la asignación de recursos orientados a la creación de condiciones estatales que favorecieran el establecimiento de una nueva política de formación continua” (DGFCMS, 2007: 11). En esta etapa, el ProNAP pasa de un sistema centralista a uno más “flexible y federalizado”, al poner en marcha la emisión del documento denominado Reglas de Operación del ProNAP, donde se establecen los objetivos del programa. A través de este documento, apoyados también por los documentos denominados: Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica y Criterios para elaborar el Programa Rector Estatal de Formación Continua, se espera que las entidades estatales elaboren su Programa Rector Estatal de Formación Continua, en el cual, bajo la normatividad del ProNAP, los estados toman las decisiones para desarrollar un proyecto de formación continua del profesorado acorde a sus necesidades.

En las Reglas de Operación del ProNAP, edición 2006, se determina regular los servicios de formación continua de manera que estos promuevan:

La puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para desempeñar o promover una enseñanza de calidad, a saber, los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal

de habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación. (SEP, 2006: s. p.)

Dentro del discurso del ProNAP se alude a la adquisición de competencias docentes como desarrollo profesional para desempeñar mejor la práctica educativa, así como a obtener mejores resultados en los aprendizajes en los alumnos. Dentro de los saberes profesionales que se menciona en el párrafo anterior, destacan la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para enfrentar problemáticas durante la labor docente y tomar decisiones en ella.

La formación continua se concibe en el discurso como la adquisición de saberes para la mejora de las prácticas educativas. Se resalta el desarrollo de actitudes y valores que propicien la formación continua a través de una transformación del sujeto al hacer referencia a su desarrollo personal. Al respecto, Castañeda señala que “esta [sic] competencias tendrían que cubrir un conjunto de adquisiciones cognitivas, comunicativas y axiológicas que comprometan los saberes, actitudes y valores de los maestros” (2003: 99). Empero, la situación real de su desarrollo no implica un cambio en el docente, pues afirma que “las competencias se perciben más como estrategias y procedimientos para la realización de tareas” (Castañeda, 2003: 99).

2.3.1 Los programas de estudio y otros componentes del ProNAP

El Programa General de Formación Continua de Maestros en Educación Básica (PGFC), es el documento en el cual la DGFCMS de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, comunica a las autoridades educativas estatales, instituciones y dependencias interesadas, el Programa General de Formación Continua como un insumo para elaborar los Programas Rectores Estatales de Formación Continua del ciclo escolar vigente.

El ProNAP, a través de los gobiernos estatales y acorde con el Programa General de Formación Continua, ha puesto a disposición de los maestros una serie de mecanismos para emprender su actualización y lograr los objetivos establecidos. Se han concentrado acciones en la elaboración de materiales de apoyo (libros para el maestro, ficheros, avances programáticos) y edición de libros para que los docentes conformen su biblioteca personal.

Se crearon Centros de Maestros (CdM), Bibliotecas para la Actualización del Magisterio, así como programas de estudio, considerados el núcleo de la actualización. Los programas de estudio se definen dentro de las Reglas de Operación del ProNAP (2007) como “los cursos, talleres, diplomados, unidades y otras propuestas de formación dirigidas a los profesores que atienden los diferentes niveles y modalidades de educación básica” (Apartado 1).

Desde la creación del ProNAP se ha incrementado poco a poco la oferta formativa. Inició en 1995 con los Talleres Generales de Actualización; en 1996 se abrieron los Cursos Nacionales, y para 1999 los Talleres Breves. Con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, se emprendieron en el 2000 los Talleres en Línea y en el 2001 los Cursos Estatales. Poco a poco se ha incrementado la oferta de cursos y talleres. A continuación se presenta una breve descripción de los componentes y mecanismos mencionados arriba, que intervienen en la actualización de los docentes.

Los Centros de Maestros (CdM)

Los CdM, son espacios instaurados desde 1996 con el propósito de ofrecer servicios, recursos e instalaciones para el apoyo del desarrollo profesional de los maestros. Actualmente se cuenta con 574 CdM en el país. Su desarrollo ha pasado por dos etapas. La primera inicia desde 1996 con la creación de los CdM en toda la República, con la finalidad de apoyar los Cursos Nacionales de Actualización. Para ello se han llevado a cabo, entre otras, las siguientes

acciones: se ha hecho entrega de paquetes didácticos puestos a disposición por la SEP para los docentes de manera gratuita. Se puso en funcionamiento la Biblioteca de Actualización, que a lo largo de los años ha incrementado su acervo y materiales didácticos de audio y video, los cuales pueden ser consultados en la sala de la biblioteca o a través de préstamos a domicilio. Se han abierto espacios físicos, aulas acondicionadas con televisión, que tienen acceso a la señal de red EDUSAT y video, destinadas para desarrollar actividades de estudio de forma individual, a través de grupos de estudio autónomos o con la guía de un asesor. Además, los docentes toman cursos diseñados propiamente por el CdM; asimismo, cuentan con una sala de informática acondicionada con equipo de cómputo.

La segunda etapa inicia a partir del año 2001, época en la que se reordenan los servicios que brindan los Centros, así como de las funciones del equipo técnico que los conforman, profesores encargados de coordinar y ofrecer los servicios en dichos establecimientos. En esta etapa se inicia el trabajo a través del desarrollo de “ejes-proyecto”, los cuales son:

1. Proyecto de Vinculación: CM-escuelas.
2. Perfiles académicos.
3. Programas académicos trimestrales.
4. Los servicios de las aulas de apoyo informático y de las bibliotecas.
5. La difusión de las actividades. (Guerrero y Bernal, 2006: 82)

Los CdM actualmente promueven y asesoran actividades formativas de apoyo a colectivos docentes en las escuelas primarias que soliciten sus servicios, “cuya finalidad es abrir la comunicación y asociarse con escuelas interesadas en trayectos de formación docente” (Guerrero y Bernal, 2006: 83).

Atender a maestros asistentes a los Centros para tomar alguno de los cursos o talleres, de acuerdo con sus necesidades o intereses profesionales constituye una de las funciones primordiales. Para apoyar al equipo técnico de trabajo de los centros también se emprendieron acciones para fortalecer su perfil

académico a través de la especialización y profundización en los conocimientos de las áreas de trabajo desarrolladas en los CdM. Desde su creación empezaron a diseñarse estrategias para la formación de los maestros. Actualmente se organizan a través de los programas académicos que se difunden de forma trimestral y:

que el equipo del CM diseña o gestiona con base en las necesidades detectadas en los docentes usuarios del CM, así como en aquellos de las escuelas de la zona de influencia, a través de integrar los recursos y propuestas en cuatro rubros que procuran ser complementarios entre sí y que consisten en Actividades de: Perfil Académico, Biblioteca, Informática, Culturales y Temas diversos; en éste último se atienden particularmente tanto inquietudes como propuestas académicas de los usuarios del CM. (Guerrero y Bernal, 2006: 93)

Crear la cultura de actualización permanente en los profesores a través de la difusión de las ofertas en cuanto a opciones de actualización de los docentes, implica una difusión trimestral para que los profesores de educación básica asistan a los centros. Divulgación que se realiza a través de carteles, folletos y consulta en internet.

Los Programas de Estudio y los TGA

En el Distrito Federal, la Subdirección de Actualización es la instancia encargada de coordinar las actividades establecidas a nivel nacional por el PRONAP. Lleva a cabo la operación de los programas de estudio que constituyen al ProNAP como son:

- a) Exámenes Nacionales de Actualización (ENA)
- b) Cursos Estatales de Actualización del Distrito Federal (CEA)
- c) Talleres Breves de Actualización (TBA)
- d) Talleres Generales de Actualización (TGA)

Los primeros establecidos propiamente por la entidad y con valor para CM. En los siguientes apartados presento una breve descripción de ellos. Sin embargo, por mi interés particular hacia los TGA, éstos se abordarán en un apartado dedicado especialmente a un análisis más profundo de ellos.

a) Exámenes Nacionales de Actualización (ENA)

Los ENA, son instrumentos de evaluación diseñados para brindar la oportunidad a todos los profesores en servicio de valorar sus conocimientos profesionales y acreditar sus procesos de formación continua. En el caso de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, como instancia estatal se encarga de:

- El diseño de la convocatoria de los exámenes y el proceso de su inscripción a través de los Centros de Maestros, a quienes asesora y apoya para el uso del sistema de inscripción.
- Selección y capacitación de personal de apoyo técnico para la aplicación de los ENA.
- Recepción y entrega de materiales de apoyo para el estudio.
- Organización y coordinación del servicio de asesoría académica de apoyo a los docentes inscritos en los Cuerpos Estatales y que sustentarán el ENA.

La aplicación de los ENA dio inicio a partir del ciclo escolar 1997-1998 y permite a los docentes obtener un diagnóstico de sus saberes y contribuir a que cuenten con más elementos para la toma de decisiones en su labor cotidiana. En especial, durante la formación de sus alumnos, y posibilite la transformación de sus prácticas educativas. Para participar en ellos, los docentes solicitan su inscripción durante las fechas estipuladas en la convocatoria que se envía a las escuelas primarias y demás establecimientos educativos del Distrito Federal.

Para ilustrar, durante el ciclo escolar 2006–2007, los ENA que se ofrecieron para profesores de educación primaria fueron:

1. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte I	Profesores frente a grupo, personal directivo y comisionados en tareas de apoyo técnico pedagógico de educación primaria regular, general y especial.
2. La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte II	
3. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria	
4. La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria	
5. Primer curso nacional para directivos de educación primaria	
6. La educación ambiental en la escuela primaria	
7. La enseñanza de las ciencias naturales asistida por Enciclomedia	

Para maestros de educación básica:

8. La organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica	Profesores frente a grupo, personal directivo, de supervisión, jefes de enseñanza y comisionados en tareas de apoyo técnico pedagógico, así como maestros que desarrollen funciones de educación especial en el nivel preescolar.
9. Asesoría técnico pedagógica en las escuelas de educación básica	
10. Curso Nacional de integración educativa	
11. Aprender y enseñar historia en la educación básica	
12. Formación cívica y ética en la educación básica	
13. La lectura en las escuelas de educación básica	

Como se puede observar, los ENA, y como veremos más adelante, las asesorías y los TBA están enfocados a un estudio y una formación disciplinar, que de acuerdo al ANMEB y al PRONAP, contribuye a la adquisición de saberes y dominio de contenidos, disciplinas, enfoques y métodos de enseñanza. La puesta al día, para traducir los aprendizajes hacia nuevas formas de enseñanza.

b) Asesorías y Talleres Breves de Actualización (TBA)

Como ayuda a los maestros en su preparación para los ENA, la Subsecretaría de Actualización organizó el servicio de asesorías en las que, a través de sesiones de trabajo sabatinas en los CdM, los maestros realizan sesiones de trabajo con el objetivo de favorecer situaciones de aprendizaje que contribuye a resolver dudas, confrontar y socializar experiencias, y valorar y modificar sus estrategias didácticas.

Asimismo, durante el periodo de receso escolar en verano, los asesores imparten TBA, que pretenden apoyar la formación continua y el estudio para los ENA. Para asistir a ellos, los profesores solicitan la información sobre dichos espacios en los CdM.

c) Cursos Estatales de Actualización (CEA)

Los CEA son una estrategia de actualización que se ofrece a los docentes del D. F. Tienen como objetivo fortalecer habilidades y competencias para que los maestros desarrollen sus actividades con alto profesionalismo. Los CEA forman parte de los cursos de actualización y superación profesional, contribuyen a la evaluación de Carrera Magisterial, y por tanto otorgan un puntaje a los profesores que se inscriben en ellos, como mecanismo de evaluación de su desempeño.

Estos cursos con valor a CM se dan a conocer a través de una convocatoria, en la cual los maestros, de acuerdo con su función y vertiente, eligen y se inscriben en el curso acorde también a sus necesidades o intereses.

2.4 Los Talleres Generales de Actualización (TGA)

Los TGA forman parte de las estrategias de formación continua en las que, a través del trabajo colegiado, los docentes se reúnen para intercambiar

experiencias en torno a problemáticas específicas y comunes de la labor cotidiana. Los TGA están dirigidos a establecer alternativas y tomar decisiones para la mejora de la práctica educativa, y constituyen la posibilidad de llevar a cabo al menos una actividad de actualización al año, organizada y estructurada como trabajo académico.

En estos espacios, cada maestro recibe una guía que le permite conocer los propósitos y contenidos a trabajar, así como la presentación del desarrollo del taller. La guía de trabajo constituye además un mecanismo para evitar la distorsionada “cascada” de información que con su operación se llega a dar. Los TGA se plantean como un espacio para reflexionar y plantear en colectivo actividades destinadas al trabajo en el aula, e incidir con ello en la calidad de la educación de las escuelas.

Los Talleres Generales de Actualización son obligatorios y el periodo de realización está establecido de manera oficial, previo al inicio de clases de cada ciclo escolar, donde participan todos los profesores de educación básica.

En el Distrito Federal, su diseño está a cargo del Departamento de Actualización del Magisterio (DAM), a través de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos del Distrito Federal (DGOSE). Para llevarlos a cabo, el DAM maneja dos tipos de diseño, uno para supervisores y jefes de sector, y otro para los docentes de escuela primaria. La forma en la que baja el diseño a las escuelas es a partir de una capacitación que dan profesores de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) a los supervisores de zona y sector, quienes a su vez imparten el taller a los directores y, al final, los directivos dan el taller a los maestros frente a grupo.

El propósito de los TGA es apoyar la formación continua de los profesores (maestros frente a grupo, supervisores de zona, sector y apoyos técnicos) y que al interior de cada una de las escuelas, a partir de las temáticas expuestas en los

Talleres, contribuyan y aporten elementos para mejorar la práctica educativa y los Proyectos Escolares que desarrollan los centros educativos.

2.4.1 Análisis histórico de los TGA y sus etapas de desarrollo

A la luz de las temáticas que a través de la implementación de los TGA se han desarrollado en los colectivos de las escuelas primarias, se puede percibir que su operación ha pasado por diversas fases. A continuación, muestro información de los temas que los profesores de educación primaria del Distrito Federal trabajaron en los TGA, desde su implementación en el ciclo escolar 1996-1997 al ciclo 2005-2006. Datos que tomé del informe de experiencias que la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (2006) realizó.

CICLO ESCOLAR	GRADO	TEMÁTICAS	ASIGNATURA
1996-1997	TODOS	Programa de fortalecimiento de las escuelas del D. F.	
1997-1998	Segundo	Inventa un diálogo	Español
		¿Cuánto tengo que pagar?	Matemáticas
		El conocimiento del medio	Conocimiento del medio
	Tercero	Plan de trabajo anual	
		Las situaciones comunicativas, estrategias didácticas para la enseñanza del español	Español
		Estrategias didácticas para la resolución de problemas	Matemáticas
		Análisis del libro de texto de Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
	Cuarto	Plan de trabajo Anual	
		Las situaciones comunicativas, estrategias didácticas para la enseñanza del español	Español
		Estrategias didácticas para la resolución de problemas	Matemáticas
	Quinto	Análisis del libro de texto de Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
		¿Cómo utilizar el libro de texto de Matemáticas?	Matemáticas
		Un poco de Historia, viaje por la geografía, testimonios, alerta ecológica, el sistema solar	Geografía
		¿Cómo leer en voz alta, cómo exponer en clase, cómo revisar tus textos y el glosario?	Español
	Sexto	Plan anual	
¿Cómo utilizar el libro de Matemáticas?		Matemáticas	
¿Cómo utilizar el libro de texto de Español?		Español	
¿Cómo utilizar el libro de texto de Historia?		Historia	
¿Cómo utilizar las orientaciones para la enseñanza de la Historia, al trabajar los temas de historia?		Historia	
¿Cómo planear una clase de Geografía a partir de la lección "El paisaje natural"?	Geografía		

CICLO ESCOLAR	GRADO	TEMÁTICAS	ASIGNATURA
1998-1999	TODOS	Avances de la perspectiva S. XXI. Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas del D. F. ¿Qué actividades son útiles para enseñar los contenidos de Matemáticas? ¿Qué actividades son útiles para enseñar los contenidos de Español? Plan de trabajo anual	
1999-2000	TODOS	Por una nueva escuela urbana Plan de trabajo anual	
	Primero	Noción de número y avance en el conocimiento sobre la serie numérica	Matemáticas
	Segundo	Tipos de problemas multiplicativos	Matemáticas
		Estructura y contenido de los nuevos libros de texto. Tipos de texto	Español
	Tercero	Tipos de problemas multiplicativos	Matemáticas
		Estructura y contenido de los nuevos libros de texto. Tipos de texto	Español
	Cuarto	Tipos de problemas para enseñar la división	Matemáticas
		Los textos literarios	Español
Quinto	La fracción y sus significados	Matemáticas	
	El uso del fichero de actividades didácticas	Español	
Sexto	La fracción y sus significados	Matemáticas	
	El uso del fichero de actividades didácticas	Español	
2000-2001	TODOS	¿Qué es el currículo? Los conocimientos previos Plan de trabajo anual	
2001-2001	TODOS	Producción de textos	Español
		Medición	Matemáticas
		Alimentación y salud	Ciencias Naturales
2002-2003	TODOS	Proyecto escolar- La expresión oral en la escuela primaria	
2003-2004	TODOS	Proyecto escolar –Selección y uso de la información, habilidades para la resolución de problemas	
2004-2005	TODOS	Proyecto escolar –El desarrollo de habilidades intelectuales en la escuela primaria	
2005-2006	TODOS	Proyecto escolar-Búsqueda y selección de la información* (Guía de T.G.A.)	

*Sólo para D.G.S.E.I.

Figura 3. TGA. Revisión histórica de las temáticas que se han trabajado en los TGA en el distrito federal, del ciclo escolar 1996-1997 al ciclo escolar 2004-2005.

Como se observa en las tablas de la *figura 3*, los talleres diseñados para profesores en un principio se organizaban por grados específicos, y algunos se destinaban al colectivo en general. En los últimos ciclos escolares se percibe que ya no se maneja la organización por grados para desarrollar las temáticas, sino

que a partir del ciclo escolar 2000-2001 el colectivo del plantel educativo se organiza para trabajar en conjunto sobre un mismo tópico.

Por otro lado, respecto a las temáticas el lector percibe que están enfocadas a: la didáctica de las diferentes asignaturas, en especial español y matemáticas; profundización sobre algunos contenidos de enseñanza, lectura, noción de número, resolución de problemas matemáticos, fracciones, escritura, alimentación y salud; al conocimiento y uso de materiales, libros de texto y ficheros; a la planeación en el aula y desarrollo del plan de trabajo anual de la escuela; y, en los últimos ciclos, a la elaboración del Proyecto Escolar. Como se puede percibir, las temáticas son muy diversas, varían cada año.

Los estudios que el Sistema Educativo ha efectuado para conocer los avances, e incluso retrocesos o carencias, que enfrentan las diversas modalidades de actualización, dan cuenta, en relación a los TGA, que han enfrentado a través de su desarrollo, aciertos y experiencias provechosas, así como irregularidades en su implementación. En los informes que se han presentado, inclusive se recuperan las experiencias de algunos sujetos que integran las instancias encargadas de la formación y actualización docente. Uno de los trabajos más recientes es el elaborado por la Dirección de Actualización y Centros de Maestros del Distrito Federal (Autores), titulado: *Pronap 10. Distrito Federal. Actualización de maestros: 10 años de experiencia.*

A través del proceso histórico de los TGA, se identifican dos etapas: la primera va desde su implementación en 1996 al año 2000, y la segunda abarca de 2001 a la actualidad. Durante la primera etapa, los TGA eran responsabilidad de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros (DACM), instancia responsable de supervisar el proceso de operación, así como de la distribución de los materiales de los TGA, llamados Guías Nacionales, y efectuar actividades de seguimiento.

En un principio, estos talleres se denominaron “talleres interanuales”, se llevaban a cabo al inicio del ciclo escolar y una segunda etapa a mediados del ciclo. Méndez expresa uno de los logros de esta primera etapa:

Los profesores llegaron a identificar esta actividad como un espacio propio, como un momento útil de reunión para compartir sus experiencias y sus problemáticas cotidianas de la docencia. (2006: 48)

Durante la segunda etapa, el diseño académico de los TGA se transfirió a las autoridades educativas estatales y sólo excepcionalmente se producen las guías nacionales. Respecto a este momento, Méndez señala:

Durante esta segunda etapa, en 2002, el DF decide participar en el proceso de transferencia de los TGA, a convocatoria de la entonces Coordinación General de Actualización y Formación Continua para Maestros en Servicio, en el diseño de la Guía para Educación Primaria, titulada *Selección y uso de la información, habilidades para la solución de problemas*. Este material fue producto de un trabajo conjunto, ya que se integró un equipo con personal de la Coordinación Sectorial de Primarias, la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa y de la DACM. (2006: 49)

Uno de los problemas que Méndez encuentra respecto de las guías nacionales que se dan a los profesores para su trabajo en los TGA, consiste en su escaso uso. Arguye que éstas se emplean parcialmente, situación que también se presentó en la guía elaborada en coordinación con las instancias mencionadas en el fragmento citado. También expresa:

A manera de balance, se puede comentar, que en el DF, los TGA no han tenido una repercusión o un impacto de acuerdo a sus propósitos relacionados con la formación continua de los profesores; no obstante, se puede rescatar que en la entidad se ha hecho uso del tiempo en el que de manera obligatoria todos los docentes se concentran en sus espacios escolares, para desarrollar un trabajo en colectivo en el que se analizan, discuten, reflexionan y resuelven problemáticas comunes que tienen que ver con su labor educativa desde la función que desempeñan. (Méndez, 2006: 50)

En la cita anterior, se deja ver la relevancia hacia el trabajo emprendido en los colectivos de las escuelas, a pesar de la poca repercusión de los TGA en la formación docente, donde las actividades de análisis, discusión y reflexión para

resolver problemas educativos constituyen un elemento rescatable de estos espacios.

2.4.2 La propuesta de los TGA como estrategia de formación continua

Aunado a que en la actualidad existen diversas ofertas para la formación continua, los TGA se consideran como una de las estrategias básicas de actualización. LUNA, quien en el momento de entrevistarlo ocupó el puesto de la Jefatura del Departamento de Actualización en la Subdirección Técnica de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, desde una perspectiva institucional alude a la relevancia de los TGA como oportunidad en la cual el profesorado trabaja en su “fortalecimiento académico”. Debido a la existencia de docentes que no se actualizan, estos espacios garantizan que el profesorado tenga conocimiento de las propuestas educativas actuales del sistema educativo:

[En] la línea de actualización del docente eh, no tenemos las herramientas, no tenemos los mecanismos para garantizar que todos los docentes se pudieran capacitar a lo largo de un año. Esto es, los maestros que no están en el programa de Carrera Magisterial, o que no toman en Centros de Maestros cursos con carácter académico, no tienen otro espacio a dónde recurrir; pero tampoco nosotros les podemos forzar u obligar... Entonces los Talleres Generales de Actualización son uno de los espacios donde todos los docentes pueden trabajar sobre temáticas de fortalecimiento académico y de acciones técnico-pedagógicas en sus escuelas.

La otra forma son las Juntas de su Consejo Técnico, las que realizan mes con mes. Pero, así de manera general, son los Talleres Generales de Actualización, el inicial en agosto y el intermedio en enero, los que nos garantizan que podemos decirle al maestro de cerca, cuál es la visión de la Coordinación e impulsar también las acciones que ellos estén desarrollando a través de su Proyecto Escolar.

De otra manera, si no es en estos momentos, no podemos nosotros convocarlos a, no hay posibilidades de, ni de tiempos ni de espacios. Entonces... son el único momento en que todo el colegiado podemos trabajar sobre temáticas específicas. Cuando los maestros escogen sus cursos de Carrera, pues los que lo toman eh, tienen una temática que ellos escogieron, eh, los maestros que no están en carrera pues en realidad no, no hay otra opción, más que en los Exámenes Nacionales. (Ent. LUNA-C, p. 4)

En este sentido, los TGA constituyen un espacio a través del cual los docentes tienen conocimiento de las políticas educativas que el sistema educativo nacional emprende durante los respectivos ciclos escolares, tanto a nivel nacional como estatal, impulsadas a partir de las instancias operativas, como la Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D. F.

Desde las instancias operativas, se menciona que los TGA constituyen una de las estrategias básicas de formación, a través de las cuales se pretende contribuir en la formación de los docentes. Por medio de un cuestionario enviado a la DGFCMS, el cual se me reenvió con los datos solicitados, se informa que los talleres:

Son la opción básica de formación continua para los maestros y las maestras de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria; Indígena, Multigrado, Especial y Telesecundaria.

Constituyen un espacio de trabajo académico donde un colectivo docente, conformado por los profesores de grupo, el directivo escolar y el personal de apoyo técnico pedagógico, aborda una problemática educativa común para con base en ese análisis, determinar las acciones de formación continua que les permitan aprender acerca del tema trabajado y establecer los acuerdos para el desarrollo de su trayecto formativo durante el ciclo escolar que contribuya a mejorar su labor docente en el salón de clases.

En estos talleres, el trabajo en colectivo es considerado como elemento metodológico; la reflexión sobre la práctica docente, así como el intercambio de experiencias y saberes didácticos permiten reconocer lo que los participantes saben acerca del tema del taller. (Cuestionario-DGFC)

La formulación anterior plantea el “trabajo en colectivo” como elemento metodológico de los TGA, a través del cual se pretende que los docentes identifiquen situaciones problemáticas en su escuela y tomen decisiones en consenso para hacer frente a ellas y, al mismo tiempo, orientar su trayecto formativo. Se aduce también a la reflexión sobre la práctica como proceso que los maestros pueden llevar a cabo, así como el intercambio experiencias y saberes docentes que los profesores han adquirido respecto a las temáticas de trabajo.

2.5 El modelo de formación continua en el Distrito Federal

La Subdirección de Actualización del D. F., en estrecha comunicación con los niveles operativos, coordina las diversas acciones para la formación continua en la entidad, de tal manera que los maestros obtengan el mayor beneficio para su práctica educativa y desarrollo profesional. Sin embargo, ¿en qué consiste el desarrollo profesional al que se hace alusión? Al respecto, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se especifica:

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, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente. (SEP, 2001: 125)

Se reconoce al docente como un profesional que posee capacidades para desempeñar la práctica educativa a través de la implementación de estrategias y actividades didácticas y el reconocimiento de sus alumnos. También se considera que conoce los contenidos curriculares y las “experiencias y conductas cotidianas en el aula y en la escuela” (SEP, 2001: 126), aspectos que en el discurso se identifican como saberes o competencias profesionales.

La actualización, desde las políticas educativas, adquiere un sentido institucional acorde a las condiciones contextuales en que se desarrolla. Se establecen roles y responsabilidades que asumen tanto las instancias federales como estatales, los maestros de ATP, directivos (supervisores y jefes de sector) así como los mismos maestros frente a grupo.

