

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS

DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**VOCES MAGISTERIALES EN TORNO AL PROGRAMA NACIONAL
PARA LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS
DE EDUCACIÓN BÁSICA EN SERVICIO (PRONAP)**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas

Presenta

Abel Encinas Muñoz

Licenciado en Educación Primaria

Directora de Tesis

Ruth Mercado Maldonado

Doctora en Ciencias

Enero de 2005

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA.

1. Conceptos que ayudan a pensar la actualización docente
 - 1.1 Preocupaciones por estar al día
2. Métodos y estrategias de investigación.
 - 2.1 Orientación metodológica.
 - 2.2 Procedimientos en el trabajo de campo.
 - 2.3 El análisis de los referentes empíricos y la definición de categorías.
3. Los maestros del estudio. Las historias profesionales: el comienzo.

CAPÍTULO 2. LA REFORMA EDUCATIVA DE 1992 Y LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO.

1. Antecedentes.
 - 1.1 La revaloración social del magisterio.
2. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap).
 - 2.1 Los programas de estudio
 - 2.2 Los Centros de Maestros
3. La Carrera magisterial y la actualización docente

CAPÍTULO 3. EL SENTIDO DE ACUDIR A ACTUALIZARSE Y LAS ALTERNATIVAS PARA EL DOCENTE EN EL PRONAP

- 1.1 Motivaciones para actualizarse: principales preocupaciones docentes. Preocupaciones por estar al día
 - 1.2 Preocupaciones relacionadas con la enseñanza en el aula
 - 1.3 Carrera Magisterial: Una preocupación que se entrecruza con lo pedagógico
 2. Criterios de selección de las opciones de actualización
 - 2.1 Elegir un curso que apoye el trabajo docente en el aula
 - 2.2 Elegir a partir del cupo en las instituciones o en las opciones existentes.
 - 2.3 Elegir un curso para apoyar el Proyecto Escolar
 3. Llevar al aula innovaciones para la práctica docente
- Algunas conclusiones

CAPÍTULO 4. EL RETO DE ACTUALIZARSE: ENTRE LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LAS POSIBILIDADES DE APRENDER EN COLECTIVO

1. Condiciones materiales para la actualización docente
 - 1.1 Las condiciones del trabajo docente
 - 1.2 Las condiciones familiares
 - 1.3 Las condiciones del trabajo en el aula
 - 1.4 Las características de los materiales de la actualización
 2. Trabajo compartido o colectivo: el intercambio como aprendizaje en común
 - 2.1 Compartir entre pares
 - 2.2 Compartir en el Consejo Técnico Consultivo
- Algunas conclusiones

CAPÍTULO 5. LAS EXPECTATIVAS NO CUBIERTAS POR LA ACTUALIZACIÓN: EL TRAZO DE OTRAS RUTAS

1. La búsqueda de otras alternativas de actualización ajenas a las oficiales: lo distante y lo cercano
 2. Opiniones diversas respecto a la actualización: expectativas, realidades y propuestas
 - 2.1 La preparación de los coordinadores o asesores
 - 2.2 Los contenidos de los materiales y el trabajo en los cursos
 - 2.3 Lo que la actualización debería ofrecer desde la perspectiva de los usuarios
- Algunas conclusiones

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

RESUMEN

Esta investigación de carácter etnográfico recupera a través de entrevistas a profesores de educación primaria, una serie de experiencias que se viven en los contextos de actualización. Destaca en este estudio la relevancia de la actualización, como factor que incide en las prácticas docentes y como motivación importante para llevar al aula elementos que permitan una mejor enseñanza a los alumnos, un referente central que los maestros subrayan a lo largo de la investigación.

Dentro de estas preocupaciones docentes cobran también relevancia la Carrera Magisterial, como factor de promoción económica que se entrecruza con las aspiraciones académicas de los maestros.

El estudio enfatiza además, las condiciones materiales que desde la perspectiva de los profesores, la formación permanente enfrenta y constriñe sus posibilidades de acceso y el desarrollo de las actividades actualizadoras.

Finalmente, se presentan también una serie de cuestionamientos y propuestas que los maestros señalan con relación a las opciones actualizadoras y, se subrayan aquellas problemáticas que la actualización tiene desde la percepción de los usuarios.

ABSTRACT

This investigation of ethnographic character recovers through interviews to professors of primary education, series of experiences that are lived in the actualization contexts. It emphasizes the relevance of the actualization as a factor that affects the educational practices and as a very important motivation to take to the classroom elements that allow a better education to the students, a central referred that the teachers emphasize throughout the investigation.

Within these educational preoccupations they also take relevance in the Magisterial Career, as factor of economic promotion that is interlaced with the academic aspirations of the teachers.

The study emphasizes in addition, the material conditions that from the perspective of the professors, the permanent formation confronts and restricts their possibilities of access and development of the updating activities.

Finally, also appears a series of questions and proposals that the teachers indicate in relation to the updating options and, emphasize those problematics that the updating has since the perception of the users.

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conacyt

INTRODUCCIÓN

Las huellas de la ruta de mi profesionalización docente están aún frescas en mis anécdotas de maestro. Las motivaciones despertadas por los años de ejercer la tarea docente y quizás aún más, las que han alentado mi quehacer en el oficio de conversar con los maestros y de trabajar junto a ellos por más de una década en la actualización docente, me han llevado hasta este punto. De ahí que mucho de lo que se diga en estas líneas no me sea ajeno. Sin embargo, y creo que en ello estriba la riqueza de estar cercano a estos procesos, me otorga la posibilidad de plantear interrogantes que he acumulado en este trayecto y tal vez, recuperar otras que no había pensado que estaban ahí. Así, con la intención de hurgar en el mundo de lo que los profesores viven en los contextos actualizadores y buscar respuestas a estos cuestionamientos, presento un trabajo que se ubica en el campo del estudio de la investigación de la docencia y formación en la enseñanza, como procesos culturales cotidianos, que dirige la Dra. Ruth Mercado, directora de esta investigación.

Iniciaré planteando una primera pregunta ¿Qué es la actualización docente? La actualización docente se plantea desde las instancias oficiales como un proceso permanente que “busca mejorar las competencias profesionales del maestro y atender a las necesidades cotidianas de su quehacer” (SEP, 1995:10). No obstante, como se verá en esta investigación, la actualización desde la experiencia de los maestros del estudio, implica de igual forma una relación con diversos elementos que se entretajan en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas. Estos factores incluyen lo social, lo histórico y las condiciones materiales^[1] de las prácticas docentes.

Actualizarse en la docencia implica además un proceso formativo que impacta en escalas disímiles los intereses académicos y personales de los

maestros, en la que el deseo o necesidad de superación pedagógica o profesional, se entrecruza con demandas del sistema educativo para elevar la calidad de la educación, pero también al parecer, como una aspiración de los maestros por incrementar sus percepciones económicas, bajo un novedoso sistema escalafonario para educación básica creado durante la última década en nuestro país.

En esta compleja trama de intereses y condiciones materiales de la actualización docente, la investigación educativa cumple una función importante porque permite acercarnos a los procesos cotidianos que viven los profesores. De esta manera, la posibilidad de dar fe respecto a los saberes y versiones que los maestros tienen con relación a sus experiencias actualizadoras en el contexto del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), incluye otras interrogantes que surgen como parte de mis preocupaciones y de mi interés por lograr una aproximación hacia lo que los maestros viven, comparten, piensan, anhelan y demandan sobre la actualización docente como proceso que hoy forma parte de su cotidianidad. En este sentido, los planteamientos que se erigieron como columna vertebral de la ruta de mi investigación son:

¿Qué es lo que los sujetos refieren o experimentan en un proceso de actualización docente? ¿Cómo lo viven? ¿Qué procesos están implicados? ¿Cómo interactúan en el contexto de actualización? ¿Qué intereses los motivan para incorporarse a las acciones de actualización? ¿De qué manera apoya la actualización, desde la perspectiva del docente, sus tareas de maestro? ¿Qué percepción tienen acerca de la actualización?

La búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos y otros que surgieron durante la investigación, implicó en el terreno teórico la indagación de la vida cotidiana como un "momento del movimiento social" desde la perspectiva helleriana, en la que la visión particular de los sujetos cobra sentido desde su contexto cotidiano, de sus "pequeños mundos", siguiendo a Heller (1998). Así, apresar analíticamente lo que acontece en los espacios actualizadores, se planteó en este estudio como un propósito y un reto, buscando atender las significaciones que entraña la actividad docente y

los factores que en ésta se incluyen; aún así, como toda investigación de carácter etnográfico, la posibilidad de ser abarcativo de lo que acontece en el contexto actualizador, resulta una utopía. De ahí que el estudio se restrinja a la pequeña parte de lo que nuestros informantes nos refirieron, es decir, hay en esta investigación una interpretación en términos de Geertz, que intenta rescatar "lo dicho" en el discurso social y fijarlo en términos de consulta (1987) para lograr una mayor comprensión de la "acción social" Woods (1998) en la situación que estudiamos, en este caso, la actualización docente desde la vivencia de los profesores entrevistados.

Con pretensiones similares, otras investigaciones han realizado contribuciones importantes para la interpretación de los procesos que se viven en la formación y la actualización docente a partir del estudio de lo cotidiano. Así, con el apoyo de los estados del arte de la década de los '80 y '90, elaborados por especialistas, identifico algunos trabajos a nivel nacional que abordan directamente investigaciones en el campo de la formación continua de los maestros, y otros que guardan relación con el estudio de los procesos que se dan en la vida cotidiana de los profesores y que contribuyen a su formación docente en la práctica. Aquí destacan los aportes de Talavera, 1992; Mercado, 1994, 2002; Tlaseca, 1995; Sandoval, 1995; Espinosa, 1998; Rockwell y Mercado, 1999; Jordá, 1999, 2001; Weiss, 2000; García, 2003 y Rosas, 2003.

Algunos de estos trabajos (Espinosa, 1998 y Weiss, 2000) que analizan las relaciones entre los procesos formativos y el ejercicio profesional "aluden, en mayor o menor medida, a la relación teoría - práctica, como un eje importante de los procesos formativos que limita o potencia el impacto de los programas de formación en las prácticas cotidianas de los maestros" (Espinosa, 2004:17. En prensa).

Tlaseca (1995), Espinosa (1998) y Jordá (1999 y 2001) exploran algunas de las formas, problemas y efectos que tuvieron en los procesos de formación, programas dirigidos a maestros en servicio que explícitamente planteaban el análisis de la propia práctica como eje central de la formación (Espinosa, 2004).

Muy cercanos al tipo de investigación que realizo en el marco de la actualización docente, identifiqué los aportes de Sandoval (1995) y Rosas (1996). La primera, hace un estudio en la década de los '80 donde muestra "la distancia que existe entre los planes oficiales de actualización y la manera en que se materializan en prácticas en el contexto de una las opciones para la actualización docente en México: los cursos obligatorios a maestros" (p. 89). Ella da cuenta de cómo se constituye la actualización de los docentes en estos cursos, la manera concreta en que éstos se desarrollan y los elementos que intervienen en ellos, así como las diversas formas en que son asumidos por los maestros.

Por su parte Rosas (1996), esboza en un trabajo que formó parte de su investigación publicada en 2003, una serie de planteamientos en relación a los programas de actualización y capacitación que se hacen llegar a los maestros en el medio rural. Plantea aquí la posibilidad de una distancia que se vislumbra entre estos apoyos que se ofrecen desde las instancias oficiales y el mejoramiento de las prácticas educativas. Algunas de las conclusiones centrales que la autora delinea en este documento tienen vinculación con la forma en que se ofrecen los cursos a los maestros desde fuera de las escuelas. En este sentido, afirma que este tipo de acciones "siguen beneficiando preferentemente a quienes tienen mayores facilidades de acceso a los cursos, refuerzan la idea del trabajo individual y no resuelven el problema de atender a las necesidades específicas de los docentes según el ámbito en el que trabajan" (p.160).

Por otro lado, encuentro trabajos que hacen énfasis en el estudio de la cotidianidad y de los saberes docentes, que en mi investigación también se hacen patentes. Aquí destacan las investigaciones de Rockwell y Mercado (1999), quienes se adentran hacia el estudio del trabajo del maestro en su contexto específico y subrayan una propuesta que plantea que el quehacer docente real y cotidiano contiene prácticas y saberes construidos históricamente, de los cuales los maestros se apropian en el curso del trabajo en las escuelas. Exponen también "la importancia de la recuperación de esos saberes, como un nivel de conocimiento integrado a la práctica docente y la necesidad de incorporarlos al quehacer de quienes se abocan a la formación de maestros" (pp. 5 -6); aspecto que desde 1994, Mercado ya planteaba en

un reporte de investigación y que en su investigación actual (2002), retoma para plantear la formación docente como un proceso que tiene lugar fundamentalmente en el desarrollo cotidiano del ejercicio profesional de la docencia, destacando la construcción de los saberes docentes de los maestros a partir de las experiencias cotidianas del trabajo de enseñanza (Espinosa, 2004).

Sobre este mismo tema, identifico el trabajo de Talavera (1992), quien hace un estudio sobre la formación de los maestros que se inician en la docencia y describe cómo los maestros se apropian de saberes construidos por generaciones pasadas, innovan sus saberes al interactuar con propuestas pedagógicas que les son contemporáneas, interactúan en colectivos docentes que les posibilitan su labor, donde también se propicia la construcción y circulación de saberes docentes.

Otro tópico de la docencia abordado por la investigación educativa y que documento en mi trabajo, es el relativo al papel de la experiencia docente en los procesos actualizadores. Al respecto, se encuentra la investigación de García (2003), quien sostiene que la experiencia docente tiene un carácter central en el desarrollo de los cursos de capacitación y, que las descripciones que hacen los maestros de sus experiencias funcionan como un eje articulador de las actividades con los contenidos de los cursos, al mismo tiempo que constituyen un referente desde el cual los maestros se relacionan con las propuestas promovidas en la capacitación.

En otros países de América Latina, existen una serie de investigaciones que indagan el campo de la actualización docente o la formación permanente del profesorado. En este rubro destacan según Messina (1999) y la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), los aportes de Sepúlveda, s/f; López F., s/f; Universidad Estatal a Distancia (UNED), 1977; Anfossi, 1989; Achilli, 1993; Angulo, 1993; López, 1994; Isaza, 2000; Merino, 2000 y Vera, 2000.

Algunos de estos estudios entre los que ubican los de Isaza (2000) y Sepúlveda (s/f), desarrollan investigaciones de carácter evaluativo sobre los programas de formación permanente que operan en el sistema educativo. Hay en estos trabajos un intento por analizar el impacto de los programas

de formación permanente en los participantes. Otros investigadores hacen una descripción de los procesos de capacitación docente en contextos de educación básica y universitarios (López F., s/f; Universidad Estatal a Distancia [UNED], 1977; Anfossi, 1989; López, 1994 y Vera, 2000).

Por su parte Achilli (1993), recupera el trabajo realizado en talleres de educadores, en torno a la resignificación de la práctica docente. Merino (2000), analiza en su investigación algunas variables que influyen en la tarea docente y en los procesos de desarrollo profesional. Hace referencia a una propuesta de Formación docente continua en el área de Ciencias Naturales y destaca la formación de profesionales reflexivos de su propia práctica y el valor de las experiencias de intercambio entre pares, una noción que también documenta García (2003) y mi trabajo de investigación, como ya lo planteábamos anteriormente.

En una investigación de carácter documental Angulo (1993), expone la necesidad de capacitar a los profesores a través de la actualización docente, para que intervengan en la consolidación y revisión continua de la descentralización educativa.

A nivel internacional, identifiqué en España un número considerable de investigaciones vinculadas con la formación permanente del profesorado. Éstas, al parecer, empiezan a detonarse con mayor énfasis a partir de que se implementan en todo el territorio español, los Centros de Profesores (CEP's), instituciones creadas como una estrategia para atender el problema de la formación permanente del profesorado, acercando las instituciones de formación al profesorado al tiempo que se fomenta el protagonismo del profesorado en su propia formación (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). Así, se destacan los trabajos de Riaza (1986); Morgenstern y Martín (1993); Pérez y Rodríguez, et al. (1994); Mesa y Casanueva, et al. (1995); Toscano y Del Pozo, et al. (1995); Escudero y González, et al (1997); Bolívar y Rodríguez, et al. (2000); Bacaicoa y Marín (2001) y Dios Montes y Villar (2003).

El trabajo realizado por Riaza (1986), presenta una investigación que comprende la formación inicial y permanente; amplía porque obtiene y analiza datos sobre el profesorado de los países de: Austria, Alemania,

Bélgica, Canadá, Checoslovaquia, España, estados Unidos, Francia, Holanda, Hungría, Italia, Noruega, Reino de Suecia, Reino Unido, Suiza, URSS y Yugoslavia, donde se identifican algunas similitudes y diferencias importantes respecto a la formación y los criterios para el reclutamiento de los nuevos profesores.

Por otro lado, tanto la investigación de Escudero y González, et al. (1997); Pérez y Rodríguez, et al (1994), así como Dios Montes y Villar (2003), hacen un estudio en los Centros de Profesores y Recursos donde describen y analizan la formación del profesorado en estas instituciones, las opciones metodológicas y su contribución a la formación continuada de los profesores. Al parecer el trabajo de Escudero intenta indagar en más tópicos que los otros, sobre la formación permanente desde la perspectiva de los docentes.

Por su parte, los trabajos desarrollados por Morgenstern y Martín (1993); Toscano y Del Pozo, et al (1995), presentan estudios evaluativos. El primero hace una valoración de las aportaciones de los CEP's a la reforma educativa, además de proporcionar una descripción del funcionamiento de la organización y de la problemática de estas instituciones. Toscano y Del Pozo, evalúan el programa de actualización científica y didáctica del profesorado e indagan sobre el modelo formativo de esta propuesta basado en la interacción entre teoría y práctica.

Una investigación fundamentalmente basada en la observación del colectivo de docentes, es la de Mesa y Casanueva, et al (1995). En ésta se describen las necesidades de formación de los docentes y las posibilidades de atención que encuentran en los planes de formación permanente de las instituciones. Destaca también una descripción de la diversidad de motivaciones, que tienen los profesores para participar de la formación continua en los proyectos de actualización, análogo a lo que se enfatiza en uno de los capítulos de mi investigación.

