

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



LA FORMACION DE MAESTROS: UNA REVISION
DESDE LA ACTUALIZACIÓN.

CARLOS DÍAZ ROMERO

AJUSCO, D.F. 1995

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

✓
LA FORMACION DE MAESTROS: UNA REVISION
DESDE LA ACTUALIZACIÓN.

CARLOS DIAZ ROMERO

Tesis presentada para obtener el
Título de Licenciado en Sociología de la Educación.

Ajusco, D. F. 1996

01/17/73

INDICE

I.	PRESENTACION	4
II.	EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	7
	A. La actualización docente en los noventa	7
	B. Ideas sobre la actualización	14
	C. Problemas en las estrategias de actualización	19
III.	MARCO TEORICO	22
	A. Práctica docente y vida escolar	22
	B. Actualización y formación	28
	C. La hermenéutica como estrategia	43
IV.	METODOLOGIA	50
	B. Objetivos	51
	C. Hipótesis	52
	D. Cuestionarios	52
	D.A. Presentaciones gráficas	54
	D.B. Diagnóstico de necesidades	68
V.	CONCLUSIONES	77
	A. Hipótesis centrales	78
	B. Consciencia y práctica docente	80
	C. El síndrome de la actualización	83
	D. Actitudes excluyentes	84
	E. La cultura del "ejemplo"	85
	F. Currículum real	86
	G. Fantasmas y escenario escolar	87
	H. Tiempos para la actualización	88
VI.	SUGERENCIA	91
VII.	BIBLIOGRAFIA	96

I. PRESENTACIÓN

La investigación educativa en el campo de la actualización de docentes está prácticamente poco desarrollada, en los últimos años se han hecho esfuerzos importantes por establecer un sistema de formación, actualización y capacitación del magisterio en servicio, que sea coherente en el marco con las distintas innovaciones que se están llevando a cabo en el sector, entre las que destaca la reestructuración de los planes y programas de estudio de los diferentes niveles de la educación básica.

La transformación del sistema educativo nacional requiere una intervención global ya que diferentes experiencias han demostrado que los cambios sí son factibles, aunque los procesos son difíciles y a veces los resultados se obtienen a largo plazo.

Con la reforma educativa iniciada en 1990 con la prueba operativa, emergieron una serie de situaciones con las que los docentes sintieron trastocada su práctica, pero fundamentalmente con la implantación de nuevos planes y programas de estudio en la educación básica emergieron cuestionamientos sobre la propia formación, ya que había de responderse de distintas maneras, provocando reacciones distintas ante las situaciones escolares, así en la coyuntura surge el programa emergente de actualización de maestros, cuyo propósito central se enfocó a la atención de las necesidades formativas de los maestros para poder enfrentar con mayor calidad las nuevas exigencias.

La argumentación en que se centra el trabajo de

investigación se deriva de considerar a la actualización de maestros como un proceso permanente de formación en ejercicio, que toma en cuenta las condiciones concretas en que se desarrolla la actividad en las escuelas.

Cambiar la actitud frente a la práctica docente es en sí misma una postura innovadora aunque ésta no se da a partir de la "buena voluntad", se requieren propuestas concretas derivadas de la una racionalidad pedagógica que puedan ser viables en el contexto en que se encuentran nuestras escuelas.

Se han puesto en marcha diversos programas de actualización cuya finalidad es proponer alternativas que permitan un acercamiento de los maestros a la cultura pedagógica que hoy tenemos ante nosotros, todos los esfuerzos que en este sector se realicen siempre serán aportes a la calidad de la educación, siempre y cuando se atienda una orientación académica.

En este contexto la formación del magisterio en ejercicio es un reto real que se debe enfrentar para lograr mejores condiciones de trabajo pedagógico en la vida cotidiana escolar, y de esta manera el sector magisterial asumir profesionalmente su intervención en las aulas producto de su autodeterminación, por lo que se requiere capacidad y comprensión de la auto-formación para replantear y favorecer una práctica docente innovadora.

El asunto de la actualización no debe ser concebido bajo la perspectiva de ofrecer informaciones descontextualizadas que desbordan la capacidad de análisis y crítica por parte de los

maestros, sino encarar la actualización en una dimensión eminentemente formativa desde posturas que favorezcan el trabajo académico y profesional, en el contexto de una interpretación ética y racional de ser maestra o maestro.

II. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

A. LA ACTUALIZACION DOCENTE EN LOS NOVENTA

Las reflexiones en el campo temático de la actualización han cobrado auge en los últimos años con diferentes enfoques, sin embargo todavía se está lejos de concebir estrategias cada vez más pertinentes de formación de docentes en ejercicio que toquen de fondo las prácticas educativas.

A partir de 1992, la actualización de docentes empezó a tener un lugar relevante en el sistema educativo nacional, ya que con la instrumentación del PROGRAMA EMERGENTE DE ACTUALIZACION DEL MAESTRO, se intentó una actualización que pretendía nuevas prácticas en la vida escolar. Uno de los propósitos referidos en el programa, señala: "fortalecer a corto plazo los conocimientos de los maestros para realizar su labor docente y propiciar condiciones que los motiven hacia la actualización permanente, en el marco específico de las guías, los libros y otros materiales correspondientes al Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos".⁽¹⁾

Con ello se intentó romper inercias que dentro de la educación básica prevalecen, se tienen en cuenta que la escuela no se desarrolla desde propuestas pedagógicas y que su accionar depende más de instancias externas que la apartan de una racionalidad acorde a su función educativa, incluso constituyen un factor de fuerte contrapeso que genera formas de hacer burocratizadas en la escuela.

Con el Programa de Modernización Educativa se reformulan contenidos y estrategias educativas dando origen a un nuevo currículum para la educación básica, ya que los planes y programas vigentes hasta 1992, respondían a condiciones y momentos diferentes: el de educación preescolar provenía de 1981, el de primaria era resultado de la reforma de 1972 y en secundaria se estableció a partir de los Acuerdos de Chetumal en 1974. Incorporar ahora la actualización de docentes a los procesos de reformulación de planes y programas resulta interesante, porque se vinculan dos acciones fundamentales y se reconoce de paso que la actualización es imprescindible si se desea transformar la escuela.

En agosto de 1990 la Secretaría de Educación Pública señalaba: "con la formación que tienen los maestros de México, es posible implementar nuevos planes y programas" en el contexto de lo que en ese momento se priorizaba referido a el proyecto de "PRUEBA OPERATIVA" que sirvió de base para la elaboración de los nuevos programas establecidos a partir del ciclo escolar 1993.

Los hechos han obligado a aceptar que el docente no reconoce los cambios porque su formación responde a presupuestos teórico-pedagógicos diferentes a los que sustentan los nuevos programas, por tanto su visión sobre los mismos, difiere de los propósitos e intenciones expresados. Esta afirmación es producto de el intercambio de experiencias con maestros en las que han expresado su preocupación acerca de la manera en que han sido formados y las exigencias del tratamiento curricular de los planes y programas de estudio, se argumenta que la formación de los

docentes procede de los planteamientos derivados de la tecnología educativa y el conductismo, mientras que ahora las exigencias están centradas en el constructivismo y el cognoscitivismo.

Esto obliga a contar con programas de actualización que puedan incorporarse en la conciencia pedagógica del maestro, no sólo para actualizarlo en materia de los nuevos programas si no también porque se advierte en las escuelas un gran vacío cuando el maestro tiene que explicar el sustento en que basa sus formas de trabajo, por lo general no se da importancia a la necesidad de contar con referentes pedagógicos que hagan de la práctica docente un trabajo con calidad profesional cada vez más sólido.

Las medidas federales fueron instauradas formalmente por la Secretaría de Educación Pública, mediante el *Programa Emergente de Actualización del Maestro* (PEAM) en 1992 que partió tomando como eje de reflexión la práctica docente, trabajando con el apoyo de la "Guía para el director" en la que se señala:

"Los aspectos centrales de las lecturas seleccionadas confirman que la recuperación de la experiencia docente del maestro es el antecedente fundamental para su interacción con otros profesores, así cada docente es sujeto protagónico de sus actualización y su práctica educativa cotidiana es el punto de partida y llegada de las acciones actualizadoras"¹

en este contexto se intentó cuestionar la vida en la escuela a partir de asumir el trabajo colegiado como forma de reflexión

¹ Secretaría de Educación Pública. Guía del director. Ed. SEP. México. 1992. pág. 12.

colectiva, diversas experiencias muestran una serie de resistencias para llevar a cabo este tipo de trabajo, argumentando que no se proponían "cosas concretas" ya que la guía del director mantuvo como enfoque de la actualización la recuperación de la práctica docente cotidiana, la interacción de los profesores y la mediación del director como líder del trabajo académico.

Sin embargo la escuela no se reconoce como el lugar que permite el crecimiento personal de los individuos que allí transitan, de manera paralela el director se asume como funcionario que tiene a su "carga la escuela", viviéndose sólo como administrador olvidando la tarea esencial de la misma: *la formación de los sujetos*. Probablemente ésta sea la causa de que en muchas escuelas el trabajo colegiado, la discusión y reflexión pedagógicas quedaron como un mero discurso.

Conviene tener en cuenta la importancia que se le dio a la reflexión del trabajo docente a partir de la instrumentación de talleres por el Programa de Actualización del Maestro (PAM), aunque por diversas circunstancias no se llegó a problematizar como era su intención. Parece que este asunto está lejos de insertarse en la vida cotidiana escolar porque al maestro no le dice nada.

En diferentes momentos que se tuvo la oportunidad de observar reuniones de trabajo colegiado en la que los maestros se inician en tareas de reflexión sobre su práctica, viven el hecho como pérdida de tiempo, adscritos en concepciones tecnocráticas

e instrumentalistas, carentes de sustentos teóricos esperan ansiosos la propuesta acabada que habrán de seguir paso a paso en suma: el manual.

Lograr que los docentes conciban que en el proceso enseñanza-aprendizaje el protagonista central es el niño y su pensamiento y que sus lógicas son diferentes porque no se apropia uno a uno de los conocimientos que el maestro expresa, sino que responde a sus intereses particulares y a sus referentes personales es querer dar un giro de 180° en los presupuestos del docente, para transformarlos tienen que pasar forzosamente por un proceso de conocimientos sobre la enseñanza-aprendizaje, que les obligue a repensar nuevas formas de entender el conocimiento y su apropiación.

Para darle continuidad al Programa de Actualización de la Secretaría de Educación Pública se estableció, a partir de mayo de 1993 las siguientes prioridades:²

- A) El conocimiento de los contenidos, métodos, estrategias y recursos educativos básicos de la enseñanza en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, en particular los derivados de la reforma curricular.
- B) El fortalecimiento de las funciones de los directivos y supervisores, como organizadores académicos y promotores de los proyectos de desarrollo escolar.
- C) El conocimiento de las situaciones y problemas comunes del proceso enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del niño, así

2

Documento Base. Reunión Estatal de Coordinadores del Programa de Actualización del Maestro. SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Mayo de 1993. Guadalajara, Jalisco.

como de las relaciones de los padres de familia y la comunidad.

Como puede apreciarse, si bien se plantea darle continuidad a un proceso de actualización, los objetivos y materiales del PAM apuntan a orientaciones y prioridades diferentes al PEAM, uno de los aspectos que resulta una lamentable pérdida es el análisis y reflexión sobre la práctica docente como motor de la actualización, sin embargo debe reconocerse la importancia de asumir diferentes orientaciones que han surgido sobre la actualización de maestros.

En los últimos dos años, la actualización pasó de un estado de marginación a ser prioridad educativa en el país, así se revela en la Ley General de Educación que entró en vigor el 14 de julio de 1993 y en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. La ley menciona en los siguientes artículos y fracciones:

Art. 12.- Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica.

Art. 13.- Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias las atribuciones siguientes:

IV.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros

de la educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.

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

- 1.- La formación con nivel de licenciatura de los maestros de educación inicial básica, incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena, especial y de educación física.
- 2.- La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio citados en la fracción anterior.
- 3.- La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuado a las necesidades y recursos educativos de la entidad y
- 4.- El desarrollo de la investigación pedagógica y difusión de la cultura educativa.

Como puede advertirse la Secretaría de Educación Pública asume desde la normatividad, la formación inicial, la actualización y superación de los docentes de educación básica, es necesario hacer un cuidadoso seguimiento de lo que se proponen las políticas institucionales porque se corre el riesgo de exponerse a tareas que sean distantes de las responsabilidades profesionales de los maestros, que además se realizan mediante estrategias masificadoras o hasta manejarse como bandera sindical con las implicaciones que esto acarrea.

B. IDEAS SOBRE LA ACTUALIZACION

La actualización puede ser considerada como parte de la formación con intenciones explícitas que se adquiere en lugares concretos y con tiempos determinados, tiene la ventaja de la intencionalidad, pero no está sujeta a un currículum riguroso que se predetermina sin la participación del sujeto que aprende, en su mayoría responde a intereses inmediatos y casi siempre relacionados con una tarea concreta para algunos es la forma de eficientar un servicio, sensibilizar a un grupo de trabajo o tal vez informarles sobre los elementos más recientes o novedosos de un hecho o situación.

Lo cierto es que podrían implantarse programas de actualización con cada una de las intenciones mencionadas, aunque lo importante es lograr una propuesta de trabajo pertinente que de respuesta a los propósitos con que se convoca a actividades de actualización concebidas como tareas permanentes, cuyo sentido más amplio fuese permitir el desarrollo personal y profesional del sujeto que aprende con una actitud personal frente a la vida.

Más difícil que conceptualizar la actualización es aclarar su sentido y orientación frente a un grupo de trabajo integrado por maestros y que éste sea aceptado, el asunto resulta complejo, ya que el problema radica en parte en la escasa tradición que existe por la actualización, pero sobre todo por los pocos espacios que existen para la discusión pedagógica y que de allí se deriven propuestas pertinentes.

La actualización transita de un estado de marginación e intrascendencia al extremo de la exigencia debido a carrera magisterial sin que antes el maestro advierta una real necesidad de la misma, ya que no se ha logrado la coherencia entre la problematización de la práctica y su vínculo con la formación que el docente requiere en su propia delimitación cotidiana.

Así los docentes piden cursos que en muchas ocasiones si bien son los que les interesan, no son exactamente los que necesitan pues sin aclararse ni el concepto ni el sentido, la actualización les empieza a ser dada como una obligación más, realizar discusiones donde confluyan intereses formativos son importantes precisamente para aclararse el sentido y la orientación con la posibilidad de que en cada centro de trabajo surjan propuestas curriculares en el campo de la propia formación.

La mayoría de las veces asisten por compromiso a la oferta que hasta hoy hay al respecto, así es difícil que la actualización se constituya como una práctica sistemática, sensible y sentida desde los maestros con los que cobraría su verdadera dimensión.