La formación de profesores entronca con diversas formas de concretar el sentido de su identidad profesional –su profesionalidad- definida, sin duda, desde parámetros culturales, coordinadas sociopolíticas, modelos pedagógicos, etc. Tanto el concepto de calidad como la expresión de profesor ideal son conceptos contextualizados, definidos históricamente, relativos en definitiva. (Gimeno, 1998: 113)

En el discurso, se alude al profesor como profesional que posee conocimientos concernientes a su labor y el dominio de ellos; con autonomía para tomar decisiones con base en dichos saberes y en los resultados de su práctica, a través de la evaluación y análisis en colectivo. Por otro lado, en el ANMEB se concibe al maestro como protagonista de la transformación educativa, transmisor de conocimientos, y quien fomenta la curiosidad intelectual en los alumnos. Es visto como beneficiario y ejecutor de las nuevas políticas. Bajo esta perspectiva, Castañeda expone la influencia tanto del discurso académico como político en el modelo mental, opiniones y actitudes de los destinatarios de las actividades formativas. Expresa que:

Si se considera a los maestros como instrumentadores de propuestas curriculares y de enseñanza, la actualización se orienta hacia el uso de métodos y recursos para la transmisión de contenidos y las fuentes de información se circunscriben a aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos, aplicados a áreas y problemas específicos de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. En esta lógica, son los expertos y especialistas quienes pueden ofrecer explicaciones a los comportamientos y conocimientos que poseen o deben adquirir los maestros y quienes proponen soluciones a los problemas de la práctica docente. (2003: 96)

Del mismo modo, Imbernón argumenta que “según las funciones a desarrollar por el profesional docente, se entenderá de una forma u otra su desarrollo profesional” (1999: 27). Desde la perspectiva del autor, aludir al profesor como profesional, implica que:

El trabajo profesional, por naturaleza, no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autoreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten. (Imbernón, 1999: 22)

Los ámbitos para la formación de los profesores se definen previamente, se marca una línea o perfil del maestro deseable a través del sistema de reglas o normas que se generan. En este sentido, en el Programa General de Formación Continua para el ciclo escolar 2007-2008 se especifican ámbitos o campos de formación para los maestros, de acuerdo con la posición que ocupan y con los

roles que desempeñan en el sistema educativo. Esto es, para los maestros frente a grupo se centra la atención en temas que tengan que ver con:

- Propósitos educativos y contenidos educativos.
- Estrategias didácticas.
- Conocimiento de los alumnos y de la diversidad cultural.
- Habilidades intelectuales y competencias para el uso educativo de las TIC's.
- Ambientes para el aprendizaje.
- Identidad profesional y ética.

Para directivos escolares:

- Sistema educativo y gestión institucional.
- Organización y funcionamiento de las escuelas.
- Evaluación y seguimiento de los centros educativos.
- Habilidades intelectuales específicas.

Para equipos técnicos pedagógicos:

- La mejora de los procesos y contenidos de la enseñanza y el aprendizaje.
- La formación de una cultura escolar democrática.
- La transformación y mejora continua de la gestión escolar.
- El desarrollo intelectual y profesional de los directivos, docentes y colectivos escolares. (DGFCMS, 2007: 8-11)

Las TIC's se refiere a las Tecnologías de la Información y Comunicación. Se refiere al uso de tecnología como computadoras, software y telecomunicaciones en el ámbito educativo, sea para planear o desarrollar las prácticas educativas.

Estas especificaciones indican el tipo de formación, los ámbitos o competencias de actualización de los profesores. Las instancias encargadas de la formación continua y actualización de los profesores estipulan los tipos de contenidos de estudio a desarrollar en los talleres o cursos de actualización, así como los materiales didácticos destinados para ellos, donde también se marcan las pautas del tipo de actividades a desarrollar y los tiempos destinados para ellos, tal es el caso de las guías de estudio de los Talleres Generales de Actualización.

En el discurso se plantea el modelo de formación continua centrado en la escuela y en el aprendizaje, con dos campos de acción: al interior de *"la escuela*,

con destino a los colectivos y *fuera de ella*, dirigido a los individuos; cuenta con un mecanismo de aseguramiento de la calidad, los *exámenes nacionales para profesores en servicio*” (DGFCMS, 2005: s. p.).

De acuerdo con los campos de acción, los ENA, las asesorías y los TBA y los CEA, constituyen el campo de formación fuera de la escuela hacia el cual los maestros se dirigen para actualizarse. A éstos se suman aquellas oportunidades que propician la superación profesional como: especializaciones, diplomados, seminarios, congresos, entre otros.

En el campo de formación al interior de la escuela se encuentra el Sistema de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE). Las acciones que la DGFCMS refiere que ha implementado en este campo son:

Las acciones académicas giran en torno al SAAE, apoyándolas a través de materiales impresos, en audio y video, sobre la oferta de formación continua (Cursos de Actualización, Talleres Generales, Cuadernos de Estrategias, Programas de Formación, Cuadernos de Apoyo a la Actualización, portafolios Didácticos, Paquetes de estudio y, próximamente Trayectos Formativos). (Cuestionario-DGFCMS)

Los TGA se ubican dentro de este campo de acción, puesto que es el espacio donde además de reunirse los maestros dentro del plantel, desarrollan actividades de formación de manera colegiada. Algunos autores han centrado su interés sobre la formación grupal, a través del colectivo docente. El ANMEB lo consideró desde su firma al referirse a él como el núcleo de la actualización –a través de los consejos técnicos– de las escuelas.

Gimeno en el prólogo de la obra de Stenhouse denominada “*Investigación y desarrollo del currículum*” señala que el trabajo colectivo forma parte del enfoque curricular que propone el autor, dado que en su obra destaca la unidad de la escuela como elemento de intercambio de perspectivas e innovación, con el fin de ofrecer un currículum acorde a las condiciones contextuales que se viven el centro

escolar. Stenhouse señala que para mejorar la enseñanza es necesario un proceso de desarrollo, de perfeccionamiento profesional. En sus palabras:

El perfeccionamiento de la capacidad profesional se logra, por lo general, a base de la gradual eliminación de fallos, a través del estudio sistemático de la propia labor docente.

Tanto el desarrollo del C. [sic] como la investigación sobre la enseñanza han de proporcionar una base para esta profesionalidad. (Stenhouse, 1998: 71)

Esta referencia señala que el trabajo como colectivo de los maestros de un centro escolar, es un medio propicio para la reflexión de la práctica, tiene a la mejora del proceso de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los TGA propician un espacio donde los maestros podrían reflexionar sobre su práctica, y como se establece en su operación, determinar y desarrollar acciones que posibiliten la mejora de su labor docente y para su formación. Trabajar en colectivo lleva a adquirir un compromiso conjunto, y compartir saberes adquiridos en los espacios de formación a los que asisten al exterior de la escuela, así como de su propia experiencia. Aunque las Juntas de Consejo Técnico (reuniones que los profesores realizan el último viernes de cada mes para abordar aspectos técnico-pedagógicos) también son un espacio para realizar ese tipo de actividades.

La concepción institucional de la actualización es la de un medio a través del cual el maestro tenga un dominio de contenidos básicos para orientar la práctica en el salón de clases, a través del conocimiento sobre los contenidos de las asignaturas, enfoques pedagógicos, planes de estudio, métodos de enseñanza y habilidades didácticas. Así como para diseñar actividades de enseñanza a través del desarrollo de valores y actitudes que propicien la labor docente o directiva enfocada al aprendizaje y a la formación de los alumnos, aunado al desarrollo personal de habilidades intelectuales básicas para un estudio autónomo y la comunicación.

Para finalizar, se considera así a la actualización como un medio para mejorar la labor docente, como proceso que promueva en los maestros, a través del trabajo colegiado, la adquisición e incorporación de elementos innovadores para el desempeño de su práctica, con la finalidad de mejorarla y ofrecer una educación de calidad. Se alude al desarrollo de competencias o saberes profesionales que todo profesor debe desarrollar. La profesionalización se concibe en relación al perfeccionamiento de las competencias de la profesión y la adquisición de saberes que permitan enfrentar y dar solución a diversos problemas en la actividad cotidiana del docente.

Si bien ésta concepción de la actualización se establece en los discursos normativos del Sistema Educativo, los maestros al le imprimen un sello personal al asignarle un sentido como proceso de su formación. En el siguiente capítulo presento, a través del análisis del discurso proferido en las entrevistas, el sentido que tiene la actualización para los maestros, y cómo éste significativo transita en la subjetividad de los docentes entrevistados.

Capítulo 3

**El sentido de la actualización como estrategia
de formación continua, desde la voz de los
docentes**

Capítulo 3. El sentido de la actualización como estrategia de formación continua, desde la voz de docentes

Siempre escucho de calidad en la educación, siempre escucho de renovación y me pregunto ¿qué hago yo para participar en eso?, ¿qué hago yo por los chicos? (PEÑA-B1, p. 1)

Con el transcurso del tiempo, los maestros han asignado a la actualización un significado construido a partir del cúmulo de interacciones que establecen en el espacio escolar, de experiencias vivenciadas especialmente en los cursos de actualización a los que asisten, y a través de los discursos normativos (expresados en documentos orientadores de la actual reforma, los cuales rigen el proceso de actualización). La lectura del profesorado sobre su actualización, está ligada a su propia trayectoria, a lo que ellos consideran sus necesidades, sus problemas, sus huecos de formación detectados en la práctica educativa, o al simple deseo de “estar al día” respecto a las asignaturas, en alguna temática en particular, o para diseñar metodologías de trabajo novedosas.

En este capítulo presento una de las categorías derivadas del trabajo de entrevistas que realicé a los maestros en el desarrollo de la investigación: “*La actualización como estrategia de formación continua*”. Esta categoría deja ver a través del discurso manifiesto por los docentes diferentes significados en relación a la actualización. Los entrevistados hablan de ésta como un aspecto “importante” dentro de la labor docente, permitiéndoles “estar al día” y optimizar la educación a través del conocimiento de los diversos materiales emitidos por la SEP para desarrollar la labor educativa. Aparece también como medio que favorece “estar en contacto con lo nuevo”, en relación a los métodos, las corrientes pedagógicas, los nuevos avances, los contenidos, o para desempeñar un buen trabajo y no quedarse a la “zaga” o “marginado”.

Por otro lado, los maestros exponen diferentes factores orientadores de su actualización, como deficiencias, carencias o debilidades que consideran tener y

detectan en el transcurso de su labor. El interés o el gusto por alguna asignatura en específico, inclusive los “rumores” sobre futuros proyectos impulsados por la SEP, son también situaciones que los guían a emprender acciones para actualizarse, tales como: asistir a cursos, leer libros, investigar en internet, o pedir sugerencias entre sus mismos compañeros de trabajo.

La Carrera Magisterial (CM) como sistema horizontal de promoción del docente, es también elemento base para la actualización de algunos maestros, quienes la asumen como referente al elegir y asistir a cursos que les permitan tanto mejorar su práctica, como obtener calificación para promoverse en este sistema de evaluación. Mencionan, además, algunas deficiencias dentro de CM, por ejemplo: la dificultad para promoverse de nivel debido a la falta de tiempo para asistir a los cursos nacionales y a los requisitos que el sistema solicita, así como la corrupción existente en el sistema educativo.

En el discurso, los maestros plantean factores que limitan su actualización. Detectan en este proceso, rupturas o falta de seguimiento en las políticas educativas. En especial, las maestras se sienten limitadas para asistir a los programas de actualización por el hecho de ser mujer, ama de casa y madre de familia a la vez, así como el tiempo y el hecho de trabajar doble turno.

3.1 La actualización como necesidad de estar al día y en contacto con lo nuevo

Un punto coincidente en los maestros al referirse a la actualización, es que la consideran como “muy importante” dentro de su vida profesional y hacer pedagógico. DIR, director de una escuela primaria caracteriza la actualización como medio a través del cual el maestro puede seguir preparándose. Asimismo, la establece como “deber ser” en dos sentidos: por un lado, como proceso emprendido por el docente para continuar con su formación, con su “carrera”; y por otro lado, como actividad que “debe ser” emprendida por las autoridades

educativas, quienes a decir del director, deben brindar a los maestros cursos que sean verdaderamente útiles, con secuencia y relación con el hacer pedagógico.

Para mí es un aspecto importante, un medio donde el maestro, el estudiante o la persona que sea, tienen una educación subsecuente, y con un seguimiento para continuar con una carrera, para seguir preparándose ¿sí? El maestro debe ser actualizado tanto personalmente como externamente. O sea que la autoridad es la que debe darnos cursos pero que realmente nos sirvan a nosotros para que sea una, una secuencia de lo que estamos haciendo. (Ent. DIR-B: 2)

Para los entrevistados la actualización constituye el medio “para estar al día”, “optimizar la educación”, así como para continuar con su preparación y suplir sus carencias. En este sentido, AZU, una de las maestras entrevistadas, al referirse a la actualización manifiesta:

La actualización es un aspecto muy importante porque en base a que los profesores, los directores estemos actualizados es la manera en cómo vamos a darle optimización a la educación... utilizando todos los recursos materiales, y libros de texto, programas, todo lo que existe. (Ent. AZU-A: 2)

AZU, directora también de una escuela primaria, asume la actualización como “aspecto importante”. Le permite integrarse o formar parte de ella. La percibe como necesaria dentro del rol que desempeña. En sus palabras: “es la manera en cómo vamos a darle optimización a la educación”. Optimizar remite a “buscar la mejor manera de realizar una actividad” (definida por la Real Academia Española). Percibe la actualización como medio para adquirir elementos en el desempeño de la labor educativa y, en ella, conocer y hacer uso de diversos recursos como los mencionados por AZU: recursos materiales, libros de texto, programas, y que la SEP pone a disposición de los maestros. La actualización también implica para la directora “estar al día”:

La actualización es un aspecto muy importante que no debemos descuidar, para poder estar al día en cuanto a contenidos, en cuanto a materiales, en cuanto a estrategias de trabajo, para poder desempeñar mejor la labor. (Ent. AZU-A: 2)

AZU asume que ejercer mejor la labor docente requiere de determinados tipos de saberes, “estar al día” implica tener conocimiento de ellos, de los contenidos, materiales, así como estrategias a partir de las cuales efectuar el proceso de enseñanza y, desde su perspectiva, permiten desempeñar mejor su labor. En relación con los diferentes saberes y la capacidad de acción que éstos pueden ejercer en el sujeto, Yurén expresa:

Aunque con fines analíticos podamos distinguir los tipos de saberes considerando su referente, pretensiones de validez y forma disposicional que modifican, en la vida diaria los saberes están necesariamente imbricados, pues la solución de los problemas requiere siempre de la combinación de saberes. Esta combinación es la que da sustancia a las competencias. La competencia (dice Habermas, 1989, t. I, págs. 109-110) es lo que hace al sujeto capaz de lenguaje y acción. (2005: 25)

La directora AZU alude al conocimiento de las condiciones materiales de las cuales disponen los docentes para su práctica educativa y a la adquisición de saberes pedagógicos para promover el proceso de enseñanza, a partir de la implementación de estrategias de trabajo. Implica reconocimiento de la actualización como medio en la mejora de su práctica.

La maestra TERE, también refiere a la actualización como medio para estar al día. Por un lado, emprendida por los cambios que percibe en los niños a través del tiempo, y por el otro, para estar en contacto con las nuevas corrientes de enseñanza, lo que se refleja en la mejora de la “labor docente”, en la cual los alumnos son los principales beneficiarios.

Es importante para mí el seguirme preparando, y este [*sic*] pues más que nada porque los niños con los que trabajo actualmente pues son muy diferentes ¿no?, hablando aún hasta de hace diez años. Entonces, el estar al día para mí es importante. [La actualización] es el medio por el cual yo puedo dar un mejor servicio o labor docente para el beneficio de mis alumnos. El que yo pueda estar informada y preparada con las nuevas corrientes de enseñanza, es primordial. (Ent. TERE-A: 2)

La maestra arguye que la actualización es un aspecto importante y primordial, relacionado con el conocimiento de nuevas corrientes de enseñanza,

orientado a la puesta al día de saberes pedagógicos. Señala además la necesidad de estar al día debido a los cambios que presentan los alumnos a través de las diferentes generaciones, y como elemento que le permite estar preparada para desempeñar la docencia y emprender mejor su desempeño en la práctica educativa, “brindar un mejor servicio o labor docente”, en beneficio de sus alumnos.

En relación con la actualización, y en particular con la idea de “estar al día”, otros entrevistados opinan lo siguiente:

[Los talleres y cursos] son una serie de actividades que nos van a permitir que el maestro se actualice, que el maestro se actualice en todo lo nuevo. Y el maestro encuentra ahí las estrategias, las actividades que puede desarrollar con sus alumnos. (Ent. PEÑA-B: 4)

La actualización, estar en contacto con los nuevos avances, técnicas y metodologías que pueden ayudarnos a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. (Ent. ROSITA-A: 2)

Pues para que tú tengas el conocimiento con mejores técnicas o mejores métodos para poder aplicarlos dentro del aula ¿no?, para tratar de obtener mejores resultados. (Ent. ROSITA-A: 3)

Las ideas expresadas en los párrafos anteriores identifican el “estar al día” con la “necesidad” de adquirir un tipo de saber procedimental y un saber técnico, el cual habilita al sujeto para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia (Yurén, 2005: 23), y conforma también el saber pedagógico del docente. Las maestras manifiestan por tanto, la actualización como un espacio de formación donde adquieren estrategias, técnicas, metodologías, actividades, para ponerlas en práctica con el grupo y desarrollarlas con los alumnos. El saber procedimental le permite al docente mejorar, desde su perspectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

En el caso de la maestra ROSITA, conocer técnicas o metodologías de trabajo le permite mejorar su práctica y obtener mejores resultados de aprendizaje en su grupo. En este sentido, la posibilidad de llevar a las aulas alternativas

diferentes y novedosas de enseñanza, constituye también una inquietud en la actualización de los maestros. Situación que ROSITA ilustra al mencionar un curso significativo para ella, porque le aportó “algo” para compartir con su grupo:

Te puedo decir que el único que me pareció rescatable fue el de la Enciclomedia, que fue un muy buen curso de actualización en donde yo aprendí algo que le puedo transmitir a mis alumnos ¿no? Pero de ahí en fuera, pues no he tomado ninguno que yo te pueda decir que valió la pena. (Ent. ROSITA-A: 4)

El sentido de la actualización como “medio para estar al día” emerge en el discurso de los maestros con diferentes tonalidades. Los entrevistados afirman que la actualización les permite estar en contacto con lo nuevo (estrategias, metodologías, conocimientos, etc.), incluso como medio que constriñe la posibilidad de quedarse “a la zaga”, como lo revela el siguiente fragmento:

Bueno, la actualización es algo muy importante para el profesorado, porque si uno no va poniéndose digamos al margen de las necesidades educativas, uno se va quedando a la zaga. Entonces, en ese sentido yo soy una persona que en cierta forma me jacto de decirlo, voy hasta en cierta forma a veces adelantándome ¿no? No precisamente adelantándome por mí, sino por ¿qué te puedo decir?, antes de que venga digamos la noticia de que aquí se va a implementar Enciclomedia, entonces yo ya me fui a tomar el curso de Enciclomedia, que aquí se va a implantar el inglés, yo ya me fui a tomar el inglés; y cosas así ¿no?, de ese tipo. Entonces, por eso digo, me adelanto, y empiezo a escuchar apenas los rumores y córrele, voy y me actualizo. (Ent. SAMI-A: 2)

La profesora SAMI, además de referirse a la actualización como posibilidad para no quedarse “a la zaga”, refleja la relación que percibe entre ésta y las “necesidades educativas”, las cuales parece tomar como referente: “si uno no va poniéndose digamos al margen de las necesidades educativas, uno se va quedando a la zaga”. De igual forma, identifica la actualización como medio para adquirir mayor conocimiento de las nuevas propuestas educativas. Situación que hace ver la actualización como una práctica constante para ella.

LUZ, por su parte, señala la actualización como un proceso donde el maestro busca elementos de apoyo en su labor y orientada hacia el aprendizaje

continuo. En este sentido, implica una constante preparación para el docente, quien se forma continuamente:

Para mí la actualización es un proceso continuo de aprender. Generalmente los cursos a los cuales nos dan inscripción son diversos y siempre yo los escojo de acuerdo a lo que me interese, siempre buscando que sea de apoyo a mi labor docente. (Ent. LUZ-A: 2)

La actualización, concebida como formación continua, guía la acción del docente hacia la búsqueda de espacios o medios a través de los cuales puede encontrar o desempeñar acciones para su desarrollo profesional y “asumir un proyecto al interior de los cánones socioculturales” (Serrano, 2001:61). Uno de los maestros entrevistados, hace referencia a que la actualización le permite establecer su proyecto de vida y no quedarse marginado:

De acuerdo a eso [se refiere a la actualización] van a ser mis proyectos. Si no estoy actualizado no voy a tener proyecto de vida, y dentro del magisterio, el que no tiene estudios y se actualiza continuamente, pues se va a quedar marginado ante las cosas. (Ent. DIR-B: 2)

El proceso de formación continua llega a tocar al sujeto en el ámbito personal, pues le brinda elementos que el docente incorpora subjetivamente en su autoconstrucción. El director asocia la actualización con la construcción de un proyecto de vida dentro del magisterio, orientador de su actuar y para evitar la marginación dentro del profesorado.

La actualización como estrategia de formación continua implica un proceso de aprendizaje continuo, donde los docentes dicen encontrar elementos que les permiten mejorar la práctica educativa y por ende, su desempeño profesional. La puesta al día en educación involucra no solo adquirir estrategias, metodologías, técnicas, tener conocimiento de los materiales educativos, de los contenidos de enseñanza, etc., sino atender también a los requerimientos de las políticas educativas, como lo expresa la maestra SAMI. Situación que la lleva por consiguiente a plantear la actualización no sólo como un requerimiento personal,

sino también institucional, orientado a brindar un mejor servicio educativo, donde los alumnos puedan mejorar sus aprendizajes.

3.2 Las motivaciones y prácticas actualizadoras

La búsqueda de alternativas a través de la actualización, además de las carencias del deseo de estar al día, se da a partir de situaciones que surgen en la cotidianidad de la escuela, de las deficiencias o debilidades de los mismos maestros, y de las cuales son conscientes al desempeñar su labor en el aula. Un fragmento ilustrativo de esta situación es el siguiente:

Muchas de las veces, como te digo [elijo actualizarme por] los rumores de qué va a venir, esa es una y otra, muchas veces digamos, el mismo grupo me da ver mis carencias, que diga yo: “yo ando como que falla en esto [sic], como que este niño me presenta cosas”, y yo así como que me quedo como que en blanco y digo “estoy necesitada de esto” ¿no? Entonces voy y busco el curso, voy y busco un libro, voy y busco lo que más puedo; y es chistoso y curioso pero tengo a veces así como que la suerte de llegar o de que me lleguen las cosas. Por ejemplo, te digo los programas de televisión sin querer ya cuando los estoy viendo “¡ay ésto es lo que quería y lo que buscaba!” y bueno. (Ent. SAMI-A: 2)

En este fragmento, la entrevistada señala dos circunstancias por las cuales acude a actualizarse: los “rumores” y sus “carencias”. Respecto a “los rumores”, SAMI expresa que atañen a lo que considera “va a venir”, es decir, las propuestas emprendidas por la SEP o a proyectos futuros a desarrollarse. En este sentido, la maestra parece ver la actualización como un medio para estar al tanto de los requerimientos demandados por el sistema educativo. Al respecto Sandoval señala:

La actualización que se brinda a los maestros en los cursos... responde, por regla general, a la necesidad de adecuar a los maestros al modelo pedagógico vigente, modelo que a su vez está determinado por la política educativa en turno. (1996: 91)

Respecto a las “carencias”, la entrevistada manifiesta que es el grupo de alumnos quien se las hace ver. La preocupación manifiesta hacia sus alumnos, la

impulsa hacia la búsqueda de cursos o algún libro con el fin de conocer alternativas para enfrentar las situaciones que aquellos le “presentan”, superar sus deficiencias y obtener elementos de los que carece para su práctica. SAMI menciona los programas televisivos, los cuales también le aportan elementos útiles para su labor: “los programas de televisión sin querer ya cuando los estoy viendo ¡ay esto es lo que quería y lo que buscaba!”.

En el mismo sentido, en relación con las acciones y las motivaciones para actualizarse, AZU afirma:

[Me actualizo] por medio de cursos, me gusta mucho leer, me gusta mucho investigar cosas que no sé bien y me meto a buscar a internet, lo averiguo, o por medio de lecturas, si hay algún curso que me llama la atención lo tomo, es la manera en que me gusta actualizarme... En base a circunstancias que yo [sic], de las debilidades que veo en mi escuela que considero que me pueden servir como un elemento para poder fortalecer y poder compartir con las compañeras. (Ent. AZU-A: 3)

La directora pone de manifiesto tres situaciones que la llevan a asistir a cursos, a investigar en fuentes escritas o en internet. La primera, el deseo de profundizar en aspectos educativos de los cuales AZU no tiene mucho conocimiento: “cosas que no sé bien”. La segunda situación está relacionada con los cursos; a decir de la entrevistada: “si hay algún curso que me llama la atención lo tomo”. Las expectativas de la maestra sobre los cursos, originadas a partir de saberes y experiencias adquiridas en el espacio escolar, parecen constituir un referente al momento de seleccionar los cursos, a partir de sus intereses, de lo que le “llama la atención”. Por último, la directora también alude a las “debilidades” detectadas en su escuela, y quizás en el colectivo docente a su cargo. Esta preocupación manifiesta la lleva a buscar elementos para fortalecer sus debilidades, además de adquirir conocimientos y poder compartirlos con los profesores de la escuela.

Los docentes entrevistados no sólo hacen referencia a necesidades o debilidades detectadas como situaciones conducentes a actualizarse, también

expresan, como el caso de la maestra PEÑA, interés por abordar problemáticas que provocan fallas en la labor educativa. Al respecto la maestra comenta:

Me encanta leer, me encanta leer y siempre que hay cursos no únicamente leo mi curso sino que bajo toda la información de todos los cursos, las leo, corto la información que me parece pertinente, armo una especie de carpeta y la estoy constantemente consultando. Además de que siempre que veo algo que siento que ahí estamos fallando, investigo más; entonces trato de situar el problema dentro de ese marco y digo “haber, qué hay antes, qué hay después”, para poder subsanar este problema y poder sacarlo adelante. (Ent. PEÑA-B: 2)

Si bien la maestra alude a una serie de acciones que emprende para actualizarse, manifiesta también su preocupación por atender las problemáticas en el aprendizaje de los alumnos y la necesidad de detenerse y pensar sobre el problema detectado, ubicarlo dentro de un contexto, investigar y emprender acciones para subsanarlo y sacarlo adelante, lo cual implicaría un proceso reflexivo de la práctica. El fragmento de la entrevista muestra también cómo el proceso de actualización no se limita a asistir a algún curso o taller, sino también a emprender acciones de estudio de manera autodidacta para obtener elementos y mejorar o transformar la práctica educativa. Acciones desplegadas de manera personal por los docentes, quienes se remiten a mediadores en su proceso formativo, como libros, o empleando la tecnología para consultar en internet información para obtener elementos y abordar las situaciones problemáticas. En el caso de la maestra PEÑA, plantea de manera particular, que arma su propia carpeta con información a través de los textos puestos a disposición en internet por el ProNAP, en relación con los cursos ofertados para CM, la cual le sirve de consulta constantemente.

LUZ, otra profesora entrevistada, alude a las deficiencias en su labor como elementos que la guían en la selección de cursos para su actualización, además de otros factores como el agrado o interés hacia determinadas temáticas:

En el caso mío, busco casi siempre los [cursos] que sean de Ciencias Naturales porque esa es la asignatura que más me agrada. Entonces todo es

relevante a eso pero, si yo siento que estoy adoleciendo en historia o en lectura, busco los cursos relacionados a eso, donde yo vea mis deficiencias. Y de acuerdo a los pronósticos que se tienen de sugerencias de grado, digo [sic]: “bueno, si me voy a tal grado necesito tal elemento, si me voy a este, pues tal elemento”, pero casi siempre son este, en base al interés mío y mi gusto personal. (Ent. LUZ-A: 2)

En este relato la entrevistada manifiesta la búsqueda por actualizarse en relación con “deficiencias” concernientes a la enseñanza en el aula, para superarlas, como en la enseñanza de alguna asignatura o contenido: “si yo siento que estoy adoleciendo en historia o en lectura, busco los cursos relacionados a eso, donde yo vea mis deficiencias”. Esta situación la lleva a buscar cursos y obtener elementos para subsanar sus carencias, de las cuales es consciente. Por otro lado, la maestra LUZ también menciona otros dos aspectos detonantes de su actualización: el pronóstico del grado que tendrá durante el ciclo escolar y el gusto e interés personal, en su caso hacia las Ciencias Naturales, disciplina en la cual se especializó en la Normal Superior, y enseña en educación secundaria en el turno vespertino.