Bolivar y Rodríguez, et al (2000), documentan una investigación que emplea dos enfoques complementarios: cuantitativo y cualitativo; a través de este estudio identifican las necesidades formativas y el desarrollo profesional de

los profesores que atienden colectivos con desigualdades educativas en ámbitos geográficos especialmente deprimidos.

Bacaicoa y Marín (2001), documentan acerca de la influencia de los cursos de actualización que las distintas administraciones educativas suelen dirigir a los profesores en ejercicio y, estudian la capacidad de los mismos para lograr alguna transformación en las concepciones teóricas o interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En otros contextos como Inglaterra y EE.UU., las investigaciones de Hammersley, 1976; Hargreaves, 1978; Woods, 1980; Ball, 1984, indagan sobre el quehacer cotidiano de los sujetos que están incluidos en ello, y sobre los sentidos, contenidos y significados que están inmersos en las relaciones que se establecen en esta cotidianidad. Las investigaciones de estos autores enfatizan el papel protagónico de los sujetos para definir las situaciones en que se hallan involucrados. De esta manera, aunque mi trabajo no indaga directamente la relación maestro – alumno (cara a cara) en el contexto del salón de clases, como lo exploran estas investigaciones; el tipo de relación que aquí se establece para definir situaciones de trabajo cotidianas (Luna, 1994), está íntimamente ligado con las motivaciones y las preocupaciones que los maestros refieren para acercarse a la actualización docente, como se verá más adelante en este documento.

Esta revisión del estado del arte en relación con la investigación educativa en el ámbito de la formación permanente o actualización docente, como acciones cotidianas, permite acercarnos a una visión más amplia de lo que hasta hoy se ha logrado indagar sobre los profesores y las maneras en que vivencian su formación continua. También nos acerca a una revisión más puntual sobre lo que falta por documentar respecto a estos procesos. Si bien es cierto, los estudios sobre la cotidianidad docente parecen ser exiguos, los vinculados con la actualización docente que incorporan la mirada de los profesores, son aún más reducidos y parecen cobrar más auge las investigaciones que presentan una valoración de las propuestas actualizadoras o de los proyectos institucionales vinculados con este campo.

Este panorama nos motiva a penetrar en el terreno poco explorado de las visiones de los profesores en relación a los procesos que viven en la

actualización; indagar sobre sus motivaciones para estar ahí, mediante un diálogo cercano a sus expectativas, realidades y saberes docentes que la experiencia de actualizarse, puede desencadenar en cada maestro y maestra con los cuales tuvo la oportunidad de conversar cara a cara, de profesor a profesor.

Como fruto de esta experiencia, presento en este estudio tres capítulos (III, IV y V) que recuperan el decir de los profesores en diversos contextos de su formación continua. También hay aquí una adopción de ideas teóricas que otros han planteado en el campo de la acción social, para "facilitar nuevas comprensiones" (Geertz, 1987) de las complejidades específicas del contexto del cual se nutre esta investigación, y que el lector podrá encontrar en el capítulo I y al interior de los capítulos que describen y analizan los referentes empíricos.

El capítulo II presenta una descripción amplia de la construcción del Pronap impulsado desde la Secretaría de Educación Pública, en la que se señalan los antecedentes inmediatos, las consideraciones que llevaron a definir sus características principales y las líneas políticas que delinearon este proyecto.

El capítulo III muestra una perspectiva de la actualización docente ligada con la cotidianidad de las prácticas educativas y las preocupaciones de los maestros, así como las motivaciones que los impulsan para acercarse a estas opciones de mejoramiento profesional. Se plantea además un análisis respecto de los criterios que guían a los profesores para elegir las opciones actualizadoras. Un último apartado de este capítulo, documenta lo que los profesores aducen llevarse al aula desde la actualización docente y destaca un referente central que atraviesa esta investigación: los alumnos.

El capítulo IV aborda las condiciones materiales que, desde la mirada de los profesores, la formación permanente parece enfrentar y que constriñen sus posibilidades de acceso y el desarrollo de las actividades actualizadoras. En este espacio se destacan las condiciones materiales relativas a las condiciones del trabajo docente; las condiciones familiares y de vida; las condiciones del trabajo en el aula y las características de los materiales de la actualización.

Además se enfatiza a la actualización como un espacio para aprender en colectivo, para aprender del otro y junto al otro, a través de la recuperación de la experiencia y los saberes docentes. Aquí cobra significado una visión de las prácticas docentes como procesos sociales e históricos, en términos de Mercado (2002).

Finalmente, como producto de un diálogo amplio con los análisis hechos en este estudio y las periódicas conversaciones con mi asesora de tesis para focalizar la atención en lo que es imprescindible explorar y mostrar de esta investigación, presento una serie de conclusiones que abordan los resultados de este trabajo. Hay en estos corolarios algunas reflexiones que incluyen las voces de los profesores que aceptaron compartir sus experiencias vividas en el campo de la actualización docente y más allá de éste.

^[1] Concibo las condiciones materiales siguiendo a Rockwell y Mercado (1999), como elementos abarcativos de las condiciones físicas de las escuelas, lo organizativo y administrativo, así como aquellas que implican la tensión entre las condiciones concretas de la docencia y las características de los procesos actualizadores en los que se involucran los profesores. En el capítulo IV de esta investigación desarrollo más este tópico.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

1. Conceptos básicos que ayudan a pensar el estudio de la actualización docente.

En este estudio los planteamientos teóricos de Ágnes Heller (1998) en relación a la naturaleza y las características de la vida cotidiana, así como la concepción del sujeto que se apropia de manera heterogénea de los saberes sociales que están contenidos en su vida diaria, son referentes importantes para analizar las prácticas actualizadoras. En ese sentido, concibo que las prácticas de actualización son desarrolladas por sujetos que las viven en la cotidianidad y éstas llegan a constituirse en procesos que forman parte de su realidad, de sus "pequeños mundos" (Heller, 1998), con significados para los sujetos y desde los sujetos mismos. Pero además, interesa destacar que los profesores, como profesionales, viven en la práctica docente diversos mundos dentro de un mundo general que es la sociedad (el "gran mundo"). De esta manera, estos ambientes inmediatos, son los que identifican al maestro como sujeto que accede a diversos contextos vinculados con: su desempeño en el aula y la escuela, la relación con sus colegas, su papel como agremiado sindical, el vínculo con los padres de familia y la comunidad, su desempeño en la política y administración y acá se agrega uno más, que poco se ha explorado y que forma parte de esta cotidianidad, la actualización docente.

Por ello, estudiar la vida cotidiana constituye un propósito básico de esta investigación, a partir de la noción que plantea Heller. Para esta autora, "la vida cotidiana es concebida como un momento del movimiento social" (1998:21). Así, el recorte de lo cotidiano, para el cual el sujeto particular es referente significativo, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. Para el investigador este conjunto de actividades cotidianas "es, y debe ser, articulable desde muchos otros niveles analíticos" (Rockwell y Ezpeleta 1983: 165).

No se trata, según plantean estas autoras, de analizar lo cotidiano como «situación» cuya explicación se agota dentro de sí misma, ni de asignarle un

carácter ejemplificador, de dato, con referencia a alguna configuración estructural. "En la búsqueda teórica que apoya esta construcción, la unicidad de la realidad en estudio plantea el desafío de apresar analíticamente aquello que la vida cotidiana reúne" (ídem: 156). De este modo, la vida cotidiana de los docentes, abarcativa de procesos diversos que tienen lugar en varios momentos de su historia profesional y de sus prácticas docentes, entraña un desafío para el estudio y el análisis de lo que ahí sucede y se construye.

Ahora bien, la dimensión de lo cotidiano en las prácticas docentes incluye también aquellos momentos que se vinculan con la formación y actualización de los maestros como procesos no aislados del hecho educativo. Si bien es cierto, estos procesos de actualización son contextos de actuación distintos de aquellos que se desencadenan en el aula escolar, las referencias que los maestros hacen respecto a lo que aprenden en los espacios actualizadores, suelen concretarse en el aula con los niños como referente central, que permea en el discurso de los profesores y que se erige en motivación importante para acercarse a las ofertas de actualización.

Así mismo, las actividades observadas en la escuela o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como «cotidianas» sólo con referencia a los sujetos particulares que las emprenden y las articulan. Por ello, nos referimos al maestro como "un sujeto histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo"(Heller, 1998: 21). Al respecto, la autora también plantea que:

Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular sólo se apropia de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Tenemos, por tanto, no un pragmatismo en general sino un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base [...] El sujeto, en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, ante todo debe aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas (Heller, 1998: 333 - 334).

Partiendo de esta perspectiva que sugiere Heller, los maestros acuñan saberes de los cuales se han apropiado en interacción con diversos elementos sociales del contexto en el que desarrollan sus prácticas docentes, incluyendo las prácticas actualizadoras. Aquí recupero un planteamiento de Elbaz (1980), quien apunta que el maestro no tiene métodos especializados, no se constituye de una forma única, echa mano de su habilidad de observación, de comparación, de ensayo y error.

Cada situación particular con la que se topa el maestro, puede provocar una nueva ordenación de sus conocimientos, y un modo distinto de utilizarlos, que no se da solamente en el aula, sino que incluye otras voces, como lo señala Mercado (1991), en relación a que el oficio de maestro se concibe como un proceso colectivo, articulado desde lo individual, que es atravesado por dimensiones como: la historia social que se entrecruza con la historia personal de cada maestro, las relaciones entre maestros, con sus alumnos y con otros sujetos del sector social en el que se desenvuelve.

Por otro lado, en la heterogeneidad de la vida cotidiana es ahí donde se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional, "proceso en que los maestros suelen confrontarse con los saberes del oficio que les anteceden; rechazan algunos, integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan" (Mercado, 1991: 60).

Esta noción de saberes docentes que desarrolla Mercado en algunos de sus estudios, la retomo para explicar que también en los contextos actualizadores los saberes docentes suelen manifestarse en la interrelación que se establece entre los profesores, en el planteamiento de las experiencias que llevan de otros espacios o de su práctica docente o bien, toman algunos referentes de su formación inicial. Esta característica hace aparecer a la práctica docente como una práctica con "un carácter histórico que la define mediante un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas" (Rockwell y Mercado, 1999: 129).

En este sentido, concibo a las participaciones que se desarrollan en los contextos actualizadores como históricas en la acepción antes mencionada. Es decir, son históricas en tanto contienen huellas de prácticas provenientes de distintos momentos y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales (Mercado, 2002). Así, la actualización plantea a los profesores la posibilidad de incorporar otros elementos a su experiencia, única y específica, vinculada con su trabajo cotidiano y con su vida personal. La siguiente noción de Tardiff, Lessard y Lahaye nos es útil para entender más ampliamente respecto a los saberes docentes:

Es a partir de los saberes de la experiencia que los profesores juzgan su formación anterior o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos. Los saberes de la experiencia forman un conjunto de representaciones a partir de los cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas las dimensiones (Tardiff, Lessard y Lahaye, 1991 en Mercado, 2002:22).

Desde esta visión, los saberes docentes constituyen referentes importantes en los maestros para plantear percepciones, expectativas y algunas propuestas relacionadas con la forma en que ellos «sienten» que deberían ser los procesos de actualización en los que participan.

Así, el concepto de saber docente cobra en este estudio un papel importante desde el hecho actualizador, donde identifico una relación estrecha con la práctica docente y que en otro momento hemos planteado como proceso no aislado del quehacer educativo. Aquí, resulta pertinente la concepción de saberes docentes que plantean Rockwell y Mercado (1999), como conocimiento práctico, social y culturalmente construido, que implica una apropiación que se da a lo largo de la experiencia docente donde se recurre a la selección y utilización de elementos diversos, de los que se tiene noticia en momentos sucesivos de la vida del maestro.

Desde la perspectiva de estas autoras, hay también en esta apropiación, elementos de muy diferentes ámbitos tanto profesionales como personales, que provienen del propio sistema educativo y de los programas de formación

docente, así como del contexto escolar y el medio social en que el profesor se desenvuelve en los momentos de su carrera docente.

Con relación a ésto, Mercado también destaca que:

El saber docente se expresa en los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares, se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características en cada grupo (Mercado, 1991:61).

También en los procesos actualizadores el saber docente encuentra un espacio para la expresión que se hace patente en la interacción entre pares, donde los profesores comparten experiencias y estrategias que han incorporado como producto de su práctica cotidiana e interacciones sociales, como lo refiere en su investigación García, quien identifica que los saberes docentes se comparten en los espacios de capacitación y actualización como una forma activa de participación. Ella destaca que "a partir de la experiencia docente, es que los maestros elaboran argumentos, comparten ideas, establecen conexiones con su trabajo y construyen el conocimiento colectivo a partir de los contenidos del curso" (García, 2003: 86).

De esta forma, la constitución del trabajo docente implica una apropiación de saberes y propuestas pedagógicas que se da en la cotidianidad de la práctica y de la actualización, en los contextos sociales y los diferentes momentos que se viven en la docencia y en la vida del maestro. Al respecto, otros estudios (Talavera, 1992; Espinosa, 2004) han identificado que la apropiación pedagógica como proceso de construcción social, se da en la interacción con los otros en la escuela, en los cursos de actualización o en los talleres, y otros espacios escolares como los Consejos Técnicos^{iii[1]}.

También los espacios informales como los pasillos de las escuelas o las relaciones que establecen los maestros que atienden el mismo grado, constituyen alternativas para la circulación de saberes y propuestas pedagógicas. Talavera ha documentado que "en la búsqueda de soluciones a su trabajo, los maestros se apoyan unos a otros; en la colaboración mutua y en el trabajo compartido circulan saberes docentes; surgen ideas y

soluciones a problemas que los maestros nuevos articulan desde sus propios referentes, desde su experiencia personal e historia profesional”(1992:62).

No obstante, la apropiación no implica una incorporación lineal de las propuestas, hay más bien un proceso de negociación desde el maestro, para valorar o juzgar dichas ofertas. De esta manera, concibo la apropiación en los términos que lo refiere Hicks, quien toma como base las ideas de Bakhtin:

Una especie de conversación e incluye una respuesta activa. Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las actividades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos (...) la respuesta del individuo a los discursos de otros, alternadamente, reconstruye los contextos sociales en que éste se desenvuelve. El pensamiento, y por lo tanto el aprendizaje, es una dinámica creativa; el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social (1996: 107).

Así, la apropiación supone una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella; es resultado de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva (Kalman, 2003).

Pero también la apropiación lleva implícito un final «abierto» como lo plantea Espinosa, un proceso en constante construcción, que viven los maestros al interactuar con las nuevas propuestas articulándose con los recursos que han construido colectivamente en el pasado. No obstante, la apropiación como constructo social en términos de Espinosa (2004) y siguiendo a Mercado, puede darse aún en ausencia de una interacción física. En un sentido más profundo, la apropiación de propuestas pedagógicas es social porque en los usos específicos con que integran los maestros sus recursos, está presente la voz de otros en diálogo con su propia voz (Mercado, 2002; Espinosa, 2004).

En este sentido, si planteamos que la apropiación es un proceso activo, un proceso de elaboración personal y social, ello implica por tanto, reconocer que en esta apropiación pedagógica, los profesores hacen reelaboraciones

y reformulaciones en función de sus experiencias pasadas o las demandas que el contexto escolar les plantea. Sobre ello, algunas investigaciones de Luna, 1992; Rockwell, 1995; Sandoval, 1995; Mercado, 2002; Espinosa, 2004 y en mi propia investigación, se muestra cómo un mismo contenido curricular o estrategia didáctica trabajada por distintos maestros, da lugar a prácticas de enseñanza diversas en las que están inmersos de manera implícita los saberes docentes, las creencias pedagógicas y los sentidos de la certeza (fe). Entiendo la fe desde el planteamiento de Heller, como sentido de la certeza que acompaña a todo saber. Dice la autora:

La fe no puede valerse como criterio de verdad de una cognición. La fe no implica ni ignorancia, ni saber (...) la fe está presente en la vida cotidiana (...) pero además la fe, el sentido de la certeza, ocupa un puesto de primer plano en todas las decisiones, en las que el hecho particular debe ser lo más rápidamente posible (económicamente) subsumido bajo los esquemas de las objetivaciones genéricas en- sí adecuándolo a los estereotipos (1998:349).

Así, algunos profesores basados en este sentido de la certeza (fe) toman algunas estrategias pedagógicas que la actualización les propone y otras de las cuales se apropian en su trayectoria docente, o que forman parte de esta circulación de recursos en la escuela. Las llevan al aula para ponerlas en práctica con sus alumnos, pero no como actos carentes de reflexividad, sino a través de un proceso de negociación, como hemos dicho antes, en la que los nuevos conocimientos pueden ser integrados o no a la práctica diaria del maestro. Ello tiene relación con lo que Heller también plantea respecto a la variabilidad del sentido de la certeza (fe):

El contenido de la fe puede variar notablemente según el por qué (por qué motivo, en base a qué motivación) de qué y el cómo se cree o bien el por qué, el cuándo y el cómo es suspendido el sentido de la certeza respecto a algo o alguien (1998:362).

Bajo esta visión, el sentido de la certeza no es inalterable, puede modificarse en función del diálogo que el sujeto haga con éste mediante una interacción en la que la nueva propuesta es puesta a "prueba" con sus alumnos. De esta experiencia, los profesores pueden obtener aprendizajes que les permitan irse forjando como maestros, mediante el desarrollo de un saber

docente que han construido no sólo como un proceso cognitivo o a través de una acción individual, sino que es parte de un proceso histórico local en la relación cotidiana entre maestros y niños (Mercado, 2002).

Esta experiencia de "probar" o experimentar, constituye para Heller, "una prepraxis cuya función es la de preparar la conciencia suficientemente para tomar una decisión, para permitir el actuar con su mayor valor de probabilidad, quizás suficiente para garantizar una acción segura" (1998: 356). Así, en procesos como éstos, los maestros van formándose como tales, donde los saberes docentes pueden ser reafirmados o modificados a partir de las experiencias vividas y de los contextos en que se desarrolla su práctica docente.