A partir de carrera magisterial el docente ve a la misma como una actividad impuesta que poco tiene que ver con su práctica y sus problemas y sí mucho con sus posibilidades laborales y salariales, desde donde compite con sus compañeros de nivel y de institución, convirtiéndose en una estrategia adversa para la propuesta de trabajo colegiado y un serio obstáculo para

desarrollar la actualización en el centro de trabajo. Sin embargo, la implantación de nuevos programas en la educación básica ha generado desconcierto entre los maestros y con ello la necesidad de orientaciones y asesorías, este clima puede favorecer diversas estrategias de actualización más participativas a desarrollar en el centro de trabajo.

Al ser un campo en construcción poco desarrollado, casi sin experiencias en nuestro país pueden generar todavía propuestas interesantes que se constituyan en alternativas de actualización cautivadoras y relevantes para los maestros.

Si se reconoce que el centro de trabajo es también un lugar de formación para el maestro entonces es posible construir propuestas de actualización que permitan que esta formación tenga intenciones explícitas, reconocidas por sus protagonistas y se sujeten a programas de trabajo desde donde puedan recuperar credibilidad en lo que son y pueden hacer, donde aprendan los maestros que la solución a sus problemas no está fuera, ni en otro sitio que no sean ellos, quienes debe construir sus propias alternativas a partir del reconocimiento de sus problemas y la posibilidad de conocer más profunda y científicamente su tarea educativa.

Los maestros hoy más que nunca requieren organizarse y desde una visión enmarcada en la trascendencia social de la educación, construir alternativas de actualización verdaderamente útiles y significativas para la escuela, lejos de la visión burocrática, y por ende de intereses ajenos al desarrollo de la educación con

la sensibilidad de que él vive los problemas y los enfrenta en un marco de realidad pero con la convicción de que la escuela puede transformarse a partir de la actualización de sus docentes.

El maestro de educación básica requiere indudablemente mejores salarios, pero también fundamentalmente apoyos, traducidos en tiempos para la formación y reflexión colegiada sobre sus tareas y responsabilidades, necesita acercarse con nuevas concepciones a revisar una tarea que se ha envejecido y revivir el deseo de conquistar espacios en donde se encuentra autolimitado y subestimado e intentar un trabajo siempre pensado, pensar para crecer, crecer para ser y tener que ofrecer. .

En este trabajo se intenta desarrollar un concepto que parta de la reflexión crítica de la práctica como base de la problematización de las tareas cotidianas y paralelamente una estrategia para la actualización, porque se advierte que en la educación básica hay ausencia de formas de análisis de la práctica a partir de la crítica, incluso se hace referencia a ella con una visión dicotómica de "buena" (constructiva) y "mala" (destruktiva), luego entonces no existe un reconocimiento de los problemas que se tienen ni en lo metodológico, ni en el abordaje de los contenidos científicos, ya que la mayoría de los docentes al ser interrogados al respecto, en un ejercicio de esta naturaleza declaran no tener problemas y si mencionan algunos los ubican en las condiciones académicas, físicas o de recursos de sus alumnos, por ejemplo: los alumnos no saben las tablas de multiplicar o nunca me hacen la tareas, no traen con que trabajar o los atribuyen a la organización de la escuela, en pocas

palabras el maestro no se ubica dentro de los problemas que menciona.

El trabajo docente del maestro responde a una concepción de educación, conocimiento, aprendizaje entre otros y sus estrategias de la planeación, conducción de los aprendizajes y evaluación, corresponde a éstas; por lo tanto no puede transformarse la práctica del maestro si primero no accede a nuevas formas de entender la educación, el conocimiento y el aprendizaje, conceptos sustantivos en la labor docente, sumados a la formación sobre desarrollo de la creatividad, la investigación y gestión pedagógica, que constituyen al andamiaje que sirve de soporte a la práctica docente, independientemente de los diversas interpretaciones que en este aspecto circulan en la vida escolar.

En los diferentes discursos de corte positivista el docente es evocado como un profesional técnico, mientras que propuestas de corte científicista se remiten a él como un científico de la educación, por otro lado aparece la idea de la docencia como un arte; en estas concepciones prevalecen marcos teóricos diferentes que dan cuenta de acercamientos explicativos a la práctica docente.

La promoción de nuevas prácticas en la docencia constituye un hecho en sí mismo problemático, ya que los maestros han ido asumiendo el papel de ser los operarios de asuntos que le son bastante ajenos, pero sobre todo mediante prácticas receptivo-pasivas, en la que está presente la formulación de modelos cosificados de trabajo, cuya base de sustentación llega a

presentarse de manera unidimensional mecanizando las relaciones que constituyen el hecho pedagógico, bajo estas condiciones iniciales se plantea la necesidad de abordar la actualización como elemento de innovación de la práctica.

C. PROBLEMAS EN LAS ESTRATEGIAS DE ACTUALIZACION

La experiencia reciente instrumentada por el PAM en septiembre de 1993 mostró las limitaciones que tiene una estrategia de carácter masivo como la llamada en "cascada", es necesario reflexionar sobre si la tarea de actualizar a los docentes con aceptables niveles de calidad, es una tarea posible y de ser así cuál puede ser la estrategia. Los proyectos masivos experimentados por el Programa Emergente de Actualización del Maestro en 1992, y el del Programa de Actualización del Maestro en 1993 presentaron los siguientes problemas:

- Falta de claridad conceptual sobre la actualización.
- Falta de recursos humanos formados para la actualización.
- Distribución extemporánea e incompleta de los materiales de apoyo (guías, videos, cuadernos).
- Tiempo insuficiente asignado al desarrollo de los talleres.
- Falta de continuidad en las acciones.

Esto provocó: pobreza en los resultados, como por ejemplo se dio una fuerte resistencia a las actividades convocadas para esta finalidad, se demandó sólida formación de los conductores de estas tareas y se observó dispersión, producto de la indefinición

conceptual.

Para definir una estrategia de actualización es necesario partir con propósitos definidos, la claridad que se tenga de éste y de quiénes son los destinatarios para instrumentar una estrategia viable y pertinente, por lo tanto hay que preguntarse actualización ¿para qué y para quiénes?, estos cuestionamientos ayudan a llenar de contenidos y propósitos la tarea de actualizar.

Cada uno de estos asuntos lleva a la necesidad de seguir problematizando, "hablemos" de los contenidos ¿quién? o ¿qué? deben definir los contenidos de la actualización, si la experiencia ha demostrado que un asunto es el que los maestros piden, otro el que necesitan y finalmente otro muy diferente el que se les ofrece.

Las necesidades sobre actualización son amplias y diversas dependen de factores múltiples como: el tipo de formación del docente, su historia personal y profesional, el nivel donde labora, la tarea concreta que desempeña, por decir alguno. Reconocer estas diferencias favorece propuestas más pertinentes, pero si además se toma en cuenta que la actualización debe obligadamente llegar al aula y transformar las prácticas, refiere a una actualización en y para la práctica y si se comparte que ser profesional de la educación, exigen un permanente esfuerzo de actualización, entonces no se conciben programas de actualización sin la participación y definición de sus protagonistas.

El debate sobre los contenidos de la actualización podría ser interminable y tan variable como necesidades haya en las escuelas, sin embargo si se enmarca a los demandantes en un nivel y área de trabajo, es posible intentar sugerir sólo algunas líneas de trabajo.

III. MARCO TEORICO

A. PRACTICA DOCENTE Y VIDA ESCOLAR

Definir la práctica docente constituye un desafío para la mayoría de los maestros, la referencia a ésta es en torno al conjunto de actividades que se realizan en la escuela, aunque adquiera significados y orientaciones específicas para cada quien dependiendo de diversas circunstancias -entre otras- porque las escuelas y los salones de clases no tiene una naturaleza homogénea, además cada uno determina principios que se identifican con lo que "se hace", por lo tanto se requiere de explicaciones que den cuenta de las características que adquiere la práctica en el conjunto de relaciones que constituyen la vida escolar.

En la realización de dos talleres sobre análisis de la práctica docente efectuada con docentes de educación básica, se tuvo la oportunidad de coordinar a 58 maestros y maestras, en los municipios de Tultitlán y Tejupilco, Méx. se solicitó que definieran su práctica de manera sintética, lo que presentaron es lo siguiente:

- las actividades
- la actividad
- estar dentro de un grupo
- las experiencias
- una manera de dirigir integralmente
- lo que se realiza
- el trabajo diario

- la experiencia y la vivencia
- toda aquella actividad
- la comunicación, convivencia entre dos personas
- la interacción diaria
- es la comunión diaria entre alumno y maestro
- es desenvolverse frente a un grupo para guiarlos
- es la trasmisión y por qué no hasta la reconstrucción de conocimientos
- es estar trabajando con niños
- es llevar a cabo la teoría y la experiencia con los conocimientos adquiridos
- utilizar todos los elementos necesarios para impartir todos los conocimientos
- es lo que se lleva a cabo en el lugar de trabajo
- transformar, rescatar, vincular la tarea educativa con la comunidad
- es estar al frente de los alumnos
- es el quehacer que realizo con los alumnos
- es todo aquello que realizamos con los grupos
- es lo que hace uno diario
- lo que se lleva a cabo haciendo partícipe al alumno
- es un compromiso y una responsabilidad
- la forma en que desarrollo mi trabajo
- es el desempeño que yo tengo frente al grupo
- la labor que realizo día con día
- la aplicación de una manera práctica
- un proceso de participación
- conjunto de actividades encaminadas a la enseñanza
- dar lo mejor de nosotros

- es actualizarnos más
- son los elementos teóricos cotidianos
- estrategias dentro de la institución
- el quehacer cotidiano de cada maestro
- lo que vivimos dentro y fuera de nuestro trabajo
- es realizar varias actividades

Como puede advertirse la idea de práctica docente se asume como lo que se realiza concretamente, aunque no se explica qué es la actividad en sí, revelando un mundo coherente de significado subjetivo bajo una explicación de sentido común que puede considerarse como fuente de diversas aproximaciones que engranan en la constitución conceptual de la práctica docente.

Para elaborar la concepción de práctica docente, tomamos como punto de partida que

"La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente"³

en este sentido, lo que hace el maestro lo constituye en forma tal que le revela intenciones sustentadas por lo real como un intercambio de pensamientos y acciones.

En el recorte explicativo que asume el docente para referirse a lo que hace, -interpretado como práctica docente- se presenta una conciencia del acto en sí, como concreción de lo que sucede en el mundo que él construye como propio, mediado por las

³ Berger, P. y Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Argentina. 1994. pág.36.

relaciones con los otros, entonces el trabajo del maestro está elaborado desde significaciones que le dan una conciencia común, emergiendo una relación amplia de realidades que son la base de una interpretación de la práctica docente. La conciencia se elabora en la multiplicidad de realidades lo que implica la apropiación en la diversidad .

La realidad escolar está constituida por un conjunto de objetos que obedecen a un determinado ordenamiento pasivo, -externo a las decisiones particulares- y cuando el maestro los internaliza les pone en acción, con esto les impone un nuevo ordenamiento para favorecer la aprehensión de la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada: en este sentido la escuela se presenta como un ordenamiento constituido de él hacia los otros, con los otros y de los otros hacia él.

La vida cotidiana en la escuela está organizada en un *continuum* marcado por los tiempos y el espacio, aunque se prioriza el "aquí y ahora", sin que allí se agote la conciencia sobre el trabajo docente, ya que son elementos que sirven de soporte para las organizaciones de la vida cotidiana escolar las que convergen como relaciones necesarias en la fenomenología de la escuela.

La práctica docente es una zona de operación del maestro donde se ejecutan identificaciones pragmáticas de tareas centradas en la intersubjetividad, es decir las relaciones en la escuela que constituyen una práctica compartida e identificada. Haciéndose a partir de este hecho una realidad concreta; de

manera que en sí misma se impone y para transformarla debe adoptarse un gran esfuerzo dado que hay preponderancia de un determinado modelo constituido que se sobrepone.

Una actualización que apunta hacia la práctica docente intentaría formar parte de las clarificaciones en el esfuerzo para hacer del ejercicio cotidiano una serie de resignificaciones e imponerse a las apariencias que son elaboraciones iniciales de una práctica inconsciente:

"En lo cotidiano, las actividades siguen sin interrupción, hasta que no aparece un problema, esto favorece la aprehensión"⁴

al considerar a la práctica docente como la zona de operación del maestro, se confronta el sentido común y se traspasa hacia la problematización que es la fuente de las resignificaciones del trabajo docente.

Desplazar la actualización a campos problematizadores constituye una concientización de las prácticas, que permite dar un reordenamiento en las acciones, con esto también se pretende hacer una traducción de las maneras de pensar con las formas de actuar en los espacios específicos. Se dan casos en que algunos maestros se presentan ante la escuela como sujetos activos de la democracia y en las prácticas áulicas se manifiestan impositivamente. El ordenamiento de las ideas han de estar relacionadas con las prácticas para ofrecer seguridad a quienes las realizan.

4

Op cit. Berger y L. p. 42.

La vida escolar es lo que se comparte con los otros no es el sujeto sólo ante sí, esto significa que la interpretación acerca de la práctica está mediada por lo que los otros también piensan y comparten acerca de ella, la vida escolar es un pensamiento colectivo que se elabora en las traducciones explícitas lo que va constituyéndose en signos que configuran la atención de prioridades bajo un consenso implícito, ¿por qué se asume que en la vida escolar el director es el que tienen la obligación de atender algún tipo de asuntos?, ¿cuáles son los proyectos a los que el maestro está comprometido profesionalmente? estas interrogantes son un mero ejemplo de las relaciones implícitas que permean la vida escolar, para trastocarlas se requiere atención sobre los asuntos y asumir un criterio que sirva para incursionar de manera no espontánea, sin que se establezcan formas permanentes de aproximación.

La interacción en la vida escolar es el sustento de la práctica en ella confluyen significados como producto del intercambio progresivo, estructurando relaciones entre la práctica docente y la vida escolar, como ejemplo de categorías caracterizadas por sus diversas nociones que están encaminadas a un cierto tipo de reproducción de la vida cotidiana, para Agnes Heller:

"La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social" ⁵

⁵

Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península. Barcelona, España. 1991. pág.19.

La vida escolar es un lugar de la autoproducción de la práctica docente entendida como una función con características particulares, por eso cuando los maestros determinan su práctica, está mediada por un flujo autoreproductivo resultado de una historia, Agnes Heller explica que los sujetos nos encontramos en un mundo ya existente independientemente de nosotros al nacer:

"Por consiguiente la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto"⁶

de esta manera la escuela puede ser un espacio de apropiación de la práctica docente y el lugar privilegiado para su trastocación, por vía de la reflexión de lo que allí sucede.