En el caso de la profesora ROSITA, ella alude a la actualización como importante para mejorar la enseñanza en el aula a través de la aplicación de técnicas o métodos y obtener mejores resultados:

Pues para que tú tengas el conocimiento con mejores técnicas o mejores métodos para poder aplicarlos dentro del aula ¿no?, para tratar de obtener mejores resultados. No nos podemos quedar por ejemplo con el método onomatopéyico por citarte un ejemplo, no. O sea todo va cambiando, tenemos que ir adelante con el mismo cambio... Entonces, las nuevas técnicas, la nueva actualización inclusive, de inclusión y todo, pues te obliga a que estés tú también en la vanguardia con esto. (Ent. ROSITA-A: 3)

La maestra también alude a los avances y nuevos proyectos en el ámbito educativo como la inclusión –política educativa a la que se ha dado mayor impulso desde el ciclo escolar anterior a la actualidad- y a nuevas técnicas o enfoques educativos que desde su perspectiva obligan al docente a estar a la vanguardia.

En este mismo sentido, la maestra PEÑA también manifiesta el interés hacia dos áreas de conocimiento a las cuales ha dirigido su atención en la actualización: la inclusión y las competencias. Elementos que forman parte del discurso educativo actual, y por lo tanto exige el conocimiento de los docentes para asimilarlos y manejarlos en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, la maestra parece asumir la importancia del rol del maestro como promotor de los cambios y políticas educativas, y a identificar la actualización para estar acorde a las nuevas exigencias de las reformas:

Ahora me interesó mucho lo de la inclusión porque creo que el buen alumno, el alumno va a aprender con nosotros, sin nosotros y a pesar de nosotros; y aquellos alumnos que están rezagados qué bueno que se le ha dado el enfoque de no etiquetarlos, de no dejarlos atrás, sino de incluirlos. Y sobre todo la visión ahora en lo que me estoy enfocando mucho en estos últimos tiempos es en las competencias, qué es en sí la competencia y hacia dónde vamos. (Ent. PEÑA-B: 3)

Dentro del discurso de los maestros, los alumnos o el grupo, aparecen como elementos que también demandan de los profesores la búsqueda de la preparación para atender a lo que ellos conciben como “necesidades”, inclusive para ir a la par con los niños en cuanto a los nuevos avances tecnológicos. Al respecto, la maestra TERE manifiesta:

Ya lo había mencionado antes, nuestros niños en estas generaciones demandan de mayor preparación en los profesores porque sus necesidades son mayores... Sí, así es. Siempre mi búsqueda en estar preparada, eh, en elegir el curso que yo quiero, en el que yo quiero participar siempre pongo como antecedente las problemáticas que estoy viviendo con mis grupos [sic] que en ese momento están en mis manos. (Ent. TERE-A: 3)

Los docentes hacen referencia también a los cambios de los alumnos a través de las generaciones que ven pasar, pues a decir de ellos “sus necesidades son mayores”. Por lo tanto, la búsqueda de actualización se orienta hacia la posibilidad de brindar un mejor servicio en beneficio de los alumnos. Al respecto, la maestra PEÑA expresa:

[La actualización es] mucho muy importante, porque siempre escucho de calidad en la educación, siempre escucho de renovación y me pregunto ¿qué hago yo para participar en eso?, ¿qué hago yo por los chicos? No podemos estancarnos porque los chicos de hoy no son los que tuvimos hace, no son como nosotros, como a nosotros se nos enseñó. A nosotros se nos enseñó mucho memorística; estaremos de acuerdo que es necesaria la memorística pero también es necesario estar a la vanguardia con los elementos que estamos trabajando hoy en día. (Ent. PEÑA-B:1)

El fragmento anterior manifiesta algunas interrogantes de la profesora en función de dos situaciones: primero, a cuestionar su hacer para llevar a cabo lo que el discurso plantea, en el ejemplo manifiesto sobre la “calidad” y “la renovación” de la enseñanza. En este sentido, implicaría tener conocimiento de saber en qué consisten y cómo llevarlos a cabo. Y segundo, a preguntar qué hace la maestra por los alumnos, quienes son los beneficiarios de las acciones que los profesores llevan a cabo en el contexto escolar y quienes, a decir de ella, cambian con el paso del tiempo y demandan formas diferentes de enseñanza, acordes a los enfoques pedagógicos actuales, a lo “que estamos trabajando hoy en día”.

Otro fragmento ilustrador del lugar que los maestros dan a lo que consideran “las necesidades de los alumnos” y los requerimientos del docente para atenderlas, es el siguiente:

Los niños van cambiando, también. Qué bueno que estamos cambiando y tienes que buscar nuevas estrategias, nuevos caminos para llegar a los niños. ¿Por qué? Porque ahora los niños tienen esa dispersión, pero total. Bien dicen de un tiempo eran ocho de cada diez, ahora son diez de diez. Sí, todos, y los ves viendo la televisión [a los niños]. Les preguntas a los papás y sale lo mismo, dice: “es que está comiendo y de repente se va, y hasta después de 20 minutos: “ya come”, “ah sí” y empiezan a comer. Es lo mismo que sucede aquí. Desgraciadamente eso es psicológico, que realmente uno como maestro no lo puede ver a grandes rasgos, lo ves, a medida de tus posibilidades, a medida de lo que estudiaste, o pudiste ver. A medida de que buscas en ocasiones en algunos libros por saber cómo puedes ayudar a los niños para que ayudes a su situación. (Ent. ALI-B: 2)

La maestra ALI también expresa los cambios que percibe en los alumnos con el paso del tiempo, así como a necesidades y problemáticas (como la

“dispersión”) manifiestas debido a la influencia en ellos del entorno y contexto familiar en que viven. La presencia de las necesidades referidas lleva al docente a la búsqueda de elementos que le permitan “llegar a ellos” para ayudarlos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ALI alude la existencia de problemáticas – en especial las de carácter psicológico- donde el maestro tiene poca influencia pues “no lo puede ver a grandes rasgos”, y por lo tanto su incidencia en la solución o tratamiento es a “medida de las posibilidades”. Situación focalizadora de la mirada del maestro hacia la búsqueda en libros u otros medios para saber cómo atender la situación de los alumnos y ayudarlos a salir adelante.

Aunque los maestros exponen acciones que dicen emprender para actualizarse como: asistir a cursos, la búsqueda de información en libros o en internet, elaboración de carpetas de estudio, e inclusive, ver algunos programas televisivos, como lo manifestó la maestra SAMI. En el discurso también aparece la relevancia de la socialización docente. En este sentido, la maestra LILI manifiesta, además de algunas acciones ya descritas, la retroalimentación entre los maestros como otro medio a través del cual enriquecen sus saberes y modifican su práctica:

Para la actualización, mira yo, por ejemplo he tomado cursos sobre la actualización precisamente y pues leo. Por ejemplo, si me va a este... si me va a tocar por ejemplo cuarto grado, quinto grado, el grado que me vaya a tocar, me consigo los libros del maestro. Este, leo la información que tengo anterior, este... pregunto, platico con mis compañeros jóvenes que apenas acaban de salir para ver qué punto de vista tienen y pues de esta forma pues voy cambiando mi visión de las cosas y sobre los niños actuales. Entonces, pues con cursos ¿no?, más que nada. (Ent. LILI-B: 4)

La escuela es el principal contexto donde los docentes interactúan y se introducen en la trama social de la vida escolar, “es el sitio de comunicación, entre maestros, a partir del cual se arman redes de repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial (Rockwell y Mercado, 2003: 125). Es el sitio donde también se da la formación del maestro, lo que Rockwell y Mercado denominan proceso formativo cotidiano. La maestra LILI en su proceso de formación, alude al intercambio entre maestros, a partir de

consultas o sugerencias que espera recibir de sus compañeros y expresa llegan a influir en la transformación de sí, al manifestar: “pues de esta forma pues voy cambiando mi visión de las cosas y sobre los niños actuales”.

“Los saberes sociales integrados a la práctica docente, no remiten sólo al ámbito de la experiencia individual, sino que también se construyen en producto colectivo, social” (Rockwell y Mercado, 2003: 128). Los intercambios de experiencias en los cursos de actualización son referidos como “magníficos” o “buenos”, debido al enriquecimiento que obtienen algunos maestros. Además de encontrar también respuesta en dicha retroalimentación, a problemáticas comunes en los contextos escolares, como lo expresan las maestras PEÑA y LUZ, en los siguientes fragmentos:

Lo que me gusta a mí de los talleres es esa interacción con otros compañeros. Porque en ocasiones uno percibe que todos los maestros tenemos las mismas problemáticas; pero el hecho de que a un compañero le funcione una estrategia y otro diga “yo la usé pero no...”; es ese intercambio de colegiado, es magnífico, magnífico. O sea, es encontrar respuesta a muchas problemáticas que se nos dan dentro del salón, y que creemos y que a veces decimos “ay, por qué me tocaron a mí”. Y cuando nosotros vamos a un curso y escuchamos que en la escuela más lejana también sucede, y que hay la forma, porque a veces uno puede dar sus experiencias pero también uno se enriquece de las experiencias de muchos profesores. (Ent. PEÑA-B: 4)

El último [curso que tomé] fue este... sobre cómo trabajar los proyectos colaborativos y sí, la apertura es desde Preescolar hasta Secundaria, entonces hay maestros de todo tipo. Son buenos, porque cada maestro tiene su enfoque de su diferente punto de vista y se enriquecen más las experiencias; y bueno ahí observamos que casi el comentario de todos es que, nuestra educación está muy desfasada. No hay una coherencia de preescolar a primaria, ni de primaria a secundaria y mucho menos de secundaria al siguiente nivel, como que se ve cortado, como que no se tienen los elementos bases para seguir en cada nivel. (Ent. LUZ-A: 3)

La maestra LUZ, manifiesta que el trabajo colegiado con profesores de diferentes niveles educativos le permite ampliar la perspectiva de las problemáticas existentes en la educación básica en general, como el desfase en la educación al pasar de un nivel a otro.

El reconocimiento del “otro” en la formación del sujeto, se manifiesta en el siguiente relato de la maestra PEÑA, quien menciona algunas personas e imágenes de docentes que influyeron en su formación y el deseo por seguirse preparando:

Tuve la fortuna de cuando llegué a esta escuela, la directora era muy estricta pero humana. Y entonces, cuando me vio, se acercó y me dijo, “maestra, maestra lee, maestra prepárate, maestra, maestra, maestra...” En la formación de la normal tuve maestros así, muy estrictos. Mi familia, mis padres, mi papá sobre todo, tenía una línea. Entonces creo que eso a uno lo va enriqueciendo, más el trabajo aunado con las compañeras que vienen siendo ejemplo para uno, que dice uno: “caray mis respetos, tienes que seguir. (Ent. PEÑA-B: 20)

La influencia de los otros en la formación del sujeto es sustancial, influyen subjetivamente en la construcción del sujeto, tomándolos como referentes en la construcción de sí. Al respecto, Ramírez, B. y Anzaldúa, R. señalan:

La realidad psíquica del sujeto se construye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor, los interioriza, los hace formar “parte” de sus instancias (el yo, el ideal del yo y el superyó, se construyen por identificación) y conforman la fantástica de su espacio psíquico. Pero además de esto, siguiendo a Kaës, la realidad psíquica de un sujeto induce a las formaciones y procesos de la realidad psíquica de otros sujetos. He aquí una relación de mutua construcción entre el sujeto y los otros. (2005: 16)

El análisis del discurso de los maestros, deja ver la orientación de su actualización hacia la búsqueda de elementos que permitan “subsana” sus carencias o debilidades profesionales. Asimismo, el deseo por abordar problemáticas de aprendizaje en la escuela y atender las necesidades educativas de los alumnos, así como los requerimientos institucionales, constituyen otros factores puestos en juego por los profesores al momento de emprender acciones diversas y buscar elementos para impulsar prácticas y atender dichos factores. Al parecer, las acciones de actualización expresadas por los maestros van desde la lectura de libros seleccionados a partir de sus intereses, y de materiales del ProNAP puestos al alcance del maestro a través de internet; a la búsqueda de cursos de actualización fuera de la escuela. Estos últimos, seleccionados a partir

de las los intereses de los maestros, sus necesidades, y del gusto hacia algún tema en particular. Los encuentros de los maestros también se mencionan como momentos en que los profesores amplían sus saberes, al preguntar o pedir sugerencias entre ellos, sea a maestros expertos o “compañeros jóvenes que acababan de salir [de la normal]”, como expresa la maestra LILI; o la retroalimentación docente en los cursos de actualización, lo que permite a los participantes enriquecer sus experiencias.

3.3 Actualización y Carrera Magisterial

Desde la creación de Carrera Magisterial (CM), los maestros eligen, de entre las diferentes opciones para su actualización, cursos que les permitan tanto obtener puntos para promoverse dentro de CM, como adquirir también elementos útiles para su labor docente. En este sentido, la profesora TERE manifiesta elegir los cursos de actualización de manera que éste le permita “matar varios pájaros de una pedrada”:

He tomado algunos cursos por mi parte y bueno, cuando empezó el programa de lo que es Carrera Magisterial he querido matar varios pájaros de una pedrada. Los cursos en los que participo pues que también me sirvan como, para obtener calificación para mi nivel de carrera magisterial (p. 1) ... o sea que, que si el curso que me interesa me va a ayudar para mejorar mi labor docente y adquirir puntaje para carrera magisterial, pues que más que, que poderlo lograr. (Ent. TERE-A: 2)

En esta referencia TERE menciona dos criterios al elegir un curso de actualización, que le aporte puntaje para ser evaluada en CM y a la vez, sea de ayuda en la mejora de su labor docente.

En el presente apartado los docentes entrevistados relatan algunas condiciones materiales que desde su perspectiva limitan la posibilidad de acudir a los cursos de CM y promoverse de nivel, orientándolos a buscar alternativas como las destacadas por la maestra TERE en el fragmento de entrevista anterior, al referir “matar varios pájaros de un tiro”. La concepción sobre las condiciones

materiales, se basa en la idea de que éstas no se refieren sólo a aspectos físicos donde llevan a cabo los cursos de actualización, o a los materiales que los maestros emplean en su ejecución, sino también a “las pautas de organización del espacio y el tiempo en cada escuela [o espacio de actualización], así como los controles efectivos sobre su uso”. (Rockwell y Mercado, 2003: 123)

Desde este referente, los maestros señalan al tiempo como un factor que constriñe sus posibilidades para promoverse de nivel dentro de CM:

Estoy en el [nivel] siete “A” [en CM], no he podido este avanzar porque siento que no le he dado el tiempo suficiente a, más que nada a los cursos nacionales. Cada año participo en alguno de los cursos estatales pero en el, lo que es el puntaje del curso nacional como que lo he dejado un poquito al olvido. (Ent. TERE-A: 1)

La maestra TERE expresa que la falta de tiempo para dedicarse a tomar “el curso nacional” conlleva la falta de puntos en su evaluación, situación que impide promoverse al siguiente nivel de CM. El tiempo como factor restringe la oportunidad de promoción y se liga en algunos casos a otras condiciones, como trabajar la doble plaza:

Estoy en el nivel “B” [de CM] en primaria y en la secundaria estoy en el nivel “A”, de hecho le he dedicado más tiempo a primaria que a secundaria para estar [sic]. Sí porque le digo, los sábados a veces no siempre se puede, para uno y para otro, sacrifica uno siete sábados o cinco sábados pero a veces ya no se puede más. Por eso le digo que la opción ahora es buscar uno que nos pueda ayudar tanto a primaria como a secundaria. (Ent. LUZ-A: 3)

Para la maestra LUZ, trabajar en el turno matutino y vespertino en niveles educativos diferentes, merma la posibilidad de avanzar a la par en ambos turnos en CM. Expresa que en su caso, ha “dedicado más tiempo a primaria que a secundaria”. Asimismo, laborar la doble plaza deroga la posibilidad de asistir a actualizarse en las ofertas abiertas de lunes a viernes y dejan como única opción los días sábados. Empero, asistir a cursos durante estos días, implica un “sacrificio” de los maestros, debido a otros compromisos durante los fines de

semana. Con respecto a esta situación, LUZ expresa en otro momento de la entrevista:

Ahora con los cursos de Carrera Magisterial se ve uno en la necesidad de buscar un curso que pueda servirme para primaria y secundaria. Tomarlos por separado resulta muy desgastante ahora. Son muchos los compromisos de trabajo, con los asuntos familiares, entonces los sábados prácticamente queda, allí anulado ¿no? (Ent. LUZ-A: 2)

Otros aspectos que constituyen un malestar en los docentes y generan desconfianza hacia la gestión por parte de algunas instancias responsables de CM, se ponen de manifiesto en el discurso de la maestra LILI:

Estoy en Carrera Magisterial, solamente estoy en la fase “A”, en la letra “A”. Este, pues me ha costado trabajo para pasar a la siguiente letra porque cada vez hay más, más trabas para llegar a la siguiente. Cuando, por ejemplo, al principio solamente era tu vida como profesional, ahora ya es tu preparación como profesional, tienes que hacer licenciatura, tienes que hacer maestrías, para estar en la siguiente letra. Primero pues tienes que entrar a carrera magisterial que es lo que cuesta trabajo ¿no?, ya después de ahí, pues sigues trabajando. Aunque no sé si te pueda decir aquí, que también hay mucha corrupción en esto. Hay gente que te venden las respuestas. Desgraciadamente pues yo no he podido alcanzar la cantidad que, adecuada para eso, pues tampoco no me gustaría como parte de mi ética profesional. O sea por ganar un dinero mas, saltar de... preparación más que nada. O sea lo importante es tu preparación, a lo mejor para, también el dinero es importante, pero no sé de qué te serviría si no sabes lo que debes de hacer con los niños, con los niños que en este caso es a lo que nos dirigimos [*sic*]. (Ent. LILI-B: 2)

En primer lugar, la maestra denota la dificultad que le implica “pasar a la siguiente letra”, es decir, promoverse de nivel en CM, debido a los requisitos establecidos por el sistema para acreditar. Desde su perspectiva: “cada vez hay más trabas”. Asimismo, menciona la preparación profesional de los maestros como un índice de evaluación: “ahora ya es tu preparación como profesional, tienes que hacer licenciatura, tienes que hacer maestrías, para estar en la siguiente letra”. Preparación que demanda tiempo; sin embargo, como veremos más adelante, éste es un factor del cual carecen algunos maestros y limitan su actualización, tal es el caso de la profesora LILI. En segundo lugar, en el fragmento de la entrevista, LILI señala la corrupción en el proceso de gestión al

aplicar el Examen Nacional, expresa: “hay mucha corrupción en esto. Hay gente que te venden las respuestas”. Este hecho genera inconformidad en la maestra por la arbitrariedad y, en cierta forma, desconfianza en los resultados de la evaluación, pues en algunos casos no son reales debido a la venta de las respuestas a los ENA. En este sentido, la ética profesional impide ser partícipe de dicha situación.

Sería un error afirmar que el único interés de los maestros en participar en CM es el económico, pues si bien es un factor manifestado, también hay otros factores que convergen, como los intereses pedagógicos. Situación puesta de manifiesto cuando en el mismo fragmento de la entrevista, la maestra expresa: “lo importante es tu preparación, a lo mejor para, también el dinero es importante, pero no sé de qué te serviría si no, si no sabes lo que debes de hacer con los niños, con los niños que en este caso es a lo que nos dirigimos [sic]”. En este fragmento, la maestra considera además a los alumnos, como referente central para seguir con su preparación. El deseo por obtener elementos para desarrollar mejor su práctica se hace perceptible, al referir la “importancia” de saber cómo trabajar con los estudiantes.

3.4 Factores que limitan el proceso de actualización de los docentes

Pese al significado que los maestros le dan a la actualización, en el discurso los entrevistados señalan también algunas condiciones materiales como factores limitantes para su formación continua, las cuales provocan en algunos casos descontento ante la forma de organizar y llevar a cabo los cursos.

Una maestra señala los cambios que por intereses políticos se dan en la educación. Manifiesta su inconformidad ante las rupturas de los proyectos impulsados para la formación continua cada sexenio de gobierno, lo cual implica retos a los docentes para enfrentar las problemáticas que surgen con ello.

La actualización es... como un seguimiento, una continuidad de todo lo que se ha visto durante muchísimos años. Desgraciadamente cada sexenio y cada que cambian presidentes [sic] y cambian al Director General de la SEP. Hacen nuevos cambios. Hay unos cambios que han sido positivos y hay unos cambios que han sido muy negativos. Entonces, esta formación, este conocimiento que se da en la actualización se va cortando porque no llevas un hilo de una, pues de una temática hecha y de repente te la cortan: “y saben que, que ahora no, que ahora se tiene que dar así”. (Ent. ALI-B: 1)

En el fragmento anterior, la entrevistada expone que los cambios o reformas en educación, entrañan modificaciones tanto positivas como negativas. Conllevan repercusiones en la formación continua del maestro, situación manifiesta cuando expresa: “esta formación, este conocimiento que se da en la actualización se va cortando porque no llevas un hilo de una, pues de una temática hecha y de repente te la cortan”. Un ejemplo ilustrador de la entrevistada sobre este hecho es el siguiente:

Como ahora que quieren quitar en la secundaria muchas materias. De hecho por ejemplo aquí desde que se empezó, desde que hicieron los cambios con la letra script, al niño le cuesta mucho trabajo [escribir], si lo logra. Pero qué pasó, que tuvimos que inventar nuevos métodos para que el niño siguiera una secuencia de palabras. (Ent. ALI-B: 2)

En la situación referida sobre la enseñanza de la letra script, la entrevistada expresa que llevó a los maestros -en especial el primer ciclo de educación primaria- a tomar acciones para ayudar a los alumnos a superar las dificultades emergentes como consecuencia del cambio en la escritura, “inventando métodos” para que los alumnos pudieran escribir adecuadamente.

Otro factor reiterado por las maestras, es que como mujeres se sienten más limitadas para actualizarse debido a otras ocupaciones por atender fuera del contexto escolar:

Uno como mujeres yo creo que es más difícil porque es el estudio, el trabajo y vete luego a la casa a lavar, a recoger. Y pues sí te cuesta un poquito más de trabajo ponerte más al día. (Ent. ALI-B: 3)

Las múltiples ocupaciones que ALI menciona (estudio, trabajo, labores domésticas) que desempeña durante el día, constriñen las posibilidades de actualizarse y ponerse al día, limitan el tiempo disponible para ello. Situación que pone a las maestras en la “disyuntiva” de actualizarse o atender a la familia, como lo manifiesta la maestra TERE:

Como mujer, el ser mamá y esposa también absorbe tiempo y nos pone en la disyuntiva de dedicarle tiempo a mi preparación académica o dedicarle tiempo a la convivencia y el desarrollo de mi familia. (Ent. TERE-A: 2)

La demanda de la familia, limita la posibilidad de seguir con la preparación académica de la profesora. La maestra ROSITA es clara al especificar que atender a las necesidades que demanda su hija es prioritario y, por lo tanto, no tiene tiempo para acudir a tomar cursos o talleres para actualizarse, aunque reconoce la “importancia” de seguir con su preparación:

Aunque no es justificable para muchos pues para mí sí lo es, actualmente tengo una niña a quien le dedico todo mi tiempo, le dedico todo mi tiempo; y mientras yo considere, sí es importante que yo me supere, pero mientras yo considere que ella necesita como prioridad mi espacio, se lo doy. (Ent. ROSITA-A: 2)

Además de ser mujer y atender otros roles que las maestras desempeñan en el hogar y la familia, el hecho de trabajar doble turno constituye otro factor menguante en la actualización, tal como lo asevera una profesora:

A veces tienes tiempo [para actualizarte], hay veces que no porque desgraciadamente hay gente que tiene doble turno, hay gente que pues tiene su niño chiquito, u otro trabajo en otro lado. Entonces, realmente hay veces sí es difícil a veces continuar estudiando. Porque desgraciadamente dices o sea tengo que tener dos trabajos o me pongo a estudiar. (Ent. ALI-B: 3)

Lo que interesa destacar en el relato de la maestra ALI, es que para ella trabajar doble turno, ya sea en educación o en otro ámbito laboral, limita el tiempo para la actualización. Esta situación confina las posibilidades de acción del maestro para la actualización, como se sugiere a continuación:

No tengo tiempo [para actualizarme], leo lo que puedo, trato de informarme, voy a los mínimos cursos que puedo. Porque lamentablemente yo estaba trabajando, no es justificable a lo mejor para muchos pero para mí sí lo es, estaba trabajando aquí en el deportivo... y no me daba tiempo, a la empresa no le importaba que yo fuera a cursos o no fuera a cursos. De hecho no estoy dentro de carrera porque, pues me daban una hora para poder hacer el examen que era mi hora de comida y no me daba tiempo de nada. (Ent. ROSITA-A: 2)

La maestra ROSITA expresa que trabajar durante la tarde no le permitía contar con el tiempo necesario para acudir a cursos y entrar a CM, dada la falta de tiempo para “poder presentar el examen”. La búsqueda de una mejor posición económica, puede ser la razón por la cual los docentes laboran doble turno, hecho que impide a los profesores acudir a las ofertas de actualización programadas en el turno vespertino. En otros casos, una maestra menciona lo costoso de acudir a “cursos buenos de actualización”:

Ahora desgraciadamente a veces cursos buenos de actualización te cuestan dinero, y es lo que uno no tiene, esa es una... Entonces, ahí es donde tienes que buscarle tú, porque realmente como para irte a un curso de actualización bueno te va a costar. Hay cursos muy buenos que te dan muchos de las editoriales, pero te salen caros y son cursos que sí te dan tu diploma y todo, pero te dicen: “tienes que estar aquí un mes y venir 3 o 4 horas, pero te van a salir en \$1,500, \$2,500, \$3000 pesos”. Ojalá y fueran de \$300, \$400, pero no. (Ent. ALI-B: 7)

La entrevistada manifiesta en este fragmento la búsqueda de cursos “realmente buenos”, en espacios ajenos al sistema educativo. Menciona que las editoriales brindan a los docentes espacios para la actualización, sin embargo, acudir a ellos implica gastos difíciles de cubrir por ser costosos, aunado al tiempo que requieren para acudir a ellos.

Los Centros de Maestros (CdM) son instancias donde se ofertan servicios y recursos para el desarrollo profesional del maestro. Brindan periódicamente una serie de cursos en el turno vespertino, que si bien no dan algún puntaje para CM, al término de ellos los maestros obtienen una constancia donde se acredita su

asistencia. Las condiciones materiales en las que los CdM programan los cursos referidos y donde se llevan a cabo las actividades que se brindan para el apoyo del maestro generan en los docentes algunas inconformidades. Al respecto la maestra ALI comenta:

Buscas cursos por ejemplo [en el Centro de Maestros], pero a veces son grupos tan chiquitos, que inmediatamente ya cuando llegas ya no hay lugar. Y a ver si a la otra hay, o a ver si sale otra vez el curso. Sí, entonces desgraciadamente cómo te puedes actualizar, si cuando vas ya no hay cursos, al otro curso vas antes y: ¿qué crees?, que ahora ya no salió ese, pero salió éste y éste. Hay unos muy buenos. Pero los buenos, buenos los dan una vez creo que al año. Sí, entonces realmente o esos los deberían de ponerlos constantes o avisarnos porque desgraciadamente uno tiene que estar..., yo sé que es obligación de uno, pero así como nos mandan otros cursos que hay veces que no tienen nada que ver, así podrían mandar, de, por ejemplo de la normal, a decir hay cursos de esto, así como los mandan por fax, a la inspección y de la inspección que nos diga, “saben qué, que para tal fecha empiezan los cursos de esto, esto y esto...”, y empezar a ir. Pero hay veces que de veras vas a los cursos buenos, por ejemplo estos de computación y están saturadísimos, y también como hay veces que los mismos de ahí les avisan a sus amiguitos de ahí y son los que se van rapidísimo. Entonces, llegas y ya no hay lugar, aunque sean de cincuenta personas, y es que somos demasiados, somos demasiados. (Ent. ALI-B: 8)

La entrevistada señala algunas carencias o problemáticas que desde su perspectiva detecta en el CdM al cual acude. Expone aspectos como el tamaño de los grupos, pues al ser chicos limita la participación de los maestros al no encontrar lugar cuando van a inscribirse a los cursos. La maestra manifiesta que como son “demasiados” maestros quienes acuden a los CdM, los cursos “buenos” se saturan rápidamente y cuando se inscriben ya no encuentran lugar.