Al respecto, Sandoval, expone acerca de este tipo de apropiación que se da en la práctica, y deja en claro, que "si bien las concepciones institucionales están presentes en la orientación de las propuestas de actualización, los contenidos de estos programas sufren múltiples cambios en el momento de su ejecución. Dichos cambios, provienen tanto de las diferentes formas en que cada maestro se apropia de ellos y del sentido de utilidad que les asigna para su trabajo docente, como de las condiciones concretas en que se transmiten" (1995: 91).

Por otro lado, si las prácticas docentes y las experiencias actualizadoras, poseen un carácter social donde los sujetos colectivamente negocian significados^{v[2]}, negocian "la empresa conjunta" (Wenger, 2001: 100) en la que se hallan comprometidos y desarrollan un repertorio compartido^{v[3]}, ésto en términos de Wenger configura lo que él denomina comunidades de práctica (en adelante CP), un concepto al que me interesa referirme por la importancia que reviste para esta investigación.

Definimos las CP apoyándonos en Wenger, no como formas de organización o dispositivos pedagógicos, sino como contextos vivientes que pueden ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también pueden provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se

cumplen, "las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos"(2001: 255).

Destaca en este concepto la posibilidad de aprender de los otros y con los otros, en la que los noveles y los ya no tan noveles de la comunidad, pueden adquirir conocimientos como "un compromiso que depende de las oportunidades de contribuir activamente en las prácticas de las comunidades", como lo subraya el autor en otra parte de su texto (ídem: 271). Desde esta visión, aprender en una comunidad de práctica exige mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una "empresa" para compartir algún aprendizaje significativo. De esta manera, "una comunidad de práctica es una condición intrínseca para la existencia del conocimiento, porque mínimamente proporciona un soporte interpretativo necesario para dar sentido a su herencia. Esto es, la participación en una práctica cultural, en la cual cualquier conocimiento existe, en un principio epistemológico del aprendizaje" (Lave y Wenger, 2003: 74).

Así, los contextos actualizadores identificados en mi investigación, que tienen concreción en los Centros de maestros y en algunos círculos de estudio a los que hacen referencia los profesores, como espacios organizados, sugieren la presencia de comunidades de práctica. Hay en éstas una generación del aprendizaje colectivo, que se plasma en prácticas específicas y que reflejan tanto la búsqueda de ese logro -aprender juntos-, así como el establecimiento de relaciones sociales y pedagógicas importantes entre los miembros de esa comunidad

Pero no todas las CP, tienen las mismas formas de interacción y desarrollo, aún cuando todas implican un aprendizaje como experiencia viva de negociar significados, éstas pueden ser de acuerdo a Wenger: «potenciales, activas o latentes»según el tipo de negociaciones que se den ellas.

Para el caso de mi estudio, me interesa destacar las comunidades de práctica «activas» porque aquí se ubican las prácticas actualizadoras que he mencionado anteriormente. Así, para Wenger una CP puede ser «activa» porque "procura activamente la consecución de una empresa, negociando sus formas de participación y desarrollando sus propias historias" (2001:

273). En este tipo de comunidades, podemos situar aquellas que los profesores organizan por iniciativa propia, donde promueven la formación de colectivos docentes en contextos «informales» para discutir, resolver y sugerir propuestas educativas vinculadas con intereses afines, cuyos productos consideran útiles para su trabajo cotidiano. Desde esta visión, “dichos espacios no sólo incluyen el aprendizaje como norma en la historia de su práctica, sino que también lo incluye en el centro mismo de su empresa” (ídem: 260).

Además, los espacios de actualización promovidos por los Centros de Maestros, donde confluyen un grupo de docentes con intereses comunes, funcionan también como CP «activas», porque participan de un proyecto educativo y cultural que les permite aprender juntos, mediante la participación conjunta, las experiencias de trabajo compartidas, la indagación y la circulación de recursos o estrategias. Hay en este tipo de comunidad de práctica, “relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí” (ídem: 101).

Otra comunidad de práctica «activa» son los Consejos Técnicos Escolares, donde la información y las experiencias que los profesores comparten en otros espacios de actualización, cobran relevancia en estos sitios colectivos, como una alternativa para la circulación de recursos, que los propios profesores favorecen convirtiéndose así en gestores para acercar al grupo de maestros elementos que consideran útiles para el trabajo que realizan en el aula o para retroalimentar proyectos escolares. Pero no siempre está presente dicha posibilidad, por las características que cobra esta entidad en cuanto a los tiempos de los que se disponen y las formas de organización que ahí se dan. Por ello, en términos de Wenger éstas podrían definirse en estos casos, como comunidades «potenciales» ya que “a pesar de que los integrantes mantienen algún tipo de relación, se beneficiarían más si compartieran y desarrollaran una práctica conjunta”(2001: 273).

En mi visión, si bien es cierto que los profesores suelen agruparse en estas comunidades de práctica con diversos intereses: pedagógicos, sociales o culturales; hay en estos espacios un intercambio de conocimientos y experiencias sobre el acto educativo que promueve una apropiación

pedagógica por parte de los docentes y por ende, una construcción social de las prácticas educativas.

Me interesa subrayar también, que en la concepción de vida cotidiana de las prácticas docentes, nuestro ojo analítico exige una descentración de lo que solamente acontece en el espacio denominado salón de clase - a veces circunscrito a la escuela - , como el sitio amplio donde se extienden las tareas del aula, y más aún, en aquellas acciones que corresponden casi exclusivamente al acto de enseñar y perfilarnos hacia el conocimiento y análisis del quehacer cotidiano del maestro, más allá de este acto pedagógico. Así, será posible reconocer otras acciones que realizan los maestros, las cuales permiten la construcción social de la escuela (Aguilar, 1995). Con ello me refiero a la innumerable lista de trabajos de enseñanza que permiten que los procesos de aprendizaje se desarrollen. Aquí, el énfasis lo coloco en la tarea de ser maestro que no sólo incluye el saber dominar el contenido o impartirlo bajo un ambiente motivador, también están las otras tareas de enseñanza como: calificar exámenes, planear las clases, revisar los libros para el maestro y el alumno, revisar los cuadernos de los alumnos, preparar material didáctico y buscar información complementaria a los libros de texto (Luna, 1994). Todas estas actividades no siempre realizadas en el espacio del aula o en los horarios asignados para la tarea diaria, suelen extenderse más allá del salón de clase y de la propia escuela (Mercado, 2002) es decir, como una extensión del trabajo académico que se concreta fuera del ámbito escolar, en el hogar o en la comunidad, a donde los profesores suelen llevarse ciertos deberes.

También acudir a actualizarse plantea a los profesores una serie de actividades que se extienden hacia el hogar, con las cuales los maestros «deben cumplir», como parte de la dinámica o de la evaluación del curso o taller al que están acudiendo. Algunas de ellas son la lectura de materiales, búsqueda de información complementaria, consultas en internet, redacción de ensayos, diseño de propuestas y recuperación de experiencias por escrito cuando aplican una estrategia sugerida en los cursos, entre otras. Esta característica de la docencia, nos sugiere una dimensión más amplia de la profesión docente que rebasa los límites horarios y que incorpora a su labor de enseñanza estas otras actividades pedagógicas, como parte de su

cotidianidad, diferente de las otras acciones de extraenseñanza que plantea Aguilar (1995) y que constituyen también, factores importantes para darle sentido a la escuela y a la profesión de ser maestro.

Pero además, las tareas referidas a las prácticas docentes también son tareas que los profesores suelen llevar y plantear como prioridades a resolver en los espacios de la actualización, donde los maestros suelen buscar alternativas para la solución de problemáticas de índole educativo, que les aquejan o que forman parte de sus preocupaciones docentes.

Un elemento más que se agrega a este ejercicio de pensar la actualización es la noción de condiciones materiales que están presentes en las prácticas docentes cotidianas. Las condiciones materiales se conciben siguiendo a Rockwell y Mercado, "no sólo como aquellas que hacen referencia a lo físico como las condiciones del edificio escolar o los recursos didácticos, sino que son abarcativas de cuestiones como las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos sobre su uso" (1999: 123).

Así, se plantean las condiciones materiales como restricciones o condicionantes de las prácticas docentes o bien, posibilitadoras de las mismas. En este sentido, la actualización docente es un proceso que también enfrenta una serie de condiciones materiales, que exige desde mi perspectiva, un análisis respecto de lo que sucede más allá de las precariedades que enfrentan las instituciones que las ofrecen y que también impactan a los profesores que acuden a éstas. Sobre estas limitaciones de carácter administrativo, de infraestructura y operación de las instituciones de actualización, hay estudios de carácter exploratorio realizados por la SEP^{vi[4]}, no desdeñables para mi investigación. Sin embargo en este estudio que presento las condiciones materiales cobran un carácter distinto por el énfasis que los docentes plantean respecto a una tensión que viven entre las condiciones concretas de la docencia y las características de los procesos actualizadores en los que se involucran.

Al respecto, identifico condiciones materiales que constriñen las posibilidades de los docentes para acudir a la actualización, las cuales se vinculan con su situación laboral, su familia, los horarios en que se ofrece la

actualización, su situación escolar, las cargas administrativas y la calidad de los materiales de actualización que reciben. Ésto otorga un campo más amplio a las condiciones materiales que viven los maestros, no sólo como una restricción en la tarea docente situada en el ámbito escolar, sino como una extensión de este quehacer cotidiano en la que se incluye la actualización de maestros.

De esta manera, una condición material que está vigente en la actualización docente es la inequidad, como condición difícil de superar planteada desde la perspectiva de los maestros. Hay por tanto, en esta condición, referencias a que la actualización es pensada como una actividad que «debe» promoverse en espacios ubicados en sesiones extraclase o en contraturno, propuestos desde las autoridades educativas como espacios idóneos para el encuentro entre pares, donde la rígida planeación no siempre coincide con los tiempos de la escuela o con los de los maestros. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones vividas por los maestros, la actualización se inserta también en otros espacios - los menos- como un encuentro que busca afanosamente un lugar en las propias escuelas (el caso del Consejo Técnico y la circulación de recursos entre los profesores), y fuera de éstas (los círculos de estudio), pero que no gozan del reconocimiento oficial, lo que parece implicar una escasa participación de profesores.

Una condición material más de la actualización, que está presente en voz de los profesores, es la familia. Este factor complica las posibilidades, principalmente de las maestras, como madres y educadoras, para acudir a los espacios actualizadores en los horarios que éstos se programan, y que exigen la presencia del docente como requisito para evaluar o extender el reconocimiento oficial. De esta manera, la condición de género, adquiere una importancia no prevista en las planeaciones educativas, como componente que está presente en la particularidad de ser mujer y de trabajadora que atiende dos grandes campos de trabajo (Sandoval, 1992), en donde la familia como espacio afectivo, se presenta paralelamente con otro espacio afectivo que son los alumnos y las correspondientes implicaciones del acto de enseñar.

En este contexto, la importancia de tener un acercamiento a las experiencias de actualización de los profesores como parte de su vida cotidiana, tiene desde mis intereses como investigador un papel fundamental, porque me permite comprender la naturaleza de los procesos constitutivos de la realidad escolar, y la manera en que éstos se vinculan con otros sucesos sociales, que tienen lugar en momentos históricos determinados, como bien lo refieren Rockwell y Ezpeleta (1983); Mercado (2002). Asimismo, reitero que este estudio se propone analizar esta cotidianidad desde la perspectiva de Heller (1998), como un movimiento social y al hombre como sujeto histórico, donde mi visión de maestro se corresponde con los planteamientos que refiere Mercado, acerca de que “los profesores construyen un conocimiento particular sobre la enseñanza que articula aportaciones provenientes de distintos momentos históricos y espacios sociales” (2002:19). De ahí el interés por analizar las referencias de los maestros relacionadas con su vida cotidiana donde destacan: los saberes docentes y la apropiación pedagógica; las preocupaciones docentes que les aquejan; los procesos de integración en comunidades de práctica; las condiciones materiales de las prácticas y la actualización docente, como factores principales que este estudio identifica.

2. Métodos y estrategias de investigación

La postura metodológica que guía el desarrollo de este proyecto se incluye en una línea de investigación sobre el trabajo docente, que implica la adopción de una aproximación etnográfica, en el sentido antropológico que plantea Geertz (1987) para estudiar en mi caso, las experiencias de actualización de los profesores de educación primaria en contextos institucionales y fuera de éstos.

En este sentido, la posibilidad de abordar parte de esta cotidianidad social que se concreta en la actualización docente, es posible a través de la metodología etnográfica, la cual pone al investigador en situación de recuperarla, analizarla y explicarla a otros a través de una interpretación de la misma, de acuerdo con Geertz:

Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí; estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (1987:24).

Hacer etnografía plantea también el autor, es "como tratar de leer «en el sentido de interpretar un texto» un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos..." (Ídem: 24) en este sentido el trabajo del etnógrafo implica una actividad de orden intelectual por hacer inteligible el orden particular, local y complejo de un fenómeno estudiado mediante relaciones significativas de los sentidos que son irregulares, encubiertos, desconocidos y que están implícitos, superpuestos y entrelazados en las prácticas de los actores sociales a los que les son propios (García, 2003).

Así, este estudio plantea una aproximación al docente que intenta recuperar sus experiencias mediante un diálogo con sus vivencias en el hecho actualizador, donde es posible identificar la relación con las prácticas cotidianas, las inquietudes que los llevan a incorporarse y las preocupaciones vinculadas con la enseñanza.

2.1 Orientación metodológica

Para este estudio se consideró conveniente usar la etnografía, porque nos interesaba acercarnos a los profesores de educación primaria e indagar sobre sus opiniones y experiencias respecto al hecho actualizador que experimentan en la institución que les ofrece este servicio. En este sentido, es importante tomar en consideración lo que refiere Woods, con respecto al interés de la etnografía como método cualitativo de investigación:

Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra (Woods, 1998: 18).

También la etnografía como metodología de investigación, ofrece dos características importantes que son útiles a esta investigación a) un trabajo de campo marcado por "el diálogo con el otro" y, b) la elaboración de textos descriptivos y narrativos (Rockwell, 1994: 3). Lo importante aquí, parafraseando a Geertz (1987), no es describir que ocurre o no en determinado lugar o época, sino lograr que un fragmento de interpretación antropológica permita "trazar la curva" de un discurso social de tal suerte que este pueda ser "inscrito" y sucesivamente examinado. Es decir, transformar un hecho pasajero en un relato interpretado o resignificado mediante las habilidades del investigador para fijarlo de un modo que sea revisable.

En este sentido lo importante en una aproximación etnográfica no es sólo el hecho de observar, sino de comprender los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en que se desarrollan y a la luz de determinadas teorías sobre lo social (Mercado, 2002); al respecto Geertz también advierte:

(...) Hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas ni estos procedimientos los que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de descripción densa (1987:21).

Bajo esta perspectiva, durante el estudio se insistió en construir descripciones "densas" en el sentido que lo plantea Geertz (quien lo retoma a su vez de Ryle) a través de la entrevista no estructurada y algunas observaciones referidas a las acciones de actualización y las implicaciones en la cotidianidad de los profesores.

Se optó por la entrevista no estructurada por ser éste un recurso que facilita la expresión de la opiniones y hechos personales con mayor sinceridad y precisión (Woods, 1998); de esta manera, me valí de preguntas que detonaron una estructura de diálogo en la que el entrevistado fue construyendo una estructura de conversación más «natural» conmigo. De hecho las entrevistas fueron construidas en espacios propuestos por los

maestros y en los tiempos de los que ellos disponían: algunos encuentros ocurrieron en el Centro de Maestros, otros en el salón de clase, fuera de las horas de trabajo y, en algunos casos me entrevisté en el domicilio particular de los maestros.

En todos los momentos me valí de una audiograbadora, previa autorización de los entrevistados, además de algunas notas de campo, lo que facilitó el trabajo posterior de transcripción y versiones etnográficas ampliadas, lo cual se tradujo en el material empírico para el análisis posterior. Las versiones ampliadas las considero notas de campo en otra versión a la que se agrega otra información recogida en video, audio o referencias de memoria; en mi caso, incluyo lo recogido a través del audio, las notas de campo, algunas observaciones e información de memoria, sobre todo, en aspectos referidos a "contexto e interpretación situacional" (Rockwell, 1987).

En la mayoría de las entrevistas procuré que los maestros ejemplificaran los casos a los que se referían al hablar de sus experiencias en la actualización, así como del tipo de estrategias que consideraban útiles para su trabajo en el salón de clases que habían aplicado o pensaban aplicar. También les solicité me mostraran, cuando esto fuera posible, algunos de los elementos que usaban en los cursos (antologías, cuadernos de trabajo, materiales didácticos) así como los ejercicios o productos realizados con sus alumnos que asociaban con los contenidos de algunos de los cursos o talleres de actualización, a los que estaban acudiendo o habían acudido.

2.2 Procedimientos en el trabajo de campo

Para esta etapa se concertó una cita con la Subdirección de Centros de Maestros (CdeM) en el D.F.^{vii[5]}, a fin de obtener la autorización para realizar la investigación en los CdeM, para lo cual hicimos entrega del anteproyecto de investigación.

En un segundo momento, nos entrevistamos con las Coordinadoras Generales de cada uno de los CdeM seleccionados, para explicarles el propósito y las características de la investigación así como el apoyo que se requería para la selección de los profesores participantes en las entrevistas. A ambas Coordinadoras se le entregó documento de solicitud de apoyo para

la realización de la investigación, signado por autoridades del DIE – CINVESTAV.

Decidimos seleccionar dos instituciones que pertenecen a contextos disímboles, en virtud de que nos interesaba encontrar historias y experiencias distintas en el ámbito de la actualización y de la práctica docente, lo que nos dio la posibilidad de identificar varios elementos de análisis. Es importante puntualizar en este aspecto, que el hecho de estudiar contextos disímboles le otorgó a la investigación un matiz importante, porque permitió la identificación de condiciones materiales distintas que son útiles para los efectos de esta investigación, aunque no era ese un propósito central del estudio.