La práctica docente en la vida escolar está objetivada en las diversas maneras de interpretarse, por mediación de lo cotidiano con lo no cotidiano, es decir las objetivaciones son el campo intermedio desde donde se implantan las prácticas que el maestro asume en lo concreto. Se destaca que la escuela es el espacio en el que los sujetos asumen una formación que nos revela a nosotros mismos.

B. ACTUALIZACION Y FORMACION

Los maestros al llevar a cabo actividades de formación manifiestan diversas expectativas ante este tipo de trabajos, particularmente en aquellos casos convocados por directores y supervisores escolares; se revelan resistencias que se pueden

⁶

Op cit. Heller, A. p. 22

agrupar en dos grandes vertientes: la experiencia y la formación, los maestros que son recién egresados de las normales manifiestan la importancia de aprender de la experiencia de los compañeros del grupo y en el caso de los que muestran mayor experiencia, consideran que pueden lograr aprendizajes de los que proceden con escolarización reciente.

Al iniciar las actividades en los cursos expresaron la importancia de intercambiar puntos de vista acerca de las experiencias que han logrado en el trabajo docente, aunque ya durante el desarrollo de las actividades no tengan la relevancia que se señaló al principio, probablemente porque no exista la suficiente sustentación en cuanto al uso de la experiencia, en este sentido vale la pena interrogarse ¿cuál es el papel de la experiencia en la práctica docente?.

En la práctica docente está reificada la experiencia que se sustenta desde un conjunto de normas y prescripciones que son las que dan cuenta de la organización y desarrollo de la práctica docente; si bien es cierto que cada maestro elabora su propio modelo éste procede de aquellas "cosas" que le dan resultado, provocando que la formación se subsuma en la experiencia. Incluso el mito de que "el maestro se hace en la práctica" cobra significado para las expectativas de los procesos de formación, sin que sea trastocada la relación en la cual la experiencia se presenta como un contenedor de la formación pedagógica, el problema emergente es la promoción de la razón pedagógica como brújula del ejercicio docente.

Con la implantación de los nuevos planes y programas se ha propiciado que se demanden nuevos modelos de trabajo en la escuela ya que se han puesto en duda las biografías pedagógicas de cada docente que actuaba con certezas en ciertos medios, se destaca que el maestro requiere lineamientos específicos que le den seguridad, contradiciendo a la supuesta autonomía que se pretende que el maestro ejerza y que él demanda.

El objeto de trabajo del maestro está clarificado desde una serie de supuestos en tanto no existe argumentación para identificar teorías, métodos y técnicas que den cuenta de la importancia de la formación en relación a la experiencia.

En las actividades grupales se demanda constantemente la participación en el trabajo grupal, que en ocasiones es inhibida por sectores o personas que logran acaparar espacios de la discusión, se advierte que cuando los grupos están integrados por miembros de determinadas escuelas, prevalece un espíritu de cohesión que prioriza la presencia de la escuela en la que se trabaja, entrando en confrontación con los miembros de otras como formas de competencia. Se manifiesta que en "sus" escuelas la planeación es así o de tal manera, lo que provoca que los maestros de otras instituciones no entren a los procesos de comunicación grupal que se manifiestan como necesarios para el logro de los objetivos, además no dudan respecto con lo que allí se realiza, este es un elemento central en el aprendizaje grupal, en donde la confrontación de las formaciones y las experiencias se resguardan en la identidad con la escuela en que se trabaja, incluso entrando en el terreno de la reivindicación pedagógica

con argumentaciones como: "es que en mi escuela hemos acordado..."

Cabe destacar que los maestros participan desde sus propios discursos que les ofrecen seguridades y por lo tanto éstos no están en cuestionamiento, las reflexiones críticas están encaminadas a la capacidad del conductor, a la integración del programa de trabajo y las formas en que fue convocado. Esto conlleva a una doble dificultad por un lado convencer de que el curso satisface lo que ellos necesitan, pero que además es necesario un tratamiento de la reflexión que cuestione lo que han venido realizando en su práctica docente.

El maestro que ha desempeñado su trabajo a lo largo de algunos años, considera que está "empolvado" y que es necesaria su incorporación a cursos en que se le ofrezca cosas "frescas" que sean fácilmente incorporadas a su trabajo docente, incluso es para ellos relevante dejar de llevar a cabo algunas de las actividades que realizan cotidianamente; cuando los cursos se llevan a cabo suspendiendo las actividades docentes se dice que no será posible terminar el programa por la suspensión de clases, cuando éstos se realizan en sábados o durante las vacaciones las maestras dicen "haber dejado la planchada y la lavada", así como la atención de los hijos. Hay que considerar que el maestro tiene su propia identificación respecto del salario que percibe, señalando que lo que hace lo lleva a cabo porque le gusta no tanto por lo que le pagan. En tanto se reconocen una cantidad importante de obstáculos que no favorecen el desarrollo profesional de los docentes, establecen que lo que se debe

ofrecer en los cursos de actualización son cosas "novedosas" así como informaciones que tengan aplicaciones inmediatas.

El querer aprender es un motor que mueve a la disposición en los cursos que si bien no es expresado bajo un pleno convencimiento de que lo nuevo es lo más acertado, ya que existe cierta desconfianza de la política educativa que ha venido promoviendo la instalación de nuevos planes y programas, se dice que la reforma es más de lo mismo, que es suficiente señalar cómo hacer las cosas; de esta manera se deposita mucha importancia a la información que se orienta fundamentalmente a la constitución de modelos, de allí que lo que entra en contradicción es la satisfacción por un modelo.

También ha influido la estructura de los planes y programas de la educación primaria y secundaria, en tanto que existe una concepción tecnicista de la labor docente que se ha reducido a la elaboración de objetivos, dando como resultado un paradigma de trabajo en el que subyace la dificultad de integrar un proceso de enseñanza-aprendizaje. En los anteriores planes y programas de estudio de educación primaria -1972- y los establecidos en educación secundaria a partir de los acuerdos de Chetumal -1974-, se presentaron bajo la organización de objetivos generales a objetivos particulares, de allí a objetivos específicos y posteriormente las actividades sugeridas. Esto es lo que ha reducido el esfuerzo de los docentes ante la planeación-evaluación, ya que el centro fueron las actividades sugeridas, independientemente que éstas estuvieran en relación con los objetivos generales de los programas de estudio.

Se manifiesta por parte de los maestros una preocupación alrededor de cómo planear y cómo evaluar con los programas que sólo presentan contenidos temáticos, inclusive causa una gran angustia el no poder discernir sobre qué amplitud y profundidad deben ser propias para el tratamiento de los contenidos del programa, se ha expresado que existe inquietud por saber como van los compañeros en el avance de los programas y además saber como se está trabajando.

Los maestros en asesorías sobre el manejo de los nuevos programas comentan que sienten una gran desubicación en cuanto a cómo deben de ser tratados los contenidos temáticos ya que no se tiene seguridad en cuanto el logro de los aprendizajes, se ha dicho por algunos funcionarios que los maestros tienen la total libertad para llevar a cabo su trabajo, aunque existen determinadas exigencias de directores, supervisores o funcionarios solicitando específicamente determinados tipos de planeación y/o evaluación, además de contar con un sinnúmero de actividades emergentes que impiden mayor eficiencia en sus procesos de trabajo, también se destaca la importancia de que este tipo de funcionarios revelen interés por los trabajos de carácter académico y no limitarse a la demanda de acciones que lo único que propician es la burocratización de la vida escolar.

Existe reconocimiento al trabajo docente a partir de funciones de tipo instrumental, el maestro dice " yo quiero saber qué me pueden aportar para llevar a cabo mi trabajo" se establece que existe un determinado criterio para efectuar el trabajo escolar que él mismo ha podido elaborar, incluso existe una

visión gremial generada desde una perspectiva instrumental, que ha venido sustentándose en una concepción paternalista con argumentaciones que señalan: "el maestro no tiene posibilidades para trabajar si no cuenta con los instrumentos necesarios".

El concepto de formación es relativamente nuevo aparece como producto de la división social del trabajo no es exclusivo del campo educativo, su pertenencia se encuentra en la concepción taylorista de la producción, en tanto se demanda un determinado tipo de habilidades para una práctica "que produzca"; desde esta idea la formación es un agregado del sujeto que le permite contar con un espacio socialmente reconocido, la formación no se refiere a la escolaridad sino que su esencia radica en el reconocimiento de determinadas maneras de hacer expresadas en tareas concretas.

La formación es una concepción integradora que relaciona lo personal y social, allí fluyen diversas maneras de entender el mundo y su acción sobre él, produciendo un modo de actuación que se convierte en una proposición ante sí y para los demás, no es posible hacer una parcelación en el sentido de dividir información-formación, porque sería un reduccionismo que cosifica al sujeto desde una análisis parcial e incompleto, en tanto que la constitución de las ideas son producto de una relación totalizadora.

Intentamos constituir el concepto formación a partir de la estructuración y apropiación de saberes **que tiene posibilidades de acción en su mundo y para él**, advirtiendo en el contexto de la formación como el conjunto de subformaciones que son capaces de

sobreponerse ante las diversas demandas de la vida cotidiana, un buen maestro también puede ser un excelente cocinero y también un mecanógrafo eficiente. La formación proviene de la asimilación y de la apropiación, la primera referida a las estructuras cognitivas que permiten desde el sujeto la aprehensión de la realidad que junto con la apropiación que tiene un carácter sociocultural produce una determinada formación.

La formación docente se refiere a la aproximación del sujeto al acto de enseñanza-aprendizaje, estando mediado por una serie de normas y valores que se subsumen en una concepción general, referida al acto de educar. Allí transitan nociones básicas que se entrecruzan para constituir una profesionalidad. Franco Ghilardi se refiere a la enseñanza en cuatro dimensiones:

"trabajo, oficio, profesión y como arte"⁷

Específicamente el campo de la formación docente es explicado desde diversos **paradigmas**, que según THOMAS KUHN es un marco de referencia que nos permite acercarnos a un determinado objeto de estudio, considerado como "relaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" sin embargo, ha de tenerse en cuenta este aspecto para no caer en tentaciones ideologizantes que acaparan el espacio de reflexión, ya que parece que el problema radica en "crear una mentalidad", tal como fue expresado en la mesa de trabajo: Sujetos de la Educación y procesos de formación docente del 2° Congreso

⁷ Ghilardi, Franco. Crisis y perspectivas de la profesión docente. Ed. Gedisa. España. 1993. pág. 22

Nacional de Investigación Educativa, celebrado el 8, 9 y 10 de septiembre de 1993 en la ciudad Toluca, Méx.

La búsqueda de modelos de docencia ha servido de relación con las estrategias para la formación lo que ha motivado el establecimiento de propuestas curriculares que han pretendido dar cuenta de una determinada manera de lo que debe ser el docente y por lo tanto de los sujetos que lo rodean, así como de las instituciones, por eso es prudente la reflexión dentro de un paradigma y tener preciso cual es este, su selección depende del propósito que se desea acerca del objeto de estudio, aunque se advierte que los paradigmas no tienen una función estática, es indispensable mantener una orientación explicativa en el proceso de construcción, siendo pertinentes para no quedar en un eclecticismo que impida la constitución de categorías.

El concepto de formación docente es frecuentemente explicado a partir de comportamientos asumidos en la cotidianidad, en los diversos espacios en que el sujeto se asume como tal, probablemente si se pretende establecer un esquema que explique cuáles son las diversas manifestaciones que definen al docente, se pueda advertir la naturaleza del sujeto en condiciones de cotidianidad, esto implica una aproximación epistemológica a un **saber para el ejercicio de la docencia**, que proviene de saberes de las generaciones precedentes -E.DURKHEIM- conectado con el cambio del saber cotidiano -A. HELLER- ésta dimensión permite ubicar la formación docente en un determinado contexto que le da una significación histórica y social

La escuela es el medio más importante en la sociedad para ejercer la formación, particularmente la que permite incorporar los saberes de las sociedades precedentes, esta visión de corte positivista desarrollada por E. DURKHEIM, ha caído en contradicción con la producción de saberes que se dan en una cantidad mayor fuera de las condiciones que la escuela ha creado.

Uno de los paradigmas que intentan explicar la formación con mayor solidez desde la posibilidad de relacionar lo inconsciente con lo consciente en el contexto de una práctica es el enfoque psicoanalítico. En él se plantea que la educación se presenta como un lazo social explicado a partir del vínculo en donde uno es a partir de los otros, así el objeto del maestro no es él mismo sino que se constituye en el hallazgo de los otros, para los alumnos el encuentro se da en el reconocimiento del maestro que les da significado de sí mismos, que ellos no tendrían ante sólo ellos esa significación. La formación se presenta como la armonía con los otros, incluso la formación docente puede interpretarse como un atributo de la persona.

La formación docente en este paradigma se establece como un arte, porque se relaciona lo ético con lo estético, D. GERBER señala: " el maestro será el encargado de transmitir el saber que pueda permitir al alma, la conciencia o el sujeto, acceder a esa unidad -continuidad y estabilidad- siempre y cuando pueda vincularse con éste por medio de ese amor de amistad que se caracteriza por la búsqueda del bien del otro y cuyo fundamento está en el amor por sí mismo por la propia psyche" esta aproximación a la caracterización del docente se fundamenta en el

amor, privilegiando una relación entre amados y amantes, que permite estructurarse desde la enseñanza.

W. REICH revela que

"la compulsión a educar no sólo se manifiesta en las frustraciones innecesarias, sino también en la forma como los educadores llevan a cabo las necesarias restricciones de los instintos"⁸

en este sentido la acción educativa se constituye en una obsesión por parte de los maestros, produciendo el efecto típico entre la relación madre-hijo, en la que se pretende darle hasta la saciedad y además adivinar sus necesidades, en este contexto la formación docente se llena de significantes atribuibles al beneficio de los otros, en la que la enseñanza es "un acto fallido" cuyo reconocimiento permanente permite el crecimiento de la profesionalidad que supone un saber como sostén de la acción educativa.

Por otro lado, se tiene la creencia de que mediante la incorporación de cursos de investigación se puede acceder a una formación más sólida que permita desarrollarla, aunque el docente para llevar a cabo su práctica se encuentra muy confuso ya que no se advierte la identificación de metodologías que le expliquen la relación clara entre la teoría y la práctica que desarrolla en su trabajo cotidiano; entendiendo que el escenario pedagógico muestra esquemas muy estrechos que manifiestan ausencias importantes, como es el caso de la investigación educativa,

⁸ Reich, W. y Schmidt, V. Psicoanálisis y educación. Ed. Anagrama. España. 1980. pág. 81

además el docente parece que cuenta con metodologías que le dan seguridad en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que implica tener en cuenta la situación de la formación a este respecto.