Por otro lado, ALI también manifiesta su descontento porque los CdM ofertan algunos cursos buenos –desde su perspectiva- pero sólo se brindan una vez al año, pues al siguiente periodo de inscripción a cursos no aparecen en lista para tomarlos: “al otro curso vas antes y: ¿qué crees?, que ahora ya no salió ese, pero salió éste y éste”. Situación que provoca la inconformidad de la maestra, y al respecto manifiesta que el CdM debería considerar los “buenos cursos” y “ponerlos constantes o avisarnos”. Generalmente, algunos maestros tienen

conocimiento de los cursos al asistir constantemente a dicha instancia, pues no existe una difusión directamente hacia las escuelas donde se informe sobre los servicios que brinda el CdM para apoyar la labor docente. Este hecho lleva a ALI a plantear sus deseos para que se difunda hacia las escuelas la información sobre los cursos y fechas de inscripción, situación que le permitiría inscribirse a tiempo y no cuando los grupos ya están saturados: “yo sé que es obligación de uno, pero así como nos mandan otros cursos... así podrían mandar ... a decir hay cursos de esto, así como los mandan por fax, a la inspección y de la inspección que nos diga”.

Cada vez que la SEP implementa nuevos programas para efectuarlos en las escuelas, plantea acciones cuyo objetivo es darlos a conocer a los maestros a través de cursos obligatorios, ya sea en horarios laborales, a través de los CdM u otras instancias. Al respecto Sandoval expresa que:

Los cursos de este tipo... generalmente tienen como objetivo capacitar a los maestros en el manejo de “nuevos” programas o métodos de trabajo, “nuevos” procedimientos de enseñanza o “nuevas” modificaciones administrativas, que de manera constante se introducen en el sistema escolar oficial. (1996: 89)

La duración de dichos cursos es breve, van desde uno, dos días o una semana, situación por la cual los maestros expresan que el tiempo es muy breve y no basta para tener conocimiento suficiente de los programas implementados. En este sentido, la maestra ALI expresa:

Por ejemplo dicen [se refiere al gobierno] no “ya todas las escuelas tienen sus computadoras”. Pero de qué nos sirven si no todos, conocemos esto, y para darnos... y si nos dan, nos dan cursitos, pero cursitos de una semana que realmente no. Hay veces que no los puedes aprovechar igual. Ahí es donde sí deberían de por ejemplo un curso de un mes, en el que realmente estés al tanto. (Ent. ALI-B: 5)

En el fragmento la maestra expresa su interés en relación con los cursos que duren más de una semana, para conocer con mayor profundidad las propuestas implementadas. Sin embargo, dicha solicitud se enfrenta también a la

disposición de tiempo para su efecto, por lo cual ALI menciona que las Juntas de Consejo Técnico deberían aprovecharse para abordar la actualización del maestro:

Los consejos técnicos a veces deberían de ser para eso también, [para actualizarse y] para ayudarte a, a mejorar en ese sentido. No que hay veces que nos ponen cosas que realmente dices “es que esto no tiene caso que lo veamos”. (Ent. ALI-B: 5)

Externa su molestia por las actividades que en las JCT se realizan, donde generalmente se abordan sólo aspectos de organización del plantel y no de actualización propiamente. Asimismo, expresa que les piden materiales, como documentaciones o llenar formatos de informes que les solicita el director, entre otros, y los cuales llegan a ser percibidos como aspectos burocráticos y no contribuyen a mejorar su labor:

Hay veces que nos ponen cosas que realmente dices “es que esto no tiene caso que lo veamos”. Y papeles que no sabemos a dónde llegan. Es la verdad, piden y piden material, y cosas que a la vez preguntas y nadie sabe nada, todo se pierde, se van perdiendo. Lo llevan según aquí a la inspección, de la inspección a otros lugares, y a la mera hora preguntas a alguien que está arriba y no saben ni de qué les estás hablando: “¿Y cuándo se mandó esto?” Entonces yo creo que también eso deberían dar un poquito, eso es lo que deberían de ver un poquito más. (Ent. ALI-B: 5)

En este fragmento, ALI manifiesta la inconformidad ante las autoridades de solicitarles documentos, formatos o informes de los cuales no se tiene conocimiento claro sobre el propósito de realizarlos. Plantea como un deber ser de las JCT, la oportunidad para actualizarse también en ellas y mejorar la práctica educativa del docente.

Dentro de la vida cotidiana de la escuela, el maestro se enfrenta a exigencias que limitan su actuar en el salón de clases e implementar lo aprendido en los cursos. Los docentes expresan la falta de tiempo para desarrollar estrategias y propiciar un mejor aprendizaje del alumno. A decir de la maestra ALI,

se trata de un proceso que implica tiempo para llevarlo a cabo, ligado a los requerimientos de cumplimiento del programa escolar:

Y es que pues tienes que, si buscas ejercicios mentales y todo. Pero hay veces que te gana el tiempo y la verdad es que dices “Bueno, me pongo a hacer ejercicios con ellos de una hora o me pongo a que sepan perfectamente leer, y perfectamente las fracciones, o los números, o las decenas, o equis”. (Ent. ALI-B, p. 6)

Aunado al apremio personal de cumplir con el programa escolar, la maestra también alude a las exigencias del director y otras autoridades para cumplir con el trabajo o entrega de informes que les solicitan en jornadas laborales, además de la enseñanza a los alumnos. Al respecto la maestra ALI señala:

Entonces dices... tienes la prioridad que tengo que entregar [resultados o informes] porque también a la mejor tu autoridad inmediata te dice: “lo que puedas dar, pero dalo bien”. Pero arriba le exigen a él: “es que como no diste, no pusiste”. Pero pues no es eso, es que realmente hay temas que en realidad se lleva más tiempo. Y que por más que busques tienes que buscar de una forma y de otra porque no les entra. Entonces, tienes que andarle busque y busque, ahora cómo le hago para que saquen esto. (Ent. ALI-B: 6)

El tiempo es un factor que incide en el trabajo de la maestra, para ayudar a los alumnos al aprendizaje y a cumplir con el programa escolar por las exigencias del sistema educativo. En este sentido Gimeno expresa que:

Evidentemente, el profesor puede elegir entre métodos alternativos, dentro de unos límites... Trabajando en condiciones marcadas por una organización del centro, el profesor se tiene que someter a un reparto de horarios, que en la mayoría de los casos... regulan lapsos reducidos de tiempo en los que no se acomodan más que una pequeña variedad de tareas académicas”. (1998: 124)

Por otro lado, la maestra PEÑA relata su experiencia. Expresa que a partir de un curso en línea, tomado con profesores de otros estados de la República, desarrollaron un proyecto, el cual pretendió implementar en la escuela donde trabaja. Sin embargo, debido al desempeño de otras funciones en el plantel, éste no se pudo llevar a cabo:

Tomé un curso en línea, hice equipo con una profesora de Tapachula, con un profesor de Veracruz, un profesor creo que era de Xochimilco y una servidora, y presentamos un proyecto. Sobre ese proyecto es con el que yo tenía planeado trabajar aquí al inicio de la escuela como ATP. Aja. Sin embargo... no se llevó a cabo este proyecto... Primero porque la primer maestra se jubiló. Después, porque la segunda maestra estuvo enferma y después por un cambio de profesora en el tercer grupo. (Ent. PEÑA-B: 3)

La entrevistada expresa que al inicio del ciclo escolar era de Apoyo Técnico Pedagógico, sin embargo, debido a cambios de personal e incapacidades de algunas maestras por enfermedad, tuvo que atender algunos grupos. PEÑA pasó a ser de ATP al inicio del ciclo escolar, a maestra frente a grupo al finalizar el periodo. Esta situación le impidió desarrollar el proyecto producto de un curso de actualización, no contó con tiempo para el desarrollo de las actividades planeadas debido a múltiples funciones que tuvo que desempeñar. Sin embargo, alude que trabajar con los tres grupos de segundo del plantel, le permitió confirmar algunos saberes o teorías y enriquecer además sus experiencias como docente:

Entonces, pude observar claramente que los tres grupos [de segundo grado] tienen las mismas características; o sea, aprenden a través del juego, es necesario el material concreto, pero... reafirmé que uno como profesora es fundamental en el desarrollo de ellos. O sea, lo que uno, como es uno, van a ser ellos. Entonces a uno le queda claro el papel tan importante que está jugando dentro de este rol, dentro de esta educación. (Ent. PEÑA-B: 3)

En el argumento anterior, la maestra expresa que pudo confirmar sus saberes respecto a las características de los alumnos, pero también la “importancia” del papel del docente en la enseñanza. Sin duda, este referente nos hace ver que el saber pedagógico del maestro se refuerza a través de la práctica docente, y como plantea Gimeno al expresar que “la profesionalidad se adquiere básicamente por socialización... No porque el profesor sea un ateórico, sino porque es a través de ese proceso como se nutre su saber práctico de esquemas de acción” (1998: 139).

En suma, los significados emitidos por los docentes, recuperados en este capítulo, muestran la manera en que asumen la actualización como medio de formación continua, de constante preparación. Estar al día sobre los nuevos avances en educación, de estrategias, métodos de enseñanza, de las propuestas educativas en turno. Permite, desde su punto de vista, mejorar las prácticas educativas y con ello, brindar un mejor servicio a los alumnos. Igualmente, para el docente actualizarse constituye el medio a través del cual obtiene elementos para enfrentar y constreñir sus “necesidades” o carencias identificadas en la práctica educativa, para lo cual el grupo y los alumnos que los profesores frente a grupo tienen a su cargo son fundamentales, dado que ellos les revelan sus insuficiencias.

Las problemáticas o “necesidades” educativas que los alumnos manifiestan constituyen otro referente al momento de elegir el trayecto de actualización. Para los maestros, actualizarse posibilita avanzar en su desarrollo profesional a partir de los requerimientos del contexto tanto social como institucional, así como atender también a las demandas manifiestas de los alumnos. Dentro del contexto institucional, las políticas educativas en turno son también un referente más para el profesorado al hacer evidente el deseo de profundizar en el conocimiento de los nuevos enfoques o propuestas educativas, asumirlas y llevarlas a cabo, de manera que se legitima el papel central y protagónico que se le asigna al docente “en la concreción de cualquier plan educativo” (Sandoval, 1996: 88).

Los señalamientos de los entrevistados, parecen indicar que actualizarse proporciona al maestro elementos para mejorar su práctica educativa, o transformarla, como afirma una de las maestras. Sin embargo, también es cierto que los profesores expresan ir en búsqueda de estrategias para llevarlas al aula y desarrollarlas con los alumnos. Por otro lado, las acciones que emprenden los maestros en su formación continua, van desde acudir a espacios ofertados para actualizarse –cursos o talleres-, hasta desarrollar acciones de manera personal –consulta de libros, búsqueda de información por internet, o ver programas de

televisión educativa, etc.- hacia la búsqueda de elementos para trabajar con los alumnos y ayudarlos en la solución de las problemáticas tanto de los maestros en la enseñanza, como de las de sus alumnos en el aprendizaje, y en este sentido obtener otras alternativas para su práctica educativa. En consecuencia:

Las propias prácticas de formación son un elemento de socialización profesional que pueden afianzar estilos ya vividos o proporcionar claves para su análisis o remodelación, lo que exige métodos adecuados, selección de conocimiento apropiado, un contacto vigilante con la práctica escolar. (Gimeno, 1998: 130)

En el caso de Carrera Magisterial, los docentes la asumen como medio para acceder a un mayor ingreso, ligado también a la mejora de la labor docente. No obstante, aunque los maestros coinciden en señalar la actualización como un aspecto “muy importante” dentro de su labor, también encuentran algunas situaciones que limitan la posibilidad de seguir con su preparación y promoción dentro de CM. Señalan la falta de tiempo debido a su compromiso con otras labores, como trabajar doble turno, atender a la familia (en el caso de las mujeres) lo cual implica el cuidado de los hijos, realizar labores domésticas, entre otras. Situaciones que ponen a los profesores en la disyuntiva de seguir con su formación o atender las otras labores.

Dentro de las condiciones materiales que los maestros identifican como limitantes para su actualización, refieren la escasa oferta de cursos en los CdM y la difusión de ellos en las escuelas. En relación con algunos cursos que consideran “buenos”, solicitan su permanencia por más tiempo y no darlos sólo una vez durante el ciclo escolar.

Ante esta situación de contar con pocos espacios para actualizarse, los docentes mencionan como ideal aprovechar espacios en la escuela para desarrollar actividades de formación, como las juntas de CT. Expresan también el deseo de desarrollar actividades más provechosas para ellos, y no actividades de las cuales no se tiene un propósito claro de su realización.

Asimismo, en el discurso los maestros afirman que en los encuentros cotidianos con otros maestros se dan situaciones enriquecedoras donde se solicitan sugerencias o alternativas de enseñanza, o sugieren alguna opinión respecto a alguna situación en particular. Así, la práctica educativa constituye además un referente central para los cursos de actualización, pues compartir experiencias con otros maestros permite enriquecer el saber pedagógico. Recurrir a la práctica educativa implica partir de ella en el proceso de actualización y retornar a ella para aplicar lo aprendido, constituye además el medio a través del cual los maestros reafirman su saber pedagógico.

Capítulo 4

**Los significados docentes en relación con los
TGA: son, me gustaría, deberían ser**

Capítulo 4. Los significados docentes en relación con los TGA: son, me gustaría, deberían ser

En el capítulo dos, hice alusión al modelo de formación que el Sistema Educativo Nacional plantea para el profesorado de educación primaria. Se concibe como medio para la mejora de la labor del docente a partir de la adquisición de conocimientos y elementos innovadores, a través de los cuales el profesorado mejore su práctica y brinde una educación de calidad. Este significado parece tener eco en los docentes, quienes aluden a la actualización como medio para estar al día, y a través del cual adquieren elementos para mejorar su práctica.

En el discurso institucional se hace referencia a la actualización como elemento para el desarrollo profesional de los docentes, a través de la adquisición y mejora de competencias o saberes profesionales, como también se les denomina. A la luz de este contexto, me pregunto si los TGA como una de las estrategias de actualización al interior de la escuela, ¿contribuyen a la formación de los maestros?, ¿qué significado tienen los TGA para los profesores? Estos cuestionamientos, aunados a los planteados al inicio de esta indagación, me llevan a profundizar en este capítulo sobre los TGA vistos desde la perspectiva de los profesores. Sujetos de la educación, quienes a través de vivencias y la interacción docente dentro del contexto escolar cotidiano internalizan la realidad y configuran su subjetividad a través de lo que Berger y Luckmann denominan: aprehensión e interpretación de los acontecimientos (2006: 162).

Debido a que en este estudio centro mi atención en la subjetividad del docente, abordé algunos aspectos que a la luz del análisis de las entrevistas llevadas a cabo, me permitieron obtener y organizar tres subcategorías: *“son, me gustaría, deberían ser los TGA”*, *“orientaciones temáticas y acciones emprendidas en los TGA”* y *“el trayecto de la planeación a la ejecución y seguimiento del trabajo”*. A su vez, éstas se encuentran agrupadas en la categoría general incluyente denominada *“Talleres Generales de Actualización”*.

Cabe mencionar que en la presentación de este capítulo el análisis del discurso de las tres subcategorías referidas se presenta imbricado debido al entrecruzamiento que existe entre las redes de significados externados por los docentes, lo que permite establecer relaciones entre ellas. En el capítulo se abordarán los significados referidos por los docentes sobre los TGA, las experiencias en torno al trabajo efectuado en ellos y las tramas de relaciones creadas en su devenir, así como sus percepciones, malestares, inquietudes e ideales manifestados en su discurso en torno a diversos elementos puestos en juego en estos espacios de actualización. Significados en relación con la práctica formativa, y las condiciones materiales percibidas, las cuales a la luz de la realidad avizorada por los profesores detonan en críticas, ideales y en la expresión de “necesidades” no cubiertas.

Dentro del discurso del maestro hecho texto, se manifiesta una serie de significados que refieren a lo que ellos consideran son estos espacios, y aunque en ocasiones no es clara la alusión, dejan entrever una serie de situaciones que permiten construir el sentido de los talleres para los docentes. Desde esta perspectiva los docentes identifican los TGA como espacios en los cuales tienen la oportunidad de desarrollar trabajo colectivo y donde se da la posibilidad de intercambio de experiencias valoradas por los profesores, quienes afirman que éstas enriquecen su quehacer docente. Los perciben como espacios donde tienen conocimiento de las nuevas políticas y donde elaboran el Proyecto Escolar. De igual manera, en su discurso emerge lo que los entrevistados consideran ser las necesidades escolares, y desde esta orientación existen opiniones encontradas, pues mientras hay quienes expresan que sí se abordan, otros profesores opinan lo contrario.

Por otro lado, el rol del asesor, quien dirige el desarrollo de los TGA aparece como un referente para algunos maestros, quienes al significar estos espacios de actualización lo hacen en relación con la forma en que ellos perciben

que se dirige el trabajo y a la preparación del director, quien funge como coordinación o asesor del mismo. Los docentes también hablan sobre lo que ellos consideran, deberían ser los TGA, o cómo les gustaría que fueran: “deberían ser...”, “deberíamos dedicarlo...”. Situaciones generalmente expresadas a partir de inquietudes o inconformidades relacionadas a la forma de trabajo o a las condiciones como se lleva la práctica actualizadora. Profundizaré en estos aspectos en los siguientes apartados.

4.1 Los TGA como trabajo colectivo y puesta al día

Las objetivaciones realizadas a través del discurso por los docentes dan cuenta de los significados que para ellos tienen los TGA. Aluden sus vivencias y a su posición dentro del sistema educativo, aspecto que además influye en la significación referida sobre los talleres. En el caso del maestro LUNA, quien participa en las instancias operativas de la Coordinación Sectorial en el Departamento de Actualización, manifiesta el sentido que para él tienen los TGA, construido a partir de su perspectiva del contexto escolar y de las “evidencias”, a su decir, de programas como el de Escuelas de Calidad:

Sí, dentro de la vida escolar, o sea dentro de lo caótico a veces que es la vida escolar siempre es importante que los maestros se reúnan, digamos de manera profesional sobre lo que están haciendo en su escuela. Los contextos son tan específicos, yo mismo como maestro de grupo trabajé en contextos muy desfavorables, y surgen problemáticas mucho muy específicas; pero no pueden quedarse nada más en una postura de que todo está mal y que no podemos hacer nada. En lo muy particular yo creo que estos espacios de los TGA son de las pocas oportunidades que tenemos para reflexionar sobre nuestro hacer. Las evidencias que nos dan las evaluaciones nacionales e internacionales nos dicen cosas, y no siempre tiene que ver la sociedad y el entorno con ellos, no siempre los entornos desfavorables, tampoco tienen que ver los recursos. O sea, es uno de los grandes mitos que yo considero que ha tirado el PEC... Hoy las escuelas a través de programas como estos, como el PEC y uno lo puede reconocer, yo puedo llegar a una escuela e identificar claramente si es PEC o no, están llenas de una infraestructura tal que debería de garantizar, en base a esas quejas ancestrales, la mejora de los resultados. Entonces, de manera muy particular yo creo que el PEC, por lo menos es una de las cosas para las que está servido. O sea nos está, está tirando mitos. Antes era “no puedo porque no tengo”, y ahora que tienes: “¿ahora para qué?, ¿cómo lo uso?”. Entonces, estos espacios yo creo que son... son formas que

deben de tocar de alguna manera la parte más interna del docente, que es su forma de trabajar, su concepción que tiene de enseñar. Esa, esa y no más, no más. (Ent. LUNA-C: 10-11)

El profesor afirma que en la vida escolar, la cual describe como “caótica”, las reuniones de los maestros son “importantes” para abordar aspectos laborales y tratar problemáticas que surgen en la escuela. En este sentido, LUNA significa los TGA como un espacio para la reflexión en colectivo sobre sus acciones, sobre el hacer “de manera profesional”. Parece reconocer el trabajo grupal como uno de varios factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos y que permite “garantizar mejores resultados”. A su parecer, en la educación no sólo incide la sociedad, los entornos desfavorables y los recursos, sino también la forma de trabajo de los maestros como colectivo, es decir, la manera como pueden trabajar en conjunto las problemáticas que surgen en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, el profesor parece concebir el trabajo grupal desarrollado “de manera profesional”, como el que se enfoca “hacia la comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones, elaboración de proyectos en común” (Imbernón, 1999: 28). Trabajo que los docentes pueden llevar a cabo para abordar las problemáticas de la vida cotidiana en la escuela.

Por otro lado, cabe señalar que en el discurso aparece implícita la noción de cambio en el sujeto, al referir los talleres como espacios o formas de trabajo que “deben de tocar la parte más interna del docente, que es su forma de trabajar, su concepción de enseñar”. Idea que apunta hacia una movilización en las concepciones del docente, hacia la “toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos” (Souto, 1999, p. 45), idea que se pone en juego al caracterizar a los TGA como uno de los pocos espacios donde los maestros tienen la oportunidad de “reflexionar sobre nuestro hacer”. Con base en lo mencionado en el párrafo anterior, LUNA parece considerar la reflexión como una forma de indagar las problemáticas escolares y las propias prácticas –“el hacer del maestro”–, dirigida hacia la búsqueda y toma de soluciones.

Por otro lado, CLAU, maestra de Apoyo Técnico Pedagógico del Departamento de Actualización de la Coordinación Sectorial, manifiesta que los talleres son un espacio en el cual los maestros tienen conocimiento de las “nuevas políticas o tendencias educativas”, idea que implica la puesta al día en la Actualización, y es referida por los maestros en el Capítulo III de este trabajo. Asimismo, constituye una forma de trabajo en equipo al interior de las escuelas, al desarrollar funciones en común como equipo en el trabajo sobre temáticas específicas que influyen en la mejora de las prácticas educativas. A decir de la profesora:

Mira, yo creo que es una buena manera de que los compañeros en servicio se enteren y que colaboren como trabajo de equipo al interior de sus escuelas de las nuevas políticas o tendencias educativas... En esta temática específica es un buen argumento para que a partir de eso tengamos una función en común como equipo de trabajo. O sea, creo que es un buen espacio donde, aparte de que se nos paga por tomar el Taller General... es un buen pretexto para que el maestro a través de... la temática sugerida en la cual cada uno de los docentes trabajemos con ese fin en común... Porque aparte el diseño va con sustentos teóricos, va con actividades, pues sistemáticas, no desfasada y que, obviamente que en los tres días que dura este Taller al interior de las escuelas, creemos que sirve en función de lo que ellos necesiten para que mejoren sus prácticas. (Ent. CLAU-C: 9)

En este párrafo, se puede apreciar que la maestra parece significar los TGA en dos sentidos. El primero en función del desarrollo del trabajo de los maestros en las escuelas. Desde esta perspectiva, los talleres para CLAU, permiten realizar la labor educativa con un fin común dentro de la escuela: “es un buen argumento para que a partir de eso tengamos una función en común como equipo de trabajo... los docentes trabajemos con ese fin en común”.

LUNA y CLAU parecen reconocer el trabajo en colectivo o equipo como un aspecto, me atrevería a decir “importante”, a través del cual los maestros pueden potencializar su labor educativa. Sin embargo, las reuniones colegiadas parecen ser proyectadas hacia fines diferentes. LUNA parte del trabajo grupal dirigido hacia la reflexión y toma de conciencia de las prácticas ligadas al cambio del docente en cuanto a su hacer y sus concepciones, mientras que para CLAU implica

conocimiento de las políticas y tendencias educativas, y la posibilidad de trabajar como escuela para llevarlas a cabo y trabajar con fines comunes.

Por otro lado, los TGA son significados como un espacio donde los maestros tienen la oportunidad de compartir sus experiencias y saberes en relación con el proceso de enseñanza donde, de acuerdo con el maestro LUNA, se da la posibilidad de comunicación entre docentes. Al respecto el maestro enuncia:

Éste es uno de los pocos espacios donde los maestros pueden trabajar aspectos técnico-pedagógicos; y que tienen que ver con el hacer; y que deben ser, bueno ya deben de salir del esquema solitario, o sea: - Yo le hago así, - ¡Ah!, yo le hago así. Bueno, vamos a ver si “ese yo le hago así” y ese otro “yo le hago así”, tiene que ver con el perfil de egreso que esperamos con un niño de educación básica y tiene que ver con eh... pues sí con formar un niño competente vamos, con participar en la formación de un niño competente. Sí, porque si dice “yo le hago así” con el silabario de San Miguel o el método Onomatopéyico y el “yo le hago así” con la propuesta metodológica que tiene el libro del maestro y el alumno, pues tal vez al finalizar el año yo tenga dos maestros cuyos niños leen, pero no sé si leer o decodificar puede entenderse lo mismo.

Es uno, bueno, es uno de los pocos espacios, así lo podría yo dejar, uno de los pocos espacios de acercamiento técnico, de comunicación técnico-pedagógico que tienen los docentes. (Ent. LUNA-C: 13)

En el fragmento anterior, el entrevistado arguye la posibilidad de salir del “esquema solitario” a través del trabajo colectivo, el cual al parecer faculta la mejora de la práctica educativa de los profesores al contrastar sus formas de enseñanza entre ellos, y con los objetivos educativos o perfil de egreso de los alumnos. Trabajo que LUNA define como “comunicación técnico-pedagógico”.