De esta manera, se seleccionaron dos Centros de Maestros, uno ubicado en el medio suburbano en la Delegación Milpa Alta y otro en el medio urbano en la Delegación Tlalpan. Ambas instituciones presentan una característica importante para la investigación, la concurrencia de docentes de educación primaria (más de 150 en la semana, según lo refiere en entrevista, la Coordinadora de uno de los CdeM). Otro dato es que son CdeM de fácil acceso.

El grupo de estudio estuvo integrado por siete profesores, todos maestros en servicio que tienen a su cargo alumnos de educación primaria. Casi en su totalidad, los entrevistados se seleccionaron con el apoyo de las Coordinadoras Generales de los Centros de Maestros, considerando el criterio de participación constante en las actividades de estas instituciones, pero también mediante una invitación respetuosa para participar de manera voluntaria en el proyecto de investigación.

Al principio me había propuesto entrevistar a seis profesores, tres de cada CdeM, pero hubo una maestra más que se interesó por el estudio por lo que decidimos incorporarla, lo cual fue un acierto ya que resultó una informante de gran valía. También me planteé entrevistar profesores con diferentes años de servicio docente, con formación académica heterogénea y distinto sexo. En concordancia con lo que señala Mercado busqué contar con casos que fueran cualitativamente significativos, es decir, encontrar "diversidad de condiciones y situaciones que nos permitieran identificar la recurrencia

de eventos con significados semejantes, así como contrastar los que tuvieran sentidos distintos en los lugares de estudio” (2000:19).

Sin embargo, algunas de estas condiciones se cumplieron parcialmente, en lo que se refiere a los años de servicio y lo concerniente al sexo, ya que únicamente se entrevistó a un profesor varón y el resto fueron mujeres. Esto tiene una explicación fundamentada en las características del magisterio, que en su mayoría está integrado por mujeres^{viii[6]}, pero también pudimos observar que a los Centros de Maestros, acude un alto porcentaje de maestras en relación con el número de profesores varones que se apreció (O2CdeM1 y 2).

En la siguiente tabla ilustramos la cantidad y tiempo de las entrevistas aplicadas:

Cuadro 1

No.	Maestros	No. de entrevistas	Tiempo de entrevistas
1	Alicia	3	165 min.
2	Susana	3	100 min.
3	Mariana	2	270 min.
4	Pedro	1	35 min. ^{ix[7]}
5	Elisa	2	100 min.
6	Lucía	2	110 min.
7	Virginia	2	90 min.

El total de entrevistas realizadas fueron quince que hacen un total de 870 minutos de audio grabación en un período de siete meses de trabajo de campo con visitas periódicas para ampliar las entrevistas o aclarar algunas dudas que surgieron durante la fase de análisis de los referentes obtenidos.

El tiempo de transcripción se llevó aproximadamente sesenta horas de trabajo para la realización de las versiones ampliadas y el proceso de análisis de los referentes empíricos, implicó aproximadamente catorce meses de dedicación.

Además de las entrevistas a profesores de grupo realicé entrevistas a cada Coordinador General de los Centros de Maestros y observaciones de algunos procesos importantes para la investigación, los cuales registré en las notas de campo. También fotocopié un documento (antología) de uno de los cursos que los entrevistados refirieron con insistencia; ésto me ha servido para constatar algunas de las opiniones que los profesores hacen respecto a la calidad de los materiales, que se les proporcionan en estos contextos actualizadores.

Para la toma de fotografías de las instalaciones de los CdeM fue necesario hacer un trámite formal ante las Coordinadoras Generales, mediante oficio de solicitud. Estos recursos visuales consideramos que podrían ser útiles para ilustrar la categoría referente a las condiciones materiales y mostrar algunas producciones de los maestros en los cursos de actualización, (en mi archivo cuento con fotografías de los dos Centros de Maestros y de algunas producciones compartidas por los profesores del estudio).

2.3 El análisis de los referentes empíricos y la definición de categorías

Las primeras entrevistas con los profesores me permitieron esbozar algunas categorías preliminares, tomando como referentes los cuestionamientos básicos de la investigación (Ver anexo, pág. 157). De esta manera, construimos una base importante para continuar con otras entrevistas a los mismos sujetos, las cuales tuvieron como propósito abundar en información acerca de lo que los profesores refirieron en un primer acercamiento. Así, la toma de decisiones sobre el número de entrevistas requeridas para la investigación, fue en función de la información que cada sujeto entrevistado aportó.

Para la fase de análisis recurrimos a una estrategia convencional y práctica desde nuestra perspectiva, identificando en cada entrevista elementos comunes (agrupamientos temáticos) para construir, reforzar o dejar de lado

algunas categorías preliminares. Esta información inicial, se ubicó en una tabla que posteriormente fue útil para la definición de categorías y subcategorías que se fueron desarrollando mediante textos explicativos, surgidos del análisis de las entrevistas y soportados teóricamente a través de la revisión de bibliografía del campo y de lo teórico, la mayoría de ésta, sugerida por mi directora de tesis y otras que incorporamos y que formaron parte de mi formación académica en los seminarios de posgrado.

Las categorías que presento en cada capítulo, son aquellas que se identificaron en la generalidad de los casos, en algunas con mayor observancia que en otras, pero presentes en el discurso del profesor o en los ejemplos que nos compartieron. Estas categorías iniciales me permitieron estructurar tres capítulos que forman parte del documento general, donde se aprecian una serie de subcategorías que construí a partir de los elementos que los entrevistados aportaron.

En el análisis que muestro en cada uno de estos capítulos y apartados uso algunas claves de los registros de entrevistas y de observaciones que ayudan a identificar tanto a los profesores entrevistados como el Centro de Maestros al que acuden, así por ejemplo: E1Ma.ACdeM1, representa a la entrevista 1, realizada a la maestra Alicia^{x[8]} en el Centro de Maestros que identificamos como número 1^{xi[9]}. En el caso de la observación las claves guardan esta misma relación, por ejemplo: O1Ma.ECdeM2, es equivalente a la observación 1, realizada a la maestra Elisa en el Centro de Maestros 2.

3. Los maestros del estudio. Las historias profesionales: el comienzo

Los maestros poseen una historia relacionada con su trayectoria docente, la cual se vincula con su formación en las escuelas Normales, sus experiencias en los diferentes grados escolares y su caminar por instituciones que pueden ser de tipo rural, multigrado, urbana o escuelas de organización completa. Además están también sus esfuerzos por incluir en su curriculum otros elementos para su formación, como pueden ser los estudios en universidades o especializaciones en niveles superiores, elementos que les apoyan en su tarea docente, a la vez que pueden ser opciones para ascender en los escalafones^{xii[10]} existentes en el sistema de educación básica.

En lo que sigue describo de manera general a los profesores del estudio, incorporando algunos elementos que forman parte de su historia profesional y que han sido útiles en la investigación para entender, aclarar o reinterpretar la información que cada docente nos participó respecto a sus experiencias en la actualización y las significaciones que le otorgan en su práctica diaria.

Cuatro historias diferentes y comunes a la vez

La investigación se realizó durante el ciclo lectivo 2002 - 2003, por lo que los datos que aquí aparecen corresponden a la situación laboral y profesional que los profesores participantes de este estudio, describieron en ese momento:

La profesora Alicia atiende en este ciclo escolar 2º grado y tiene cuarenta y dos alumnos a su cargo. La escuela donde labora se ubica en la misma comunidad donde está el CdeM y cuenta con seis grupos. Ella tiene dieciocho años de servicio y estudió la licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), actualmente está en el nivel "B" de Carrera Magisterial (CM).^{xiii[11]} Durante ocho años se desempeñó como maestra en escuelas ubicadas en el medio rural y actualmente labora en una comunidad suburbana. Ha trabajado durante su trayectoria docente con todos los grados de la escuela primaria, pero en los últimos dos años se ha dedicado a primero y segundo, inclusive manifestó que el próximo ciclo escolar desea continuar con primero.

La profesora Susana tiene 4º grado en el presente ciclo escolar y cuarenta y cinco alumnos. Refiere que casi siempre había tenido 1º y 2º grado, pero que desde hace tres años se hace cargo de 4º grado. Ella tiene dieciséis años de servicio pero durante once años estuvo fuera de la actividad docente, debido a que se casó y ya no pudo ejercer su profesión. Se integró al servicio en 1989. Estudió normal básica en el plan de cuatro años y se encuentra en el nivel "C" de Carrera Magisterial. Ella es compañera de escuela de la profesora Alicia. Tiene experiencia de trabajo en el medio rural y actualmente se desempeña en el medio suburbano. Durante varios años cubrió interinatos y trabajó el doble turno en escuelas primarias, inclusive

llegó a desempeñar otras actividades «extras» en sábado y domingo en un programa de CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).

La profesora Mariana es maestra de grupo de 6° grado, y expresa que es un grado que casi siempre le ha gustado atender. Actualmente está cubriendo un interinato en el turno matutino con 6° grado en otra comunidad cercana al lugar donde trabaja por la tarde. Tiene dieciocho años de servicio y estudió la normal básica y un año de licenciatura en la Escuela Nacional de Música, durante ese período de estudio dejó de desempeñarse como profesora de grupo y ello, según dijo, limitó las posibilidades de ascender en CM, porque volvió a empezar «en cero». Su nivel de CM es "A". La profesora Mariana es la única entrevistada que no labora en la comunidad donde está ubicado uno de los Centros de Maestros seleccionados en esta investigación, su comunidad está a cinco kilómetros de éste. Se inició en la docencia trabajando en escuelas de organización completa en el medio urbano, posteriormente se desempeñó en el medio rural y actualmente trabaja en una escuela de organización completa en el medio suburbano.

El profesor Pedro ha sido maestro de grupo durante veintidós años y actualmente tiene a su cargo 6° grado en ambos turnos, ya que el tiene doble plaza en escuelas ubicadas en la misma comunidad. Estudió la normal básica y cursó dos años de licenciatura en la UPN, la cual tuvo que abandonar debido a que tenía poco tiempo para el estudio, según expresó. En CM está ubicado en el nivel "A" en ambas plazas, programa al que se incorporó durante el presente ciclo lectivo.

La profesora Elisa es maestra de 3° grado en este ciclo escolar, tiene veintisiete años de servicio en educación primaria y durante algunos años estuvo fuera de este ámbito, por intereses personales. Ella estudió la normal básica y cursó posteriormente la carrera de antropología y una maestría en esta misma área; también ha cursado diplomados. Actualmente no está incorporada en Carrera Magisterial debido a que recientemente se acaba de inscribir en este sistema de promoción magisterial. Ella trabaja una plaza en el turno matutino. Durante mucho tiempo atendió 6° grado y los últimos años se ha dedicado a 3° y 4°. Manifestó que piensa jubilarse y dedicarse a la docencia e investigación en educación superior.

La profesora Lucía cuenta con veintisiete años de servicio y ha trabajado durante su trayectoria docente con todos los grados de la escuela primaria, pero es a 1er grado al que ha dedicado la mayor parte del tiempo que tiene en la docencia. Actualmente atiende 6º grado. Ella está en el nivel "C" de CM y tiene estudios de normal básica y una licenciatura en antropología donde aún no se ha titulado. Trabaja en el turno matutino en una escuela cercana a su domicilio, escuela en la que ha laborado por más de veinticinco años.

La profesora Virginia cuenta con veintiocho años de servicio y está en el nivel "B" de CM. Ella estudió la normal básica y la licenciatura en pedagogía en la escuela normal superior. Se desempeñó durante diez años como maestra de niños de bajo rendimiento y hasta el ciclo escolar pasado se reintegró a grupos «regulares». En este ciclo lectivo atiende 6º grado, pero ya en otras ocasiones había trabajado con este grado. Desempeña una plaza en el turno matutino. Ha trabajado con casi todos los grados escolares, excepto 4º. Durante tres años se desempeñó como adjunta en la dirección de la escuela primaria. Laboró ocho años con doble plaza, una como maestra de grupo de primaria y la otra en un proyecto de educación para adultos.

En el siguiente cuadro se pueden apreciar mejor estas descripciones.

Cuadro 2

Maestros	Años de serv	Grados que ha atendido	Estudios	Nivel en CM	Cursos de actualización que ha tomado
Alicia	18	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º	normal básica licenciatura en educación primaria UPN	"B"	Cursos: intel de computación, excell matemáticas Curso de lectura promovido por el Fondo de Cultura Económica Cursos de danza y español Curso estatal "La comprensión lectora en la escuela primaria" CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria" Todos promovidos por el Centro de Maestros
Susana	16	1º, 2º, 3º y 4º	normal básica	"C"	CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria"

					<p>Español, matemáticas, educación artística, geometría, C, naturales, música.</p> <p>Curso estatal "La comprensión lectora en la escuela primaria"</p> <p>Taller Breve: lectura en atril en el CdeM</p> <p>Todos promovidos por el Centro de Maestros o por las autoridades educativas.</p>
Mariana	18	5° y 6° principalmente	normal básica y un año de licenciatura en música	"A"	<p>Intel e iniciación a la lectura que no pudo concluir en el CdeM</p> <p>CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria"</p> <p>Curso estatal "Prevención de las adicciones"</p> <p>Cursos tomados en instituciones privadas: música, psicomotricidad, inglés, estimulación temprana, contabilidad</p> <p>Ha acudido a congresos internacionales en Cuba donde tomó talleres de: matemáticas, educación artística, educación sexual</p>
Pedro	22	6° principalmente	normal básica y dos años de licenciatura en educación primaria UPN	"A" en ambas plazas	<p>CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria"</p> <p>Curso estatal: "la enseñanza de las matemáticas para niños con alguna discapacidad intelectual"</p>
Elisa	27	3° y 4° muchos años con 6° grado	normal básica y licenciatura y maestría en antropología	No está en CM	<p>Español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.</p> <p>CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria"</p> <p>Cursos estatales de matemáticas y de comprensión lectora</p> <p>Cursos tomados en la UPN e instituciones privadas: de autoestima, inteligencia emocional, talleres de padres de familia.</p> <p>Antes de la creación de los CdeM, acudía a su zona escolar a tomar cursos de las cuatro áreas básicas:</p> <p>Español, matemáticas,</p>

					ciencias naturales y ciencias sociales.
Lucía	27	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º Trabajó muchos años con primer grado.	normal básica y licenciatura en antropología	"C"	Curso de psiquiatría y desarrollo del niño Psicología infantil Metodologías, canciones y arte ofrecidos por bellas artes Curso de guitarra por el Centro Urbano Presidente Alemán Curso de juegos y de teorías de Vigotzky y Piaget en la UPN En el CdeM cursos de: manejo de plastilina, papiroflexia, historia, matemáticas CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria" Actualmente se encuentra inscrita en el curso nacional "la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria"
Virginia	28	10 años con niños de bajo rendimiento. Ha trabajado con 1º, 2º, 3º, 5º y 6º	normal básica y Licenciatura en pedagogía en la normal superior	"B"	Curso de PRONALES, proyecto de lectoescritura CNA " La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria" Talleres Generales de Actualización Cursos Estatales de c. naturales, de ecología y de matemáticas Curso estatal "La Comprensión lectora en la escuela primaria" Talleres en el consejo técnico sobre matemáticas apoyados con investigadores del DIE Talleres de fracciones en la escuela, apoyados con estudiantes de maestría y doctorado del DIE

Como se puede observar, todos los profesores que forman parte de este grupo de entrevistados rebasan la mitad del tiempo oficial - que se debe desempeñar - para obtener su jubilación (28 – 30 años de servicio), algunos están en el límite y no desean jubilarse, según refieren. Esta experiencia que les han dado los años de servicio y los conocimientos que han incorporando

a su práctica diaria, les permiten tener diferentes ópticas del hecho actualizador y de la propia práctica docente, que analizaremos más adelante en este documento.

Todos han pasado por las aulas de las escuelas normales, han vivido un proceso un tanto semejante de formación inicial, con diferentes planes de estudio. Algunos han complementado su formación con estudios de nivel licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional o en la Escuela Normal Superior, instituciones que guardan relación estrecha con la formación y capacitación docente. Otros se han formado en otras áreas un tanto ajenas a la docencia, pero siguen desempeñándose como profesores de grupo en escuelas primarias.

Todos excepto uno, participa en el sistema de promoción horizontal denominado Carrera Magisterial, quien dice no haber ingresado debido a que estuvo ausente del servicio docente, aunque ya está en el proceso de incorporación.

La diversidad más notoria está en las opciones de actualización en las que se han involucrado, algunas ofrecidas por las instituciones oficiales existentes cuando iniciaron la trayectoria magisterial, y ahora en los Centros de Maestros; otras las han tomado en diversas instituciones particulares, fuera del contexto oficial. La mayoría de las opciones actualizadoras referidas por los profesores están vinculadas con el quehacer docente, con los intereses de su práctica diaria.

Todos los profesores entrevistados han tomado el curso nacional La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria y el curso estatal La comprensión lectora en la escuela primaria, excepto el profesor Pedro que tomó el curso estatal La enseñanza de las matemáticas para niños con alguna discapacidad intelectual.

Entre las ofertas que los maestros buscan fuera de las que se ofrecen desde la SEP, la mayoría parece inclinarse hacia aquellas que se vinculan con la enseñanza de las matemáticas y el español. Por otro lado, también parece estar dentro de los intereses de los profesores del estudio, la búsqueda de alternativas relacionadas con la educación artística y los cursos que hacen

referencia a la psicología infantil y en menor escala, aquellos que versan sobre la enseñanza de las ciencias naturales y la historia.

Esta descripción de las historias profesionales de los sujetos del estudio, puede aportar elementos para entender las particularidades de la docencia, así como las diferencias y coincidencias que se identifican en las prácticas cotidianas.

También, mostrar el camino seguido para llegar a construir esta investigación, admite dar cuenta de un proceso amplio de trabajo que implicó períodos largos de análisis y revisiones constantes del campo de la metodología y los aportes teóricos. En este sentido, el uso de la etnografía como metodología para la construcción de este estudio, no es producto de una decisión simple o carente de fundamentos académicos. Hay en esta investigación un interés por una "búsqueda de significaciones" (Geertz, 1987:5) de la vida cotidiana de los maestros en contextos específicos, que la etnografía permite indagar ampliamente.