Una cuestión que salta a la vista es la configuración de modelos de trabajo docente de allí la importancia de que reconozcamos métodos, metodologías o técnicas adecuadas, aunque con frecuencia se traslapan los conceptos y no se identifican con precisión a que se refiere en cada caso. Desde el punto de vista semántico el método se refiere al orden con que se realiza una cosa, la metodología apunta al conjunto de métodos utilizados en el campo científico en donde aparece manifiesta la relación teoría-práctica, sin predominio de ninguna de las dos; las técnicas aluden al conjunto de procedimientos y recursos para realizar una ciencia o un arte. Sin duda que el trabajo docente requiere de clarificación en estos aspectos además de reflexionar si la formación con la que se cuenta da posibilidad de discernir sobre los requerimientos de las prácticas educativas.

Se tienen algunas certezas respecto del papel de la teoría en el ejercicio de la práctica pedagógica, se ha dicho que tiene poca presencia y que no es sólida, por lo que se justifica la apropiación de "modelos" así como la exigencia de contar con "cosas prácticas", aunque también tienen especial relevancia la presencia de las "modas", de manera que por un tiempo se pretendió descartar a la tecnología educativa, porque se dijo que la didáctica crítica contaba con los argumentos suficientes para ser utilizada.

Por ejemplo en 1972 se implantó el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura, considerando la necesidad de replantear nuevas formas en la apropiación de la lectura y la escritura. En el campo de la Psicología pasamos del conductismo al cognoscitivismo y constructivismo, en el campo de la Sociología nos apropiamos del slogan reproduccionista; pero en todos los casos nos quedamos en la superficie, parece que la dinámica escolar no permite introducir de manera más profunda a los conceptos y a las categorías de donde provienen los supuestos teórico-metodológicos que fundamentan la práctica docente.

Se insiste en la necesidad de que el maestro enseñe y que el alumno aprenda independientemente de los referentes teóricos y las argumentaciones conceptuales que se tengan para llevar a cabo este proceso, pero sí debe contarse con este tipo de apropiaciones que se suponen son producto de un proceso de formación aunque sugiere la necesidad de llevar a cabo un proceso permanente de búsqueda en la propia formación, con la finalidad de reconocer aquellos aspectos que se necesitan hacer más sólidos en el mejoramiento de la profesionalidad.

Por lo que se refiere a la experiencia parece ser que le deposita mayor confianza, pues es el resultado de un conjunto de apropiaciones en las que sin duda la presencia personal cobra el papel central, ya que las referencias a ella con la singularidad de haber estado en el lugar de los hechos. Por esta razón no hay aventura a dudar, por lo tanto sólo se usa la experiencia sin dar la posibilidad de hacer búsquedas en ella porque es el modelo que responde a las particulares exigencias.

La acumulación de formación y experiencia es un proceso dialéctico existente en la apropiación permanente de saberes que conducirán a una toma de consciencia de la labor que se desempeña, aunque haya contrargumentaciones que presentan una realidad fatídica que impide la movilidad, como el hecho de señalar que hay una estructura económica que nos tiene totalmente sujetos o bien caer en el simplismo de que la escuela es un espacio de domesticación. Es más cuando hay referencia a la escuelas normales se advierte la presencia irrefutable de la norma como criterio condicionando de una práctica escolar en donde se subsume una formación.

Un aspecto que toma particular relevancia es el referido a la reflexión que permita recuperar prácticas, experiencias y formaciones como una unidad que se inscriban en el campo docente propio de la formación, se necesitan superar prácticas inmediatistas que son ejemplo de una limitada capacidad de respuesta a la demanda de una práctica profesional, ya que se está acostumbrado a lo que se denomina "clases modelo" como forma de enseñanza pedagógica, por lo que en los planes y programas de la educación normal está un espacio muy importante referido a la observación de la práctica y laboratorio de la docencia, que de hecho se relaciona con lo que comúnmente se llama "prácticas". En este sentido considerar la importancia de conjugar dos campos: uno referido a los contenidos de aprendizaje y otro que apunta a lo psicopedagógico desde estos elementos es posible analizar los programas de formación sin descuidar ambos campos.

Las condiciones en que los maestros desarrollan su trabajo están sujetas a una serie de exigencias que se presentan como obstáculos, en la mayoría de los casos existe separación del trabajo académico con "ciertas exigencias", una de las más especificada es el peso asignado a la administración escolar de diferente manera se exhibe la burocratización de la escuela ya que se piden cosas que supuestamente "no sirven para nada", pero a pesar de la visión generalizada que existe de la administración escolar, parece haber carencias de formación para implantar una visión académico a la administración y organización escolar que impida su burocratización así como la búsqueda de alternativas viables que favorezcan la vida pedagógica.

Respecto de la formación es una visión de "los otros" a partir de sus comportamientos y discursos; es decir un tanto de lo que se deja ver y de lo que se quiere ver, en cambio para "nosotros" existe una referencia muy íntima que a veces hace caer en autoengaños, se sabe que no es suficiente haber desarrollado determinado curso, diplomado, especialización, maestría o doctorado para calificar la actividad, ya que la escolaridad se centra en aspectos que pueden o no trastocar la formación, porque no está claro sí existe una relación entre ambas, el asunto problemático es la identificación de la correlación de estos campos. Por otro lado, se tiene la creencia de que el trabajo docente lo puede realizar cualquier persona dejando al margen tanto formación como escolaridad.

La formación y la escolaridad son dos procesos continuos que se van relacionando paralelamente, aunque esto no significa que

haya ponderaciones equilibradas, incluso para la escolaridad existen parámetros más precisos en cuanto a su medición, pero para la formación no hay ideas claras que permitan acceder a procesos permanentes de evaluación, resulta una relación ciega de escolaridad y formación que es necesario clarificar. Si se incorporan a estos dos elementos el asunto de la construcción del conocimiento, con la importancia de la escolaridad en el proceso de la formación o a la inversa, de manera que el conocimiento sea el eje articulador de estos dos procesos, es posible la clarificación de formación y escolaridad se de paso a la respuesta del dilema entre maestro intelectual o técnico.

C. LA HERMENÉUTICA COMO ESTRATEGIA

Incorporar la perspectiva crítica al campo educativo implica reconocer que las acciones humanas se llevan a cabo en contextos específicos, por lo que no son ambiguas ni inexplicables; esto permite clarificar que la educación tiene una significación social mediada por los contextos, lo que da la posibilidad de establecer diferentes marcos teóricos que expliquen el hecho educativo.

Jürgen Habermas establece un marco teórico-conceptual que se propone la producción de un tipo de conocimiento iluminador y libertador que constituye la "teoría de la acción comunicativa", cuyo elemento central es el ejercicio permanente de la racionalidad, él señala:

"La comprensión hermenéutica no puede penetrar libre de prejuicios en el tema de que se trate, sino que inevitablemente se ve atrapada por el contexto en el

que el sujeto que pretende entender ha empezado adquiriendo sus esquemas de interpretación"⁹ por lo anterior el ejercicio de la práctica pedagógica supone una racionalidad, que da forma a una comprensión sistemática de lo que nos es significativo, en otras palabras nuestra práctica esta mediada por la experiencia, los supuestos y los saberes, expresando estructuras conceptuales fundadas en la razón, misma que tiene explicación práctica en cuanto se ejerce con estricto sentido crítico. Habermas enfatiza la necesidad de no imponer restricciones a la razón para que nos conduzca a procesos de liberación, ya que señala **"no reconocemos que somos cómplices de nuestra esclavitud"**.

Por otro lado, los enfoques positivistas explican el hecho educativo mediante teorías y prácticas que se elaboran en otros campos y que le resultan ajenas, en más de los casos parten de supuestos ya elaborados y establecidos buscando modelos que se puedan adecuar a la educación, como la teoría de sistemas que tiene mayor referencia con la ingeniería; sin embargo el asunto central radica en que la racionalidad se ve inhibida por la aplicación de referentes externos que le dan una particular posición acrítica, en este sentido resulta un enorme reto para la razón el despojarse de ataduras que la circunscriben a esquematizaciones como resultado de explicaciones de corte positivista.

La hermenéutica es la expresión más precisa que presenta

⁹ Habermas, J. La Lógica de las ciencias sociales. Red Editorial Iberoamericana. México. 1993. pág. 279.

contraposición a los enfoques positivistas, ya que su esencia radica en la autoreflexibilidad haciendo plausible formas de reflexión educativa a partir del crecimiento de los propios marcos teórico-referenciales de manera que el conocimiento se presenta como un reflejo de la realidad, en la que existe una relación dialéctica entre el objeto y el sujeto, superando la visión dicotómica que se formula desde el positivismo; observar a la educación desde una perspectiva de totalidad favorece encontrar categorías de análisis, ya que la educación como hecho humano es histórica y en este sentido su relevancia.

El filósofo francés Lucien Goldmann señala:

"No se puede obtener un conocimiento real de los hechos humanos reuniendo los resultados parciales y deformantes"¹⁰

ya que persiste como problema metodológico el abordaje de la categoría "práctica docente" desde la constitución del objeto de trabajo de los maestros, la docencia puede ser establecida a partir de las acciones concretadas en el trabajo de la escuela; descartando la dualidad que pretende separar la teoría de la práctica, para efectos de su explicación sin dejar de considerar la íntima relación entre lo abstracto y lo concreto. Se advierten diferentes matices para explicar la práctica docente, insistir en la necesaria referencia que no debe asumir explicación alguna sin que esté presente la relación teoría-práctica.

La práctica docente está constituida -inicialmente- por el

¹⁰ Goldman, L. Las ciencias humanas y la filosofía. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1981. pág. 9.

sujeto bajo sus estructuras mentales de hecho es posible establecer que no existe un modelo específico estandarizado, la percepción y organización de sus acciones es por supuesto el valor más importante de lo que realiza con lo que el maestro define su quehacer a partir de una seriación de funciones, sin que necesariamente esté mediado por la conciencia del acto realizado, es decir -retomando a L. Goldmann- el comportamiento del sujeto puede darse en términos de funcionalidad y no de la explicitación de la conciencia.

La práctica docente no son simples datos que realiza el maestro éstos se reconocen a partir del funcionamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje; de hecho es aquí donde se hacen comprensibles las múltiples relaciones que establece el docente como sujeto colectivo, la conciencia es resultado de los diversos funcionamientos que engarzan su propia práctica; desde el punto de vista epistemológico reconocer cuáles funcionamientos de la práctica docente están planteados desde la conciencia para cobrar importancia en el comportamiento hecho explícito desde las diversas funcionalidades.

Un problema más que aparece es identificar una determinada conciencia innovadora y otra conservadora, a partir de las interpretaciones de funcionalidad que se establecen en la práctica docente, o bien plantear la cuestión de que existe reconocimiento de lo que constituye el ejercicio de una profesionalidad. A primera vista no hay reconocimiento por el dilema de lo innovador y/o lo conservador, sino que existe una interpretación-explicación espiral que da cuenta de una seriación

de funcionalidades, encaminadas a las transformaciones, entendido como conservador -en el campo educativo - es asumido como una funcionalidad transformadora, que inclusive visto por el otro lado, la perspectiva innovadora puede elaborarse desde una funcionalidad conservadora advirtiendo una relación interdependiente que da cuenta de una visión genérica de la profesionalidad.

Desde la perspectiva positivista existe la tendencia a separar y fraccionar las totalidades para una supuesta mayor explicación, intentando dar cuenta por separado entre lo que pienso, lo que hago y la consciencia que vigila, como si fuera posible establecer ámbitos diferenciados, En la perspectiva dialéctica se plantea un principio de continuidad producto de las contradicciones que presupone una noción de totalidad integral como principio relativo. La práctica docente es una totalidad en cuanto que constituye un proceso permanente de significaciones orientada a equilibrios provisionales y dinámicos para crear un nuevo estado de equilibrio.

L. Goldmann nos propone considerar:

"El problema, por tanto, es saber no lo que piensa un grupo, sino cuáles son los cambios que pueden producirse en su conciencia, sin que haya modificación en la naturaleza esencial del grupo"¹¹

para efecto de la práctica docente se toma como punto de partida una función socialmente establecida, en la que cada sujeto se

¹¹ Goldmann, L. op cit. pág. 11.

apropia de ella mediante diferentes significaciones y en la que transitan informaciones, estructuras cognitivas, así como valores grupales.

Por otro lado, también es factible considerar la teoría comunicativa como una forma de aprehensión de la práctica docente, en ésta subyacen dos caminos paralelos uno de carácter pasivo y otro reflexivo, que conducen a la acción sin olvidar que el objeto de trabajo del maestro está en sí mismo y que lo externo siempre es mediado por lo que ha constituido, explicando que existe una percepción dialéctica que une lo pasivo con lo reflexivo.

Las concepciones epistemológicas en el campo educativo están elaboradas a partir de considerar que la educación es lo que la sociedad pretende que los individuos constituyan como principios, valores y saberes de la convivencia, por lo que escuela es un elemento importante en este proceso. La tradición positivista se conforma en una barrera epistemológica para el debate en el campo educativo ya que en sus principios explicativos considera que no hay una constitución científica en el campo de la educación visto en términos de un arte o de una técnica, ligándola a principios morales y saberes utilitarios que no a una formación transformacional individual-colectiva. Si bien los discursos señalan la necesidad de tener una formación integral, lo cierto es que no hay trascendencia porque la preocupación central está en la transmisión de los conocimientos.

Si tomamos en cuenta los planteamientos Piagetanos que

señalan:

"si el conocimiento nunca es un estado y constituye siempre un proceso, dicho proceso es esencialmente el tránsito de una validez menor a una validez superior"¹²

esto nos permite reforzar la idea de que la práctica docente puede ser explicada desde su dinámica, que constituye su objeto de estudio atendiendo el sentido del proceso.

La práctica es el hecho fundamental que caracteriza al docente subyace nociones que justifican-fundamentan el tránsito entre los saberes y el conocimiento que buscan ampliar los límites de la elaboraciones previas individuales y colectivas.

¹²

Piaget, J. Psicología y epistemología. Ed. Ariel. Barcelona. 1973. pág.15.

IV. METODOLOGIA

El desarrollo metodológico sobre la constitución del objeto de estudio se realizó mediante la definición de los objetivos de la investigación, el planteamiento de las hipótesis y la recopilación de información mediante tres procedimientos; el primero consistió en la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas bajo la siguiente distribución 138 aplicados en preescolar, 439 en primaria y 92 en secundaria totalizando 669.

El segundo procedimiento utilizado fue el diagnóstico de necesidades de actualización cuyo propósito consistió en obtener información sobre las temáticas que directivos y docentes de los tres niveles educativos de educación básica proponen para la realización de las actividades de actualización. El tercer procedimiento fue la recopilación de opiniones sobre la realización de los cursos de actualización.