Desde la perspectiva de los maestros que trabajan frente a grupo, el trabajo colectivo es una oportunidad para compartir experiencias, para obtener retroalimentación entre los docentes. En relación con esta idea una maestra expresa:

Pues, supuestamente los talleres es una plática de las formas como te ha ido en tu escuela, dándonos pues ideas, dándonos consejos, exactamente lo que a ti, si tú no pudiste de una forma, hay otras para hacerlo. Igualmente todo mundo comentamos la problemática de los niños. Entonces, estos talleres hay veces que son, sí son como una retroalimentación porque vamos viendo diferentes cosas, van comentando los otros compañeros qué es lo que han sacado provecho de sus grupos y también cuáles son las derrotas que han tenido. Porque hay veces que por más que quieras hacer dices: “es que con este grupo no se puede” y tratamos de encontrarle solución a una problemática que hay veces no está en nuestras manos solucionarlo, pero pues tratas de buscar algo, alguna forma. (Ent. ALI-B: 9)

El testimonio de la maestra da cuenta de su percepción sobre los TGA como espacios donde al compartir experiencias con otros maestros en relación con su práctica educativa en el aula, les permite al mismo tiempo encontrar solución a problemáticas que enfrentan, situación que se da a través de la identificación con el otro, como lo expresa en el siguiente fragmento:

...a veces si sacas una remembranza de lo que te pasó, o alguna actividad que y a veces es bueno, porque vas tomando experiencias de otras personas, porque te empiezan a contar qué les pasó, o cómo le hicieron en este caso para [abordar] la inclusión de los niños. (Ent. ALI-B: 21)

Otra maestra que alude a la posibilidad de compartir experiencias es SAMI. Sin embargo, a diferencia de la maestra ALI, la primera expresa que en los TGA no se da la posibilidad de compartir las actualizaciones de los maestros:

Bueno, mira, en este sentido realmente como cursos de actualización, para mi forma de verlos aquí en la escuela, yo no te puedo hablar de otras escuelas pero aquí en la escuela no han sido tales. Porque siempre está que lo administrativo, que lo que es la, lo del diagnóstico, que la planeación, que infinidad de cosas que se tienen que tratar a la vez. Entonces, la verdad muchas de las veces lo que son las actualizaciones o, el verter hasta tus propias experiencias dentro de tus formaciones no se da. Entonces, para mí no, no siento que tengamos digamos esa interrelación entre compañeros para compartir experiencias y compartir actualizaciones y solventar digamos, muchas veces nuestras carencias, no, no siento que sea así. (Ent. SAMI-A: 3)

La maestra parece referir que los TGA se centran en el abordaje de aspectos administrativos y acciones enfocadas a la planeación de actividades del

ciclo escolar de la escuela, situación que la lleva a manifestar que para ella los TGA no constituyen un espacio de actualización, pues ésta implicaría el intercambio y retroalimentación focalizada en compartir experiencias y actualizaciones, es decir, en compartir con los otros, los saberes que los maestros adquieren en su proceso formativo.

Otra maestra del mismo centro de trabajo que SAMI, es ROSITA, quien también expresa la falta de un intercambio, de un enriquecimiento entre los maestros que sea significativo para su hacer docente:

La mayoría de las juntas anteriores, salvo este año, la mayoría de las juntas anteriores la mitad del tiempo la aprovechaba USAER para las actividades que dan. Pues si parte de la escuela, de una programación, pero la otra mitad no se enriquecía; nosotros pedimos mucho, peleamos, tratamos de pelear mucho este espacio... en las Juntas de Consejo Técnico abordamos otros aspectos que es la disciplina, la conducta, problemas de la escuela, y no el enriquecimiento como maestros... Entonces, son muy mínimas las ocasiones que podemos enriquecernos con el compañero realmente. (Ent. ROSITA-A: 5)

Las ideas manifestadas en las entrevistas dejan ver que al referirse al trabajo de los TGA los maestros no se limitan a mencionar las acciones realizadas durante el tiempo que duran éstos en la escuela, reflejan trascendencia, continuidad del trabajo en las Juntas de Consejo Técnico (JCT). En el caso del fragmento expuesto, la maestra pronuncia que dentro de las JCT se abordan aspectos como la disciplina, conducta y problemáticas de la escuela, sin embargo, para ella no son de relevancia en cuanto al sentido que le da a la actualización. El enriquecimiento significativo al que se refiere la maestra, implica compartir experiencias y saberes en cuanto a metodologías empleadas por los maestros en la enseñanza.

La experiencia de la maestra ROSITA dentro del plantel, al ser partícipe de un programa piloto sobre inclusión, parece cambiar su perspectiva. Al respecto arguye:

Lo que llevamos ahorita las juntas están encaminadas hacia ello [el enriquecimiento], y hasta ahorita te puedo decir que estamos retomando aquello que hemos estado sugiriendo desde hace tiempo, que fue el podernos enriquecer y organizar y apoyar como parte de un método para que todos siguiéramos este ritmo, esta sistematización y que nos diera mayor resultado. Entonces ya se tomó ahorita cómo va a ser, para arrancar este año, lo que es las operaciones básicas. (Ent. ROSITA-A: 6)

El trabajo que se realiza actualmente en el centro escolar, influye en la percepción del trabajo colectivo, encuentra sentido a éste, por el hecho de compartir experiencias sobre metodologías de enseñanza utilizadas por los maestros.

Las diferencias referidas en cuanto a la posibilidad de intercambio de experiencias y retroalimentación docente en las maestras, deja ver la existencia de contextos particulares en cada escuela, pues cabe aclarar que las maestras SAMI y ROSITA no trabajan en el mismo centro escolar que ALI, por lo cual sus perspectivas difieren.

Ora maestra, quien labora con ALI en la misma escuela, expresa que los TGA son un espacio en el cual se espera que los maestros del plantel se involucren en el trabajo a través del conocimiento del proyecto escolar:

En esos tres días tratamos de que, de que todos se involucren en ese proyecto escolar ¿verdad? Entonces, aunque unos crean que no sirven, de todas maneras ya cuando empezamos a hacer el proyecto escolar todos se involucran y dan sus opiniones. Entonces, ya ahí es cuando ya ven que realmente la actualización sí es necesaria, necesitamos partir de algo, no llegar y ver qué voy a hacer. (Ent. LILI-B: 15)

En el relato se distingue cómo en los TGA también se da la oportunidad de integración del colectivo, al elaborar el proyecto escolar e involucrarse en el trabajo de la escuela. Situación detonante, a decir de la entrevistada, de la toma de conciencia respecto a la actualización del maestro. Es relevante cómo LILI parece referir implícitamente, que a través de la formación continua del maestro

adquiere referentes que le son de utilidad en la labor docente para dirigir su acción, lo cual infiero al leer: “la actualización sí es necesaria, necesitamos partir de algo, no llegar y ver qué voy a hacer”.

La percepción de los TGA como espacios donde los maestros tienen la oportunidad de llevar a cabo un trabajo colectivo, está ligada a la idea de actualización, en tanto da la posibilidad, como lo expresa a la maestra CLAU, del conocimiento o “puesta al día”: “es una buena manera de que los compañeros en servicio se enteren y colaboren como trabajo de equipo al interior de sus escuelas de las nuevas políticas o tendencias educativas” (Ent. CLAU-C1: 9). Conocimiento que lleva a la acción del colectivo como “equipo” de trabajo. En esta perspectiva, en otro momento de la entrevista de LUNA, el entrevistado también parece significar los TGA como espacios donde los docentes pueden estar al día sobre los enfoques actuales en educación. Señala el maestro:

Es un trabajo altamente social, pero muy solitario. El maestro basa su trabajo en experiencias exitosas. No siempre sistematizadas, no siempre en congruencia con los enfoques de la educación primaria. Entonces, y no garantiza, puede ser un maestro de hace veinte años como puede ser un maestro recién egresado. También la sociedad como que dicta cuál es el estándar del maestro, qué es lo que hace el maestro. Los padres tienen una idea de lo que es la escuela, por su propia experiencia, eso a veces lo reflejan en la relación con el maestro. En pocas palabras si hace bolitas y palitos es normal porque tal vez el padre así se formó y así cree que se aprende. Nuestros enfoques hablan de otra cosa. En Español es comunicativo y funcional, tenemos otras propuestas que van desde programas hasta libros del maestro, libros del alumno que dicen al maestro cómo entrarle de otra manera, pero, a veces la realidad nos rebasa. Esto es, se actúa más por el éxito experimental y esa es la forma que dice que el maestro trabaja. Yo creo que son los únicos espacios, los TGA, donde se puede hablar de cuestiones académicas. (Ent. LUNA-C: 11-12)

La formulación anterior me lleva a interpretar que para el profesor, los TGA como espacios donde se habla de “cuestiones académicas”, le brindan la oportunidad de estar al día sobre los enfoques educativos de las “propuestas” de trabajo que la SEP da a conocer a los maestros a través de los diversos materiales educativos, como los señalados por el entrevistado: programas, libros

del maestro, libros del alumno. En este sentido, los talleres como espacio de trabajo en colectivo, abren la posibilidad de compartir las “experiencias exitosas” de los maestros y en cierta forma, contrastarlas con los enfoques educativos vigentes. Dentro de esta misma perspectiva, al referir los TGA como medio para estar al día, una maestra expresa:

Sí, están enfocados a apoyarnos en lo que es el Proyecto Escolar y lo nuevo, lo que pretenden conocer, o sea no estamos hablando de conocimiento, los conceptos no. Estamos hablando de las propuestas nuevas para mejorar la calidad en la educación. Una de estas que siempre nos están marcando son los valores, estamos como al rescate de los valores en este, le decía yo que en el ciclo escolar pasado fue la inclusión. (Ent. PEÑA-B: 6)

En otro momento también arguye:

Para mí son muy importantes porque enriquecen mi labor docente. Me renuevan con estrategias, actividades y a lo mejor hasta actitudes que uno puede tomar ante el grupo. Me hacen reflexionar si estoy en lo correcto, si estoy evaluando, y desempeñando mi papel correctamente. (Ent. PEÑA-B: 8)

La maestra PEÑA afirma que los TGA son un espacio donde tiene la oportunidad de conocer las políticas educativas, las propuestas vigentes que la SEP impulsa para llevarlas a cabo en las escuelas, como la inclusión y la formación valoral. Asimismo, en ellos tiene la oportunidad de renovar sus saberes a través del conocimiento de estrategias, actividades y actitudes que le permiten mejorar su labor, así como guiar sus acciones hacia una reflexión de su hacer, situación que le permite hacer una evaluación del mismo.

Dentro de esta misma línea, al preguntar a DIR qué significado tenían para él los talleres, expresa:

De mucha porque al final de cuenta cada año son temas nuevos. Tenemos uno que tiene varios ya ahorita que el Proyecto Escolar, en el cual son aprendizajes que cada año se van generando, se van aprendiendo cosas, se va desechando lo malo pero, como conocimiento o como superación personal; como superación personal muy poco, pero como conocimiento mucho. Creo que para superación personal dentro de la escuela primaria hay otros

aspectos u otros libros con los cuales uno puede dar mayores cosas a los maestros. (Ent. DIR-B: 9)

El director parece diferenciar dos tipos de formaciones, una ligada a la adquisición de conocimientos y la otra a una formación del sujeto ligada a la adquisición de actitudes y valores, referida por él como “superación personal”. Desde esta postura, DIR expresa que los talleres le permiten enfocarse más a la adquisición de conocimientos, al expresar la posibilidad de aprender nuevas temáticas que año con año se abordan en los TGA.

Por otro lado, también hay maestros que expresan su deseo por enfatizar aspectos que a ellos les gustaría que se aborden en relación con su concepción de actualización, tal es el caso de la maestra ROSITA, quien señala:

[Se ríe] Es que digo que se pierde mucho tiempo [en los TGA]. Digo que se pierde mucho tiempo porque en ocasiones las personas que lo imparten, para empezar no te hacen ameno, no te motivan, no te dan bien las explicaciones; muchas veces ni ellos saben realmente y no te disipan tus dudas. Entonces, muchas veces crees que vas a aprender más que lo que en realidad aprendes, o sea, hay veces que rescatas lo mínimo. Debería de ser realmente de actualización en cuanto a técnicas, a métodos, o sea que te ampliaran más cosas. (Ent. ROSITA-A: 4)

El sentido que para la maestra tiene la actualización como medio para estar en contacto con los avances, técnicas y metodologías para llevar a cabo la enseñanza, se pone en juego al referir un deber ser de los TGA: “Debería de ser realmente de actualización en cuanto a técnicas, a métodos, o sea que te ampliaran más cosas”.

Pensar los TGA como espacio de trabajo colectivo por los docentes adquiere múltiples interpretaciones, las cuales difieren entre los sujetos que dentro de las estructuras administrativas se dedican al diseño de estos espacios y, por otro lado, los docentes frente a grupo. Pues mientras los primeros aluden a espacios de trabajo académico donde los maestros pueden “reflexionar” y desarrollar de forma profesional actividades de análisis del hacer, para tomar

decisiones dirigidas hacia la mejora de la práctica y a adquirir un compromiso común, los segundos los ven como la posibilidad de compartir experiencias, de retroalimentación docente, como una forma de aprender del otro y donde se legitima en la práctica el reconocimiento del aprendizaje entre pares. Situación que posibilita a los profesores de primaria revisar sus prácticas y a partir de las experiencias vertidas en los espacios de actualización, incorporar nuevos elementos que les permitan mejorar, y no sólo se refieren a conocimientos teóricos en sentido estricto, sino experiencias y actitudes que permiten el desarrollo profesional del profesor.

El sentido de la actualización para los profesores aparece como telón de fondo a la hora de hablar sobre los TGA, pues algunos llegan a expresar que éstos como espacios de actualización les permiten tener conocimiento de las políticas educativas y propuestas vigentes en la educación primaria. Posibilitan la oportunidad de “estar al día”, referida en el capítulo anterior de este trabajo. Sin embargo, algunos tienen idea de que como espacios actualizadores, los talleres “no han sido tales”, pues la creencia de lo que implica la actualización permite a los maestros valorar estos espacios y expresar un deber ser a partir de esta interpelación, como lo manifiesta una maestra cuando señala que los TGA deberían ser espacios donde se aborde el conocimiento y trabajo de técnicas y métodos que puedan llevar a cabo en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, algunos maestros, quienes valoran la necesidad de espacios de intersubjetividad, también evocan su molestia por la falta de oportunidad para la retroalimentación docente, debido a que en los TGA se tiende a dar prioridad a cuestiones administrativas del centro, dejando de lado lo que ellos consideran “las actualizaciones” propiamente.

4.2 Los TGA como espacio para elaborar el Proyecto Escolar y organizar el trabajo de la escuela

Otros significados a los que hacen referencia los entrevistados, giran en torno a considerar los TGA como espacio donde tienen la oportunidad de elaborar el Proyecto Escolar y por lo tanto, se tiende a la toma de decisiones y acuerdos respecto al trabajo a desarrollar durante el ciclo escolar. En las entrevistas se percibe que los maestros frente a grupo expresan ideas que difieren unas de otras, dejan ver las particularidades de los sujetos dentro de la realidad escolar. Se pone a la luz diversos aspectos que toman como relevantes dentro de las acciones llevadas a cabo en los TGA. Una maestra, al referirse a estos espacios de actualización expresa:

Bueno, desde que se empezó con el programa de trabajo en las escuelas a base de proyectos, los talleres de los TGA se han dedicado a eso, a darnos la información de cómo llevar a cabo un proyecto real. Sin embargo, en mi experiencia con mi escuela siento que todavía no hemos aterrizado de una manera total en cuanto a resultados palpables, en cuanto a nuestro proyecto. Es un tiempo en que yo siento que deberíamos dedicarlo a cubrir las necesidades de nuestra población, en cuanto a los alumnos que recibimos cada año. (Ent. TERE-A: 3)

En el caso de TERE, manifiesta que los talleres son espacios donde se les da información para llevar a cabo un “proyecto real”: el Proyecto Escolar. Empero, parece expresar que el propósito de estos espacios quizá no se ha cumplido del todo, pues a pesar de la “preparación” que tienen en ellos, no se ha cumplido el objetivo del Proyecto Escolar. Manifiesta que en la escuela donde labora, no se ha “aterrizado” y no han tenido “resultados palpables”. Quizá esta situación la lleva a expresar que desde su perspectiva personal, el tiempo lo deberían dedicar a abordar directamente las “necesidades” de los alumnos. En sus palabras: “es un tiempo en que yo siento que deberíamos dedicarlo a cubrir las necesidades de nuestra población”.

Los talleres concebidos como espacios en los cuales se orienta a la elaboración del Proyecto Escolar, permite al maestro tener una orientación de su labor y, al mismo tiempo, poder integrar en su acción las nuevas propuestas educativas, las cuales se incorporan al momento en el que el colectivo planifica las acciones a desarrollar en la escuela. Como queda de manifiesto en los siguientes fragmentos:

Están los Talleres Generales, los que se hacen al inicio del curso escolar, pero ahí más que nada nos plasman y nos orientan hacia el Proyecto Escolar; cómo lo vamos a llevar y qué es lo nuevo. (Ent. PEÑA-B: 6)

Un espacio donde vamos a elaborar un proyecto escolar, siempre y cuando el personal seamos comprometidos. O sea, podemos tener mil problemas, podemos tener mil problemas, yo puedo llegar tarde... pero créame que cuando llego aquí tengo la convicción, sé perfectamente a qué vengo, y todo lo demás se queda atrás, cierro la puerta... sé en dónde estoy, porque es aquí mi trabajo, es aquí mi compromiso, no es entregar allá todos los papeles, es aquí. (Ent. PEÑA-B: 13)

La maestra PEÑA señala un aspecto que considera elemental para la elaboración del proyecto: el compromiso. Para ella aparece como condicionante en la toma de conciencia de su papel como maestra, de la función a desempeñar en la escuela.

En el caso de la profesora LILI, los talleres son un espacio para la toma de acuerdos en colectivo en dirección a la elaboración de un proyecto con base en las necesidades de la escuela:

Bueno, para mí la actualización [en los TGA] es ponernos de acuerdo en un plan de trabajo que vamos a llevar a cabo durante un ciclo escolar. Ponernos de acuerdo pero todos, en general toda la escuela. Ya sea aula, comunidad, escuela. En general todo, todo, todo. ¿Para qué?, para que así podamos llevar nuestro trabajo de una mejor manera, e incluir a toda la gente que llega nueva, porque sabemos que hay cambios, que hay permutas y llega gente nueva a trabajar a la escuela y toda se debe inmiscuir en ese plan de trabajo. (Ent. LILI-B: 3)

Pues mira eh... significan lo que, como se le llama ¿no? Actualización [enfatisa]. Porque en realidad vas viendo cuáles son las necesidades de la escuela, las necesidades del grupo que vas a tener, todavía sin conocerlo puedes realizar un proyecto, y apoyarte en ese proyecto para realizar tu

trabajo de todo el año escolar. El proyecto escolar es a nivel comunidad, a nivel escuela, a nivel aula, conlleva todo, todo. Es un trabajo completísimo. Entonces, nosotros en la escuela así lo hemos llevado a cabo y hemos obtenido, pues muchas satisfacciones. No lo hemos cumplido al cien por ciento... que te diré, te estoy hablando de un ochenta y cinco por ciento que lo hemos logrado, sí lo hemos logrado. (Ent. LILI-B: 13)

La formulación anterior permite ver los contextos de alcance del proyecto referido. AL decir de la profesora, no sólo se concreta en el aula, sino su desarrollo incide en la organización escolar, hecho que la hace referirse al desarrollo de un trabajo “completísimo”; implica el involucramiento de toda la comunidad educativa del plantel. Desde esta perspectiva, los TGA permiten a los maestros contar con la oportunidad de tomar acuerdos para que el colectivo pueda desarrollar un buen trabajo, así como contar con la oportunidad para que los maestros, que recientemente se incorporan al plantel, se puedan integrar favorablemente y desarrollar el plan de trabajo.

No obstante, también existen opiniones en las que se identifica una perspectiva diferente en torno al trabajo que se realiza en estos espacios. Los docentes hacen manifiesta una falta de sentido de estos espacios, caso manifiesto en el argumento de la maestra LUZ, para quien los TGA parecen ser espacios donde sólo se va a cumplir con actividades y a dejar una evidencia de trabajo que no tiene trascendencia, por no abordar lo que para ella serían “cosas enriquecedoras”. En este sentido los TGA se convierten en un requisito que se cumple en la escuela, como se muestra en el siguiente argumento:

Pues la verdad, [los TGA] serían muy buenos si realmente se prepararan a conciencia. Pero así como los hemos trabajado [*sic*], por lo que llevo de experiencia, no me gustan. Porque, es cuestión nada más de ir a leer, ir a comentar, expresar, transcribirlo a una hoja para que quede evidencia, pero realmente no hay cosas enriquecedoras. Se presta más al comentario de otras situaciones que nos acontecen y realmente poco se avanza en lo que se dice en el curso. Generalmente, son descontentos que tiene uno con nuestras autoridades y la forma en la que se trabaja, y que casi nunca se aterriza. Se divaga tanto y luego los acuerdos que se establecen realmente no son los congruentes con lo que se está viviendo en cada escuela. Yo diría, entonces, que es un requisito nada más por cumplir de ambos, de tanto de escuela como de directivos. (Ent. LUZ-B: 4)

La forma de trabajo de los talleres influye en la concepción que la docente tiene de éstos, situación que lleva a LUZ a significar los TGA como un requisito quizá burocrático, pues afirma que sólo se cumple con actividades para dejar evidencia del trabajo desarrollado: “es un requisito...tanto de la escuela como de directivos”.

El discurso de otra maestra, para quien los TGA no tienen relevancia como espacio actualizador por el trabajo emprendido, se puede ubicar dentro de esta misma perspectiva. En este caso la entrevistada manifiesta:

Bueno, mira, en este sentido realmente como cursos de actualización [los TGA]... no han sido tales. Porque siempre está que lo administrativo, que lo que es la, lo del diagnóstico, que la planeación, que infinidad de cosas que se tienen que tratar a la vez. Entonces, la verdad muchas de las veces lo que son las actualizaciones o, el verter hasta tus propias experiencias dentro de tus formaciones no se da. Y otra de las cosas, la premura de tiempo, siempre estamos hablando de que no hay tiempo, no hay tiempo, no hay tiempo. Y no porque nosotros digamos no hay tiempo de nosotros, sino no hay tiempo porque, como te digo, con tantas exigencias y no. “Es que esto era para ayer pero ya lo tenemos que entregar”. Entonces, pues, a lo que nos tenemos que entregar a las autoridades [sic] en papelito, de a rápido, de a vaporcito, y córrele y apúrate y; pues no, no se dan ni las cosas como se debe, ni menos esta interrelación. (Ent. SAMI-A: 3)

En el argumento expuesto, la profesora deja ver la complejidad de factores que inciden en el desarrollo del trabajo dentro de los talleres: el abordaje de aspectos administrativos y de organización escolar, aunado a la falta de tiempo. En su conjunto, esos factores limitan el desarrollo adecuado de las actividades y la interrelación entre maestros. Alude a la “premura de tiempo” como factor que mengua la posibilidad de actualización, pues ésta se da en detrimento del desarrollo de un buen trabajo y de la posibilidad de interrelación con los otros. El hecho de emprender actividades realizadas precipitadamente, “de a vaporcito”, la llevan a referir un “fingir” en el trabajo del maestro, como se pone de manifiesto en el siguiente fragmento:

Los TGA, hablando de estos cursitos que yo no los llamaría cursos de inicio de clases. Pues la verdad para mí te digo es como un fingir porque, como te digo: “tenemos que hacer esto, el otro y aquello”. A veces te lo presentan y te animan y dices “¡hay que padre y qué bonito!, que bueno que ahora sí”. Pero ya cuando le entras al trabajo y dices que las cosas no son como deben de ser y que te tienes que apurar con tiempos y demás y ya, ya entrega porque ya te están exigiendo, o sea no. Todo queda así como un fingimiento. Para mí eso es, un fingir un tiempo, un fingir hasta resultados porque pues no, no son los reales. (Ent. SAMI-A: 6)

El señalamiento de una actitud de fingimiento, aparece como significativo reiterado por la entrevistada, para quien los TGA implican fingir en el trabajo desarrollado, debido al resquicio existente entre el trabajo que se presenta al inicio durante el taller y la práctica educativa. Situación que lleva a los docentes a crearse buenas expectativas en relación con el trabajo planeado. A pesar de ello, en la práctica la situación difiere, pues no le encuentran utilidad y sentido a algunas de las actividades realizadas, debido al manejo de información que en ocasiones no es actual. Lo anterior queda expresado en el siguiente fragmento:

El fingir es en el sentido de que, pues sí estoy haciendo y sí estoy trabajando pero a mí no me sirve. Porque yo estoy haciendo un diagnóstico de alumnos de hace dos años que ya hasta salieron de la escuela, entonces ¿a mí para qué me sirve ese diagnóstico?, pues no, porque no son mis niños reales que yo voy a recibir este ciclo escolar. Entonces, en ese sentido es en el que estamos fingiendo, y me atrevo a decir que es doble trabajo. Perfecto, me sirvió como ensayo para ahora que vengan los resultados o llegue el ENLACE actual, el que corresponde lo vuelva a hacer. Entonces, por eso digo pues se fingió, alguien me diría no pues te sirvió como ensayo. Pues sí pero no, porque no era lo real y ya entras a ciclo escolar y ya sobre la marcha ya tienes que empezar a trabajar, y sobre todo de trabajar, enfrentarte a retos nuevos, y retos nuevos desde administrativos, de espacios y de más cosas, y trabajo mismo. Entonces, pues se te van acumulando más cosas. Pues así como que vuélvete a meter a hacer el diagnóstico cuando ya casi tienes el término del primer bimestre dices, como que a mí no me checa [sic]. (Ent. SAMI-A: 9-10)

En lo que expresa la entrevistada, la falta de sentido en relación con el diagnóstico de la escuela se da por el análisis de los resultados de ENLACE, no reales, pues éstos fueron sobre dos ciclos escolares previos. Aunque parece referir al trabajo como un ensayo para elaborar el diagnóstico, una vez que llegan

a la escuela los resultados reales, ya no es posible realizar el diagnóstico porque al iniciar las clases los maestros se enfrentan a “retos nuevos” que merman la posibilidad de retomar el trabajo. Por lo tanto, el hecho de empezar el trabajo del ciclo con un diagnóstico realizado sobre evidencias no reales o actuales, la llevan a definirlo como fingir en los TGA.

La situación descrita en las referencias expuestas, permite dar cuenta de que los significados remitidos por los maestros respecto a los TGA también giran en torno al trabajo que en ellos se realiza. Esta caracterización en cuanto a las formas de significación permite identificar los talleres como espacios donde los maestros adquieren capacidades y saberes para realizar e implementar proyectos de trabajo en la escuela. En ellos se abre la posibilidad de la toma de acuerdos. Al decir de algunos profesores, se requiere contar con actitudes potencializadoras, las cuales, desde mi perspectiva, constituyen un saber sociomoral del docente. En términos de Yurén, este saber apunta a una dimensión de la formación “que se refiere a la relación con los otros en el mundo social” (2005: 22). Dimensión donde podría ubicarse el “compromiso” de los maestros, referido por una de las entrevistadas, para llevar a cabo un buen proyecto, y trasladar a la práctica los acuerdos establecidos.

Por otro lado, el discurso de algunos profesores deja entrever las incongruencias que parecen identificar en el desarrollo de los TGA y con base en ellas, construir significados a partir de la interpretación realizada de sus experiencias, los cuales configuran su realidad subjetiva. La idea de interpretación a la que me refiero, queda manifiesta en el planteamiento de Blumer, quien argumenta que:

En cada uno de sus innumerables actos, tanto en los menos trascendentales, como vestirse, o en los más importantes, como prepararse para una carrera profesional, la persona está señalándose a sí misma diferentes objetos, confiriéndoles significado, evaluando su grado de conveniencia para la acción que él desarrolla y tomando decisiones en función de dicha evaluación. Esto es lo que significa interpretar o actuar basándose en símbolos. (1981: 61)

Con referencia a la idea expuesta por el autor, pienso que los maestros, al significar los TGA ponen en juego no sólo el sentido que para ellos tiene la actualización sino, además, sus intereses respecto a los aspectos que consideran para su formación. Circunstancia que los lleva a plantear un deber ser ligado a lo que ellos imaginan o incluso anhelan, que debería abordarse en los espacios de actualización, así como a lo que consideran ser las “necesidades escolares” o sus propias “necesidades”, las cuales, como veremos en el siguiente apartado, también difieren entre los maestros.

4.3 Los TGA y las necesidades docentes

Como ya he planteado en otros momentos de este escrito, el significado tanto de la actualización como de los TGA, es relativo a las experiencias de los profesores en el contexto educativo, y en este sentido se plantea como producción de la práctica del docente. Por esta razón, en el análisis de las entrevistas se identifican significaciones diferenciadas en torno a señalamientos que funcionan como telón de fondo al momento de expresar el significado que para los entrevistados tienen los TGA.