Por otro lado, explorar el terreno teórico sobre la acción social, me ha dado la oportunidad de adoptar a través de un ejercicio minucioso y responsable, algunos postulados acerca de la vida cotidiana y del sujeto, en especial la obra de A. Heller (1988) cobra aquí un significado importante por sus aportes para entender el saber cotidiano. De igual manera, ha sido útil la revisión de las nociones de saberes docentes desde la perspectiva de autores que han hecho amplios trabajos al respecto, lo cual me otorgó elementos para revisar y entender el sentido que éstos cobran para los maestros en los contextos actualizadores

-
- ^[1] Según el Reglamento interior de trabajo de las escuelas primarias de la República Mexicana en su capítulo 5º, artículo 13, los Consejos Técnicos Consultivos tiene como competencia el estudio de asuntos relacionados con la elaboración de planes de trabajo, métodos de enseñanza, problemas de disciplina escolar, evaluación de resultados e iniciativas para labores que tengan por objeto la superación de la acción educativa, escolar y extraescolar. (Ezpeleta, 1991:3). Aunque cabe señalar, que en la mayoría de las escuelas primarias del Distrito Federal, las funciones de estos espacios han tenido algunas reformulaciones en la actualidad, como la de diseñar y evaluar el Proyecto Escolar.
- ^[2] Mi propósito, (dice el autor) es que el término negociación transmita la idea de una interacción continua, de un logro gradual y de un proceso de toma y daca. El hecho de vivir en el mundo no quiere decir que formemos significados independientemente de ese mundo o que sea el mundo el que nos imponga esos significados. La negociación de significados es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único (Wenger, 2001: 78)
- ^[3] El repertorio de un grupo social incluye: rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica (Wenger, 2001: 110).
- ^[4] La SEP tiene un estudio exploratorio sobre los Centros de Maestros (CdeM), cuyo propósito fue identificar cómo funcionan los CdeM; conocer qué influencias determinan su operación, y analizar los principales factores que condicionan su desempeño y el logro de sus resultados. (SEP, 2003b, *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*. Serie: Cuadernillos de actualización No.14, Ciudad de México, p. 10
- ^[5] Instancia dependiente de la Dirección de Actualización y Centros de Maestros, que se responsabiliza de coordinar la operación de los 19 Centros de Maestros existentes a la fecha, en el Distrito Federal
- ^[6] En el D.F. el magisterio femenino representa el 79.5 % en educación primaria (Ibarrola, 1997: 33)
- ^[7] En el caso del profesor Pedro, sólo realicé una entrevista debido a que me manifestó que sus condiciones laborales (doble plaza y otras actividades extras), le dejaban pocas opciones para continuar participando en el proyecto de investigación. Sin embargo, y pese a que dialogamos poco, los aportes de la entrevista construida fueron útiles para este estudio.
- ^[8] Los nombres de los entrevistados son ficticios en función de un compromiso que se hizo con ellos en este sentido.
- ^[9] Claves:
- E1Ma.ACdeM1 = Entrevista 1 maestra Alicia en Centro de Maestros 1
 - E2Ma.SCdeM1 = Entrevista 2 maestra Susana en Centro de Maestros 1
 - E3Ma.MCdeM1 = Entrevista 3 maestra Mariana en Centro de Maestros 1
 - E4Mo.PCdeM1 = Entrevista 4 Maestro Pedro en Centro de Maestros 1
 - E5Ma.ECdeM2 = Entrevista 5 maestra Elisa en Centro de Maestros 2
 - E6Ma.LCdeM2 = Entrevista 6 maestra Lucia en Centro de Maestros 2
 - E7Ma.VCdeM2 = Entrevista 7 maestra Virginia en Centro de Maestros
- ^[10] En México coexisten de manera paralela, dos sistemas de promoción escalafonario para Educación Básica, uno denominado escalafón vertical, que implica el ascenso de los maestros de grupo a puestos directivos o dobles plazas, o dentro de los grupos directivos a puestos más altos como: supervisión, jefaturas de enseñanza o jefaturas de sector; este sistema funciona mediante un sistema de evaluación avalado por una comisión mixta representada por la parte oficial y sindical; los puntajes son obtenidos a través de los conocimientos, la aptitud, la antigüedad y la disciplina y puntualidad. (*Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la SEP*). Un sistema más es el denominado Carrera Magisterial, un sistema nacional de promoción horizontal en donde los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. (SEP, 1998: 4).
- ^[11] Ver capítulo II, apartado 3 de este documento, donde se describe ampliamente este programa

CAPITULO II

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1992 Y LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

1. Antecedentes

La reforma educativa iniciada en la mayoría de los países de América Latina en los noventas es consecuencia, entre otros factores, de una política impulsada por organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y en particular el Banco Mundial. Mediante cambios fundamentales en materia educativa, entre los que destacan los vinculados con "la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad" (Gajardo,

1999:7); los países de Latinoamérica se propusieron hacer de la educación un elemento fuerte para enfrentar los problemas de la globalización^{iv[1]} de la economía y de la cultura, provocada por el desarrollo tecnológico y las transformaciones productivas, económicas, ambientales, sociales y políticas (Ibarrola y Silva 1996). De esta manera, desde la perspectiva de los hacedores de políticas educativas, iniciar una profunda reforma en materia de educación, habilitaría a la población para la competitividad internacional.

En este sentido, en México durante el período de gobierno del presidente Salinas de Gortari (1988 - 1994), se crea el Programa de Modernización Educativa, en congruencia con las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales. En 1992, se firma el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos de las entidades federativas. Este Acuerdo definió las bases para "un proceso acelerado de cambios en distintos planos de la educación nacional" (Educación 2001, 1995:20). Así, se determinaron algunas líneas que contribuirían a elevar la calidad de la educación mediante: a) la reorganización del sistema educativo; b) la reformulación de contenidos y materiales y; c) la revaloración de la función magisterial.

Esta última línea centra con énfasis la atención en los profesores de educación básica como elemento clave para la reforma educativa, lo que no se había dado hasta este momento. Por ser este rasgo de interés para el análisis que hago en esta investigación intentaré desarrollarla más ampliamente en lo que sigue, no sin antes hacer la aclaración, que las tres prioridades planteadas en el proyecto actualizador guardan una estrecha relación, evidenciada en las acciones que se impulsaron como parte de este proyecto que tuvo como eje la calidad educativa.

1.1 La revaloración social del magisterio

En lo relativo a la situación docente, sus condiciones sociales y profesionales, las políticas promovidas por las instancias internacionales destacan algunas recomendaciones; tal es el caso de la CEPAL y la UNESCO que señalan como uno de los siete ámbitos de política que pretenden hacer de la educación y el conocimiento un instrumento de la transformación productiva con

equidad, la profesionalización y protagonismo de los educadores. De acuerdo con lo que plantea Gajardo (1999) y Ottone (1998), esta política implicaba la reorganización de las estructuras con base en las demandas del sistema productivo y las exigencias de la competitividad, por ello sugiere la necesidad de atender en el aspecto docente, la revalorización de la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo de una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental (Ottone, 1998 en Gajardo, 1999).

Otro factor importante para detonar el proyecto modernizador en el campo de la formación docente inicial y continua, tiene relación con los acuerdos logrados en materia educativa por los representantes de los gobiernos de la mayoría de los países del mundo, en Jomtien, Tailandia en 1990. Una de estas recomendaciones, establece en el artículo 7, de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos:

[...] es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países, en consonancia con la Recomendación OIT/ UNESCO relativa a la situación personal docente [1966] (Fundación SNTE, 1996:26).

El Banco Mundial, en tanto fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, también aportó la parte correspondiente en lo referido a las recomendaciones para cambiar radicalmente las políticas educacionales en materia de formación docente que permitieran asegurar profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea. Entre las medidas propuestas para lograr lo anterior destacan: a) la renovación de la inversión en el elemento humano; b) recurrir al análisis económico para determinar prioridades educacionales; c) establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje (Banco Mundial, 1995 en Gajardo, 1999: 11).

El ANMEB establece que el protagonista de la transformación educativa de México debe ser el maestro, también plantea que es el maestro quien

transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1992). Para muchos especialistas este reconocimiento del papel "clave" del docente en los cambios educativos es tan viejo que pareciera no ser una novedad, sin embargo reconocen que "para cambiar la educación es preciso trabajar con los docentes, no contra ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como agentes de reforma sino como aliados y como sujetos del cambio; no hay calidad educativa sin calidad docente; sin profesionales autónomos es inviable la descentralización y la autonomía de la institución escolar" (Torres, 2000:1). En este sentido la propuesta de Modernización Educativa que intenta atender la revaloración social de la función magisterial, parece cobrar sentido ya que atiende un aspecto que las anteriores reformas habían descuidado y surge precisamente, en un momento donde la profesión docente parece estar más empobrecida, con menos prestigio, respeto y estatus que el maestro de la mitad del siglo pasado, enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces. Así las políticas educativas mexicanas parecen abrazar una propuesta que coloca al maestro en el centro de la reformas pero también lo hacen responsable de la calidad de la educación.

De ahí que el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa contempló la actualización docente, como un aspecto central para apoyar a los profesores en la puesta al día respecto a los avances de las ciencias de la educación para enfrentar mejor los cambios curriculares. Para tal efecto, se elaboraron materiales que favorecieran el acercamiento de los maestros a los enfoques propuestos en los Planes y programas de estudio en vías de transformación.

Por ello, se implementaron dos propuestas, acotadas en propósitos y tiempo, denominadas Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) y Programas de Actualización de Maestros (PAM). El PEAM tuvo como propósito transmitir un conocimiento inicial, "suficiente y sólido" sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica. Las actividades del PEAM se llevaron a cabo en todo el país durante el verano de 1992 con un despliegue de acciones institucionales^{iv[2]}. Por su parte el PAM se puso en marcha una vez transformados los planes y programas de estudio e iniciada la renovación de los libros de texto gratuitos durante el verano de 1993. Este

programa se desarrolló también a través de capacitaciones sucesivas para amplios grupos de capacitadores y coordinadores de grupo “que debían dar a conocer los avances en el diseño de los nuevos planes y programas e informar sobre el enfoque adoptado para la enseñanza de las diversas asignaturas, en particular para las recientemente introducidas en el currículo [Historia y geografía] (Martínez Olivé en SEP, 2000:153).

De la ejecución de estos programas se rescataron algunos elementos, que fundamentaron y definieron los componentes de un programa de actualización que atendiera el carácter federalizado^{iv[3]} de la educación y que reconociera a la actualización como un proceso formativo ofrecido a los maestros en servicio, con la intención de contribuir en la transformación de actitudes y estrategias de enseñanza como medio para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

2. El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)

A partir del decreto de la Ley General de Educación^{iv[4]} de 1993, el gobierno federal asume la responsabilidad de regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica en servicio, por lo que en 1995 se establece mediante firma de convenio entre la SEP y el SNTE el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), donde se definen políticas y estrategias que permitan alcanzar un propósito central:

Lograr que los maestros en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos y de los recursos educativos y puedan traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza (SEP, 1995:10-11).

De igual manera, a partir de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el convenio para la extensión del Pronap. Los convenios de extensión, según lo plantea Martínez “constituyeron el marco legal que debía permitir la incorporación del servicio de actualización de maestros a la vida educativa regular de las entidades federativas,

garantizando su prestación a los maestros con continuidad, calidad y pertenencia” (Martínez Olivé en SEP, 2000:159). Este convenio comprometía a cada entidad federativa a crear condiciones institucionales para garantizar la prestación de los servicios de actualización. Dichas condiciones incluyeron la disposición de recursos humanos, administrativos, económicos y espacios para el desarrollo del programa.

Para apoyar la coordinación de esta iniciativa, se creó en julio de 1994 la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT), que en 1999 se hizo llamar Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCMS) con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP. El propósito fundamental de esta instancia es ofrecer al personal docente, directivo y de apoyo técnico-pedagógico de educación básica programas de actualización que les permitan mejorar de manera continua (SEP, 1996) y opera a través de una figura creada ex profeso en cada entidad denominada Instancia Estatal de Actualización (IEA)^{iv[5]}. Las IEA´s realizan diversas funciones que comprenden la ejecución de orientaciones nacionales en materia de actualización de maestros, el diseño, producción, organización, seguimiento y evaluación de distintos tipos de programas y actividades de carácter local, relacionadas con la actualización del magisterio de la entidad.

Algunas estrategias implementadas para el logro de los propósitos del Pronap fueron: la creación de los Centros de Maestros como vínculo directo entre los profesores y el Pronap; el diseño de Cursos Nacionales de Actualización que permiten formar maestros con un alto dominio de los contenidos de asignaturas, y de los enfoques para su enseñanza; el desarrollo de Talleres Generales de Actualización que promueven el trabajo colectivo y el análisis de problemáticas educativas; la propuesta de los Cursos Estatales de Actualización que abordan problemáticas específicas o de carácter regional; los talleres breves promovidos por los Centros de Maestros, y de manera incipiente los talleres y foros desarrollados en línea a través de Internet.

El modelo sobre el que ha transitado esta actualización docente, está fundamentado en la formación de los maestros en servicio, en la que se intenta reivindicar la enseñanza como una actividad de gran relevancia social y centra sus objetivos en el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia, en las condiciones específicas en las cuales trabajan. Se busca promover el desarrollo de colectivos docentes en las escuelas y zonas escolares que aprendan a trabajar juntos y se responsabilicen por los resultados de su tarea.

En este sentido, la actualización ha sido encomendada a los maestros mediante diversas acciones que promueven la integración de colectivos de aprendizaje ya sea en el propio centro de trabajo o en los Centros de maestros, para reflexionar sobre la práctica y analizar diversos materiales diseñados por la Secretaría de Educación Pública o por especialistas en las propias entidades.

2.1 Los programas de estudio

Los programas generales de estudio del Pronap, son diseñados por la SEP y se plantean, según la perspectiva de las instancias federales, con el propósito de coadyuvar a mejorar el desempeño profesional de los maestros, abordando diferentes problemáticas que se presentan en la práctica escolar. Estos programas, de acuerdo a lo que plantean las autoridades educativas, constituyen el núcleo de la actualización y se expresan en modalidades formativas coherentes con los propósitos del Pronap, pertinentes a las necesidades de los maestros y adecuadas a los enfoques educativos de los planes y programas de estudio de educación básica, tanto en el fondo como en forma (Martínez Olivé, 1997).

Algunos de estos programas son diseñados como iniciativas nacionales, tal es el caso de los Cursos Nacionales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización. Estos últimos, desde el ciclo escolar 2003-2004, han empezado a transferirse a las entidades federativas para su diseño y operación. Las características de estos programas, de acuerdo a la página Web que tiene el Pronap, son:

a) Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Están orientados a formar maestros con un alto dominio de los contenidos de una asignatura y de los enfoques para su enseñanza a lo largo de un nivel educativo. También pueden centrarse en el conocimiento profundo de la gestión escolar y la asesoría técnico-pedagógica, los enfoques específicos de alguna de las modalidades de la educación básica o la problemática de todo un nivel educativo. Tienen una duración de 120 horas o más y se desarrollan a distancia o de manera semipresencial; se sustentan en el manejo de un paquete didáctico conformado básicamente por una guía de trabajo y un volumen de lecturas, que permiten al maestro el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje y la profundización en los contenidos del curso. Asimismo le demandan habilidades para el estudio independiente.

Los CNA que actualmente se ofrecen a los docentes de educación primaria son: La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Parte 1 y 2; La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria; La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria y el Primer Curso para directivos de educación primaria. Una opción que también incluye a los profesores de educación primaria es el Curso Nacional de Integración Educativa.

b) Los Cursos Generales de Actualización (CGA). Son programas de estudio que diseñan, elaboran, organizan y operan las diversas áreas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal o de la Secretaría de Educación Pública, así como otras dependencias gubernamentales. Sus principales finalidades son: Incorporar a la agenda de actualización docente temas relevantes en materia educativa que no hayan sido suficientemente atendidos y resulten de interés nacional, así como aquellos derivados de reformas en los planes y programas de estudio de educación básica; proporcionar a los maestros las herramientas para desarrollar los distintos programas y proyectos educativos que impulsa el gobierno federal en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica y apoyar a los Estados para el ofrecimiento de alternativas para el desarrollo de un trayecto formativo del magisterio nacional, de forma complementaria al resto de las opciones que integran el Pronap. Su duración varía de 30 a 50 horas y

pueden ser incorporados al Banco Nacional de Cursos después de ser sometidos a proceso de dictaminación en la CGA y CMS.

c) Los Talleres Generales de Actualización (TGA). Son una opción de actualización para todos los maestros de educación básica en México. Constituyen un espacio de trabajo académico donde los profesores pueden reflexionar en torno a una problemática educativa común, y con base en ello, establecer acuerdos sobre las acciones que les corresponde desarrollar para fortalecer académicamente al colectivo docente y mejorar su trabajo en el aula. Tienen un carácter informativo y su propósito es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo. Su duración es de 12 horas y el período para su desarrollo está marcado dentro del calendario escolar, por lo que tienen carácter de obligatoriedad. Se basan en el uso de una guía de trabajo que se distribuye gratuitamente y permite a los maestros llevar a cabo una actividad de actualización organizada y estructurada.

Este programa parece tener poco impacto en el caso del D.F. ; el seguimiento que ha realizado la SEP y las entrevistas que realicé con los maestros del estudio, han arrojado que las escuelas emplean el tiempo destinado para estas acciones, en el diseño y planeación del Proyecto Escolar, como lo planteo más adelante.

d) El Centro de Maestros Virtual es un espacio dentro de la página electrónica del Pronap, con opciones de actualización basadas en el uso de las diferentes herramientas de Internet: Web o red de páginas electrónicas, correo electrónico y otras formas de comunicación en línea. Los propósitos de dicho Centro consisten en ofrecer a los equipos técnicos estatales, coordinadores, asesores y bibliotecarios de los Centros de Maestros posibilidades de actualización en línea. Ampliar la oferta de oportunidades para que los maestros de educación básica actualicen sus conocimientos y competencias didácticas (Osorio, 2003).