Cabe destacar que el objeto de la investigación fue concretado con maestros y maestras que integran el subsistema educativo estatal correspondiente a los servicios que ofrece el Gobierno del Estado de México, la información procede de las tareas realizadas por motivo de las jornadas de actualización docente de los ciclos escolares 1993-1994 y 1994-1995 con docentes de educación básica.

Los cursos de actualización que se desarrollaron en los ciclos escolares fueron en dos momentos el primero y el segundo sólo uno cada, inicialmente de carácter voluntario atendiendo la

enseñanza-aprendizaje de las asignaturas de español, matemáticas e historia para los docentes y para los directivos analizar su función académica; la segunda etapa fue obligatoria para el estudio y análisis de los planes y programas de estudio, en este contexto se plantearon los objetivos de la investigación.

B.OBJETIVOS

La claridad de los objetivos en la investigación dependen de los propósitos que como objeto de indagación se ha delimitado, para establecer los objetivos de este trabajo retomamos lo señalado por Elliot, J. en cuanto:

"De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar"¹³

por lo que analizar la actualización por los puntos de vista de sus participantes es sin duda una limitación que puede crear confusión en la interpretación de los resultados obtenidos, a pesar de este cuestionamiento que nos alerta sobre la importancia de considerar a los objetivos como fuente permanente de la orientación con la que se desarrolló el trabajo, se han planteado los siguientes objetivos:

- Documentar la actualización de maestros implantada por

¹³ Elliot, J. La investigación-acción en educación, Ed. Morata. España. 1990. pág. 12.

la Secretaría de Educación Pública en la educación básica.

- Desarrollar un concepto de actualización de maestros de educación básica centrado en la práctica educativa.
- Elaborar una propuesta de actualización que favorezca el desempeño profesional del maestro.

C.HIPOTESIS

- La actualización docente implementada por la Secretaría de Educación Pública no se basa en la práctica profesional de los maestros.
- En cuanto más se valore una actualización docente para la práctica educativa, mejor será la formación en ejercicio de los docentes.

D. CUESTIONARIOS.

El cuestionario como técnica de investigación se inscribe en un modelo de indagación que pretende abordar una problemática, con ésta se intentó clarificar la definición, el tipo de temáticas, tiempos , horarios apoyos y estímulos cuyos resultados se presentan graficados.

Ejemplo del cuestionario aplicado

MAESTRAS, MAESTROS: estamos solicitando atentamente su participación llenando el presente cuestionario que tiene como finalidad diagnosticar las necesidades de actualización docente; la información que Ud. proporcione será de mucha utilidad por lo que le agradecemos de antemano su colaboración esperando que sus respuestas sean lo más exactas y verdaderas posibles.

Nivel educativo en que labora _____

PUESTO

DIRECTIVO _____ PROFR. FRENTE A GRUPO _____

AÑOS DE SERVICIO _____ GRADO MAXIMO DE ESTUDIOS _____

¿CUANTOS TURNOS TRABAJA? _____

1.-¿CONSIDERA QUE UD. NECESITA ACTUALIZARSE? SI _____ NO _____

¿POR QUE? _____

2.-¿COMO DEFINE UD. LA ACTUALIZACION _____

3.-¿SI A UD. SE LE ENCOMENDARA UN PROGRAMA DE ACTUALIZACION QUE TEMAS ABORDARIA _____

4.-¿DE QUE DURACION LO IMPLEMENTARIA? _____

5.-¿QUE HORARIOS LE PARECEN LOS MAS FACTIBLES _____

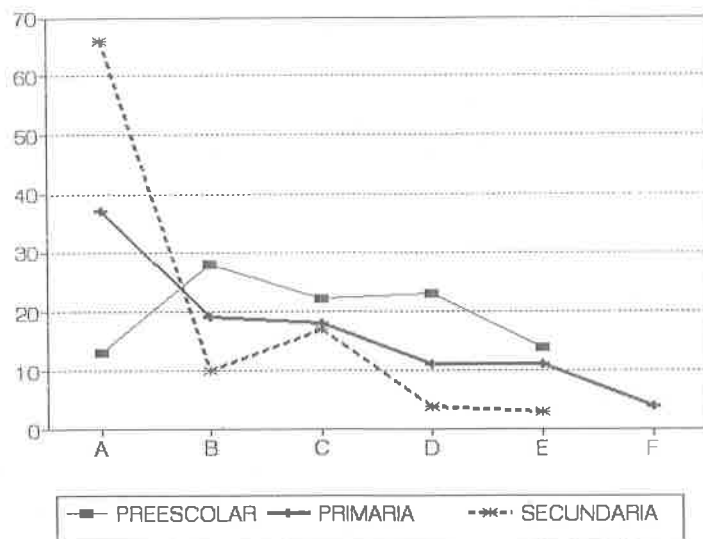
6.-¿CUALES SON LOS APOYOS NECESARIOS? _____

7.-¿QUE ESTIMULOS OFRECERIA? _____

8.-¿QUIERE UD. HACER ALGUN COMENTARIO? _____

GRAFICA 1
INTERROGANTE

¿CONSIDERA UD. QUE NECESITA ACTUALIZARSE POR QUE?



- A ESTAR AL TANTO DE LAS INNOVACIONES
- B POR EXIGENCIA DE LOS PROGRAMAS
- C POR SUPERACION PROFESIONAL
- D PARA ENFRENTAR LA TAREA DOCENTE
- E POR CONOC. DEL TRABAJO DOCENTE
- F OTROS

COMENTARIOS

En el cuestionamiento respecto de sí se considera que es necesaria la actualización, las respuestas emitidas presentan diferencias respecto a la necesidad de esta tarea docente, se muestra en preescolar un tipo de actualización que responda a las exigencias planteadas por el programa de educación preescolar 1992 (PEP'92), en primaria y secundaria las respuestas apuntan a una exigencia predominante respecto de la actualización como vía para estar al tanto de las innovaciones.

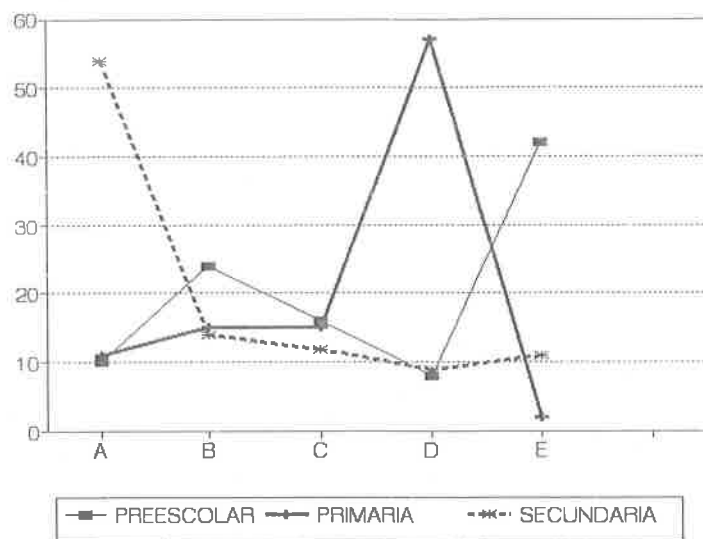
Esta disparidad de necesidades es resultado de la diferencia en la implantación de los planes y programas de estudio de los niveles de educación básica, ya que en preescolar cuando se aplicó el cuestionario a las educadoras se encontraban en "crisis" respecto de las exigencias de los programas, no así en los otros niveles que fue posteriormente cuando se presentó ésta, sobre todo en cuanto a la dosificación de programas y la amplitud y profundidad de los contenidos escolares.

Un sector de los docentes consideran que las tareas de actualización pueden fortalecer su superación profesional, en este sentido es necesario apuntar que no es suficiente la instrumentación de tareas de actualización referida a los planes y programas de estudio, sino que la oferta puede ser mucho más variada teniendo en cuenta que las prácticas educativas son mucho más que el desarrollo de planes y programas de estudio. Por otro lado, quienes asisten a cursos esperan "novedades" si no se satisfacen éstas los maestros manifiestan que "sólo van a perder el tiempo" o "que es más de lo mismo".

GRAFICA 2

INTERROGANTE

¿COMO DEFINE A LA ACTUALIZACION?



- A ESTAR AL DIA
- B COMO UNA FORMA DE SUPERACION
- C COMO UNA MANERA DE CAMBIAR EN LOS PROCESOS
- D COMO UNA FORMA DE CONOCER EL TRABAJO DOCE
- E COMO INFORMACION SOBRE LOS PROGRAMAS

COMENTARIOS

La respuesta a esta interrogante es muy diferente en cada uno de los niveles educativos, en preescolar se manifiesta la importancia de contar con información sobre los planes y programas de estudio, para la primaria es importante conocer el trabajo docente, mientras que para secundaria es una forma de "estar al día".

Estas respuestas pueden relacionarse con la gráfica 1, en ella se insiste en el manejo de programas en preescolar, las respuestas de los dos niveles siguientes revela las dimensiones en que colocaron a la actualización.

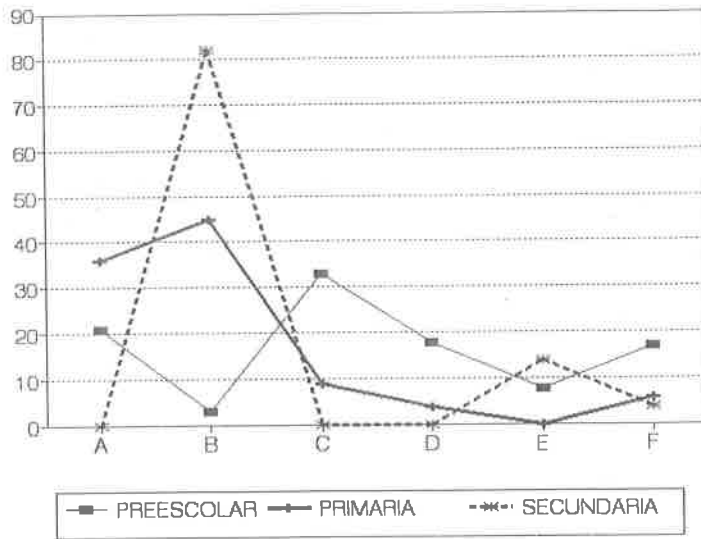
Es importante advertir las dificultades que los docentes de educación secundaria tienen respecto del cuestionamiento sobre su práctica docente en este nivel referirse a la crítica sobre ésta no aparece, lo predominante es la demanda de información probablemente esto revela que la formación no sea trastocada desde los procesos de actualización porque se demandan informaciones que bien pueden tener presencia en la vida escolar o no.

La definición de la actualización desde las posibilidades que aparecen en la gráfica nos permite tener una perspectiva para la implantación de tareas de actualización de docentes de educación básica.

GRAFICA 3

INTERROGANTE

¿CUALES SON LAS TEMATICAS QUE LE INTERESAN PARA SU ACTUALIZACION?



- A REFERIDAS A EXPERIENCIAS Y FORMACION DOC.
- B REFERIDAS A CONTENIDOS ESCOLARES
- C REFERIDAS AL MANEJO DE PROGRAMAS
- D REFERIDAS AL CONOCIMIENTO DEL ALUMNO
- E REFERIDAS A LA ORG. Y ADMON. ESCOLAR
- F OTRAS

COMENTARIOS

En la gráfica se pueden apreciar las diferencias que se han venido marcando respecto de los intereses sobre las temáticas para ser abordadas en la actualización, nuevamente toma particular relevancia en preescolar la referida al manejo de los planes y programas de estudio, mientras que en la primaria y secundaria se advierte la importancia sobre los contenidos escolares.

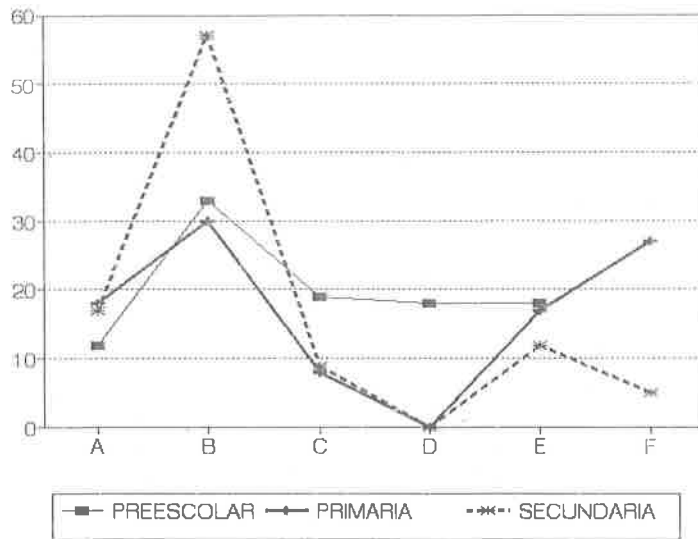
Las educadoras han venido manifestando según las presentaciones gráficas, la orientación preferentemente referidas al manejo del programa; nuevamente se puede interpretar la "crisis" que para las educadoras representa esta situación, recordando que la propuesta curricular en este nivel apunta al desarrollo de las estrategias didácticas mediante la puesta en marcha del Método de Proyectos.

Es sumamente preocupante que los maestros de secundaria no manifiesten interés alguno por el manejo de los programas ni por el conocimiento del alumno, de esto se puede comprender que los maestros del nivel sienten "acabada" su formación sobre aspectos pedagógicos como es el manejo de los programas y es más importante la profundización conceptual de los conocimientos, pero lo alarmante es el desinterés sobre el conocimiento del alumno, de allí -probablemente- se puede interpretar la gran distancia que hay entre los intereses de los alumnos y lo que la escuela de este nivel se propone. Tentativamente esto explique el autoritarismo y el abuso de poder en que están instalados los vínculos educativos en la secundaria.

GRAFICA 4

INTERROGANTE

¿TIEMPO DE DURACION DE LOS CURSOS?



- A DE 31 A 40 HRS.
- B DE 21 A 30 HRS.
- C DE 11 A 20 HRS.
- D DE 0 A 10 HRS.
- E NO CONTESTARON
- F PERMANENTE

COMENTARIOS

En la presentación gráfica se puede detectar fácilmente la unidad de criterios respecto al que los tiempos de duración más apropiados para los cursos de actualización son de 21 a 30 horas, en esta respuesta probablemente hubo cierta inducción porque el instrumento fue aplicado en cursos cuya duración era de 25 horas.