En el presente apartado, la idea de necesidad aparece como significante reiterado por algunos de los entrevistados en su discurso, sin embargo, ¿a qué se refieren con necesidad?, ¿cuáles son las necesidades a las que hacen referencia los sujetos?, ¿de dónde surgen estas necesidades?

Hablar de las necesidades del sujeto invita a hablar de las deficiencias que los profesores identifican en su práctica educativa y que es el resultado de carencias en su formación. En este sentido Tyler (1982) expresa que la “ausencia o diferencia entre la realidad y la aspiración suele llamarse necesidad” (p. 12).

El docente, al desarrollar su labor pretende responder a las necesidades sociales, las cuales la misma sociedad establece y estipula como normas

deseables a cumplir, lo que constituye el deber ser en la educación. Al trasladar esta situación a la formación docente del profesorado, ellos aluden a un deber ser del maestro que se traduce en un perfil profesional. Sin embargo, en este proceso los intereses propios del sujeto también ocupan un lugar central, pues a partir de la interpretación que hace de la realidad, en su trabajo institucional, él configura un ideal de sí mismo en la conciencia individual. A partir de este proceso, el docente dirige sus acciones para cubrir sus aspiraciones y subsanar las carencias que él y que la “institución” identifican en su formación. Situación donde se pone en acto lo que Ferry señala como “un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas” (1997: 45). Implica además poner en juego la “negatricidad”, la cual Ardonio refiere como “la capacidad de esos sujetos para siempre poder ‘contestar no’ a unas inducciones” (citado por Serrano, 2001: 61), implica “que al sujeto se le reconoce como la capacidad de decir no, es decir, que los sujetos toman decisiones, los sujetos pueden decir “participo o no participo” (Serrano, 2007b), idea en la cual la toma de decisiones se da a partir de contextos específicos y donde se pone en juego el interés del maestro [sujeto]. En este sentido, el profesor asume en su formación un proyecto de acuerdo con sus necesidades y “al interior de los cánones socioculturales” (Serrano, 2001: 61).

Desde esta perspectiva, el sujeto se apropia de determinados saberes, prácticas que se han institucionalizado [la apropiación de la institución] a partir de la interacción con los otros, quienes le sirven de referentes, así como a través de prácticas de actualización que emprende para responder a sus necesidades, intereses y de la interpretación que hace del perfil deseado por la sociedad.

En la práctica de los TGA los maestros manifiestan su deseo de que en los talleres se aborden lo que consideran son sus “necesidades”. Sin embargo, en este contexto, hablar de las necesidades adquiere una connotación diferente a la externada en el capítulo tres, donde veíamos que los docentes arguyen que una de las motivaciones para actualizarse la constituye sus necesidades, y con base en ello toman decisiones para satisfacerlas. Si bien dentro del discurso se hace

referencia tanto a necesidades de la escuela, como a necesidades de los alumnos, las necesidades docentes parecen ubicarse en un punto medio. En el caso de la maestra TERE, ella alude a las necesidades de la población escolar. Pone esto de manifiesto en el siguiente argumento:

Bueno, desde que se empezó con el programa de trabajo en las escuelas a base de proyectos, los talleres de los TGA se han dedicado a eso, a darnos la información de cómo llevar a cabo un proyecto real. Sin embargo, en mi experiencia con mi escuela siento que todavía no hemos aterrizado de una manera total en cuanto a resultados palpables, en cuanto a nuestro proyecto. Es un tiempo en que yo siento que deberíamos dedicarlo a cubrir las necesidades de nuestra población, en cuanto a los alumnos que recibimos cada año. (Ent. TERE-A: 3)

Aunque anteriormente ya hice alusión a este fragmento, me parece necesario retomar la idea de necesidad expresada por la entrevistada. Al externar que no se ha cumplido con los objetivos del Proyecto Escolar (PE) a pesar de la preparación para ello, parece también manifestar que en los talleres se abordaran directamente las “necesidades” de los alumnos. La falta de resultados “palpables” que den cuenta del logro de los objetivos del PE, abren para ella el espacio de la “necesidad” de atender los requerimientos de los alumnos, de la “población escolar”. Al profundizar sobre las necesidades referidas por la entrevistada, expresa:

[Las necesidades] sí se abordan pero vuelvo a repetir, siento que nuestro proyecto está carente de resultados palpables. Los resultados que regularmente analizamos son de años que, en los que nuestras, dos o tres generaciones ya no están dentro de nuestras manos. Entonces, creo que la base con la que estamos trabajando de resultados no es la real, y yo siento que es el desvío de encontrar este, un proyecto funcional para nuestra escuela. (Ent. TERE-A: 3)

TERE reitera la falta de resultados palpables en cuanto al Proyecto Escolar debido a que las actividades realizadas por los maestros en los TGA, como el análisis de resultados de ENLACE, que desde su perspectiva no son reales, aleja a los docentes de la posibilidad de elaborar un proyecto funcional para la escuela.

Por otro lado, carecer de “resultados” constituye un indicador objetivo de la falta de atención a los requerimientos de los alumnos. Por consiguiente, cubrir las necesidades de los alumnos a partir del logro de los objetivos planteados como escuela, hace impostergable la elaboración y aplicación de “un proyecto funcional”, acorde con la situación real de las escuelas.

En otro momento de la entrevista, la maestra TERE retoma la idea de “necesidad”, momento en el cual expresa:

Bueno, yo siento, por ejemplo, que [los TGA] es un espacio que podríamos aprovechar un poquito más; si el trabajo o la temática se basara en el cien por ciento en las necesidades que requerimos como escuela, tanto en actualización de todo el profesorado y cubrirnos ciertas aspectos [*sic*]. Por ejemplo, actualmente en la escuela tenemos alumnos de necesidades educativas especiales, y aún cuando tenemos el servicio de USAER, la realidad es que quien hace el trabajo es el maestro frente a grupo. Entonces, yo creo que es un espacio de actualización que deberíamos de emplear para ser guiados por especialistas para que nuestro trabajo en el salón de clases pueda dar realmente una calidad y un excelente servicio a estos pequeñitos, y ya que carecemos de la especialidad de psicología del lenguaje. Pero yo creo que es un espacio que podríamos aprovechar para que viéramos ahorita esa necesidad que en lo personal a mí me angustia un poco. (Ent. TERE-A: 10)

TERE expresa como ideal que los TGA se basen en atender las necesidades escolares. Una de ellas corresponde a la actualización de los profesores, expresada como “cubrir ciertas aspectos [*sic*]” que le permiten al docente llevar a cabo la enseñanza y atender a las diversas situaciones que se presentan en el proceso. Ejemplo de ello, atender a los alumnos con necesidades educativas especiales que ingresan a la escuela.

Trabajar con las necesidades de la escuela, desde lo manifestado por la entrevistada, constituye atender las demandas de los alumnos y la actualización de los profesores. Pues al decir de TERE, los maestros manifiestan carestías relacionadas con la práctica educativa que desarrollan en el aula y espera, que el colectivo al actualizarse, cubra aspectos que le permitan atender a los requerimientos de los estudiantes.

Por último, y aunque no lo hace explícito, pareciera que la falta de personal de USAER con la especialidad de psicología del lenguaje, es otra de las “carencias” o “necesidades” que identifica en el plantel, pues según la maestra, contar con personal “especializado”, puede ser un buen recurso para orientarla en su trabajo en el aula con los alumnos.

En el caso de la directora AZU, al cuestionarla sobre el significado para ella tienen los TGA expresa:

Los Talleres Generales de la, de Actualización para mí no son relevantes. Serían relevantes en las circunstancias en que se desarrollaran las actividades de acuerdo a los intereses, necesidades de cada una de las escuelas en particular. Pero como son generales, la palabra lo dice, son generales, se van a aspectos que muchas veces las escuelas no necesitan y que hay otras prioridades a resolver y a cumplir en las escuelas, y que ese tiempo de los talleres pudiera enriquecerse para otras cosas. Podría darse esos talleres como una base, pero no como un requisito indispensable de cubrir ciertos aspectos que ellos manejan. (Ent. AZU-A: 3)

En el argumento expuesto, aparece implícitamente la idea de los TGA como una especie de protocolo: “un requisito indispensable de cubrir ciertos aspectos” planteados por las instancias educativas. Los talleres son espacios sin relevancia para la maestra, no identifica que estén relacionados con los intereses particulares de la escuela. Desde su perspectiva, al ser “generales” no toman en cuenta las necesidades de la escuela, situación que la mantiene inconforme ante los TGA como espacios de *homogenización* en cuanto a las temáticas o actividades que en ellos se abordan. Al profundizar en la entrevista sobre lo que para ella sería relevante, sobre cuáles considera serían las necesidades de la escuela, manifiesta:

Yo considero aquí que podrían ser una especie como de esqueleto con cierta información a cumplir y a cubrir, pero que se basara más sobre la necesidad directa de la escuela, sobre el proyecto escolar en sí. Porque se está trabajando de alguna manera doble, ese trabajo que se está realizando, bueno sí sirve como apoyo pero no es la base del proyecto escolar. Ese es mi punto de vista. (Ent. AZU-A: 4)

La maestra señala el proyecto escolar como una “necesidad directa de la escuela”. Expresa que los talleres se basen en el trabajo del proyecto, porque durante las tres sesiones de trabajo los maestros discuten, analizan y comentan planteamientos definidos que se estipulan en las guías y con base en ello, en los documentos anexos anotan las conclusiones y propuestas de trabajo a desarrollar durante el ciclo escolar en relación con el proyecto. Sin embargo, los productos del trabajo se retoman posteriormente para que la directora, con apoyo de algunos profesores, redacten y den estructura al proyecto escolar, lo cual implica doble trabajo para la directora. Situación que la llevan a plantear que los TGA “podrían ser como una especie de esqueleto con cierta información a cumplir y a cubrir”.

En las referencias anteriores, los docentes manifiestan que los TGA no toman en cuenta de manera directa las “necesidades escolares” y, por consiguiente, plantean las acciones que deberían desarrollarse para abordarlas, como contar con el apoyo de especialistas para la capacitación de los maestros, o que se basen directamente en el Proyecto Escolar, como en el caso de la maestra AZU. Podemos ver que los maestros plantean estas “necesidades” aunadas a una sensación de carencia, y a un deseo o ideal expresado de abordarlas.

Una situación que me parece cuestionable es que si la necesidad implica un impulso de búsqueda para satisfacer sus carencias e intereses, ¿qué hacen los docentes al respecto?, ¿cómo afrontan las necesidades a las que hacen referencia?, ¿qué hacen para satisfacerlas?, ¿sólo se limita a una conciencia y deseo expresado en un ideal, o se puede hablar de una situación que puede transformarse de la toma de conciencia a desarrollar acciones que pudieran enfocarse al cambio?

La maestra TERE expresa en relación con las “necesidades” que identifica sobre capacitación de los maestros, para atender a las “necesidades educativas”

de los alumnos, que tomó un diplomado para satisfacer su carencia, debido a que en ese momento sintió que su trabajo no era productivo para los estudiantes:

Hubo ocasiones en que yo tomé algunos diplomados por mi cuenta, pagándolos. Por ejemplo, tomé uno de estimulación en la lectoescritura que se da con los niños sordomudos porque tenía yo ciertas necesidades con algunos niños en el que, por más que les daba yo materiales o mis estrategias no estaban siendo productivas para ellos. Entonces, yo creo que [los TGA] sería un espacio en el que podríamos ser capacitadas, porque esa es la verdad, no tenemos la capacitación para atender a niños de educación especial. (Ent. TERE-A: 11)

En el caso de la maestra, ser consciente de sus carencias la llevó a la búsqueda de medios que le permitieran obtener una capacitación para subsanar su carencia y mejorar su práctica. Sin embargo, aquí el trabajo fue de forma individual, lo que implica también que los TGA detonan no sólo acciones colectivas, sino también individuales en el sujeto, lo que se denomina en el discurso como Trayectos Formativos.

Las necesidades se construyen en la actividad de los sujetos, orientan la búsqueda y en la construcción de sí. Cabe mencionar que éstas difieren entre cada uno de los maestros como sujetos particulares y de las necesidades de la escuela como colectivo, tal como se manifiesta en el relato de una de las maestras entrevistadas:

Pues se nos daba la orden del día y de acuerdo a las prioridades y necesidades de la escuela [se trabaja]. Por ejemplo la junta anterior podría haber sido el año pasado: “se va a trabajar el proyecto escolar. Bueno a ver, vamos a organizarnos. ¿Hay algún asunto general de la escuela? Sí”, por ejemplo, “que las ceremonias ahora se tienen que llevar a cabo así, que tenemos un problema de organización en esto”. O sea, otro tipo de cosas que sí son importantes, pero que nos absorbían demasiado y no se daban los espacios. Nos consumíamos el tiempo y no podíamos abordar aspectos técnico-pedagógicos, que creo que sí son relevantes. (Ent. ROSITA-A: 7)

La maestra parece identificar las “necesidades escolares” con la elaboración del proyecto escolar, además de aspectos relacionados con la organización de ceremonias o actividades a desarrollar en el plantel, y problemas

que se tienen con algunos padres o alumnos por la conducta de los últimos. En cambio, las “necesidades” que para ella tienen relevancia son las relacionadas con aspectos técnico-pedagógicos.

Empero, también hay profesores que expresan que en los TGA sí se abordan las “necesidades”, es el caso de la maestra LILI, quien en cuanto a la actualización en los TGA, alude a un tiempo pasado y a la actualidad:

Anteriormente no era así. La actualización era nada más que el director te dijera qué es lo que tenías que hacer o cuál era, cuál era su plan de trabajo para que nosotros lo cumpliéramos lo mejor que pudiéramos. Y en la actualidad pues ya no. O sea, nos ponemos de acuerdo, vemos las necesidades de la escuela, para realizar un proyecto. O sea, el proyecto es el que iniciamos en esos tres días de actualización... los talleres de actualización realmente son para preparar nuestro proyecto anual de acuerdo a las necesidades de la escuela. (Ent. LILI-B: 4)

La entrevistada señala que con el paso del tiempo hay más apertura en los talleres y oportunidades para llegar a acuerdos y elaborar el Proyecto Escolar con base en las necesidades de la escuela, a tomar decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este caso, la identificación de las necesidades a partir de la elaboración de un diagnóstico se potencializa en acciones que se concretan en un proyecto de trabajo.

El Proyecto Escolar elaborado por los colectivos de las escuelas, adquiere un sentido diferente para las instancias administrativas y operativas de la SEP. Cuando se elabora en el marco de los TGA se convierte en un medio de gestión para el diseño de los talleres. A decir del maestro LUNA, una de las líneas para la elaboración de estos talleres es partir de las “necesidades” que se observan en las escuelas, y los proyectos en este caso permiten dar cuenta de las “necesidades” o problemáticas que existen en ellas:

En el D. F. y en especial en la Dirección General de Operación de Servicios, tenemos una herramienta, una herramienta de gestión que es el Proyecto Escolar. Nosotros a través de los diferentes programas van arrojándonos

cómo van las escuelas, cuáles son las problemáticas que pueden tener en función de los aprendizajes de la misma gestión escolar. Y con ello tratamos de ir enriqueciendo nuestro diagnóstico e ir perfilando cuáles son las necesidades de nuestras escuelas. Y las otras partes son precisamente las líneas nacionales, que nos dicen más o menos como que para dónde también tenemos que orientar nuestras acciones. (Ent. LUNA-C: 3)

Sin embargo, una de las maestras entrevistadas no considera que los cursos tomen en cuenta realmente de las “necesidades” de los maestros. Ellos dicen expresarlas, pero sus ideas no llegan a las instancias correspondientes.

Però que, bueno, [el TGA] es para establecer el proyecto escolar, pero que realmente las peticiones o las sugerencias que se llegan a hacer, y esto es hacia las autoridades superiores, realmente nunca llega a ellos esa información. Porque ya queda en nosotros, nosotros la vaciamos para, o la tomamos como base para el proyecto escolar, pero realmente todas esas inquietudes que los maestros siempre tienen y esas necesidades nunca llega. (Ent. AZU-A: 7)

Si bien para la directora AZU en los TGA se realizan comentarios que de alguna manera dan cuenta de las “necesidades” de los docentes, éstas se refieren a peticiones o sugerencias que no encuentran eco en las autoridades.

De esta forma, pareciera que los TGA son un espacio donde las necesidades docentes del colectivo no son atendidas en su totalidad, dada la diversidad de intereses que tienen los profesores en relación con su práctica, y a las deficiencias identificadas en ellas, así como a la prioridad que se da a aspectos relacionados con la gestión y organización de las escuelas.

Si bien el proyecto escolar funge como instrumento que orienta a los colectivos para atender las “necesidades” identificadas en las escuelas, a decir de los maestros no da cuenta real de las necesidades de los profesores. Por otro lado, las peticiones o sugerencias externadas por los maestros en los TGA no encuentran eco en las autoridades por la falta de conocimiento de ellas. Aunque el PE es considerado por los docentes como elemento orientador del trabajo en las

escuelas y según algunas autoridades retoma las necesidades de las escuelas para hacerlo, desde su perspectiva no es así.

4.4 TGA y los Trayectos Formativos

En el fragmento anterior señalé que tomar conciencia de sus necesidades, lleva a los maestros a tomar acciones para su formación y subsanar las carencias identificadas, a través de la actualización. Esas acciones las desarrollan tanto de forma individual como colectiva, ya sea fuera o al interior de la escuela, por ejemplo, en las juntas de consejo de las escuelas.

En el ser humano ser consciente o estar al tanto de una cosa cualquiera equivale a indicarse esa cosa a sí mismo; se le reconoce como un determinado tipo de objeto y se considera la pertinencia o importancia que reviste para la propia línea de acción. La vida consciente de una persona consiste en una serie de indicaciones de este tipo que se hace a sí misma y de las cuales se sirve para orientar sus actos. (Blumer, 1981: 10)

Tomar conciencia de las “necesidades” debido a la relevancia que tienen para los profesores por su incidencia en los aprendizajes de los alumnos, los lleva a tomar acciones en función de ello, a emprender una “acción conjunta”, en la cual, parafraseando a Blumer, se refiere a una acción que se construye a partir del ensamblaje de los significados de los sujetos y, a través de la articulación de sus actos (1981: 52). Acciones que se realizan de acuerdo con la posición y función que los maestros llevan a cabo en la escuela primaria, a la complementariedad de roles y posiciones (Ferry, 1997: 35). Al respecto, la maestra ROSITA menciona que una de las acciones que el colectivo decidió desarrollar durante el ciclo escolar, con base en las necesidades identificadas en el aprendizaje de los alumnos, es el trabajo sobre la didáctica de las operaciones básicas basada en el intercambio colectivo de las formas de enseñanza, el cual los maestros identifican como parte de los Trayectos Formativos:

Entonces ya se tomó ahorita cómo va a ser, para arrancar este año, lo que es las operaciones básicas. Entonces estamos tratando afortunadamente ahorita

de tener un espacio en donde bueno, “A ver qué opinas tú, cómo las das tú, cuáles son las bases para primero, para segundo, para tercero”. Porque llegan a sexto, a quinto y no saben nada. Entonces, estas fallas pues las venimos trayendo como escuela desde abajo, desde la base; el no enriquecernos, que cómo se está trabajando, el tratar de organizarnos para que más o menos. Es difícil, digo, que todos seamos iguales, pero más o menos tratar un seguimiento en algo. Entonces, yo creo que desde ahí parte que todos deberíamos tener la misma capacitación para trabajar tal o cual cosa, como decirnos, que se nos apoyen en cursos personas de afuera que apoyen. Porque siempre es importante tener otra opinión. (Ent. ROSITA-A: 6)

Para la maestra, compartir experiencias permite al colectivo un enriquecimiento del conocimiento de las diferentes formas de enseñanza de los profesores y mejorar de esta forma las prácticas, a través del conocimiento de lo que cada profesor hace en el aula con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Situación que permite a la vez, llevar un seguimiento de los procesos e incidir en un mejor aprendizaje del alumnado. Por otro lado, ROSITA considera que desarrollar este trabajo, le permite ocuparse de las fallas que como colectivo ella identifica: “el no enriquecimiento” entre profesores. Esta situación es un ejemplo de cómo a través del conocimiento de las “necesidades escolares” y el trabajo de los profesores como colegiado, permite emprender acciones conjuntas que forman parte de su trayecto formativo.

La maestra PEÑA expresa lo que los TGA dejan en ella como medios de actualización:

Para mí son muy importantes porque enriquecen mi labor docente, eh... me renuevan con estrategias, actividades y a lo mejor hasta actitudes que uno puede tomar ante el grupo. Me hacen reflexionar si estoy en lo correcto, si estoy evaluando, y desempeñando mi papel correctamente. (Ent. PEÑA-B: 8)

Otro fragmento ilustrativo de esta situación es el siguiente:

De alguna manera el que yo pueda encontrar o buscar otras estrategias a las que ya cotidianamente se aplican para mejorar el resultado en el aprendizaje de los alumnos, obteniendo, participando en algunos cursos, obteniendo alguna literatura en la que yo pueda encontrar formas de trabajo que puedan

ayudar para mejorar mi práctica docente con los niños. Y más que nada mis técnicas de enseñanza, mejorarlas. (Ent. TERE-A: 7)

En el caso de la primera maestra, para ella los TGA son un medio a través del cual renueva su “saber hacer” a través de la adquisición de conocimientos de tipo procedimental y técnico (estrategias y actividades para realizar la práctica educativa). Asimismo, abre la oportunidad de lo que para PEÑA implica reflexionar sobre su práctica. Aunque si bien en estos fragmentos no se alude al proceso de dirección de un trayecto formativo, creo que el proceso de reflexión al que se alude puede llevar a focalizar intereses respecto a la actualización, a tomar decisiones para orientar la formación. Sin embargo, cabe aclarar que tal reflexión no está centrada en la reconstrucción de la práctica para analizarla, por lo cual se parte de un supuesto, de lo que la maestra cree que “necesita”, situación en la que están en juego sus intereses.

En el caso de la referencia de la maestra TERE, menciona que los talleres la pueden orientar en la búsqueda de estrategias para mejorar los aprendizajes de los alumnos con base en las necesidades de los mismos y de ella misma. Búsqueda que la lleva a tomar cursos o a leer para ello.

En este sentido, CLAU alude a los TGA como la sección inicial de los Trayectos Formativos, que se emprende “a partir de que cada uno de los docentes reconocieran sus fortalezas y debilidades”. Por otro lado, LUNA expresa:

Los Talleres Generales de Actualización son estrategias nacionales, son una línea nacional donde inician... es la sección inicial de los Trayectos Formativos de los maestros en las escuelas. (Ent. LUNA-C: 2)

A partir del trabajo de los TGA como detonadores del trayecto formativo de los maestros y el colectivo, se percibe la formación como un proceso de toma de conciencia que lleva a la mejora de las funciones de los maestros, a través del “enriquecimiento” colectivo para mejorar la enseñanza, una actualización que

puede ser orientada con base en las necesidades e intereses de los profesores, hacia la adquisición de saberes tanto procedimentales como actitudinales.

4.5 Los TGA y la imagen del Asesor

Como señalé en el capítulo dos, la forma como se expresa el diseño de los TGA a las escuelas se da a partir de capacitaciones dirigidas a los profesores de ATP, a supervisores de zona y sector, quienes a su vez imparten el taller a los directores y éstos, finalmente, asumen también un rol de asesor o coordinador para dar el taller a los maestros frente a grupo.

Algunos comentarios emitidos por los profesores giran en torno a la representación que se tiene de los asesores que guían los talleres, y para el caso de los TGA, es el mismo director del plantel quien los coordina o dirige. A partir de las funciones que se le plantean como asesor, los docentes se crean una imagen de lo que deben hacer.

Respecto al papel de las representaciones de los sujetos en sus interrelaciones, Ramírez y Anzaldúa argumentan:

Las representaciones tienen un papel muy importante en la constitución de la identidad de los sujetos y en las relaciones intersubjetivas que se establecen entre ellos. En la relación educativa el maestro, por ejemplo, conforma su identidad considerando, en buena medida, las representaciones que él tiene de lo que debe ser él como profesor y de lo que él imagina que la institución, los alumnos, los padres de familia y la sociedad esperan de su rol. (2005: 107)

¿Cuál es el rol del asesor?, ¿puede el director fungir como asesor del colectivo de su escuela?, ¿qué incidencias tiene la capacitación vertical en el desarrollo de los TGA?

Bajo el rol de asesor que se les asigna a los directores de las escuelas, en el caso del entrevistado DIR, al preguntarle qué son para él los TGA arguye:

Según se pretende... precisamente, ver la manera de actualizar al maestro, pero no es como debe de ser la actualización, porque al maestro para actualizarlo en un curso debe ser con gente especializada para que el maestro sepa realmente lo que va a dar durante el año escolar. (Ent. DIR-B: 3)

En el fragmento referido, el maestro también expone su percepción de los talleres, la cual se pone en tela de juicio a partir de lo que para él implica la actualización. En este sentido, afirma que para actualizar al maestro se requiere contar con gente especializada y, por lo tanto, al referirse a los TGA expresa que “no es como debe darse la actualización”. Desde esta perspectiva, la imagen del asesor que alude el profesor, es la de una persona externa a la escuela, que posee conocimiento especializado sobre algún área específica. En otro momento de la entrevista el director expresa:

[Los TGA] No son tan válidos como debería ser. Creo que si realmente fueran Talleres de Actualización deberían de ser como tal lo dicen, como un taller en el cual a nosotros nos deberían de dar cursos que sean verdaderamente, no de un día o de dos días. Cursos en los cuales uno tenga plasmado el papel y el conocimiento para poderlo transmitir a los maestros y a su vez ellos lo transmitan a sus niños. (Ent. DIR-B: 4)

Para el director un taller es un espacio en el cual recibe cursos, no tiene una duración breve y cuentan con materiales donde se tiene plasmado el conocimiento para su posterior transmisión. En los argumentos anteriores aparece implícita la figura del asesor como “experto infalible”, cuyas características serían:

- Espera que los profesores confíen en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar y resolver sus problemas.
- Aborda la comunicación en una sola dirección, habla y ordena mientras el profesorado oye y obedece. El profesorado puede preguntar desde una posición de deferencia pero no cuestionar algo desde una presunción de conocimiento. Hay poca reciprocidad en la comunicación porque el experto no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del profesorado.
- Entiende y maneja la situación en la que se encuentra exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado que él domina.
- Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva, basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral. (Imbernón, 1997: 121)

Estas características, me parece, están presentes en el significado que para el director tienen los TGA como espacios de actualización que no son tan validos.

La representación se refiere a *la manera en que las personas, las cosas y las situaciones son percibidas y adquieren un significado particular para el sujeto* en función de las concepciones, significaciones imaginarias y valores que ha asumido a lo largo de su proceso de socialización. (Ramírez y Anzaldúa, 2005: 108)

En el fragmento de la entrevista resulta interesante cómo parece ponerse en juego la postura que DIR asume dentro de la escuela, pues su función como asesor en los talleres, según la representación que se crea, sería la de transmisor de conocimientos a los maestros, quienes a su vez, transmitan lo aprendido a los alumnos, situación que implica, por un lado, el dominio de los conocimientos y, por otro, una relación entre directivo y profesores que se da de forma vertical.