Dentro de este espacio virtual se sitúan los Talleres de Actualización en Línea (TAL). Estos talleres están diseñados para reflexionar en colectivo y profundizar sobre diversos aspectos relacionados con las posibilidades, estrategias y acciones para actualizar a los colectivos de maestros interesados en mejorar su trabajo cotidiano. La idea, según lo plantea la

SEP, no es sustituir o "poner" en línea los programas de estudio que ha venido ofreciendo el Pronap desde 1995, sino que se trata de enriquecer estas propuestas incorporando otra modalidad formativa que permita aprovechar las posibilidades de Internet y fortalecer las actividades de planeación, operación y seguimiento de las actividades de actualización.

Las opciones que actualmente son diseñadas desde las entidades son:

a) Cursos Estatales de Actualización (CEA). Son los programas de estudio que diseñan las autoridades educativas estatales. Se imparten de manera directa o presencial. Se basan en el uso de un documento descriptivo, una guía del facilitador y diversos materiales para el participante, como cuadernos de trabajo, antologías, ficheros y guías de estudio. Su duración promedio es de 30 a 40 horas, por lo regular se efectúan entre noviembre y mayo. Son sometidos a dictaminación de la SEByN. Tienen un proceso formal de evaluación a partir de los productos que elabora el participante durante el desarrollo de las sesiones. Tienen un valor de hasta cinco puntos (SEP, 2003).

b) Talleres Breves de Actualización (TBA). Son programas de estudio que permiten a los docentes, directivos de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico reflexionar en colectivo y profundizar en un aspecto o tema muy específico relacionado con los contenidos y los enfoques propuestos en los planes y programas de estudio vigentes para la educación básica. También, brindan la posibilidad de dar respuesta a necesidades concretas de la práctica docente, como un problema de enseñanza detectado en la escuela o zona escolar, la implantación a nivel estatal o nacional de nuevos proyectos o de nuevas propuestas didácticas. Se ofrecen a través de los Centros de Maestros.

2.2 Los Centros de Maestros

Los Centros de Maestros (CdeM) en nuestro país, retoman la experiencia española donde operan Centros de Profesores establecidos desde 1984, los cuales responden también a una política educativa. Así los CEP's son definidos en el artículo 1º del Real Decreto 2112/1984 como "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado, el fomento de su

profesionalidad, la renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas” (Ministerio de Educación y Cultura, 1993: p. 5).

Los Centros de Maestros en México, surgen en 1995 como una alternativa para apoyar la propuesta de modernización educativa con un gran respaldo económico (para el ciclo 2001- 2002 se transfirieron a las 32 entidades federativas \$ 52, 637, 408.00 para apoyar la operación del Pronap)^{iv[6]}, toda vez que este proyecto debería detonar un cambio significativo en los procesos de actualización docente por un lado, y por otro, constituirse en espacios promotores del uso de la nueva tecnología en la educación a través de la amplia oferta de recursos con los que fueron instalados (Red escolar, Edusat, videotecas y audiotecas).

La misión de los CdeM ha sido contribuir a la construcción y consolidación de opciones diversas de actualización vinculadas a la tarea docente y a la vida cotidiana de las escuelas. En el mismo sentido, se han constituido en el vehículo que permite a las Instancias Estatales de Actualización, ofrecer programas de actualización a los maestros, directivos, y colectivos de escuelas para mejorar de manera permanente sus competencias profesionales. En nuestro país, existen actualmente 548 Centros de Maestros (CdeM)^{iv[7]} que operan en las 32 entidades; inicialmente se planteó la instalación de 200 Centros y para el 2000 la meta era llegar a 500 en todo el territorio nacional (ver cuadro 3).

Estas instituciones se han ubicado estratégicamente en las entidades, para ofrecer a los docentes los servicios de apoyo para la realización de sus estudios, a través de bibliografía (6000 volúmenes), medios audiovisuales, encuentros con otros maestros y, asesoría. Para ello, se han emprendido acciones de adecuación de instalaciones^{iv[8]} con una infraestructura consistente en espacios para trabajo en colectivo y bibliotecas, así como instalación de los servicios de Red Edusat y Red escolar, en algunos casos.

Cuadro 3

Centros de Maestros autorizados e instalados por cada año

1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	Total
------	------	------	------	------	------	------	------	-------

266	39	65	47	72	5	29	25	548
-----	----	----	----	----	---	----	----	-----

Fuente: SEP (2003) Centros de Maestros. *Un acercamiento a su situación actual, Cuadernos de Discusión 14*, SEP, ciudad de México, pp. 92-93.

Por otro lado, se han comisionado a este proyecto en convenio con la parte sindical, un número significativo de docentes (más de 1500) que responden al perfil estipulado por la SEP^{iv[9]} para cumplir funciones de Coordinación General, Académico, de Gestión Educativa y responsable de biblioteca, además de una cantidad de especialistas y docentes que reciben un estímulo por su colaboración, en apoyo a las asesorías de los diferentes cursos nacionales de actualización que se ofertan dentro del Pronap.

En este aspecto, las entidades federativas han considerado diversos criterios para la selección y asignación del personal a los Centros, tales como: la disponibilidad de plazas; mediante convocatoria a través de un proceso de selección; con la participación de los presidentes municipales; integración de ternas de candidatos, presentación de trabajo de investigación y entrevista. (SEP, 2003b).

La estructura de los Centros de Maestros está conformada por:

- a) El Coordinador General quien planea y organiza junto con el equipo las acciones que garanticen el buen funcionamiento de las áreas que integran el Centro de Maestros.
- b) El Coordinador Académico como responsable de programar y organizar las actividades académicas a partir de las necesidades de apoyo y/o asesoría detectadas por los maestros usuarios del Centro.
- c) El Coordinador de Gestión Educativa quien se encarga de programar y organizar el uso de las instalaciones del Centro, se responsabiliza del registro y control de los bienes materiales de la institución. Coordina además los procesos de inscripción a los cursos y exámenes de acreditación del Programa de Actualización.
- d) El Bibliotecario quien orienta a los maestros sobre los servicios y recursos documentales de la biblioteca; organiza y programa el uso de los materiales

de audio, video y cómputo, establece convenios de colaboración con otras bibliotecas y centros de información locales, para ampliar y mejorar los servicios de apoyo a los usuarios. También diseña acciones de promoción y fomento a la lectura, selecciona los materiales de apoyo a los asesores de los CNA y a los docentes.

La situación de estas instituciones a pesar de ser un proyecto con recursos federales para su puesta en marcha, presenta una heterogeneidad en su instalación y desarrollo académico. En ello, la participación de las autoridades educativas y sindicales de las entidades, ha jugado un papel primordial para ofrecer mejores condiciones materiales y económicas, así como la integración de los recursos humanos necesarios para ofrecer calidad en el servicio que se brinda. La federación sólo cubre el pago de asesoría, una compensación para los coordinadores y los gastos para la adecuación de instalaciones para nuevos CdeM, de acuerdo a las autorizaciones previas y convenios realizados con la entidad.

En este sentido, un estudio de evaluación y seguimiento del Pronap en las entidades federativas, efectuado en el ciclo 1999 – 2000^{iv[10]} arrojó que un 46.8 % de los equipos de coordinación de los Centros de maestros no estaba completo, un 62.5% no tenía los recursos para operar y mantener el Centro, aunque el 78 % ya contaba con la infraestructura adecuada para ofrecer los servicios.

Otro dato importante de este estudio, es el relacionado con una alta movilidad de los integrantes de los equipos técnicos de las Instancias Estatales de Actualización, ya que esto se considera como un factor que limita en gran medida la continuidad de las acciones, la conformación y consolidación de un cuerpo colegiado que oriente y coordine la actualización para el logro de los propósitos académicos del programa.

Estas diferentes formas de operar de los Centros en el país son el reflejo de las desigualdades económicas entre las entidades, así como de concepciones diversas en el quehacer político, pues en tanto que en Guanajuato se crearon 48 instituciones de este tipo (una por cada municipio) para atender a una población de 46,990 docentes de educación básica, en otras entidades con gran población magisterial como el Estado de México, sólo existen 50 para

una población docente de 114, 021 (2281 profesores por CdeM), caso semejante al de Querétaro donde sólo existen 6 centros para una población de 13,493 docentes de educación básica (un Centro de Maestros por cada 2, 249 profesores). Pero además, al interior de las entidades también se hacen patentes desigualdades en cuanto a los recursos disponibles en unos CdeM y en otros. Según el estudio realizado por la SEP (2003b), esta situación no depende solamente de las autoridades, sino de la gestión que realiza el personal de coordinación.

3. La Carrera Magisterial y la actualización docente

De manera paralela al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), se crea la Carrera Magisterial como un sistema integral de promoción horizontal, el cual incluye un esquema de mejoramiento salarial que estimula la profesionalización, actualización y el arraigo, al tiempo que promueve una mayor participación del docente en su escuela y en la comunidad, acciones llevadas a cabo con el propósito de elevar la calidad de la educación nacional a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio y del mejoramiento de las condiciones de vida y laborales de los trabajadores de la educación (SEP-SNTE, 1994:5).

De este modo, se plantea una actualización docente sobre un modelo que se fundamenta en la formación de los maestros en servicio, en la que se intenta reivindicar a la enseñanza como una actividad de gran relevancia social y centra sus objetivos en el desarrollo de las competencias de los profesores para la docencia, en las condiciones específicas en las cuales trabajan. Con ello se busca promover la elevación de la calidad de la educación a través de la transformación de las prácticas docentes, la equidad y la pertinencia educativa (Martínez, 1997:3), al tiempo que los profesores participan en un nuevo proyecto escalafonario que demanda de los profesores una nueva forma de participación en procesos que evalúan su desempeño en el aula y su participación en la actualización docente, entre otras.

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en otros países de América Latina, donde los sindicatos de los profesores a la fecha, siguen rehusándose a

someterse a procesos de evaluación en las que los agremiados se vean involucrados, el caso de México es distinto en este sentido. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al que pertenecen la inmensa mayoría de los maestros de las escuelas públicas^{iv[11]} formuló en su congreso extraordinario de febrero de 1990 la propuesta de Carrera Magisterial que forma parte del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (Observatorio Ciudadano de Educación, Comunicado 14, 2004). En esa época se promulgó también la Ley General de Educación que establece la obligatoriedad de la evaluación nacional del servicio para la SEP (SEP; 1993). Así quedó instaurado para todos los maestros de las escuelas públicas un sistema de evaluación del desempeño y de su conocimiento profesional que prometía mejoras salariales.

Sin duda la urgencia de recuperar el salario de los maestros era una condición importante para iniciar un proceso de modernización educativa en el país. La década perdida de los '80 había dejado secuelas importantes entre los docentes. Según Ibarrola y Silva en "1981 los maestros alcanzaron un salario record de cerca de quinientos dólares, pero para 1987 su salario apenas era equivalente a 104 dólares" (1995:23), lo que colocó a la población magisterial apenas por encima de un salario mínimo regular de la población trabajadora no calificada.

El nuevo sistema de remuneración surge como una alternativa paralela al sistema escalafonario vertical que hasta entonces existía para los profesores de educación básica, similar al de otros países de América Latina donde se mantienen estructuras en las que el incentivo al desempeño es muy escaso o nulo y en los cuales la antigüedad constituye el factor preponderante de aumentos salariales y avance en el escalafón (Morduchowicz, 2002). De esta manera, la propuesta viene a despertar en el magisterio una serie de expectativas respecto a las posibilidades de mejoría salarial y de otras alternativas que venían aparejadas con el nuevo proyecto como: el reconocimiento de la preparación profesional, el ofrecimiento de una actualización docente en la práctica, la participación del colectivo docente como instancia evaluadora (Órgano Escolar de Evaluación), entre otras.

El Programa de Carrera Magisterial consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en donde el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Se sustenta en un sistema de evaluación global por medio del cual es posible determinar a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes. El programa contempla la evaluación y participación de los docentes agrupados en tres vertientes: docentes frente a grupo (1ª. Vertiente); personal en funciones directivas y de supervisión (2ª. Vertiente), así como profesores en actividades técnico-pedagógicas (3ª. Vertiente).

Los factores que evalúa Carrera Magisterial, así como las puntuaciones correspondientes se aprecian en el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Factores	Puntajes Máximos		
	1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado Académico	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Cursos de Actualización y Superación Profesional	17	17	17
Desempeño Profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	-	-

Desempeño Escolar	-	20	-
Apoyo Educativo	-	-	20

Fuente: *Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, SEP (2001), www.sep.gob.mx*

Carrera Magisterial desde la perspectiva de las autoridades educativas tiene logros de carácter cuantitativo y cualitativo (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, SEP, 2004 en sep.gob.mx). En lo que respecta a los primeros se destaca que:

(...) Se ha atendido el 82.67% de las solicitudes de incorporación, asimismo se ha dado respuesta a un 28.07% de las demandas de promoción. La inversión destinada a Carrera Magisterial se ha incrementado año con año a tal grado que el irreductible en el 2000 alcanza un monto de 16 mil millones de pesos. (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 2004 en sep.gob.mx).

En lo que se refiere a los avances cualitativos, se subraya que hay una consolidación de una cultura de evaluación y superación del magisterio. Esta cultura, según lo plantean los funcionarios de Carrera Magisterial, ha renovado el interés de los profesores por el estudio conocimiento y manejo de los nuevos planes y programas, así como por los métodos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, los informes de la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial también describen que hasta la VIII Etapa del programa, se habían aplicado 30'208,626 evaluaciones a alumnos y 3'652,639 a profesores.

Sin embargo, la Carrera Magisterial como proyecto detonado desde las instancias oficiales, también ha enfrentado resistencia y rechazos entre las bases docentes, principalmente de los simpatizantes del Movimiento Democrático Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)^{iv[12]}, quienes realizaron movilizaciones en 1993 bajo los siguientes argumentos:

a) que la CM es excluyente de la mayoría de los docentes, ya que el presupuesto que le fue asignado tan sólo alcanza para beneficiar a un porcentaje reducido, además de no incluir a los interinos; b) la tendencia a individualizar las relaciones laborales con la SEP en tanto que los incrementos salariales quedan sujetos al resultado del esfuerzo personal del docente; c) la CM constituye una medida política del régimen, a través del cual pretende descargar en los maestros la responsabilidad de elevar la calidad de la educación pero sin modificar las condiciones materiales, laborales y salariales que propician el bajo rendimiento escolar; d) la estrategia oficial es una alternativa cuyos efectos no repercutirán en el conjunto del sistema educativo, sino que tan sólo en una proporción equivalente al porcentaje de maestros que ingresen a CM; e) la CM oferta una mayor capacitación, sin embargo está lejos de garantizarla en virtud de que no existe una modificación en las tradicionales formas de actualización, consistentes en cursos improvisados, desvinculados de las problemáticas cotidianas del trabajo en el aula, e impartido por personas raquíticamente preparadas. (Gómez, 1993:2).

Se dice también "desde posiciones críticas al programa, que éste ha representado para el gobierno un medio para desatender las demandas del incremento salarial que corresponderían al magisterio en general, dada la pérdida creciente del poder adquisitivo de los salarios magisteriales" (Mercado, 2002a:10).

Estas posturas propiciaron de entrada la negativa a la inscripción a la Carrera Magisterial como una forma de ejercer resistencia ante un proyecto que parecía ser "mera demagogia y un intento fallido" para el logro de la recuperación de la imagen altamente estimada que el magisterio había perdido (López, 1998 en Buenfil 2000). Ésto se desencadenó principalmente en el Distrito Federal donde la CNTE ha cobrado una fuerza importante. Según cifras aportadas por Gómez en 1993 el 70% de los maestros de la Sección 9 rechazó la Carrera Magisterial (Gómez, 1993), para el ciclo 1994 - 1995 la encuesta aplicada por la Fundación SNTE arrojó que el 33 % de los maestros del DF respondió estar inscrito, un 18.3% no tenía todavía respuesta a su solicitud y 35.3% indicó que no había solicitado su ingreso (Ibarrola y Silva, 1995:25); más recientemente, las estadísticas del

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) señalan que para el 2002 en el DF existían 84, 097 profesores en educación básica, de los cuales se encontraban inscritos en el programa de Carrera Magisterial un total de 62,857 lo que equivale al 74.7 % de la población de profesores de educación básica en el DF, un porcentaje mayor al que se encuentra inscrito a nivel nacional que asciende a 62.9 % en el mismo año (INEE, 2002).

Este incremento en la inscripción al programa de CM en el Distrito Federal, que muestran las cifras de 1993 al 2002, puede ser reflejo de que los maestros no han encontrado otra vía con fuerza^{iv[13]} para elevar sus salarios porque prácticamente el sistema los ha “neutralizado políticamente”, usando los términos de Medina (1996) y, optan por inscribirse para aspirar a mejoras económicas. Sin embargo, el hecho de formar parte de este esquema escalafonario no ha implicado que el discurso de los maestros se congratule con el sistema, hay evidencias en las investigaciones que identifican en el discurso de los maestros disidentes o no, que la CM es apreciada como un sistema que mediatiza las demandas a favor de un salario magisterial digno, que condiciona las mejoras salariales a la evaluación institucional y se constituye en una “forma de arraigo forzoso” (Medina: 1996). Al respecto, los estudios de Medina (1996); López (1998); Loyo (2002), Mercado (2002a) y mi propia investigación, indican que los maestros en general se manifiestan inconformes con la CM como propuesta para mejoras salariales, aunque un estudio de la revista Educación 2001 realizado en 1995 en 5 grandes ciudades del país: Distrito Federal, Tijuana, Guadalajara, Mérida y San Luis Potosí, arroja que los maestros valoran positivamente el programa. Esto me parece de cierta manera congruente, dado que la Carrera Magisterial a pesar de ser un proyecto de la Modernización Educativa que los maestros de grupo fisuran, antagonizan, deconstruyen, diseminan, amenazan y paradójicamente, la reproducen (López, 1998), encuentra también un reconocimiento aún débil como vía de mejoramiento salarial y alternativa para obtener algunos beneficios pedagógicos.