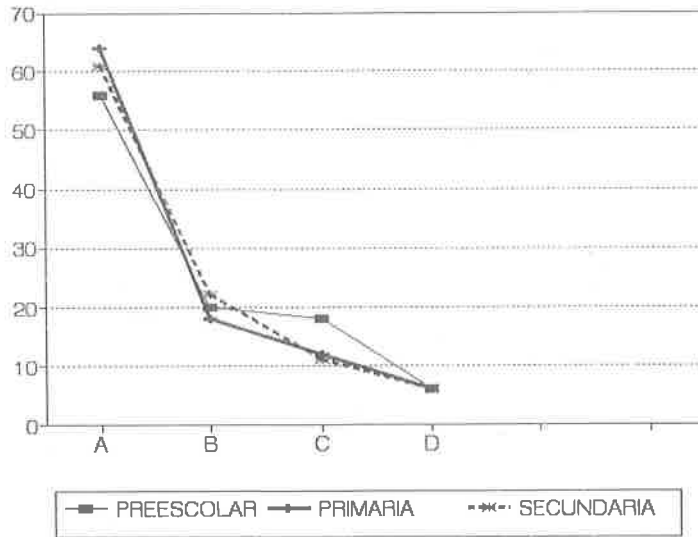
En algunas experiencias en que el número de horas es menor va de por medio la calidad académica de las temáticas que se quieren abordar, por lo que es recomendable que los cursos no sea menores a la duración mencionada.

Por otro lado la diversidad de criterios no fue tan dispersa ya que se mantuvo un determinado nivel en las respuestas, inclusive con aquellas en que se presenta el rango de más de 30 horas.

GRAFICA 5

INTERROGANTE

¿QUE HORARIOS SON LOS MAS FACTIBLES PARA LA REALIZACION DE ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION?



- A DURANTE EL HORARIO LABORAL
- B LOS SABADOS
- C EN TURNO CONTRARIO AL LABORAL
- D OTROS

COMENTARIOS

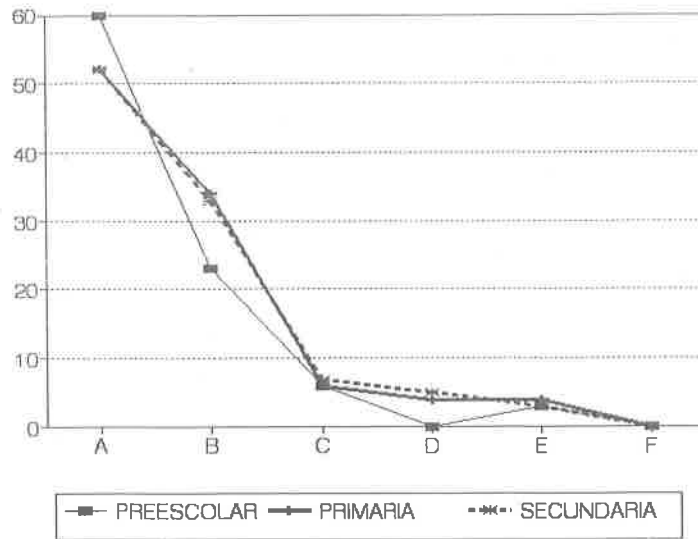
En respuesta a esta interrogante se unifica el criterio en la presentación gráfica, puesto que la coincidencia radica en la utilización de tiempos laborales para el desarrollo de las tareas de actualización, por lo tanto es de suma importancia considerar el desarrollo del proyecto escolar mediante la estrategia de trabajo colegiado como un proceso permanente de formación, es rescatable considerar a la actualización como una tarea docente obligatoria si es durante los tiempos laborables o bien voluntaria cuando ésta sea fuera de las responsabilidades docentes.

A pesar que la mayoría de los maestros encuestados trabaja un solo turno no fue una consideración de primer nivel la opción referida al turno contrario al laboral, esta opción ocupó el tercer lugar y una segunda fue la realización de las actividades de actualización durante los sábados.

Cabe destacar la importancia para que los maestros participen en las actividades de manera voluntaria, además que las sesiones de trabajo que no sean menores a 5 horas cada una. En el primer caso es evidente que cuando los maestros se encuentran obligados y fuera de sus responsabilidades docentes asumen actitudes de enfrentamiento y bloqueos a los procesos del trabajo grupal, mientras que en sesiones reducidas el abordaje de los contenidos es de manera muy superficial, por eso es importante tomar en cuenta ambas consideraciones.

GRAFICA 6
INTERROGANTE

¿CUALES SON LOS APOYOS NECESARIOS PARA LA ACTUALIZACION?



- A LIBROS, REVISTAS, VIDEOS, MAT. DE APOYO
- B PERSONAL CAPACITADO
- C APOYO DE LAS AUTORIDADES
- D NO CONTESTARON
- E OTROS
- F "CLASES PRACTICAS"

COMENTARIOS

En esta presentación gráfica se menciona el orden de prioridades que los maestros requieren par la realización de las actividades de actualización, en primer lugar se demanda apoyo de libros, revistas, videos y material de apoyo. Es necesario tener en cuenta que cuando estos materiales se tuvieron a la mano se advirtió la falta de lectura y la deficiente revisión de videos, esto es probablemente resultado de la cultura predominante en el ámbito magisterial.

En cuanto a la demanda de personal capacitado es frecuente escuchar que: "entre los docentes no hay confianza para aprender unos de otros", parece que tiene un efecto de mayor confianza cuando el personal para la actualización tiene diferente procedencia que el de los grupos de trabajo.

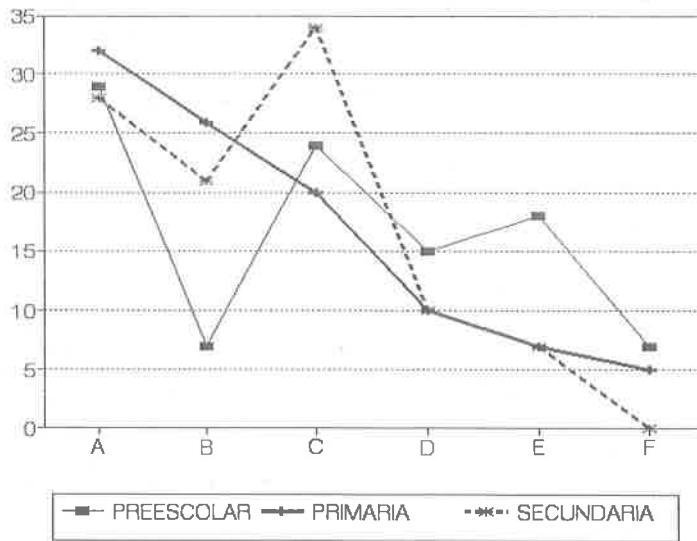
El apoyo de las autoridades que se solicita está enfocado a la autorización de tiempos laborables para la realización de las actividades de actualización, en el caso de los maestros de secundarias de regiones donde es factible atender diferentes escuelas, los docentes van de una a otra para completar su horario personal de trabajo, por lo que el "apoyo" se convierte de esta manera en asunto prioritario.

Finalmente, si la "clase práctica" no se solicitó en este momento sí es recurrente la petición en diferentes espacios donde se ofrecen actividades de actualización, aunque también tiene un gran peso la referencia a los "grupos ideales".

GRAFICA 7

INTERROGANTE

¿CUALES SON LOS ESTIMULOS QUE SE DEBEN OFRECER A LOS PARTICIPANTES EN LAS ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION?



- A ESCALAFONARIOS Y ECONOMICOS**
- B SOLO ECONOMICOS**
- C SOLO ESCALAFONARIOS**
- D CONSTANCIAS ACADEMICAS**
- E LA SATISFACCION DE SABER MAS**
- F OTROS**

COMENTARIOS

Parece particularmente interesante que la respuesta que aglutinó a los tres niveles educativos es la necesidad de contar con estímulos escalafonarios y académicos, en comparación con el resultado mayor emitido en secundaria referido a estímulos solo de carácter escalafonario, mientras que en preescolar se tienen en menor rango de petición los estímulos académicos

Aquí se revelan entre otras cosas la importancia de la actualización como una vía para obtener mejoras escalafonarias y económicas, es probable que en este rango de respuesta se pudieran articular para fortalecer la formación de los docentes con los reconocimientos convenientes, sin que esto se constituya en una traba sino todo lo contrario, para fortalecer la actualización en la vida institucional de las escuelas.

Cabe aclarar que durante el período de levantamiento de la información los maestros asistentes a cursos de actualización recibieron un pequeño apoyo económico consistente en 80 nuevos pesos para sus pasajes, que aunque es un apoyo mínimo algunos maestros comentaron que: "eso les alcanzó por lo menos para una torta", aunque posteriormente los apoyo se redujeron a sólo el ofrecimiento de café y galletas durante el receso.

Por otro lado, la "carrera magisterial" todavía no se establecía como un recurso de estimulación para los participantes en este tipo de actividades de formación.

D.B. DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE ACTUALIZACIÓN

Con el propósito de contar con otra fuente de información se realizó una encuesta en 130 escuelas por nivel sumando 390, éste trabajo se realizó con el apoyo de coordinadores de actividades de actualización para conocer las necesidades por nivel y por sector, la pregunta que se realizó fue *¿qué interesa a los maestros para tratarse en próximas sesiones de trabajo sobre actualización?*

El diagnóstico presenta temáticas que han sido agrupadas por niveles y sectores en el apartado de directivos se incluyen supervisores, directores de escuelas de organización completa, incompleta y unitarios; en el caso de los maestros son de todos los grados y multigrado. Cabe señalar que esta indagación sobre las temáticas se consideró importante porque en los cuestionarios el tratamiento sólo se refirió de manera general sobre asuntos relacionados con ámbitos de la práctica educativa, razón que motivó a contar con un acercamiento más preciso sobre los asuntos que a continuación se presentan.

●LAS RESPUESTAS EN EL NIVEL DE PREESCOLAR FUERON:

DIRECTIVOS:

- "El rol" de la directora.
- Administración escolar.
- Desarrollo psicológico del niño.
- Problemas de aprendizaje.
- Areas de trabajo.

- Bloques de juegos y actividades.
- Cantos y juegos.
- Administración de los recursos humanos.
- Grupos de aprendizaje.
- El programa del nivel.
- Alternativas pedagógicas en jardines unitarios.

EDUCADORAS:

- Teoría de J. Piaget.
- Fundamentación del programa.
- Planeación y evaluación.
- Desarrollo del niño.
- Principio de globalización.
- El trabajo por proyectos.
- Creatividad.
- Autonomía de la educadora.
- Globalización.
- Los consejos técnicos.
- Dislexia.
- El método de proyectos.
- Educación sexual.
- Asesoría sobre redacción y ortografía.
- Teatro y danza infantil.
- Decoración.
- Estimulación mediante la expresión gráfica.
- La función simbólica en el niño.

●LAS RESPUESTAS EN EL NIVEL DE PRIMARIA FUERON

DIRECTIVOS:

- Supervisión y liderazgo.
- Organización y administración escolar.
- Análisis de la práctica docente.
- Marco jurídico de la educación.
- Los planes y programas del nivel.

MAESTROS:

- El plan de estudios y los programas.
- Fundamentación educativa.
- Planeación docente.
- El proyecto escolar y su implementación.
- Enfoque de las materias.
- Aprendizaje operatorio.
- Teorías del aprendizaje.
- Métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo con grupos numerosos.
- Trabajo colegiado.
- Técnicas para la enseñanza del dibujo y el juego.
- Recursos didácticos.
- El enfoque constructivista.
- El trabajo en grupos multigrado.
- Disciplina escolar.
- El método onomatopéyico.
- Emergencia y seguridad escolar.

- Enseñanza de la historia.
- La escuela interactiva.
- Los contenidos de las materias.
- El uso del libro de texto.

●LAS RESPUESTAS EN EL NIVEL DE SECUNDARIA FUERON:

DIRECTIVOS:

- Organización institucional.
- Relaciones humanas.
- Planeación institucional.
- Liderazgo.
- Trabajo grupal.
- Legislación educativa.
- La escuela y la comunidad.
- Los planes y programas del nivel.

MAESTROS:

- Teorías del aprendizaje.
- Metodología didáctica.
- Dinámica de grupos.
- Análisis de la práctica docente.
- Evaluación.
- Planeación docente.
- Estructura, enfoque y organización de los programas.
- Técnicas grupales.

- Mecanismos para la interdisciplinariedad.
- Resignificación de la orientación educativa.
- El enfoque constructivista.
- Metodología en las disciplinas.
- Contenidos de las disciplinas.
- Técnicas de reforzamiento de lectura y escritura.
- Conocimiento del adolescente.
- Psicometría.
- El papel protagónico del maestro.
- La disciplina escolar.
- La metodología de cada una de las asignaturas.
- Psicología del adolescente.

D.C. OPINIONES

Con el propósito de saber la opinión de los directivos y maestros sobre las actividades de actualización realizadas, se solicitó en una hoja anónima emitir su opinión sobre los cursos en los que habían participado, esta actividad fue realizada por los conductores de los cursos con la finalidad de llevar a cabo una evaluación que permitiera reorientar las actividades de acuerdo a las consideraciones presentadas por los participantes en los cursos de actualización.

Cabe destacar que muchos maestros cuando hacen referencias verbales dista de su opinión o comentario escrito.

PREESCOLAR

SUPERVISORES:

- Si el tema es de interés son positivas.
- Son buenas por que se aclaran dudas.
- No, porque para impartirlas se requiere personal capacitado.

DIRECTORAS Y EDUCADORAS:

- Que sean impartidas por personal capacitado.
- Incluir las necesidades de docentes y alumnos.
- El tiempo es reducido por lo que no se aclaran dudas.
- Se pierde el tiempo en dinámicas.
- Son buenas por la oportunidad de intercambiar experiencias.
- Se pierde el tiempo con tanto contenidos (falta la práctica).
- Son tediosas.
- Son necesarias por que ayudan a que el docente inicie su trabajo con entusiasmo.
- Que las imparta personal capacitado y que de preferencia trabaje frente a grupo.
- No son buenas, año con año es lo mismo y lo imparte personal no capacitado.
- Reclamo de los directivos hacia la experiencia en las jornadas de planeamiento por la formación en cascada.

PRIMARIAS

DIRECTIVOS:

- No se logran las expectativas que uno cree convenientes.
- El personal que las imparte carece de preparación.
- Deben ser más dinámicas y bien planeadas.
- Deben darse en lugares y horarios bien planeados.
- Han sido deficientes.
- No han llegado a cumplir con sus objetivos.
- Hay renuencia a participar.
- Anteriormente era inproductivas.
- No existe una persona realmente preparada para darnos lo que necesitamos.
- El perder el tiempo por la informalidad y falta de preparación de los ponentes.
- Falta de contenido.
- Son actividades sin mucha teoría, son adecuadas.
- En otras condiciones: lo de siempre, no saben otra cosa eso ya lo se.
- Muy buena experiencia cuando mandas gente del departamento.
- Generalmente. buenas se aprende algo.
- Ayudan a llevar mejor el trabajo en la institución.
- Positivas, se ha adquirido conocimientos nuevos.
- Son actividades fundamentales para promover la participación.