Respecto a la función que los directores desempeñan como asesores, expresan lo siguiente:

En toda mi experiencia laboral he estado dentro de ellos como, como parte del equipo de trabajo. He estado actualmente como, como asesor dirigiendo los Talleres Generales de Actualización y más sin embargo, a nosotros como directores no nos dan una asesoría bien estructurada, ni bien cimentada para poder compartir con los compañeros. Yo siento que estamos jugando al teléfono descompuesto porque se baja la información y pues, cada quien ya le va quitando lo que no le gustó, o lo que no supo abordar; y este, pues ya cuando llega a transmitirlo a los maestros directamente pues, no son realmente quizás lo que deberían de ser. A lo mejor es por eso el desagrado a los talleres, porque quizás la intención es buena pero ya cuando baja la información hasta nosotros directores y nosotros directores a los maestros, no tiene ya toda la intención que a lo mejor en un primer momento debía de haber tenido. (Ent. AZU-A: 5)

Yo únicamente tengo la función como directivo, de dar, de dar el seguimiento de lo que me dan a mí. Es una escalera en la cual, viene de Subsecretaría, Subsecretaría lo manda al jefe inmediato, del jefe al jefe de sector, el jefe de sector al supervisor y el supervisor lo... lo manda a directores; y uno como tal se los da a los maestros. Que cambia mucho el panorama desde la pirámide, porque si fuera de la pirámide totalmente hacia el maestro sería diferente. (Ent. DIR-A: 3)

En ambas referencias, los directores manifiestan la existencia de un resquicio entre las intenciones que se plantean en los talleres y lo que realmente se lleva a cabo en las escuelas. En el caso de la maestra AZU, expresa que al bajar la información cada persona encargada de llevar el seguimiento [ATP, supervisora de sector, supervisora de zona, directores] “le va quitando lo que no supo, o lo que no supo abordar”, y cuando llegan los directores a abordar los talleres con los maestros no son “lo que deberían de ser”, a decir de DIR, “cambia mucho el panorama desde la pirámide”. Percepción ante la cual, la directora emplea la metáfora del “teléfono descompuesto”. Situación que pone en entredicho la “comunicación vertical” (Imbernón, 1997: 121) que se podría dar a través del proceso de capacitación en estos talleres.

En el caso de los maestros frente a grupo, la falta de conocimiento sobre algunas cuestiones por parte de los asesores también es referida por una de las maestras:

Creo que algunos términos, como diré, algunos conceptos que se manejan a veces como que nos quedan incomprensibles para todo el grueso del profesorado. Entonces, regularmente quien es la cabeza de llevar en buena dirección este proyecto a veces como que tampoco está con la información total, y eso es lo que yo siento que ha dejado como que esos huecos. Tenemos varios años que quien es la conductora son, la directora de la escuela. Entonces, como que la información no se da con anticipación y a veces como que se siente que el trabajo se está improvisando. (Ent. TERE-A: 4)

Para la profesora, el asesor de los TGA en ocasiones desconoce algunos conceptos que se manejan en las temáticas que se abordan en estos espacios, situación que a su parecer provoca huecos que inclusive redundan en la comprensión que de los temas revisados pueden desarrollar los mismos profesores del plantel. Sobre los efectos provocados en los participantes de programas de formación, por parte de un coordinador de los mismos, Goggi advierte:

La función del coordinador en el grupo de formación provoca ciertos efectos... sobre esa forma de hacer el grupo y al mismo tiempo aparece como un saber-hacer que los sujetos en formación van aprendiendo. (1999: 60)

Lo cual se evidencia en la formulación siguiente:

Yo lo único que le puedo criticar a la situación es que a ellos como directivos nunca, no les dan la información a la mejor no tan amplia y ya lo dejan a criterio del maestro. Y el director ya puede tomar el criterio que de alguna manera a él le corresponda y es ahí donde yo siento que se diversifica la situación y te pierdes. (Ent. SANDI-A: 5)

En la relación que se establece dentro del contexto escolar, el rol del asesor con el colectivo están “condicionados por las expectativas, normas, prescripciones y significaciones imaginarias sociales cargadas cultural e ideológicamente” (Ramírez y Anzaldúa, 2005: 122). De esta forma, el director como asesor, al representar un rol superior al de los profesores, se espera que domine los contenidos que se abordan en los talleres, situación que, según los profesores y los mismos directivos, no se cumple totalmente debido a la exigua capacitación que se tiene para organizar los cursos.

Cabe señalar que “la tipificación de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son *accesibles* a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales” (Berger y Luckmann, 2006: 74). En este sentido, el rol del director como asesor está tipificado dentro de las prácticas de actualización institucionalizadas en educación, el cual se objetiva a través de la definición de sus funciones. Incide además en la interiorización que los otros [los profesores] hacen de la imagen de él, devenida de una creencia de sus funciones que se conforman en la subjetividad docente y como producto de una realidad colectiva, dado que “en el cúmulo común de conocimientos existen normas para el desempeño de “roles”, normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad” (Berger y Luckmann, 2006: 96).

Sin embargo, a partir de esta imagen, de las representaciones que tienen los maestros del asesor, los profesores frente a grupo, al ver que los directores no tienen dominio de los conocimientos y una preparación para llevar a cabo los TGA, conforman una serie de críticas y expectativas que son manifiestas en su discurso. Esta relación entre representación y expectativa es referida por Ramírez y Anzaldúa, quienes dicen que “gracias a las representaciones nosotros conformamos una serie de *expectativas* que determinan, en buena parte, la forma en que nos relacionamos con los objetos, las personas y las situaciones que nos representamos” (2005: 108).

Una formulación ilustrativa de la crítica hacia los asesores y sus saberes, y de los efectos de la preparación que tienen hacia el grupo es el siguiente:

Los Talleres, bueno, actualmente son los que tenemos de inicio de grupo, perdón de ciclo. Pues si hay, siempre ha habido la crítica de que anteriormente eran profesores que les daban el material una semana antes y ahí estaban, tratarnos de darnos y decayó mucho esta situación. Actualmente ya se les da a los directores y ellos nos vienen a capacitar entre comillas o a darnos toda la situación temática. Pero sí sigue habiendo carencias. O sea, realmente no hay una preparación para esa gente, yo siento que es una de las carencias. ¿Por qué? Porque muchas veces ni ellos entienden qué es lo que van a promover con el maestro; entonces nos hacen las dudas o más grandes. Es eso. (Ent. SANDI-A: 2)

La crítica que externa la entrevistada es hacia la forma en la que se prepara o capacita a los coordinadores o asesores. Señala que el material se repartía a los asesores con poco tiempo de anticipación, y ellos trataban de dar el taller. Empero, a pesar de las modificaciones que se han realizado en el transcurso del tiempo, continúan las carencias en relación con el dominio de los conocimientos por parte de los directores, quienes actualmente son los que fungen como asesores en los TGA. La maestra parece expresar que la falta de entendimiento de los contenidos que se abordan se debe a que no hay una buena preparación para quienes “capacitan” a los maestros frente a grupo, hecho que provoca que los directores en su lugar de capacitadores, en lugar de propiciar una buena

actualización, agranden las carencias: “entonces nos hacen las dudas o más grandes”.

Lo señalado por la maestra, la lleva a reiterar su deseo de contar con capacitadores externos al plantel escolar, con dominio de los conocimientos (información) relacionados con lo que se aborda en los talleres. Esto se nota en la expresión: “gente que de alguna forma esté empapada”, del siguiente relato:

Hacer hincapié en esta situación de la información que van a trabajar. No sé, de qué manera se pueda, gente que de alguna forma esté empapada de TGA y que nos venga y no que lo manden con dirección. ¿Por qué? Porque pues la directora tiene tantas labores que ella a lo que capta y a lo que es. Pero digo, si hubiera una persona, inconscientemente cuando viene gente de fuera como que ponemos más atención, como que aunque estemos haciendo esta labor docente como que dices “ay sí”. Y ahí es gente que te va canalizando y dices “bueno”, te dejas guiar. Así es, no sé si se dé en todas las escuelas pero al menos aquí sí veo que funciona más eso. Y vemos por ejemplo los de EXEL que vienen y dice uno “bueno pues sí”, y aparte nos están dando capacitaciones, pues que padre, como que te vas llenando de esta situación. Y de veras, así como nos estamos empapando de los de EXEL, yo quisiera empaparme de lo de TGA ¿no? de que viniera una persona extra, que la misma SEP viera qué elementos y los capacitara, para que de verdad esto funcione porque lo volvemos burocrático, se vuelve burocrático el asunto. (Ent. SANDI- A: 6-7)

Respecto al asesor, la maestra menciona que cuando es la directora quien imparte los TGA, no se dan bien por las múltiples ocupaciones que tiene: “la directora tiene tantas labores que ella a lo que capta y a lo que es”. Llevarlos a cabo para cumplir con su desarrollo la lleva a manifestar un trabajo burocrático: “lo volvemos burocrático, se vuelve burocrático el asunto”.

No obstante, desde la particular perspectiva de la entrevistada, recibir capacitación de personal externo influye en las actitudes de los profesores, pues muestran mayor disposición para realizar el trabajo: “ponemos más atención, como que aunque estemos haciendo esta labor docente como que dices “ay sí”. Y ahí es gente que te va canalizando y dices “bueno”, te dejas guiar”. Al expresar esta situación, SANDI trae a la luz la experiencia que percibe en el trabajo que se

realiza en la escuela, pues al formar parte de un programa piloto en relación con la inclusión educativa, el plantel contaba con el apoyo de una maestra de la institución de Excelencia Educativa (EXELDUC), quien asesoraba a los maestros en el desarrollo del proyecto. Caso que la maestra pone como ejemplo al expresar que así como personal de “EXEL” los capacita y los “empapa” del proyecto que realizan, le gustaría que en los TGA fuera de manera similar, contar con personal externo que la SEP envíe para capacitarlos y guiarlos en su labor educativa: “así como nos estamos empapando de los de EXEL, yo quisiera empaparme de lo de TGA”.

La imagen que el docente tiene del coordinador o asesor del taller es un aspecto que influye también en las significaciones que los maestros refieren sobre los TGA. El hecho de que sea una persona preparada, con un dominio de los conocimientos que maneja frente a los docentes con quienes trabaja, así como las actitudes y capacidades para hacer del trabajo un momento ameno y propicio para la actualización, los coloca en una mejor disposición para el trabajo.

En este sentido, otra maestra cuyo significado referido a los talleres gira en torno a la forma en la que el coordinador dirige las actividades, es la maestra ROSITA, quien menciona que la motivación es un aspecto que influye en el trabajo que realizan en los talleres. Al respecto expresa:

Es que digo que se pierde mucho tiempo. Digo que se pierde mucho tiempo porque en ocasiones las personas que lo imparten, para empezar no te hacen ameno, no te motivan, no te dan bien las explicaciones; muchas veces ni ellos saben realmente y no te disipan tus dudas. Entonces, muchas veces crees que vas a aprender más que lo que en realidad aprendes, o sea, hay veces que rescatas lo mínimo, realmente. Debería de ser realmente de actualización en cuanto a técnicas, a métodos, o sea que te ampliaran más cosas ¿no? Hasta antes de este año [2007], realmente muchos no valían la pena. (Ent. ROSITA-A: 4)

Para esta profesora, los talleres son un espacio en donde se pierde el tiempo. Las razones que parecen llevarla a expresar dicha situación están relacionadas con la influencia del coordinador en el trabajo del colectivo, situación

que me lleva a considerar, como plantea Sandoval, que “el éxito también depende del interés que logre despertar el asesor en los maestros” (1996: 109), para motivar y hacer “ameno” el trabajo. Para la entrevistada también es relevante el dominio de los contenidos por parte del asesor; señala que en ocasiones no se “dan bien las explicaciones” y por lo tanto, las dudas que los maestros puedan tener no se aclaran.

La maestra ALI también refiere la influencia del asesor en el desarrollo de las actividades para que no se realice un trabajo tedioso por el tipo de actividades que se llevan a cabo:

Muchas veces depende de la persona que te lo dé [el taller], porque hay personas que son muy vivaces y buscan para que no se te haga tedioso. Es lo mismo que te digo, para no estar leyendo veinte mil hojas y luego resúmelas, ahora explícalas. Y es que yo creo que, es lo mismo que cuando nosotros damos un tema. Te lo vas a aprender tú alumno, pero no es que yo no te lo voy a dar y tú lo vas a leer y de ahí lo vas a sacar. Es que yo te voy a dar lo general, pero tú tienes que buscar y también sacar características de cada cosa, porque tú también lo vas a venir a dar aquí, y allá era lo mismo. O sea, la maestra ya sabes te explica el tema, y luego tú lees una pequeña hoja como síntesis, yo creo que hasta te ayuda más.

Muchas veces, es lo que te digo, es también dependiendo del maestro que te toque. Porque hay maestros que te lo hacen ameno, que te lo hacen... que no te aburres y hay personas que de plano te los dan a leer todo el día y como que “hay, como que todos los días leyendo”, y llega el momento en que te da sueño, de plano, estar lee y lee y lee. (Ent. ALI-B: 17)

La forma de trabajo que la maestra realiza dentro de su labor cotidiana aparece como referente al explicar la manera en que ella cree, debería ser la dinámica de trabajo de un taller para facilitar el aprendizaje o comprensión de lo que en ellos se efectúa, así como las funciones que el asesor podría asumir en la relación asesor-maestros, al contrastarla con la de docentes-alumnos.

Por último, las percepciones que los profesores tienen del rol que desempeñan los directores al dirigir los TGA, al identificar las debilidades en cuanto a la forma de operación y preparación para llevarlos a cabo, llevan a que

ellos planteen algunos ideales, a aludir características que deberían tener estos espacios, como se muestra en el relato:

Yo creo que es un espacio de actualización que deberíamos de emplear para ser guiados por especialistas para que nuestro trabajo en el salón de clases pueda dar realmente una calidad y un excelente servicio a estos pequeñitos, y ya que carecemos de la especialidad de psicología del lenguaje. (Ent. TERE-A: 10)

La entrevistada expresa que la actualización debería ser dirigida por “especialistas”, pues desde su perspectiva, contar con personal con una buena preparación en su actualización, le permitiría desarrollar un buen trabajo dentro del salón de clases, y que éste sea de “calidad” y “excelente servicio”. Otros ideales que se expresan en las entrevistas se muestran en el siguiente apartado.

4.6 Los ideales en torno a los TGA

Aunque si bien a lo largo del capítulo se hizo referencia a algunos ideales de maneja implícita dentro del análisis del discurso del maestro, en este apartado se abordarán algunos de mayor relevancia reiterados en el discurso.

Berger y Luckmann expresan que el “conocimiento de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad” (2006: 62). A partir de lo que expresan los maestros en las entrevistas transcritas, se identifican elementos que para ellos son relevantes y a través de los cuales manifiestan sus ideales en torno a lo que creen “deberían ser” o “podrían ser” los TGA. Como señala Serrano, “la dinámica entre lo real y lo ideal es componente central de la formación, el sujeto cavila y se orienta al tratar de concretar el anhelo de formar-se, testando su actuación con el ideal por él proclamado” (2001: 63).

Los ideales externados se basan en los intereses y deficiencias que los profesores identifican a partir del trabajo que desarrollan en los talleres y las necesidades que identifican en su práctica docente en el aula. La siguiente cita alude al deseo de que se aborden temáticas a partir de las cuales los maestros puedan ser capacitados y obtener elementos que le permitan encontrar soluciones a problemáticas de los alumnos y apoyarlos en su aprendizaje:

Entonces, yo creo que esa temática muy buena como para buscar soluciones para los niños con problemas. Vuelvo a repetir, yo sé que en nuestras manos nosotros no tenemos esa capacidad porque nos faltan estudios, tratamos de aligerarla pero a medida de nuestras posibilidades, pero pues sería bueno que vinieran justamente, para esas temáticas que vinieran personas especiales vuelvo a repetir, para que nos ayuden y nos orienten a nosotros, ¿sí? (Ent. ALI-B: 11)

De igual forma, la entrevistada refiere además el deseo de que los talleres sean dirigidos por “personas especiales” para recibir ayuda y orientación sobre cómo trabajar con los alumnos. Expresión que reitera una figura del asesor como “experto infalible” hacia el cual el maestro dirige su atención con la confianza de que les ayude a resolver sus problemas a partir del conocimiento especializado que “posee”. La entrevistada TERE manifiesta su ideal en el mismo sentido que la maestra ALI:

Yo creo que sería un espacio en el que podríamos ser capacitadas, porque esa es la verdad, no tenemos la capacitación para atender a niños de educación especial, este, lo que hemos vivido en nuestra escuela es muy pocos resultados o hasta nulos resultados en cuanto al servicio de USAER, y quienes hemos llevado o sacado adelante a esos pequeñitos es la maestra frente a grupo. (Ent. TERE-A: 11)

Otra maestra que expresa su ideal en torno a contar con el apoyo de personal externo al plantel es ROSITA, quien menciona:

Entonces yo creo que desde ahí parte que todos deberíamos tener la misma capacitación para trabajar tal o cual cosa, como decimos, que se nos apoyen en cursos personas de afuera que apoyen. Porque siempre es importante tener otra opinión. Porque a veces tú crees que estás haciendo lo mejor, pero no lo que tú crees siempre es lo verdadero o lo válido. Y si tienes otro apoyo, si alguien te dice “oye mira sí, pero si lo das así puedes obtener mejor resultado”. “Sí, pero a lo mejor lo estás haciendo erróneamente”. Entonces, sí

sería como bien que, pues tener el apoyo de afuera, de personas más capacitadas. (Ent. ROSITA-A: 6)

En el caso expuesto, la maestra arguye que el colectivo debería contar con el apoyo de personal externo, pero su idea pareciera ser diferente a la de contar con un “experto” externo. En su lugar alude a la idea de un asesor que no sólo capacite, sino que sepa guiar al colectivo, a orientarlo sobre sus acciones y dar sugerencias. Evitar el autoengaño en los maestros, pues según la entrevistada, en ocasiones las creencias que tienen “no es lo verdadero o lo válido”. En este sentido, Imbernón afirma:

Un asesor de formación debería intervenir a partir de las demandas del profesorado o de los centros con el objetivo de prestar su ayuda en el proceso de resolver los problemas o situaciones problemáticas profesionales que le son propios y subordinando eventuales aportaciones formativas a la problemática específica mediante una negociación previa e implicando al profesorado por un proceso de reflexión en la acción. (1997: 120)

Otro testimonio en donde se manifiesta el deseo de personal capacitado para coordinar los talleres es el siguiente:

Que venga un moderador capacitado a impartirlos, sí. Que sea una guía para nosotros que no conocemos; una persona que maneje completamente. No el moderador que es el director y que supone él [enfatisa] que así es. Necesitamos a una persona capacitada y venga y que nos diga, y que nos hagan leer en los cursos, leer a los pedagogos, a los psicólogos, a quien sea. Y confrontar y ver qué de eso, qué aporte nos va a servir aquí. (Ent. PEÑA-B: 21)

La maestra PEÑA manifiesta el deseo de contar con el apoyo de un moderador capacitado que sea un guía en el proceso de actualización y que tenga dominio de los conocimientos. PEÑA caracteriza a un coordinador como una persona con un rol específico relacionado al trabajo con el grupo donde, a partir de su conocimiento, dé orientaciones teóricas, propicie en los maestros la “confrontación” con la práctica, y haga comprender la utilidad de dichos saberes en la misma.

Los profesores también plantean sugerencias relacionadas con el tiempo y organización del trabajo que se desarrolla en los talleres. En este sentido, la maestra SAMI expresa:

Yo siempre digo tiempo; y yo digo, pues para hacer un buen diagnóstico. Y hablando de un buen diagnóstico número uno, yo ya debo de tener mis elementos, que son los niños. Pero número dos, también debo de tener espacios donde no estén para yo plasmarlo en el papel. Entonces si yo hablo de tiempos, y hablo de que nos hace falta tiempo. (Ent. SAMI-A: 9)

La maestra señala el tiempo como un factor que incide en la organización de un “buen trabajo”, y pone como ejemplo el diagnóstico. Sin embargo, al señalar este aspecto manifiesta el poder de las autoridades en la toma de decisiones y del colectivo como sancionador de lo que se puede o no decir, pues argumenta:

Mira, si yo me pongo a hablar [suspira] me hecho tierra de los compañeros, en el sentido de que yo siempre digo tiempo... Si yo hablo de tiempos, y hablo de que nos hace falta tiempo, pues si esto se va a otras partes, hacia arriba, autoridades: “ah ya, entonces hace falta tiempo, pues vamos a extender el tiempo y en vez de presentarse una semana antes pues van a presentarse dos semanas antes”. Pensándolo así, entonces imagínate. Van a decir “y quién fue la bonita que dio la idea de que más tiempo”. Entonces, imagínate qué pasaría. (Ent. SAMI-A: 9)

En la frase: “me hecho tierra de mis compañeros”, también parece mostrar una resistencia referida por los otros hacia el cambio. Esta situación la lleva a manifestar otra posible sugerencia, ligada a la organización del trabajo:

Pero fíjate, a lo mejor el tiempo no está mal, sino más bien en algún momento dado como ahorita hablamos, de la organización. A lo mejor, si nosotros organizamos de otra manera si, de: “a ver, este es el final que queremos y ahora este es el procedimiento para llegar a este final”, y lo hacemos así, pues yo siento que llegaríamos al final correcto. Entonces, a lo mejor no es precisamente tanto el tiempo sino la organización, trabajar con lo actual. (Ent. SAMI-A: 9)

SAMI arguye que si la organización se modifica de forma que permita economizar tiempo, posibilitaría mejores resultados y “llegar al resultado correcto”.

Aunque esta referencia parece ser contradictoria, pues en otros fragmentos expresa:

La que trae la propuesta pues es dirección... ella trae la propuesta... ella es la que trae la visión. Entonces, ya nos la expone y nos dice "pues aquí está el material que nos proporciona la Secretaría y así se va a trabajar, tal día esto, tal día el otro, estas son las actividades y estos deben de ser los resultados". (Ent. SAMI-A: 7)

Fíjate que se da la relación entre compañeros, y sí se da digamos el escucharnos sobre todo y que se da mucho las molestias. Sobre todo las molestias como te digo, con el tiempo, que con que se nos va dando el trabajo a pausas y nunca se nos dice muchas de las veces cuál es el trabajo final que quieren. Porque, y lo hemos expuesto: "bueno a mí díganme al final, o empiecen con el final; o sea, que quieres al final y te lo doy", y creo que es mejor a que: "veme dando paso a pasito, paso a pasito" y, "al final me dices que querías esto". Y dices "pues a lo mejor me desvié y por eso también perdí, siento que perdí tiempo" y ahora me exiges lo que tenía que quedar como producto y voy a comenzar de nuevo. Y entonces, comienzas de nuevo y nuevamente volvemos con que el tiempo, y que todo así como que al vapor, y bueno pues ya, pues las ideas y todo... Entonces, por ahí así como que la organización no está muy bien pero bueno. (Ent. SAMI-A: 8)

En sus expresiones la maestra manifiesta primero que sí se les da a conocer lo que se va a trabajar durante los talleres, las actividades y los productos; por otra parte, expresa que una de las molestias de los profesores es que el trabajo se les da a pausas y no se les da a conocer cuál es el trabajo final. De ahí que la maestra exprese que quizá sería bueno cambiar la forma de organizar las acciones para desarrollar mejor el trabajo. Otro ideal expresado es el referido a la entrega puntual de los materiales de trabajo:

Bueno, como sugerencia sí me gustaría que si esto llegara a las autoridades, digamos por ejemplo los documentos que ellos ya piensan entregarnos, que nos lo dieran a fin de curso. Al menos yo soy de las que me encanta ir a revisar antes de venir a comentar, a vaciar o qué se yo; entonces digamos con un conocimiento más amplio. Es más, si yo llegara a tener dudas pues me voy a profundizar a ver qué no se, qué debo de saber de lo que ahí viene o qué debo de ampliar y vengo con mejores expectativas y mejores ideas y demás. Eso de venir y a ver como que, qué tengo, o qué no tengo, y aunque no tenga o mis dudas pues tengo que hacerlo; como que ahí falla un poquito. (Ent. SAMI-A: 12)

En la situación expuesta, la maestra señala que contar con los materiales antes de que se lleven a cabo los TGA, le permitiría hacer una revisión de ellos y de alguna forma estar preparada para emitir comentarios. También, profundizar su conocimiento sobre algunos aspectos y aclarar dudas, situación que inclusive incidiría en una diferente disposición hacia el trabajo: “vengo con mejores expectativas y mejores ideas”.

Dar cuenta de los significados que tiene la actualización, como los TGA permitió darme cuenta de la diversidad de significados que se dan en torno a ellos, y de la red de relaciones que se establecen a partir tanto de los contextos, como de las condiciones materiales en que se desarrollan las diferentes propuestas de actualización, especialmente la de los talleres.

En síntesis, las referencias emitidas en este capítulo dejan ver las diferentes formas en las que los maestros significan los TGA. Se alude a ellos como espacios propicios para el trabajo colectivo, donde se dan intercambios y lo que los maestros denominan “retroalimentación”. Sin embargo, los intereses que hacen significativo este espacio intersubjetivo difieren entre los profesores, dado que para unos es “importante” para abordar aspectos laborales, problemáticas de la escuela y como espacio de reflexión de las acciones, mientras que para otros adquieren relevancia debido a que en ellos los maestros tienen la oportunidad de tomar acuerdos colegiados para emprender tareas con fines comunes y, de igual forma, abre la posibilidad de que los docentes se involucren en las dinámicas laborales de la escuela (en especial los de nuevo ingreso) y tomen conciencia de la actualización para llevar a cabo los acuerdos.

Compartir experiencias es un momento en el cual los maestros le dan un sentido formativo a las interacciones, pues a través de los comentarios y comparar inclusive formas de enseñanza y diferentes formas de proceder, se manifiesta la intencionalidad de aprender de los otros. No obstante, hay profesores que al valorar el trabajo colectivo por lo que pueden obtener al interactuar con los otros,

manifiestan que en ocasiones este tipo de formación no se da, debido a la prioridad que tienen asuntos relacionados con la organización y administración escolar, en detrimento de la retroalimentación de experiencias, sobre todo durante las juntas de consejo.

Por otro lado, se expresa la posibilidad de estar al día con las nuevas políticas educativas o propuestas vigentes de la SEP, así como conocer los enfoques vigentes al revisar los materiales de trabajo del docente, llámese libros de texto, libros del maestro, entre otros. Del mismo modo, los docentes aducen a la renovación tanto de saberes como de actitudes del maestro, las cuales, según la maestra PEÑA, se reflejan en el trato hacia el grupo.

Los maestros también asumen los TGA como espacios para la elaboración del Proyecto Escolar, donde tienen la oportunidad de adquirir saberes y capacidades que permiten al colectivo realizar e implementar un proyecto orientador de la labor de los maestros, a la vez que permite la integración y aplicación de las nuevas propuestas educativas en la práctica. La toma de decisiones y acuerdos del colegiado requiere, según los maestros, una actitud de compromiso para llevar a cabo un buen desempeño laboral y proyecto de trabajo.

Por otro lado, los entrevistados también señalan algunas condiciones materiales que inciden en las acciones y desarrollo de los talleres y, por ende, en el significado que éstos tienen para ellos. Ejemplo de ello es el tiempo, el cual constriñe la posibilidad de interacción entre el profesorado y la adecuada realización de las actividades; la distancia que se da entre lo que se planea como acciones y lo que se realiza realmente en la práctica; no contar con materiales adecuados (en el caso del análisis de los resultados de ENLACE, no contar con los resultados de la evaluación más reciente); la prioridad que se da a aspectos organizativos y de gestión en las reuniones de trabajo, situación que repercute en la falta de sentido que tienen los TGA para algunos profesores, puesto que las

actividades que se realizan o los productos obtenidos, se convierten en un requisito burocrático o en otros casos, se alude a un “fingir” en el trabajo.