Un recuento breve en relación con la actualización docente a raíz de la Reforma Educativa de 1992, arroja que el Programa de Modernización educativa en el país ha creado durante estos años una plataforma general

para los proyectos actualizadores, así podemos señalar que existen una serie de condiciones materiales y de recursos humanos en las entidades federativas que permiten que el proyecto ofrezca alternativas a los docentes para actualizarse.

Durante la presente administración educativa las acciones en este campo han tenido continuidad y se han fortalecido otras, como el caso de los Cursos Estatales de Actualización (CEA), el Pronap en Línea, los Talleres Breves de Actualización (TBA) y la transferencia cada vez más abarcativa de los Talleres Generales de Actualización (TGA), a las entidades^{iv[14]}, así como la creación de más Centros de Maestros, quizás en menor proporción que en administraciones anteriores. También se han detonado estudios en este campo por iniciativa de la SEP que pretenden evaluar las propuestas actuales, en congruencia con las demandas planteadas en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, que señala al respecto:

Durante la década pasada se avanzó en el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de maestros en servicio, mediante la creación de Centros de Maestros y una oferta de cursos de actualización. Es necesario evaluar con profundidad el impacto de estas acciones para tomar medidas que garanticen su eficacia (pág.118).

Al parecer, las iniciativas para la actualización en educación básica durante el presente sexenio han empezado a abrir espacios hacia proyectos que anteriormente estuvieron en compás de espera, tales como el uso de la tecnología con más énfasis en propuestas cercanas a los actualizadores, los profesores y los directivos; la incorporación de propuestas dirigidas a los asesores técnicos pedagógicos; el diseño de algunos materiales para poblaciones poco contempladas en los proyectos educativos, como los maestros que atienden poblaciones indígenas y escuelas multigrado. Otros como educación preescolar, educación telesecundaria, educación especial, así como algunas asignaturas de educación secundaria, continúan con limitadas ofertas para que los maestros se actualicen.

En relación con la Carrera Magisterial, no sólo hay evidencias de cambios en la cultura de evaluación y superación del magisterio como lo plantean algunos funcionarios de este programa, sino que se ha instalado en la vida

profesional de los maestros de educación básica, de manera tal que la cotidianidad docente se ha modificado para abrir paso a una serie de trámites burocráticos que forman parte ya de la de la rutinas docentes, tales como: la realización de trámites para inscripción a la CM y los Cursos de Actualización; la solicitud de asesorías en los Centros de Maestros (donde existe esta oferta); las evaluaciones de los docentes en los Órganos Escolares de Evaluación^{iv[15]}, y la presentación a las evaluaciones tanto de CM como los de los Cursos Nacionales, así como la participación en la evaluación del aprovechamiento escolar de los alumnos.^{iv[16]} Pero también parecen haber otros cambios en la vida cotidiana de los maestros, según lo señala Mercado:

Parece haber algunos efectos perversos del programa, entre otros, el que muchos maestros abandonen el medio rural para estar más cerca de los medios urbanos donde es más fácil acceder a los cursos de actualización, lo cual es un factor importante para CM (2002a:10).

Estas distintas formas de resignificar la Carrera Magisterial y la actualización docente en la cotidianidad de los maestros, dejan entrever que la cultura magisterial se modifica, se renegocia y se fortalece mediante nuevas prácticas que circulan en el contexto docente. Entiendo cultura magisterial, en los términos que lo señala Loyo:

Conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio, que posee persistencia, coherencia y organicidad y que toma cuerpo en las prácticas que tiene lugar dentro del campo educativo (2002:9).

De esta manera tanto la Actualización docente como la Carrera Magisterial parecen introducir en las escuelas otras formas de interacción y otras motivaciones, quizás no directamente vinculados con las intenciones reformistas por elevar la calidad educativa, desde la perspectiva de los diseñadores del ANMEB, pero sí como un complejo cruce de intereses que plantea a los profesores la posibilidad de incorporar otros elementos a su experiencia, ligados con su trabajo cotidiano y con sus aspiraciones personales, como lo presentaré en los capítulos siguientes.

-
- √[1] Según Buenfil la globalización emerge como un significante nodal en la modernización educativa, en una articulación peculiar con el neoliberalismo y con el neoconservadurismo. La globalización entreteje los diversos hilos de las políticas educativas internacionales y el contexto mexicano, fijando temporalmente el significado de la política educativa modernizadora e impregnando diversas medidas oficiales para llevarla a cabo. (2000:72)
- √[2] El año escolar 1992 - 1993 fue de transición. Durante éste la SEP puso en marcha los programas emergentes con objeto de dar comienzo inmediato a la modernización educativa. Además de los seminarios de actualización llevados a cabo al inicio del ciclo escolar, los maestros participaron en algún otro taller durante el año escolar, con la facilidad de recibir asesoría técnica "constante", y así resolver problemas educativos surgidos de la aplicación de los programas emergentes. (Calvo, 1997)
- √[3] El Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica de 1992, contempló la federalización educativa que incluye la reorganización del sistema educativo mexicano. El federalismo educativo implicó que el Ejecutivo Federal traspasara a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, bienes muebles e inmuebles, derechos y obligaciones, así como los recursos financieros utilizados en su operación. En esta transferencia el Ejecutivo Federal se comprometió a otorgar recursos suficientes para que cada gobierno estuviera en posibilidades de elevar la calidad y cobertura de los servicios de educación a su cargo. (CONALTE, 1992, Acuerdo Nacional de Modernización Educativa)
- √[4] La Ley General de Educación de 1993, regula la educación que imparten el Estado - Federación, entidades federativas y municipios -, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público o interés social. (Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993).
- √[5] La Instancia Estatal de Actualización (IEA) es el órgano responsable de desarrollar y articular los servicios de actualización en las entidades federativas. Fueron creadas a partir de 1996 e incorporadas a las 31 secretarías de educación estatales. Su ubicación dentro del sistema educativo estatal estuvo sujeta a la decisión de la autoridad educativa de cada estado, de manera que algunas IEA son Direcciones Estatales de Actualización, otras son Coordinaciones y otras más constituyen Departamentos de Actualización. (pronap.ilce.edu.mx)
- √[6] SEP (2002). Situación del Pronap a nivel nacional, ficha informativa en intranet, ciudad de México
- √[7] SEP (2003b) *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*, Cuadernos de Discusión 14, Pronap, ciudad de México, pág. 93.
- √[8] Un estudio de la SEP realizado en 40 Centros de Maestros de ocho entidades federativas, revela que el 60.7% está ubicado en escuelas, 32.1% en edificios de oficinas (ya sea de la IEA o del gobierno del estado), y 7.2% en casas habitación. (SEP, 2003b, *Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual*, Cuadernos de Discusión 14, SEP, ciudad de México.
- √[9] Las autoridades educativas de las entidades federativas, de acuerdo con lo establecido en el Convenio de Extensión del Pronap a través de la IEA, será responsable de una cuidadosa selección del personal que coordinará los Centros de Maestros. Este personal deberá ser maestro de educación básica en servicio frente a grupo, o que esté desarrollando funciones directivas o de apoyo técnico pedagógico. (SEP, 1996, *Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas*. Primera Etapa, pp. 33-34). Entre algunas de las demandas de este perfil están: experiencia en organización, dirección, coordinación de grupos, control, administrativo y capacidad de gestión; dependiendo de la función a la se aspire desempeñar en estas instancias.
- √[10] SEP (2000). Documento interno de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGAyCM).

-
- √^[11] Para 1995 se estimaba que el SNTE tenía más de un millón de profesores agremiados [1, 187, 871] de los niveles de preescolar, primaria, secundaria , media superior y Normales (Ibarrola y Silva, 1995:18)
- √^[12] La CNTE es la fuerza de izquierda actual al interior del SNTE.
- √^[13] Esto no significa que los profesores agrupados en la CNTE no continúen realizando movilizaciones anuales para solicitar aumentos al presupuesto en materia de educación, la liberación de presos políticos, y una que ha convertido en una constante en los últimos años, la expulsión de Elba Esther Gordillo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- √^[14] Hasta el ciclo lectivo 2002 – 2003, la SEP ha transferido a veintiséis entidades el diseño y operación de los TGA.
- √^[15] Mercado (2002a) hace esta referencia en su reporte de investigación *Profesores en América latina: Carrera, incentivos y evaluación. El caso de México*. acerca de que en estos espacios empieza a gestarse una cultura de la simulación donde los profesores han encontrado alternativas para “seguir el juego” de la CM y resultar beneficiados, algunos de éstas son: evaluar a todos los docentes con la máxima calificación u otorgar puntuaciones altas a aquellos docentes que requieren promoverse en CM.
- √^[16] Medina (1996) reporta experiencias significativas que versan sobre la ética profesional del docente en relación a que “por pasar el examen” se hacen diferenciaciones en los alumnos, y hasta se les pide que no asistan a dicho examen, excluyéndolos por considerarlos de “bajo rendimiento”.

CAPITULO III

EL SENTIDO DE ACUDIR A ACTUALIZARSE Y LAS ALTERNATIVAS PARA EL DOCENTE EN EL PRONAP.

[...] estoy actualizada y eso me da mucho orgullo y me da mucho gusto ver a mis alumnos que van aprendiendo cosas diferentes.

Profra. Elisa

El presente capítulo muestra en la primera sección, una perspectiva de la actualización docente como elemento que intenta acuñarse en la cotidianidad de los profesores y que se vincula con las preocupaciones docentes que éstos viven en torno a la enseñanza. En este sentido, la actualización cobra desde la configuración de los usuarios - los profesores - un valor ligado con lo académico, con una necesidad profesional por ofrecer una enseñanza de calidad y por hacer de la escuela un espacio "vivo".

Desde esta perspectiva, las preocupaciones docentes, en términos de lo que plantea Mercado (2002) están presentes en cada maestro y se traducen en reflexiones pedagógicas permanentes en relación con los niños y con la profesionalización para cumplir con la tarea de enseñar. Así, las exigencias de la tarea pedagógica implican también la necesidad de "estar al día" en el conocimiento y dominio de los enfoques que las propuestas de la modernización educativa incluyen y que por lo tanto, se erige en una preocupación docente más.

Por otro lado, los docentes como sujetos profesionales que están incluidos en un sistema educativo que evalúa y genera estímulos a través de un tipo de movilidad vertical y horizontal (procedimiento escalafonario), tienen también preocupaciones vinculadas con este aspecto que se entrecruza con lo académico, la Carrera Magisterial, un sistema de promoción para los maestros que ha operado por más de una década y que en este estudio analizamos, a partir de los referentes que los profesores nos comparten.

En la segunda sección de este capítulo, se plantea un análisis de los criterios que los profesores toman para elegir una opción actualizadora. Aquí refieren que algunas ofertas no están cercanas a sus necesidades y características laborales. Pero también, hay un reconocimiento de los maestros hacia algunas propuestas, por el apoyo que otorgan a las demandas de su práctica docente, así como en proyectos escolares, y ello parece cobrar un papel central al momento de elegir unas u otras opciones existentes.

Una tercera sección abunda sobre este último criterio, el cual guarda una relación con el siguiente cuestionamiento ¿qué es lo que los profesores llevan de la actualización al salón de clases? Al respecto, el estudio refleja un

interés central que los profesores plantean cuando se acercan a las ofertas actualizadoras, los niños, un referente central que aparece a lo largo de toda la investigación. Sobre esto Luna advierte que "la estructura y algunos contenidos del conocimiento, así como las formas en que funciona y se constituye, revela a los niños como punto neurálgico en la reflexividad que los maestros ejercitan en su trabajo diario" (1994:46). En congruencia con este señalamiento, los maestros en esta investigación aducen que los logros de aprendizaje en sus alumnos como consecuencia de innovaciones llevadas desde la actualización al salón de clases, otorga a las ofertas actualizadoras un sentido práctico y pedagógico, pero además, un elemento de identificación por la cercanía con sus demandas reales de la docencia.

1. Motivaciones para actualizarse: principales preocupaciones docentes

Acudir a actualizarse entre los profesores de educación primaria es una opción o una alternativa según reportan, que toman por varios motivos. Algunos vinculados con sus intereses personales, otros están relacionados con sus preocupaciones sobre la enseñanza, que se hace evidente cuando se refieren a "sus inquietudes por lo que sucede en el aula, pero además por el tono con el que lo expresan (pensar en voz alta)" como lo refiere Mercado (2002:106), quien encontró en su investigación una recurrencia en los profesores de educación primaria por temas que remitían a cuestiones de enseñanza en relación con los niños y que ella denominó "preocupaciones docentes".

En relación a esto, otros investigadores refieren a las preocupaciones docentes como "expresión de un descentramiento progresivo del maestro al alumno y de éste al conocimiento escolar, hasta hacerlo contenido de su reflexión permanente y predominante en la relación con el estudiante y la tarea de formación del ser humano en el mundo escolar, ámbito que el maestro reconoce como de su responsabilidad" (Tlaseca, 2001:208). De esta manera, las preocupaciones docentes para mi estudio, son también abarcativas de necesidades de actualización identificadas por los profesores, donde los niños son referente central.

Otro motivo identificado para estar presente en la actualización, lo plantean los profesores que dicen haber estado ausentes del servicio docente durante un tiempo; unos más, son los maestros que buscan en la actualización elementos que les permitan subsanar las deficiencias de su formación inicial, identificadas por ellos. Un último, y no necesariamente porque sea el menos importante, sino porque se ha incorporado en los últimos años, es el relacionado con el acceso o permanencia en Carrera Magisterial (CM).

1.1. Preocupaciones por "estar al día"

Estar al día para los profesores de educación primaria entrevistados implica, desde su visión, aproximarse a espacios que les permitan manejar el nuevo discurso educativo, conocer los materiales que circulan en la escuela y los enfoques que éstos proponen, también hacen referencia a la necesidad de conocer nuevos métodos de trabajo y estrategias que les permitan hacer el aprendizaje más "efectivo" o como dicen en otros casos, hacer la actividad de clase más "divertida" o más amena para los niños.

En las entrevistas construidas con los profesores del estudio, el caso de la profesora Mariana es ilustrativo, porque destaca que acercarse a la actualización tiene un interés que vincula con la intención de encontrar elementos que le permitan corregir las carencias que dice tener en su formación inicial, por lo que alude a que el reto de estar frente al grupo la motivó para prepararse más, como lo plantea en el siguiente fragmento:

Pues han sido, desde que salí de la Normal que me sentí de las personas más ignorantes porque lo que aprendí en la Nacional de Maestros, bueno en la Normal, era mucho contenido repetido de secundaria, eh, pues yo sentí que no, académicamente no me sentía muy preparada, ahí empecé a tomar algunos cursos (E3Ma.MCdeM1).

Sentirse "ignorante" como sinónimo de no "estar preparada" ante el reto que plantea la docencia, es una motivación de peso para la maestra, que la llevó a buscar otras alternativas que permitieran subsanar esas deficiencias identificadas. El aseverar que es "mucho contenido repetido de secundaria" el que aprendió en su formación inicial, da cuenta de que las expectativas

que tenía para formarse como docente, al parecer no fueron cubiertas en la Escuela Normal.

Por otro lado, algunos profesores reconocen que la actualización les ha ayudado en la práctica docente, porque en ella han encontrado elementos que les permiten desarrollar aprendizajes favorables en los niños y que inclusive les ha apoyado para analizar su propia práctica y reflexionar acerca de cómo enseñan y para qué enseñan, esto que ellos llaman “caerles el veinte”, aspecto al que hace referencia la profesora Susana:

Pues es eso, porque la verdad es que a veces estamos frente al grupo y pues a veces me siento, siento que no, que no, no estoy lo suficientemente o sea las clases que doy no son lo suficientemente eh, efectivas, les falta, me falta a mí pues no se, /se ríe/ como que me hacen falta algunas otras actividades o este, pues sí, actividades que realmente desaten un aprendizaje favorable en los niños (...)viii[1] pues ahorita como que ya me entró, ya me “cayó el veinte” y pues tengo que buscar la manera de que los niños desarrollen estos hábitos que les hacen falta (E2Ma.SCdeM1).

Esta identificación de no “efectividad” en la tarea docente frente a los alumnos, por parte de los propios profesores del estudio, tiene relación con los elementos que el maestro encuentra en otros espacios distintos a su formación inicial, los cuales retoma para realizar su actividad, para sentirse “más completa” o más segura, como lo comenta la profesora Lucía en la siguiente entrevista:

Me siento más completa, me siento con más seguridad. Porque una cosa es tener los conocimientos y otra cosa es cómo darlos, no basta con tener el contenido sino saber aplicarlo a los niños que ellos también lo tengan ¿no? que ellos puedan adquirir el conocimiento, que en esto es en lo que me ha ayudado, en poder ayudarles a los niños a construir su propio conocimiento (E6Ma.LCdeM2).

En este fragmento que describe la profesora Lucía, destaca también un aspecto relativo a la cuestión didáctica, un conocimiento inserto en la currícula de las escuelas de formación docente inicial que parece no ser suficiente, ya que ella refiere a la necesidad de buscar en la actualización alternativas que le ayuden a “saber aplicar” con sus alumnos los

conocimientos que posee, o encontrar opciones didácticas que le permitan “ayudarles a construir su propio conocimiento”. Desde esta perspectiva, la actualización es vista como un elemento reforzador de la formación inicial de la maestra, el cual parece proporcionarle apoyos para la práctica cotidiana, cierta “seguridad” para su desempeño y aportes importantes que le permiten desarrollar su trabajo con los niños.

En las entrevistas también identificamos que los profesores insistían en la necesidad de prepararse más para ser mejores maestros, para resolver algunas problemáticas de carácter pedagógico en el aula. También se refieren a la necesidad de modificar perspectivas y lo ligan con esta intencionalidad para lo cual fue diseñada la actualización: “la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares y ponerse al día respecto a los avances de las ciencias de la educación” (SEP, 1995: 6). Sobre esto, los maestros del estudio hacen alusión a la necesidad de conocer los materiales con los que cuentan, tales como los libros de texto y los libros para el maestro, como en el caso de la maestra Susana quien se incorporó al servicio educativo después de 11 años de estar ausente:

Pues realmente le digo, iba a los cursos, pero tenía que complementar, entonces tenía que buscar información con los compañeros, en los mismos libros porque yo ya estaba desconectada totalmente, entonces este, pues sí me fue útil asistir a éstos (...) a mí me interesó desde el principio, precisamente por el tiempo que ya había dejado y cuando llegué e ingresé pues, inmediatamente busqué información, no estaba yo en cursos de actualización sino que con los compañeros platicaba, entonces pues también me fue muy necesario tomar los cursos de actualización (E2Ma.SCdeM1).