DOCENTES:

- Son buenas y siempre y cuando sean dadas por personal

capacitado y actualizado.

- Planearse con anticipación.
- Que no sean improvisadas se divaga y no se llega a conclusiones.
- Destinar más tiempo.
- Que sean prácticas.
- Deficientes y discontinuas.
- No hay beneficios.
- NO han cubierto necesidades requeridas.
- Muy mal las personas que las imparten son designadas por dedazo.
- Que las den las editoriales.
- Son meras repeticiones.
- Mal impartidas, mal conducidas, no capaces.

SUPERVISORES:

- No son eficientes.
- Deben sustituirse por verdaderos cursos de actualización impartidos por personal capacitado.
- Funcionales.
- Sirven de apoyo.
- Son buenas.

SECUNDARIA

DIRECTORES Y DOCENTES:

- Han sido informativas.
- No han tenido continuidad.

- Que se realicen sin que interfieran otras actividades (exámenes, inscripciones).
- Repetitivas.
- Son insuficientes se requieren más durante el ciclo escolar.
- Los ponentes deben ser externos al sistema educativo.
- Son necesarias.
- No han sido funcionales.
- Se requiere que las impartan personal especializado no los directivos.
- No son relevantes ni innovadoras.
- No son precisas.
- No han despertado el interés de los profesores.
- Son buenas cuando son novedosas o dinámicas.
- Sirven de catarsis y distraen la atención de los asistentes olvidándose de la temática.
- Siempre son los mismo, son monótonas.
- Falta eficiencia y responsabilidad de quien asiste a ellas.

SUPERVISORES:

- Son deficientes.
- Se pierde tiempo.
- Son negativas.
- Poco interesante.
- No cubren las necesidades.
- Son indispensables.
- Son buenas, retroalimentan el proceso e-a.

V. CONCLUSIONES

La actual reforma en el sistema educativo nacional debe tener en cuenta que las escuelas son los espacios propicios para la actualización a partir de admitir que los maestros intervienen de diferentes maneras en el desarrollo de las actividades, esto ofrece una comprensión diferencial de la práctica aunque parece que avanzar en una actualización centrada en el análisis de la práctica docente tiene enormes dificultades es preferible a empobrecerla a partir de atribuirle arbitrariamente necesidades al maestro, dándole información de los contenidos de los planes y programas de estudio o bien en lo didáctico, donde él es ajeno y sólo se le utiliza para justificar tareas de "grupos técnicos".

La actualización ha cobrado importancia entre los maestros a partir de la instrumentación de la carrera magisterial y la comprobación de los beneficios de carácter económico esto propicia demandas que en muchas ocasiones resultan emergentes y poco claras respecto de sus propósitos.

Actualizar en nuevas perspectivas de la educación que permitan entender de manera diferente la práctica docente para promover alternativas, fue el propósito que animó la realización de este trabajo con el deseo de renovar la escuela en el contexto de las condiciones que ofrece la modernización educativa, confrontando normatividades obsoletas, tradicionalismos y verticalidad en la toma de decisiones.

Muchos maestros se encuentran atareados en un discurso que

les impide tomar consciencia de su práctica docente inclusive se advierte una predisposición de rechazo a planteamientos derivados de la reflexión, argumentando que hay una "oficialismo" que no permite tomar otras actitudes en la práctica, se rehuye a la discusión colegiada.

Para renovar la escuela se requiere impactar la práctica docente de los maestros mediante la actualización planeada, sistematizada y desarrollada en forma permanente como parte de las responsabilidades profesionales en la escuela.

A. HIPOTESIS CENTRALES

El trabajo de investigación mantuvo a lo largo de su desarrollo la idea de que la actualización debe ser una práctica profesional permanente mediada por una racionalidad pedagógica que es la que determina y orienta el trabajo en la escuela, en ella existe una combinación de epistemologías personales que se confrontan con el entorno. El desarrollo del trabajo mostró posibilidades de proponer un tipo de actualización centrada en el análisis de la práctica, con una perspectiva global, asumiendo que es una propuesta viable y sólida.

Desde el planteamiento del problema de la investigación, se consideró que era importante establecer una problematización para contar con algunos principios en el acercamiento al objeto de estudio se tomó en cuenta que la formación en ejercicio requiere percibir al maestro como promotor del cambio, basando las

argumentaciones en lo autogestivo y en la profundización y reflexión del currículum, sin embargo allí hay una veta importante con dificultades para su concepción, ya que nos remite a una amplia gama de posibles interpretaciones que requieren tiempos más prolongados para su comprensión. Se asume que la práctica docente es un objeto de estudio para poder hacer un recorte teórico-conceptual que facilite la reflexión.

Se considera que los maestros son los únicos responsables de su transformación y los programas de actualización tienen que mantener congruencia entre la reflexión y la acción mediadas por las actitudes críticas hacia la escuela para que se puedan avanzar a los cambios que se esperan. No hay que alarmarse en cuanto a la posición crítica que se propone porque los hechos demuestran que ese es el paso inmediato para la racionalización de la práctica pedagógica, en este sentido no se está de acuerdo con que los directivos tengan la obligación moral, ni de otra forma para asumirse en líderes académicos, el maestro debe creer en sí mismo para transformar, sin mediaciones o presiones externas.

La actualización centrada en el análisis de la práctica docente es una alternativa real para transformar la escuela, porque permite que los maestros asuman conscientemente su profesionalidad, se propuso en el marco teórico que la práctica docente puede ser problematizada, revisada, evaluada, desarrollada, etc. a partir de las categorías: enseñanza-aprendizaje, planeación-evaluación, creatividad en la escuela e investigación para la gestión pedagógica, para tratar de superar

el reduccionismo que sólo responde a los cómo.

Para iniciar un acercamiento a la transformación de la práctica es necesario contar con una identificación sólida de la concepción de enseñanza-aprendizaje; en los trabajos realizados con los maestros se revela pobreza en la concepción sólo se explica a partir de considerar a la enseñanza como la transmisión de conocimientos y al aprendizaje como el cambio de conducta; no se sabe el por qué es un proceso sólo se enuncia de manera fragmentada, los ejercicios así lo demuestran y por eso es importante pensar en que no se puede transformar lo que se desconoce.

La actividad que hace el maestro se da a partir de una concepción de enseñanza-aprendizaje, revelando tendencias y maneras de actuar para la constitución del mundo de la propia práctica, la planeación-evaluación es donde aparecen concretadas las acciones del maestro, en ésta las diversas ideas se traducen en hechos para operarse; En las reuniones hubo demandas sobre la relación entre programas y libros de texto, sobre la amplitud y profundidad de los contenidos de los programas, acerca de la utilización de las guías didácticas comerciales. Esto revela apropiaciones imprecisas, por lo que se exigen ejemplos y maneras de hacer, además de entrar en momentos de simulación.

B. CONSCIENCIA Y PRÁCTICA DOCENTE

En la mayoría de las reuniones se advirtió que lo más

importante para lograr una nueva participación de los maestros en la reforma curricular consistía en una actitud diferente, funcionarios educativos han insistido en la importancia de una actitud diferente en las escuelas, aunque no se explica con qué condiciones se puede lograr, además no se tiene claridad en esa nueva actitud; en una reunión con docentes se dijo que lo novedoso en este momento era que los programas estaban organizados por ciclos, pero que todo era lo mismo, esto remite a pensar que los maestros esperan cosas nuevas y si éstas no están a la vista, se atrapan en ideas que en sí mismas parecen novedosas, aunque no se tengan explicaciones formales sobre el significado de la que se dice, en el ejemplo anterior, se inquirió sobre el por qué se sabe que están organizados los programas por ciclos y la respuesta que se dio fue: "es que eso fue lo que se nos dijo". No hay argumentación además se espera en las propuestas un conjunto de novedades y de no ser así se justifica el inmovilismo.

La consciencia es posible mediante la racionalidad de los problemas. En algunas discusiones se manifestó la importancia de tomar posición ante las dificultades que emergen de la práctica docente, sucede que algunos maestros se amparan en los discursos de la pedagogía operatoria, la didáctica crítica, el constructivismo, la teoría crítica, la escuela nueva, el pensamiento clásico, etc. como explicaciones personales que sirven de base para apropiaciones incoherentes de prácticas lejanas de una racionalidad pedagógica y ética, que permita un reconocimiento real de lo que el sujeto hace y con lo que se compromete.

La racionalidad en los problemas es más que enunciar lo que nos rodea, es pensar en las soluciones sin quedarse en la telaraña de los obstáculos, mucho daño hace al pensamiento docente la colonización ideológica con la imposición de modelos y/o modas, bajo esa apariencia de que no se tienen los elementos para la acción. Cada vez es más claro que no es necesario actuar sobre la verdad, sino que ella actúa sobre nosotros por lo que se requiere construir nuestras verdades.

La racionalidad en el trabajo pedagógico no es una extravagancia sólo se requiere tener en cuenta que el conocimiento es resultado de los procesos que confluyen en la práctica docente, no dado desde el deber ser, sino desde la diversidad de apropiaciones que se hace de lo cotidiano. Estamos en un momento muy favorable para realizar actividades de actualización porque se considera que mediante estas estrategias se puede estar al tanto de las innovaciones y además es una exigencia de los nuevos programas de estudio, según lo revelan los cuestionarios aplicados.

La actualización cobra sentido con los maestros que se involucran en cursos a partir de su voluntad sin que se sujete por las condiciones económicas producto de los bajos salarios, es un peligro latente para la vida académica en las escuelas pensar que mediante diversos cursos los maestros pueden obtener beneficios económicos porque se corre el riesgo de caer con facilidad en la simulación. La actualización debe ser producto de la necesidad de profesionalizar la práctica docente, sin

desconocer que en este sentido se pueden obtener mejores pagos para el magisterio, pero tomando en cuenta diversos asuntos que promuevan la cultura pedagógica.

Los maestros no reconocen fácilmente el tipo de actualización que requieren para solucionar los problemas pedagógicos porque no hay una identificación problemática que impide su buen desempeño profesional; en algunos casos cuando hay problemas internos en las escuelas se considera que lo que se requiere es un curso de relaciones humanas y lo que en realidad prevalece en las instituciones es el autoritarismo producto del ejercicio desmesurado del poder, evidenciando que es fácil caer en las apariencias y de esta manera intentar resolver sólo lo que se percibe por encima sin llegar al fondo de los problemas ni a posibles soluciones.

C. EL SÍNDROME DE LA ACTUALIZACIÓN

A partir de la formalización de la carrera magisterial derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se manifestó gran interés por muchas instituciones por la actualización de los maestros, se desbordó la competencia por atender al magisterio y con ello se improvisaron muchos cursos, sobre todo porque las perspectivas particulares que se propusieron no tocan las necesidades de formación, el maestro se convierte en consumidor de una actualización que le puede ser lejana e innecesaria.

La instrumentación de la carrera magisterial es propicia para anclar a los maestros en procesos de formación permanente, ya que en los cursos se ha expresado la intención de que se atiendan los problemas concretos con los que el maestro está relacionado cotidianamente.

También se reconoce la necesidad de una teorización en el campo de la actualización para poder utilizarla como herramienta conceptual favoreciendo decisiones más sólidas.

La mejor manera de superar este síndrome, es mediante la instauración de programas de actualización con intenciones precisas y las instituciones deben aclararse inicialmente el por qué de la promoción y desarrollo de programas académicos y de qué manera se vinculan con el magisterio en este campo de la actualización.

D. ACTITUDES EXCLUYENTES

Los comentarios recogidos en las diferentes sesiones de trabajo muestran actitudes excluyentes, los directivos señalan: " los maestros no saben como hacer efectiva su práctica", mientras que del otro lado los maestros frente a grupo enfatizan que las actitudes asumidas por los directivos impiden que el trabajo se realice a partir de lo que ellos se proponen.

Es cierto que se han hecho esfuerzos importantes para consolidar la presencia del director como motivador del trabajo

académico, sin embargo por el tipo de trabajo que cada quien realiza las cualidades son diferentes respecto del maestro frente a grupo, aunque se intente hacer un trabajo más integral no es suficiente pensar que uno depende de otro ya que uno depende de sí mismo para poder lograr una profesionalidad pedagógica sólida y firmemente orientada.

E. LA CULTURA DEL "EJEMPLO"

"Bueno sí, todo está bien pero ahora usted póngame un ejemplo, para ver cómo se hace todo el rollo que aquí se dijo", expresiones como estas fueron reiterativas durante las actividades con los maestros, se mencionó con insistencia la necesidad de contar con ejemplos buenos y otros malos para reconocer que sí se puede hacer y que no.

En las conducciones de los trabajos se estableció que no se diera ningún ejemplo, sino que los propusieran los maestros, conjugando las diferentes experiencias y condiciones de formación de los asistentes, evitando caer en "el modelo a seguir"; si bien no había una respuesta favorable al principio en la medida que se avanzaba en los trabajos, éstos lograban una consolidación de las estrategias a seguir, de hecho se logró disposición muy favorable de los maestros para compartir y poner ejemplos de sus propias experiencias.

Concebir la actualización como "estar al día", representa un gran reto aunque se requiere tener cuidado de no caer en el

barroquismo académico, sino ubicar en el lugar de la formación las diferentes que se llevan a cabo.

F. CURRICULUM REAL

La dimensión de la actualización docente está determinada por las características del currículo real, sabemos que en este campo se han hecho diversas aproximaciones teóricas, como ejemplo los textos: *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, *Psicología y Currículum*, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*; entre otros textos que se encuentran en la bibliografía, sirve para explicar ciertas condiciones que imperan en la escuela y que dan cuenta de algunas situaciones escolares.

En cuanto al currículo oculto ofrece la posibilidad de hacer una interpretación desde los valores y las normas subyacentes en el aula para lograr aprendizajes. La investigación muestra la parcialidad con la que se interpreta esta concepción, la visión curricular en la escuela es sumamente estrecha por lo general sólo se refiere a la idea de planes y programas de estudio, es decir se traduce en una interpretación que se reduce a considerar el currículo versus planes y programas.

Es lamentable que muchos maestros manifiesten preocupaciones sobre diversos aspectos de corte instrumental como el hacer una batería pedagógica, técnicas grupales o sobre diversas maneras de incorporar tecnologías a sus prácticas y que desconozcan los propósitos educativos que se proponen en el nivel educativo en el

que trabajan. Fue notorio que en las actividades docentes muchos maestros no habían leído sus materiales de trabajo se advierte la falta de lectura de documentos básicos como los libros de texto y sobre todo de los planes y programas de estudio, por eso con aspectos de corte instrumental la visión que evidencia es sumamente restringida.