El malestar docente que se hace manifiesto a través del discurso de los maestros, los lleva a referir un deber ser de estos espacios donde se tomen en cuenta de manera directa las “necesidades escolares”. En este sentido, las “necesidades” que expresan los profesores difieren entre sí, pues al aludir cuáles consideran que serían éstas, parecen hacer un retorno hacia sí mismos, donde se vuelven ellos objeto para sí mismos, lo que les permite señalar cuáles son los requerimientos que consideran con respecto a su práctica. De forma que al objetivar lo que son las “necesidades de la escuela”, éstas están atravesadas por las deficiencias que desde su perspectiva identifican y los intereses particulares en cuanto a su formación.

Los docentes aluden a “necesidades escolares”, “necesidades docentes” y “necesidades de los alumnos”. Algunos profesores parecen hacer referencia a ellas de forma que parecen relacionarlas. Es decir, como “necesidades escolares” por ejemplo, mencionan la actualización del colectivo para atender a los requerimientos de los alumnos, especialmente hacia los niños que presentan problemas tanto de aprendizaje como “necesidades educativas especiales”. Entre las “necesidades docentes” mencionan el deseo de una actualización centrada en la adquisición de elementos que permitan mejorar las prácticas y poder atender las demandas de los alumnos. A la vez que aluden a la capacitación dirigida por especialistas.

Por otro lado, también hay maestros quienes señalan una diferencia de intereses entre “necesidades escolares” y “necesidades docentes”. Entre las primeras ubican la elaboración del Proyecto Escolar, organización de actividades como ceremonias, abordar problemáticas con los padres o alumnos en relación a la conducta de los últimos. En cuanto a las “necesidades docentes” en relación con la actualización señalan que, en los talleres o juntas de consejo, se aborden

temas o actividades en relación a aspectos técnico-pedagógicos. Estos señalamientos tienen que ver con el hecho de que en los TGA, según los profesores, no se toman en cuenta las “necesidades de las escuelas”, de los colectivos, puesto que los talleres, como señala una de las maestras, al ser “generales”, no toman en cuenta las particularidades de los contextos escolares, prima la homogenización en la actualización del profesorado.

No obstante, entre los entrevistados hay quienes manifiestan que al elaborar el PE, sí se consideran las “necesidades de la escuela”, identificadas a partir del desarrollo de un diagnóstico. Trabajo donde se da la posibilidad de la toma de acuerdos para elaborar el proyecto de trabajo de la escuela y atender, de esta forma, las “necesidades” identificadas.

Bajo esta perspectiva, el proyecto escolar se identifica por un lado, como un medio para la atención de algunas de las “necesidades escolares” y, por otro, como instrumento que permite a las instancias administrativas elaborar un sistema de “necesidades” que se identifican en las escuelas, y con base en ellas diseñar los TGA. Sin embargo, parece identificarse que el proyecto no da cuenta de las necesidades reales del colectivo.

El conocimiento de las carencias, fortalezas o debilidades del colectivo, implica un proceso de toma de conciencia de ellas por parte del profesorado, y emprender acciones conjuntas que detonan el Trayecto Formativo tanto del colectivo, como de los maestros en forma individual.

Una característica fundamental de la formación en y para el centro educativo es que el profesorado debe asumir como tarea colectiva la intervención en el proceso de su desarrollo profesional, proceso que parte de sus necesidades en un contexto específico de situaciones problemáticas, y que tiene como objetivo provocar la innovación en la práctica educativa. Para ello debe salir del centro para reivindicar, social y profesionalmente, las condiciones que le permitan la formación en su interior. (Imbernón, 1997: 102)

En otro orden del discurso, el significado de los TGA también se ve relacionado con la percepción del rol del asesor o coordinador de los talleres, es decir, del director de la escuela. Al respecto, tanto los profesores como los directores señalan una serie de deficiencias que identifican en cuanto a la capacitación para llevar a cabo el desarrollo del taller, como a los conocimientos y dominio de las temáticas que tienen para desempeñar dicha función. Manifiestan como ideal, contar con personal externo que sea especialista y tenga un dominio de conocimientos. En el caso de los entrevistados que conforman el grupo "A", toman como referente la ayuda que en su plantel han recibido de una profesora que los orienta en el desarrollo de su proyecto escolar, el cual está ligado a un programa piloto de escuelas inclusivas.

Las referencias de los maestros en cuanto a la imagen del asesor ponen de manifiesto un modelo de actualización que se caracteriza por la relevancia que se le da al proceso de enseñanza donde el asesor [experto], es quien cuenta con el conocimiento que se espera transmitir en los docentes. Desde esta perspectiva, el saber teórico o conceptual, así como el saber procedimental para mejorar las prácticas educativas, adquieren mayor relevancia para el docente.

Por último, el tiempo dedicado a los TGA es considerado como mínimo para el desarrollo de las actividades, las cuales, según los maestros, implican un trabajo extenuante, aunado a la mala organización de las actividades. Bajo esta idea, plantean como ideal cambiar la forma de organizar las actividades de manera que se economice el tiempo y, como lo planteaba una profesora, contar con los materiales con anticipación para prepararse previamente e ir con conocimiento de lo que se va a trabajar. Estos aspectos, de acuerdo con los profesores, propiciarían un mejor desempeño en el trabajo de los TGA.

Conclusiones Generales

Conclusiones

Desarrollar este estudio me ha permitido tener un conocimiento más amplio de la realidad educativa, del contexto escolar, el pequeño mundo donde interactúo y me formo cotidianamente. En forma paulatina intenté de mirar de forma diferente el trabajo y las prácticas cotidianas que se desarrollan en las escuelas.

Realizar la investigación sobre el significado de la actualización y los TGA para los docentes me permitió plantear en forma de corolario algunos planteamientos y reflexiones finales en relación al campo de la actualización como estrategia de formación continua. Los referentes teóricos considerados para esta investigación me permitieron analizar y comprender el discurso de los docentes, reconocer los procesos de actualización referidos por ellos, así como la relación que existe entre diferentes factores que configuran su lectura hecha sobre la actualización y los TGA.

De igual forma, el análisis institucional de la actualización me permitió contextualizar el objeto de estudio y examinar la trama normativa en la cual se ubican los TGA, los que se materializan en prácticas que asimiladas por los colectivos de las escuelas primarias. Proceso que, aunado a lo descrito, me facultó centrar el análisis en las emisiones discursivas como instrumento ideológico en la configuración de la realidad subjetiva del docente, manifestada al momento de expresar sus opiniones, perspectivas, críticas y expectativas. Realizadas y que llega a determinar el camino a seguir por parte del profesor en su proceso de formación continua.

El propósito que orientó la investigación que presenté en este documento consistió en explicar y comprender los procesos de significación de los docentes hacia los TGA. Planteé como cuestionamientos iniciales: ¿Cuál es el significado que tienen para los profesores (director y docentes) tanto la actualización, como los TGA específicamente?, ¿qué experiencias han tenido los docentes en el

desarrollo de los TGA?, ¿de qué manera influyen aspectos como la normatividad, espacialidad, temporalidad, en la significación de los TGA que los sujetos han construido? y ¿qué actividades realizan los maestros durante los TGA que contribuyen a la construcción de sus significados? Aunque en el trayecto surgieron nuevas interrogantes, fueron elementos que guiaron mis acciones de manera que pudiera darles respuesta durante el desarrollo del trabajo de indagación.

La actualización implica un proceso complejo. En el discurso y planteamientos institucionales aparece como elemento que forma parte medular de las reformas y proyectos educativos que plantean nuevos programas, enfoques metodológicos, materiales educativos, propuestas de trabajo. El Sistema Educativo Nacional espera que a través de la actualización, los maestros tengan conocimiento de ellos. En este sentido, los docentes valoran la actualización como mecanismo ideológico que pretende la institucionalización de prácticas educativas y la formación del docente para legitimar el discurso y por ende, las políticas educativas. La actualización incluye diversos mecanismos para llevarse a cabo; pretende incidir en las actitudes, formas de comportamiento y orientación de las acciones y experiencias de formación de los sujetos.

No obstante, al interpretar la realidad, el maestro le asigna a la actualización un sentido que puede diferir del que se le asignó en principio. En este proceso incide la subjetividad de los docentes, de manera que se ve atravesado por el trayecto formativo y profesional del sujeto, la biografía personal, inclusive por las relaciones familiares, las prácticas, las creencias, las necesidades y deseos de los docentes.

En relación con el sentido de la actualización, los profesores reconocen el interés de actualizarse al advertirla como “importante” para la mejora de la labor educativa; le otorgan un lugar central como medio para mejorar sus prácticas. En el discurso, los maestros realizan una serie de caracterizaciones del proceso. A partir de ellos orientan sus actos para su formación: estar al día a través del

conocimiento de enfoques, estrategias, técnicas, corrientes de enseñanza, saberes pedagógicos, contenidos, materiales. Conocimiento que los docentes identifican como saber procedimental y técnico que orienta la acción del maestro al aplicarlo en el proceso de enseñanza, puesto que “habilitan al sujeto para “controlar o utilizar algo con pretensiones de eficacia” (Yurén, 2005: 23). En este sentido, se legitima la actualización como medio para la mejora de las prácticas educativas y brindar con ello una educación de calidad.

Resulta conveniente caminar hacia una concepción de actualización no sólo como medio de puesta al día, donde los maestros adquieren conocimientos, pues como expresa Gimeno:

No se trata de darles lo que vulgarmente se conoce como “recetas pedagógicas”, aunque es importante reflexionar sobre la urgencia con la que el profesor nos las pide, porque él, para desarrollar la práctica sí las necesita. El problema es qué tipo de receta –esquema práctico- es más útil en un momento dado y para desarrollar su profesionalidad en una perspectiva más dilatada, en orden a su progresivo desarrollo profesional. (1998: 141)

Es imprescindible que el profesor valore la actualización como proceso de formación de sí, donde se cuestione sus prácticas, sus creencias, valores, y asuma actitudes de cambio en beneficio propio y por tanto de sus alumnos, y no como una prescripción institucional.

El intento de cumplir un rol lleva a los docentes a valorar su actuación en la escuela y utilizar una medida para cumplir su labor: la identificación de necesidades e interés. Al explicitarlos, los docentes actúan, van en búsqueda de diversas estrategias institucionalmente establecidas: cursos, diplomados, búsqueda de información, a acercarse a sus compañeros para intercambiar experiencias, consultar soluciones a algún problema o solicitar sugerencias. De este modo, en el proceso de formación continua de los docentes, simultáneamente se identifican en relación con la “necesidad” de actualizarse, orientan sus actos hacia la toma de decisiones en función de sus intereses, que pueden darse en torno a elementos para atender a las “necesidades” de los alumnos, a aspectos

sobre didáctica para el proceso de enseñanza, o a intereses económicos como en el caso de Carrera Magisterial, al asistir a cursos que a la par que les otorguen conocimientos pedagógicos, también les ayuden en el proceso de evaluación.

De manera similar, el nuevo lenguaje que traen consigo las propuestas o reformas educativas se integra en el discurso de los docentes, al igual que las estrategias o enfoques educativos. Sin embargo, debido a que el tiempo y característica del grupo, así como los cambios y dinámicas en el contexto escolar inciden en el desarrollo de las prácticas en el aula, en ocasiones los profesores no pueden aplicar las estrategias o conocimientos que dicen haber adquirido en los cursos de actualización y plasmarlos en estrategias didácticas que promuevan prácticas novedosas.

Por otro lado, las condiciones materiales en las que se desarrollan las propuestas de actualización, aunadas a las condiciones laborales y familiares de los profesores, influyen en la posibilidad que tienen para actualizarse. Por ejemplo, la disposición del tiempo para ello, el hecho de ser mujer, por las ocupaciones y compromisos que implica o las limitaciones que en el contexto se dan. De tal forma que una alternativa para hacer frente a esta situación es aprovechar los espacios que tienen los colectivos escolares para desarrollar actividades grupales para su formación y los procesos formativos cotidianos que se dan en el contexto escolar.

El discurso docente sobre la actualización, al igual que las experiencias que tienen los maestros durante las sesiones de trabajo de los talleres, influyen en las representaciones y significados que los maestros tienen sobre los Talleres Generales de Actualización.

El trabajo grupal como espacio intersubjetivo es un aspecto que los maestros perciben como relevante. Caracterizan como enriquecedoras las actividades donde tienen la oportunidad de compartir y enriquecer experiencias,

estrategias y conocimientos con los otros, puesto que les permite encontrar soluciones a problemáticas que tienen en la práctica al abordar aspectos técnico-pedagógicos. Aunque también hay profesores que afirman que esta retroalimentación no se puede dar porque se da mayor prioridad a aspectos administrativos y de organización escolar. En contraste, los profesores que trabajan en las instancias donde se realiza el diseño de los talleres tienen una concepción más amplia de lo que implica para ellos los TGA como espacios de formación del colectivo, dado que los consideran como espacios en donde los profesores tienen la oportunidad de abordar cuestiones laborales, reflexionar sobre su práctica y, con ello, “tocar la parte más interna del docente”, trabajo que lleva a una movilización de sus concepciones y a tomar conciencia de su función educativa. De igual forma, consideran los TGA como espacios donde se establece comunicación y trabajo colaborativo entre los maestros, orientado hacia la toma de decisiones y acuerdos para llevar a cabo proyectos educativos.

La situación descrita me permite identificar la diferencia que existe entre el sentido que le dan a los TGA los maestros que se encargan de su diseño, y el que le dan los profesores como receptores, en última instancia. Bajo esta perspectiva, parece ser que los maestros no logran comprender totalmente el valor formativo del trabajo en colectivo.

En lo relativo al sentido que tiene la actualización en la concepción de los talleres como espacios donde los maestros también tienen la oportunidad de estar al día y conocer las políticas y tendencias educativas, los maestros expresan además, tener la oportunidad de conocer los enfoques y propuestas de la SEP. Afirman además que renuevan sus estrategias, actividades e inclusive, sus actitudes hacia los niños, y abordan las temáticas planeadas para el trabajo de los talleres.

Los maestros dicen incluir los conocimientos adquiridos en el diseño y planeación del Proyecto Escolar, el cual parece garantizar la integración de las

nuevas propuestas educativas. Sin embargo, algunos maestros manifiestan que dicho proyecto no se lleva a cabo en su totalidad y por lo tanto sus objetivos no se han cumplido totalmente dado que, por un lado, requiere de compromiso por parte de los maestros y, por otro, los docentes divagan con sus comentarios y llegan a tomar acuerdos incongruentes. Por esta razón, pareciera conveniente que los maestros perciban el Proyecto Escolar como instrumento que permita hacer consciente al colectivo del hecho de estar actualizado y apliquen sus conocimientos, experiencias y estrategias en la planeación de su práctica de forma colectiva en el proyecto de la escuela, y en lo individual en las actividades diarias.

Existe también un acuerdo en que los talleres no toman en cuenta las demandas y sugerencias de los profesores y no abordan plenamente sus necesidades en relación a su capacitación y práctica docente. De manera que estos espacios se plantean además como especie de protocolo enfocado en la homogenización respecto a temáticas y actividades generales planteadas para trabajar con los colegiados.

Algunos entrevistados aducen un deber ser en relación con sus ideales, contruidos respecto a su función y construcción del deber ser. Por ejemplo, atender a la actualización en función de recibir capacitación que permita a los maestros atender las diversas situaciones problemáticas que presentan los alumnos, como atender estudiantes con “necesidades educativas especiales”. Si bien los profesores efectúan acciones individuales en cuanto a su formación para atender sus requerimientos, en relación a las acciones emprendidas de manera colectiva requieren que la propuesta de los TGA sea más cercana a las “necesidades” e intereses de los colectivos, pues los talleres no parecen incluir el imaginario docente y su realidad educativa.

Por otro lado, los TGA parecen erigirse como detonadores de los Trayectos Formativos de los maestros en lo individual, en la medida en que se hacen conscientes de sus deficiencias, y de las del centro educativo en lo colectivo. Una

acción interesante que reconocí en los comentarios de los maestros, en el caso de la escuela donde se realizó el proyecto piloto de inclusión, fue que a través de la asesoría que se le dio por personal externo al colectivo, los maestros le dieron un nuevo enfoque a su trayecto formativo. Al reconocer sus necesidades, decidieron dedicar un tiempo en las JCT en el que las profesoras intercambiaran sus experiencias y saberes en torno a la enseñanza de las operaciones básicas de manera sistemática y con un objetivo definido. Al final hallaron el proceso más adecuado de llevar a cabo el proceso de enseñanza de dicha temática, y evitar con ello el desfase entre las formas de enseñanza a las que se enfrentan los alumnos al cambiar de grupo y por ende de maestro, en el entendido de que ponen en juego diferentes metodologías de enseñanza.

Este tipo de actividad donde se comparten experiencias y saberes a través de la retroalimentación fue valorado por los profesores, quienes encontraron sentido a las acciones emprendidas. Percibí una mayor iniciativa al sugerir propuestas de trabajo y mejora en la comunicación de los maestros. De igual forma, asumieron la “necesidad” de actualizarse para mejorar su labor y se inscribieron durante el ciclo a cursos. Cabe señalar la posibilidad que les brindó la empresa EXELDUC para asistir a congresos, capacitaciones y apoyarlos para llevar a cabo el Proyecto Escolar, tanto a los profesores frente a grupo como a la directora del plantel.

Algunos elementos que localicé como centrales para orientar el trayecto formativo fueron, entre otros: una actitud de compromiso y responsabilidad ante el trabajo y de apertura hacia la comunicación y el aprendizaje entre pares, y una asesoría centrada en crear las condiciones de participación de los maestros.

Otro significativo que señalan los maestros en el discurso es la percepción del rol de director como coordinador o asesor del taller. En el caso de los directores, éstos manifiestan ser conscientes de sus deficiencias al coordinar el taller, principalmente la falta de dominio de conocimientos, pues desde su punto

de vista, se diversifica la capacitación. Uno de los directores alude a la metáfora del “teléfono descompuesto”, debido a que durante la ruta de operación, quienes lo imparten (incluidos ellos) le quitan elementos que no supieron abordar y lo ven como un requisito de trabajo a cumplir.

En el caso de los maestros frente a grupo, receptores finales de los TGA, señalan que esta situación provoca huecos en su conocimiento y comprensión, y en consecuencia se acrecientan sus dudas, puesto que en ocasiones el coordinador no tiene conocimiento de los temas a abordar. En este sentido, se espera que los directores dominen los conocimientos. Tanto directores como profesores divisan una exigua capacitación, pues según los maestros, a los directores no se les da una información amplia de lo que se va a trabajar, a pesar de que se tienen las guías de trabajo.

Se detonan por tanto críticas e ideales en torno a la capacitación, los maestros manifiestan que los TGA deben ser desarrollados por gente especializada, que los motive y guíe en el trabajo. Otras ideas que expresan son: personas especiales, moderadora capacitada, expertos; que tengan un conocimiento especializado y los ayude a resolver problemas, que oriente y guíe al colectivo y le dé sugerencias para desarrollar su trabajo.

Además de que se tiene una idea de asesor o coordinador como individuo a través del cual se establece una relación vertical y se da prioridad a una formación orientada hacia el saber conceptual y procedimental, el saber conceptual se legitima como más importante que el saber empírico.

Este hecho me lleva a establecer la “necesidad” de reivindicar la función del director no sólo como líder cuya formación se dirige hacia la organización y funcionamiento de la escuela, al sistema educativo y gestión institucional, sino también a formarse como líder académico. Que reciba capacitación en relación con el dominio de contenidos pedagógicos, pero no de una forma burocrática,

donde se vean de manera superficial sólo por cumplir con lo establecido, sino como opción que permita el apoyo al trabajo del colectivo, de los docentes frente a grupo. De igual forma, ser capacitado en relación con el trabajo de grupo para que sean perceptibles los intereses particulares de los profesores y orientar al colegiado en el desarrollo de actividades sistemáticas, como la reflexión y análisis de sus prácticas, así como en la toma de decisiones de forma colaborativa.

Por otro lado, el análisis del discurso de los maestros me lleva a plantear como elemento a considerar, la falta de espacios de formación con mayor autonomía donde los profesores tomen iniciativas y desarrollen propuestas de trabajo orientadas hacia la formación grupal, y a partir de ello se apropien de la propuesta de actualización del TGA. Proceso en el cual se aproveche la heterogeneidad del grupo de formación, donde se considere a los maestros diferentes entre sí, y se vea dicho aspecto como un factor potencial para su formación; que los maestros perciban la propuesta como un trabajo acorde a sus necesidades.

Quizá estas ideas puedan parecer algo pretenciosas. Considero que para que sean posibilitadas, se requiere transitar hacia una concepción diferente de la actualización. Que se conciba por parte de los actores del proceso educativo y fundamentalmente por parte de los maestros, como proceso de formación continua ligada no sólo a la realización de actividades y a la adquisición de estrategias, técnicas, así como de teorías y conocimientos de carácter pedagógico para llevarlos a la práctica, sino también como un proceso de construcción de sí mismo, a la construcción de un ethos profesional, donde el docente asuma “una manera de comportarse en relación con los otros (o moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser”. (Yurén, 2005: 39) Que se asuma como sujeto responsable de dirigir su proceso formativo de manera activa, como lo plantea Serrano (2004), y asumir un proyecto donde arbitre su trayecto, cuestione sus conocimientos y dirija sus acciones en torno a sus intereses, sus necesidades. Adicionalmente, que los profesores asuman la posibilidad de formación a través

del aprendizaje entre pares, pues el desarrollo grupal es un elemento que puede incidir en el cambio educativo.

El desarrollo de esta investigación me permitió acercarme a la realidad escolar con una mirada distinta, orientada por el cuestionamiento y búsqueda de respuestas. A partir de este primer acercamiento he construido una mirada diferente hacia la actualización como proceso formativo y a la vez han surgido nuevos intereses y cuestionamientos que me gustaría sean objeto de indagación en el futuro. Estos intereses giran en torno a la identificación de los procesos de formación grupal que se dan al interior de la escuela, sean de manera formal o informal. ¿Cómo se desarrollan estos procesos de formación? ¿Qué papel asumen los sujetos docentes en ellos? ¿De qué manera incide el trayecto formativo del directivo en la formación de los docentes frente a grupo?, entre otros que seguramente surgirán.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. y Barry F. (1988) "Historia curricular y control social". En Apple, *Ideología y currículum*. Madrid: Troquel.
- Berger, P. y T. Luckmann (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1981). "La posición metodológica del interaccionismo simbólico". En Blumer, H., *El Interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método* (pp. 1-44). España: Hora.
- Castañeda S., A. (2003). "Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente". En Yurén, T., Cecilia N. y Cony S. (coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: México: Pomares (pp. 94- 115).
- De Ibarrola, Ma. y Silva, G. (1996). "Políticas Públicas de profesionalización del magisterio en México". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXIV, No. 2 (pp. 13 – 50).
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2005). Programa General de Formación Continua de Maestros de Educación Básica. 2005- 2006. Recuperado el 19 de octubre de 2006, de <http://pronap.ilce.edu.mx/materialesnew/materiales>
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. (2007, noviembre). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio. (2007). *Programa General de Formación Continua para Maestros de Educación Básica en Servicio 2007-2008*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ducoing W. (2005). "En torno a las nociones de formación". En Ducoing W. (coord.) *Sujetos, actores y procesos de formación*. (pp. 73-170). México: COMIE.
- Encinas, A. (2005). *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)*. Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. México.
- Ferreres, V.F. (1999). "Currículo y enseñanza". En Ferreres, V. F. & Imbernón, F. (editores), *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 35-58) Madrid: Síntesis educación.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de profesores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Ediciones novedades educativas.
- Gimeno S. (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo". En Alliaud, A., Duschatzky, L (compiladoras), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. (pp.113-143) Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Guerrero, A. & Bernal, A. L. (2006). "Los Centros de Maestros del DF: un lugar de encuentro profesional entre docentes". En Dirección de Actualización y Centros de Maestros del Distrito Federal (Autores), *Distrito Federal. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. (pp. 81-110) México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Goggi, N. (1999). "Grupos de formación y el rol del coordinador". En Souto, M., Barbier, J., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L. Goggi & N. Mazza, D. *Grupos y dispositivos de formación*. (pp. 57-63) Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Heller, A. (2002). "Descomposición de los conceptos de «hombre particular» y «mundo»". En Heller, A. *Sociología de la vida cotidiana*. (pp. 51-116). Barcelona: Península.
- Honneth, A. (1990). "Teoría Crítica". En Giddens, A., & Turner, J. *La teoría social hoy*. (pp. 445-487) México: CENART-Alianza Editorial.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAO.
- Imbernón, F. (1999). "La formación y la profesionalización en la función pedagógica". En Ferreres, V. F. & Imbernón, F. (editores), *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 13-24) Madrid: Síntesis educación.
- Imbernón, F. (1999). "Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado". En Ferreres, V. F. & Imbernón, F. (editores), *Formación y actualización para la función pedagógica*. (pp. 25-34) Madrid: Síntesis educación.
- Juárez, O. (2005). *La actualización permanente (PRONAP): una mirada desde el discurso del maestro*. Tesis de maestría, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. México.
- Latapí, S. P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992 –2004)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maykut P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

- Méndez, E. (2006). Talleres Generales de Actualización: recuento y reencuentro (1996-2006). En Dirección de Actualización y Centros de Maestros del Distrito Federal (Autores), *Distrito Federal. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. (pp. 47-59) México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- Mercado C., E. (2003) "Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal a partir del dispositivo institucional". En Yurén, T., Cecilia N. & Cony S. (coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 49- 72). Barcelona - México: Ediciones Pomares.
- Navia, C. (2005). "Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria". En Teresa Y., Cecilia N. & Cony S. (coords). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 73-93). México: Pomares.
- Poder Ejecutivo Federal (1992, 19 de mayo). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Recuperado el 14 de septiembre de 2006, del sitio Web de la Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_836_acuerdos
- Poder Ejecutivo Federal (1996, 19 de febrero) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Recuperado el 29 de febrero de 2008: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/default.htm?s=iste>
- Poder Ejecutivo Federal (2006, 22 de junio). Ley General de Educación. Recuperado el 14 de septiembre de 2006, del sitio Web del Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros en Servicio: <http://pronap.ilce.edu.mx/materialesnew/materiales>
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). "La práctica docente y la formación de maestros". En Rockwell, E. y Mercado, R. (Eds.) *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 115-141). México: DIE-Cinvestav.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Salcedo, J. C. (2007). *La participación de docentes y directivos en los talleres generales de actualización: ¿una cuestión de actitud?* Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Sandoval, E. (1996). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización". En Rockwell E. (Coord.) *La escuela cotidiana* (pp. 88-119) México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de educación 2001-2006*. Recuperado el 17 de mayo de 2007, del sitio Web de la Secretaría de Educación Pública: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_836_acuerdos

- Secretaría de Educación Pública (2006). *Reglas de Operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*, edición 2006. Recuperado el 14 de septiembre de 2006:
<http://pronap.ilce.edu.mx/materialesnew/materiales>
- Serrano, J. A. (2001). "Alrededor de la idea de formación". En Comboni, S., Cortés, C. y Rodríguez, X. (Coords.). *La investigación educativa en México*, México: Universidad Pedagógica Nacional, II, pp. 60-65.
- Serrano, J. A. (2007a). Seminario *Teoría y práctica del quehacer docente*. Notas. México, UPN.
- Serrano, J. A. (2007b). Seminario de *Temas selectos I*. Notas. México, UPN.
- Souto, M. (1999). "Grupos de formación". En Souto, M., et al. *Grupos y dispositivos de formación* (pp. 35-54). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1987). "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela". En Taba, H., *Elaboración del Currículo* (pp. 33-51). Buenos Aires: Troquel.
- Tarrés, Ma. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, El Colegio de México.
- Torres, R. M. & Serrano, J. A. (2007). "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 33, abril-junio, pp. 513-537.
- Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Vela, F. (2001). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En Tarrés, Ma. L. (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp. 63-95). México: El Colegio de México.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2005) "*Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En Yurén, t. & Navia, C. & Saenger, C. (Eds.) *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.