El currículum real es la reflexión-acción-reflexión con la que el maestro construye la vida cotidiana de las escuelas, es la vivencia con la que se modela la actuación docente, en ella es donde se pretende actuar una actuación autónoma que apunte hacia sí mismo.

Es fácil engancharse en lo aparente hay una gran demanda por actualizarse en el dominio de contenidos temáticos o en las explicaciones de corte instrumental que refieren a técnicas didácticas, cayendo en un conjunto de informaciones emergentes que no llegan a trastocar la práctica docente.

G. FANTASMAS Y ESCENARIO ESCOLAR

El autoritarismo, la ineficiencia, la burocratización de las funciones docentes, la disciplina y el control, son los fantasmas que tienen presencia en muchas escuelas y con diversos matices, esto provoca que el acercamiento a la práctica docente se convierta en una simple idea, más que una reflexión seria.

Para que dejen de ser fantasmas los maestros deben

confrontar y capitalizar sus repercusiones en la vida escolar, en los trabajos realizados se pudo percibir la presencia de estos intrusos. No fue fácil confrontar con los maestros las dimensiones de ellos porque hay una presencia ideológica muy internalizada.

Enunciar estos fantasmas no tienen como propósito decorar el discurso hay que tenerlos en cuenta para implementar proposiciones que redunden en acciones concretas, ya que se trabajó con maestros "reales" que temen salir de las normas, que tiene miedo de probar nuevas formas de hacer, que se paralizan ante la incertidumbre, que sienten sus esfuerzos poco gratificados por sus directivos y por los salarios que perciben, que no encuentran eco a su trabajo ante los padres y madres de familia, que se sienten rebasados ante los medios de comunicación.

Los maestros dan la impresión de que el escenario escolar les es ajeno y lo que allí sucede es externo y que por lo tanto no puede ser resignificado, ni asumido críticamente porque prevalece un clima donde las decisiones son verticales e indiscutibles.

H. TIEMPOS PARA LA ACTUALIZACIÓN

Los tiempos destinados a la actualización son constantemente regateados se reconoce la importancia de que esta actividad es prioritaria en las escuelas sin embargo las argumentaciones que se esgrimen no constituyen justificaciones claras del tiempo

disponible para estas actividades, las maestras refieren que la asistencia los sábados implica desligarse de sus responsabilidades familiares, los maestros dicen que tienen que completar el salario mediante actividades remunerativas que se llevan a cabo en los tiempos extraclase.

El establecimiento del calendario escolar con los 200 días laborables efectivos es un aspecto que los directivos argumentan para no acceder a la disposición de tiempos dedicados a la actualización el asunto está por encontrar algunas perspectivas de solución, por ejemplo los tres cuartos de tiempo que existen en primaria y secundaria.

La reflexión sobre la práctica docente requiere tiempos específicamente dosificados, pero sobre todo previamente planeados, para contar con la participación de los maestros en las diversas actividades de actualización; en las encuestas aplicadas a los maestros se advierten diferentes disposiciones en cuanto al tiempo, en el nivel preescolar predomina la idea de que es mejor en turnos contrarios a los que se labora, mientras que en general predomina la idea de actualizar en los períodos destinados al trabajo docente, la argumentación se hace porque hay docentes que cubren doble turno, aunque este asunto depende de la posibilidad de contar con personal formado para la realización de estas tareas, que en ocasiones es improvisado y poco interesado en participar en tareas académicas.

Por realizar actividades durante períodos sabáticos se inclinan sólo entre un 12% y 18% de los maestros entrevistados,

manifestaron disposición ha realizarla durante estos días, sin embargo en trabajos convocados para este día se mostró una gran participación motivados por el puntaje ofrecido para la carrera magisterial.

Es posible, de acuerdo con los datos obtenidos, implantar cursos de 25 horas ya que es el tiempo deseable manifestado por los maestros o bien hacer llegar reconocimientos económicos que ayuden a la dedicación de jornadas más largas.

Hay que tener en cuenta el uso de materiales de apoyo ya que se manifiesta una petición muy precisa sobre la necesidad de contar con libros, revistas, videos y personal calificado para estas actividades; lo mismo en cuanto a mantener determinados estímulos con reconocimientos académicos, escalafonarios e incluso, dependiendo de los tiempos asignados también económicos.

VI. SUGERENCIA

PROPUESTA DE ACTUALIZACION PARA LA PRACTICA EDUCATIVA

Avanzar en materia de actualización con la idea de renovar la escuela obliga a pensar una estrategia con ciertas características: En primer lugar ha de ser una estrategia que se desarrolle paralelamente a la práctica docente, por tanto tiene que estar ligada al análisis, la reflexión y la propuesta de alternativas para que pueda impactar la práctica, esto significa que a la luz de las actividades de actualización se han de generar proyectos concretos de trabajo.

Instrumentar una estrategia de esta naturaleza pasa por varias exigencias, entre las que se encuentran:

- Abrir un espacio formal de trabajo para discutir y reconocer las necesidades de formación que repercutan en la práctica docente.
- Instaurar con y por los participantes un programa de actualización docente.
- Contar con una coordinación general que propicie la organización del grupo en sus actividades.
- Disponer del apoyo de un "asesor" que, con formación, experiencia y tiempo para hacerlo, pueda facilitar el trabajo.
- Involucrar en los grupos de formación a los directores y supervisores.
- Contar con materiales de apoyo suficientes sin que éstos sean sólo una porción reducida de lo que verdaderamente se

necesita

- Desatar la discusión e iniciar las tareas de actualización desde reflexiones críticas, procurando superar atavismos que impiden el desarrollo de estas tareas.

La participación de los maestros en los programas de actualización debe ser voluntaria, ya que las diversas experiencias que se han dado con carácter obligatorio produce desinterés, apatía y redobladas resistencias, llegando incluso al conflicto entre conductores y participantes.

El programa de actualización que se proponga debe ser formulado a partir del propósito de que en la escuela se logre una práctica docente innovadora.

ESTRUCTURA

Se propone una organización en 3 niveles:

Primer nivel:

Lo constituyen los docentes frente a grupo integrados en "círculos de actualización" en un número aproximado de 25 elementos nombrarán una coordinación que será rotativa entre sus miembros y determinarán el lugar y el tiempo de sus reuniones como primera tarea, la participación en el círculo será voluntaria, el tiempo destinado a la primera acción será de 25 horas, ya sea en sábados, en turnos contrarios o en tiempos por consenso establecidos.

Segundo Nivel:

Por cada cinco círculos de actualización habrá un asesor cuyas funciones serán: promover, apoyar e instrumentar acciones que favorezcan la instalación de círculos de actualización, el apoyo a estrategias diversas, el seguimiento y evaluación de los círculos, sí por alguna razón un círculo deja de trabajar, el asesor buscará la manera integrar otro, teniendo permanentemente bajo su atención 5.

Esto implica que los asesores cuenten con una sólida formación en el campo educativo y experiencia en educación básica para poder realizar el trabajo de coordinación y asesoría de los círculos.

Por cada 25 asesores se constituirá un colegio donde se definirían los apoyos a los círculos y se reconocerán sus avances y dificultades para avanzaren su formación.

El colegio tendrá un carácter consultivo ya que los docentes integrantes de los círculos serán quienes definan los asuntos de su propia formación.

Tercer nivel:

En este nivel se aglutinarán los representantes del colegio de asesores de actualización, será el órgano de aprobación de los programas de actualización de los círculos de maestros, desde donde se obtendrá su reconocimiento en la "Carrera Magisterial", logrando con ello constituirse en una opción más de actualización que favorezca además la situación laboral de los docentes,

articulará los colegios de asesores y se denominará: "Consejo de Aprobación y Reconocimiento de Programas de Actualización para la Educación Básica".

Esta propuesta pretende diversificar las estrategias de actualización para no circunscribirla sólo a cierto tipo de cursos.

Los programas propuestos por los círculos de actualización después de evaluados podrían tener un puntaje diferenciado a partir del tiempo y calidad del programa propuesto asignado desde el "Consejo de Aprobación".

Debido a la infraestructura que requiere, puede ser una propuesta que se vaya instrumentando por fases a partir de los niveles propuestos en su estructura.

A corto plazo podrán funcionar los círculos de actualización con la realización de tareas concretas como:

- Analizar planes y programas de estudio de la educación básica.
- Reflexionar, analizar y proponer materiales educativos.
- Reflexión sobre ejes temáticos como:
 - * Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
 - * Planeación - Evaluación en la Escuela.
 - * La creatividad en la escuela.
 - * La investigación para la gestión pedagógica.

sin perder de vista que la propuesta tiene como contexto lo autogestivo, por lo que los ejes temáticos de ninguna manera

serán impuestos, todo lo contrario habrán de discutirse y criticarse.

La propuesta presentada requiere impulsar la elaboración y difusión de documentos de apoyo que actualicen y orienten el trabajo docente desde perspectivas pedagógicas que tengan una incidencia en la formación profesional de los maestros.

VII. BIBLIOGRAFIA

Aberastury, A.

La adolescencia normal.

México. Ed. Paidós Educador. 1994. 163 págs.

Aebli, Hans

12 formas básicas de enseñar.

España. Ed. Narcea. 1988. 350 págs.

Giroux, Henry

Los profesores como intelectuales.

Barcelona. Ed. Paidós. 1990. 290 págs.

Ardila, Rubén

Psicología del aprendizaje.

México. Ed. Siglo XXI. 1985. 236 págs.

Assoun, Paul-laurent

Introducción a la epistemología freudiana.

México. Ed. Siglo XXI. 1991. 211 págs.

Bion, W. R.

Experiencias en grupos.

México. Ed. Paidós. 1991. 155 págs.

Bleger, José

Psicología de la conducta.

Argentina. Ed. Paidós. 1984. 293 págs.

Bruner, J.S.

Desarrollo cognitivo y educación.

España. Ed. Morata. 1988. 278 págs.

Coll, César

Psicología y currículum.

México. Ed. Paidós. 1992. 174 págs.

Coll, César (Coompilador)

Psicología genética y aprendizajes escolares.

México. Ed. Siglo XXI. 1992. 224 págs.

Chapiro, Blouet C. y Ferry, G.

La psicología en la clase.

España. Ed. Paidós Educador. 1991. 142 págs.

Davis, Gary A. y Scott, Joseph A.

Estrategias para la creatividad.

Argentina. Ed. Paidós Educador. 1992. 354 págs.

De Bono, Edward

Seis pares de zapatos para la acción.

México. Ed. Paidós. 1994. 179 págs.

De Bono, Edward

El pensamiento lateral.

México Ed. Paidós. 1994.

Delaire, G. y Ordronneau

Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.

España. Ed. Narcea. 1991. 173 págs.

Newman, D. et al

La zona de construcción del conocimiento.

México. Ed. Morata. 1991. 175 págs.

Elliott, J.

La investigación-acción en educación.

Madrid. Ed. Morata. 1990. 331 págs.

Ferry, Gilles

El trayecto de la formación.

México. Ed. Paidós Educador. 1990. 147 págs.

Follari, Roberto.

El trabajo práctico en la formación profesional.

México. Ed. Gernika. 1989.

Freud, Ana

Introducción al psicoanálisis para educadores.

México. Ed. Paidós Educador. 1992. 111 págs.

Furlán, Alfredo

Desarrollo de la investigación en el campo del currículum.

México. Fotocopias. 1989.

Gimeno Sacristán, J.

El currículum: una reflexión sobre la práctica.

Madrid. Ed. Morata. 1991. 432 págs.

Gimeno Sacristán, J.

Comprender y transformar la enseñanza.

España. Ed. Morata. fotocopias.

Gimeno Sacristán, J.

La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.

España. Ed. Morata. 1992. 176 págs.

Grundy, Shirley.

Producto o praxis del currículum.

Madrid. Ed. Morata. 1991. 278 págs.

Habermas, Jürgen.

La lógica de las ciencias sociales.

México. Ed. Rei. 1992. 506 págs.

Heller, Agnes.

Sociología de la vida cotidiana.

Barcelona. Ed. Península. 1991. 418 págs.

Hevia R., Ricardo et al.

Talleres de educación democrática.

Chile. Ed. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. 1990. 56 págs.

MEMORIA

Sujetos de la educación y procesos de formación docente.

México. 2° Congreso de Investigación Educativa. 1993.

Jackson, Ph. W.

La vida en las aulas.

España. Ed. Morata. 1992.

Kemmis, S.

El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.

España. Ed. Morata. 1992.

Klafki, Wolfgsng.

La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy.

Toluca. Antología del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca. 1992.

Labarrere Sarduy, Alberto Félix

Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos.

México. Ed. Angeles. 1994. 149 págs.

Latapí Sarre, Pablo

El maestro creativo

Mecanograma, Escuela Normal Superior del Estado de México. sin fecha.

Latapí Sarre, Pablo (coordinador)

Educación y escuela.

México. Ed. Secretaría de Educación Pública. 1991. 298 págs.

Merani L, Alberto

Psicología dialéctica y educación.

México. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Serie conferencias

.1. 1982. 120 págs.

Pardinas, Felipe

Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales
introducción elemental.

México. Ed. Siglo XXI. 1970. 188 págs.

Pascual, Roberto (coordinador)

La gestión educativa ante la innovación y el cambio.

Madrid. Ed. Narcea. 1992. 244 págs.

Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.

España. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia.

Berger, P; Luckmann, T.

La construcción social de la realidad.

Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu editores. 1994. 233 págs.

Rodríguez Estrada, Mauro

Creatividad en a investigación científica.

México. Ed. Trillas. 1991. 96 págs.

Rodríguez Estrada, Mauro.

Manual de creatividad.

México. Ed. Trillas. 1991. 143 págs.

Rogers, Carl R.

Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta.

España. Ed. Paidós Educador. 1991. 364 págs.

Schütz, Alfred.

La construcción significativa del mundo social.

España. Ed. Paidós. 1993. 279 págs.

Secretaría de Educación Pública.

Plan y programas de estudio. Educación básica. Secundaria.

México. Ed. Secretaría de Educación Pública. 1993. 177 págs.

Siguán, Miquel.

Actualidad de lev s. Vigotski.

España. Ed. Anthropos. 1987. 188 págs.

Stenhouse, L.

La investigación como base de la enseñanza.

España. Ed. Morata. 1987. 183 págs.

Tecla, Jiménez, Alfredo

Teoría, métodos y técnicas en la investigación social.

México. Ed. Taller abierto

Wolff, Kurt

Contribución a una sociología del conocimiento.

Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu. 1974. 287 págs.

REVISTAS

Investigación en la escuela

El trabajo docente.

Cero en conducta.

Año 9 Nos. 36-37

Enero-Abril. 1994. México