En sus expresiones la profesora Susana refiere que se apoyó en sus compañeros de escuela para “buscar información” relativa a los cambios que se habían dado en los planes y programas y en los libros de texto, mismos que hubo que conocer y explorar. De esta manera, coloca la interacción con sus compañeros como el primer acercamiento importante para estar al día y que después la llevó a integrarse a la actualización, como algo “muy necesario” y “útil”, según su apreciación.

En este mismo sentido, la profesora Elisa, quien también estuvo fuera de la docencia por un tiempo prolongado, dice que al reintegrarse al servicio educativo, encontró una "nueva" reforma educativa que planteaba un "método" de enseñanza distinto:

Dejé de trabajar en la docencia mucho tiempo, entonces regreso y me encuentro con que hay otra nueva reforma a partir del 92' en donde se tiene como base el método constructivista para la enseñanza en la educación primaria, ¿no? en donde el alumno a partir de su propia experiencia va ir desarrollando y generando en base a sus intereses su propio aprendizaje ¿no? y a su ritmo. Ahora ya no se toma en cuenta tanto que la memorización, sino que introyecten conocimientos y capacidades, entonces, eso me hace a mí, regresar a los talleres, a los cursos de actualización.

Para la profesora Elisa la reforma educativa "encontrada" al reintegrarse al servicio, representó una tarea de actualización necesaria, algo que la hizo "regresar a los talleres y a los cursos de actualización" que en algún lapso de su trayectoria tomó y que para este momento que enuncia ya no eran útiles, puesto que señala que en la escuela que ahora encuentra ya no se "toma en cuenta tanto la memorización", como alternativa para la enseñanza en la escuela primaria.

Ella misma señala que identificó "más debilidades" en el dominio de una asignatura específica, en relación con el nuevo enfoque propuesto en los planes y programas de la SEP, a partir de la Reforma Educativa de 1992, por lo que optó por iniciar con un taller de matemáticas donde se hacía evidente este aspecto:

Inicié yo en el taller de matemáticas porque sentía que era en la parte que tenía yo más debilidades (...) tenía yo más debilidades con el nuevo enfoque constructivista, ¿sí? aunque los conocimientos y todo eran los mismos pero ahora la manera de darlos a los alumnos es de una manera diferente, como que ahora se le hace como que lo digiera más, como que lo juegue más, que participe más, como que a los niños de ahora les cuesta mucho trabajo comprender algo que no está en, este, que no están jugando con el material, que no están trabajando, que no están activos ¿no?(E5Ma.ECdeM2).

La profesora Elisa apunta que aunque los conocimientos son los mismos, ha cambiado la “manera de darlos a los alumnos”, lo que conlleva en este caso, hacia la búsqueda de opciones que le permitan entender en qué consiste esa nueva propuesta de ofrecer a los alumnos el conocimiento “de una manera diferente”.

También reconoció la necesidad de acudir a actualizarse porque se encontró con una serie de cambios en los libros de texto, que le exigieron ponerse al día y “empaparse de la nueva terminología” del discurso educativo. En los siguientes fragmentos expresa esto:

Hasta la terminología ha cambiado, ahora ya no te dicen para que tú logres el objetivo, ahora te dicen para que logres el propósito y en lugar de que te digan para que el niño comprenda y entienda, para que el niño capture, o sea, estamos haciendo un cambio conceptual, pues sí, estamos cambiando nuestra terminología ¿no? ya no es que binomio maestro – escuela, o el trinomio como yo aprendí, o sea, es empaparse uno de la nueva terminología y tomándola en cuenta, que se basa en la computadora y entonces estos términos muy especiales se han ido desarrollando en base a la tecnología computacional (E5Ma.ECdeM2).

La profesora Elisa refiere a la “tecnología computacional” como un elemento que permea en el nuevo discurso educativo, algo distinto de cómo ella aprendió en su formación inicial y que ahora le exige aprenderlo para comprender y manejarlo, lo que ella denomina como “términos especiales”. La misma profesora Elisa, señala que tras la modificación de los libros de texto y los nuevos enfoques propuestos por estas reformas le propiciaron la necesidad de actualizarse:

Los libros de los niños también sufrieron modificación con un enfoque diferente, entonces hay que hacer muchos productos, trabajar ficheros, trabajar libros del maestro y eso pues sí era importante ¿no? que había que actualizar (E5Ma.ECdeM2).

Esta motivación y demanda de la práctica docente “que había que actualizar” y que la profesora refiere, son indicadores importantes de las motivaciones que los profesores tienen para acudir a los espacios de actualización y que otros maestros destacan, como el caso de la profesora Alicia:

(Acudo a actualizarme) tal vez para conocer el enfoque de los programas y los libros de texto, entonces lo que muchas veces vemos en el curso es lo que viene implícito en el libro, pero bueno, el capacitarte así sabes que esto se trabaja así o va por este camino pues ya te está ampliando un panorama de cómo llevarlo al grupo (E1Ma.ACdeM1).

Las reformas educativas en los planes y programas de educación primaria de 1992, han propuesto nuevos enfoques para la enseñanza que los docentes deben dominar, en este caso, enfoques asociados con el constructivismo. Para la profesora Elisa y la profesora Alicia, esta necesidad de conocer más sobre el nuevo enfoque, lleva implícita una forma de trabajo "diferente" en el aula, y que al acudir a actualizarse identifican elementos de "cómo llevarlo al grupo"; esto se constituye, en una de las motivaciones para acercarse a la actualización, desde la perspectiva de las maestras de la investigación.

También, el hecho de enfrentarse con un grado que nunca habían atendido y que ellos (los profesores), denominan como "un reto", los ha llevado a buscar opciones para actualizarse, estudiar más o "aprender a la par que sus alumnos", como lo menciona la profesora Lucía en el siguiente fragmento:

En el año del '84 que fue mi primer sexto año, fue tal como lo dijo el director en esa ocasión: «tómalo como un reto» de primero y segundo me mandan a sexto grado y me dice: «tómalo como un reto» y efectivamente fue un reto enorme para mí, porque se habían dado cambios en los planes y programas y yo no estaba actualizada, definitivamente; en ese tiempo entró la famosa ecología, una visión nueva de las ciencias naturales y bueno hubo que estudiar muchísimo y aprender a la par que los niños (E6Ma.LCdeM2).

En esta referencia que hace la profesora Lucía, destaca su preocupación por "no estar actualizada" ante el reto que representaba tomar un grado que nunca había atendido; aunado esto a los cambios curriculares que se dieron en esa época. Ella destaca la necesidad de actualizarse no sólo a través de opciones como cursos o talleres, que pudiera haber tomado en las instituciones, sino que valora el aprender junto a los niños, una forma más de estudio de los profesores, como también lo refiere la profesora Virginia

Estoy atendiendo ahorita casi al parejo todos los contenidos de sexto grado, yo también me he tenido que poner a estudiarlos y sí, me quita un poquito de tiempo para otras cosas (...) porque siempre hay que estar revisando, los chicos se acercan y preguntan (E7Ma.VCdeM2).

Aunque ambas maestras no hacen referencia a un aprendizaje que se deriva como producto del intercambio cotidiano con los niños, sí colocan el "aprender a la par" o "ponerse a estudiar", como una necesidad que les plantea su quehacer educativo. Ésto implica un dominio no sólo de la didáctica o los enfoques, sino el dominio del contenido que les permita atender las demandas de los niños, relativas a dudas o aclaraciones que solicitan al maestro, de ahí la necesidad de estar "siempre revisando" los contenidos.

La profesora Lucía dice que busca también en la actualización, elementos técnicos y metodológicos que le permitan mejorar su práctica y evitar la monotonía en el salón de clases:

(Voy a los cursos) Pues para tener apoyos técnicos, metodológicos, en cuanto a las actividades para los niños, para hacer variada la estancia en la escuela, para no hacerla monótona, el decir escuela es decir un poco represión, ya decir vamos a la escuela, vamos a las clases, es decir un poco, estar sentado y atiende y pones atención y escribes; y a mí no me gusta del todo esa idea de la escuela, me gusta una idea, un movimiento, un actuar, un interactuar con los chicos, que ellos sean felices, que ellos vean la escuela como un lugar diferente (E6Ma.LCdeM2).

Aquí la maestra manifiesta su preocupación, no solamente porque las actividades pedagógicas sean lo que nutran el trabajo escolar, sino que hay un interés manifiesto por "hacer variada la estancia en la escuela" y porque en estos espacios los niños "sean felices". En este sentido, la actualización cobra un papel importante desde su percepción, porque es quien le puede proveer de estos elementos que identifica como útiles para hacer de la escuela un contexto con "movimiento" y con "interacción con los chicos". De esta manera, los alumnos parecen cobrar un papel relevante dentro de las motivaciones que la maestra manifiesta para actualizarse, pues se percibe siempre como parte de sus preocupaciones, la búsqueda de

alternativas que ofrezcan a los niños una escuela vista por ellos "como un lugar diferente", donde no prive la "monotonía" y la "represión".

O como la profesora Susana que dice haberse motivado para acudir a un taller breve de *Lectura en atril* al escuchar a la coordinadora de un curso leer "muy bonito", habilidad que aspira lograr para leerles también a sus alumnos:

Sí, siempre me quedé (en el curso de *Lectura en atril*) me gustó mucho por que en el curso de *Comprensión Lectora* la maestra que nos dio el curso leía muy bonito le daba un énfasis en la lectura que lo hacía vivir y también pues yo me quedé con las ganas de saber pues cómo le hace, ¿no? y me quedé a la *lectura en atril* y pues sí, es darle el sentido que tiene la lectura y bueno entendí que si no conoce uno la lectura pues no le puede dar el tono adecuado, necesita uno leerla antes de leérsela a los niños (E2Ma.SCdeM1).

En este fragmento, la maestra reconoce lo que según ella aprendió en un curso de lectura, destacando esta necesidad de leer (practicar) antes el texto para leérselos posteriormente a sus alumnos, un conocimiento que ella considera importante a la vez que manifiesta una motivación desencadenada por la experiencia en un curso de actualización, donde identificó esa necesidad de saber "cómo le hace" la coordinadora para darle el sentido a la lectura o para "leer muy bonito". De esta forma, es importante apreciar como una acción de actualización puede motivar hacia otra actividad actualizadora, en la que permea el interés por ofrecer a los alumnos opciones mas alentadoras para sus aprendizaje como es el caso de una lectura amena, "vívida" como lo destaca la maestra.

Por otro lado, la profesora Alicia hace alusión a la necesidad de actualizarse para "seguir aprendiendo más cosas"; desde su visión la práctica docente exige de un constante aprendizaje como lo plantea en los siguientes fragmentos:

Porque vuelvo a insistir de esa manera voy a seguir aprendiendo más cosas, ¿no? porque así debe ser siempre, el maestro se debe actualizar para no quedarse atrás sino que hay que ser innovadores de (en) la práctica docente (...) (debe) seguirse uno preparando, además pues es bueno, el avance tecnológico, el avance social a veces te

pone (retos) que si no estás a la altura o más o menos, te lleva entre los pies, ¿no? (E1Ma.ACdeM1).

La profesora Alicia también destaca que actualizarse es una alternativa que permite al docente "no quedarse atrás" y que propicia la innovación en la práctica docente. Además subraya, que la actualización es también una forma de estar al día para enfrentar los retos que "el avance tecnológico o social" demanda, una condición que la docencia exige para "estar a la altura" de una realidad social que puede dejar de lado al docente que se no se actualiza o demandarle una serie de retos para los cuales debe estar preparado.

Esta preocupación por "estar al día" que los profesores entrevistados destacan y que implica el dominio de los nuevos enfoques para la enseñanza y el conocimiento de los materiales producidos por la SEP a partir de la Reforma Educativa de 1992, así como la identificación de nuevas estrategias para trabajar en el aula; está permeada por un referente central que subrayan, los alumnos, referente que también han identificado en sus estudios Luna (1994) y Mercado (1999a, 2002).

Así, en estas evidencias que presentan los profesores de mi investigación, los niños son un eje que impulsa al docente a buscar otras opciones para "llevar al grupo" y ayudarles a "construir el conocimiento". Por ello, hay acá planteamientos desde los propios maestros, de aspiraciones de querer "estar al día" en la enseñanza, como una preocupación que se entrecruza con sus prácticas cotidianas y la necesidad que identifican de hacer de la escuela un lugar que provea a los alumnos de conocimientos, en ambientes motivacionales donde permee, una visión de escuela "viva" donde los niños "sean felices" y aprendan.

También parecen ser los alumnos un detonador importante, para propiciar que los maestros se aproximen a la actualización cuando éstos -los niños- demandan de los profesores mayor dominio de los contenidos, como en el caso de los grupos superiores de la escuela primaria o una necesidad de estar "a la par" en conocimientos; inclusive en el dominio de las nuevas tecnologías, para evitar "quedarse atrás".

Otra motivación importante de los profesores, está relacionada con el papel que le otorgan a la actualización para subsanar algunas deficiencias que acusa su formación inicial. Este señalamiento es congruente con uno de los propósitos que se plantea desde la SEP para los Cursos Nacionales:

Los (Cursos) Nacionales están destinados a cubrir, de entrada, los grandes huecos formativos, aquellos que están generalizados entre los maestros por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y las necesidades de la enseñanza, por desatención a los procesos sistemáticos de actualización, y que se han puesto en evidencia, entre otra cosas, por la lentitud con que los cambios propuestos en planes, programas y materiales educativos se incorporan a la práctica docente (SEP, 1995:9).

En este sentido, la actualización docente en general, cumple desde la perspectiva de los profesores del estudio esta función, además de otorgarles elementos que los fortalecen psicológica y pedagógicamente para su desempeño.

1.2. Preocupaciones relacionadas con la enseñanza en el aula

Otras de las preocupaciones manifestadas por los entrevistados son las que identifican con la práctica diaria, con la inquietud por ofrecer a sus alumnos mejores alternativas de enseñanza, desarrollar mejores hábitos y habilidades, incorporar contenidos que identifican como necesarios, tales como ortografía, comprensión de textos, entre otros. Los siguientes señalamientos de la Profesora Alicia ilustran estas afirmaciones:

Y entonces, yo siento que es muy elemental por ejemplo eso en matemáticas, manejar para que el niño más adelante entienda la suma, entienda la resta, entienda la multiplicación, entienda los problemas y pueda dar una solución, ¿sí? (...) entonces yo ahorita ando como en esa búsqueda, he visto materiales y todo, así como todo aglobado, todo aquí atorado que no sé ni por dónde comenzar, ni cómo organizar. Por ejemplo, para el siguiente año si es que me dan primer año pienso organizar un material metiendo ese tipo de cuestiones de agrupar de desagrupar, de clasificar, de seriar, de correspondencia, eh, qué no se parece, qué sí se parece, etc., con los niños.

(...) No sabemos qué camino seguir, entonces yo al menos así lo veo; que necesitamos lo más elemental, por ejemplo para que el niño escriba ¿qué tiene? (que hacer), aparte de usar el lápiz ¿qué más? ¿no? entonces es mucho, es mucho, yo siento que nos hace falta mucho, mucho conocimiento, más, más (reiterando) tal vez más información, más actualización (E1Ma.ACdeM1).

La enseñanza y los problemas que se derivan de ésta en el aula con los niños como referente principal, parecen ser una preocupación importante de los profesores. Por ello aluden que andan "como en esa búsqueda" de elementos que les apoyen a "saber qué camino tomar", refiriéndose a las decisiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos.

También señalan la posibilidad de aplicar en futuros grados escolares, estrategias que han aprendido o identificado en estas "búsquedas", es decir, en tanto están en un proceso de actualización van realizando proyectos a futuro de cómo y en dónde podrán serles útiles los conocimientos que adquieren, no sólo para el momento actual de su práctica docente.

En otro orden de ideas, las preocupaciones de los docentes del estudio, por acercarse a su espacio educativo otras alternativas de enseñanza, los llevan a buscar materiales, estrategias y conocimientos que les apoyen en aquellas problemáticas que consideran importantes subsanar, en las áreas de español y matemáticas principalmente; es por ello que dicen requerir "más información, más actualización".

Los profesores de la investigación, también aducen que su búsqueda de alternativas en la actualización está vinculada con algunas prioridades que se deben desarrollar en la escuela como lo son: los hábitos y las habilidades para escuchar, saber expresarse y defender sus ideas, elementos que han encontrado en algunos cursos o que les han ayudado a "darse cuenta" de los puntos débiles en los alumnos, cuando aplican alguna actividad sugerida en los cursos, como lo menciona la profesora Susana:

Pues, me doy cuenta que hace falta desarrollar en ellos algunos hábitos de respeto, de habilidades para escuchar, para saber expresar sus ideas, entonces pues creo que voy a remacharle ahí, voy a echarle muchas ganas para que los niños defiendan sus ideas, para que tengan argumentos

para discutir y pues que haya un respeto mutuo, que respeten a sus compañeros cuando estén hablando, que escuchen porque sí me doy cuenta que no escuchan los niños que cada quien piensa sus ideas, pero no escucha lo que están diciendo los demás, entonces pues, creo que ahí está el problema que tengo que ver (E2Ma.MCdeM1).

La profesora reitera la necesidad de atender o “remacharles” a sus alumnos, estas habilidades básicas que la escuela debe promover y que los espacios de actualización le han ayudado a identificar. En la exposición de la maestra destaca la centralidad de los niños en sus reflexiones, inclusive, la expresión “voy a echarle muchas ganas”, es denotativa de una preocupación medular porque sus alumnos superen “el problema” vinculado con las habilidades básicas para la comunicación.

Además, la profesora Susana y la profesora Virginia, dicen compartir la inquietud por las problemáticas de la educación que han sido tratadas a partir de los estudios realizados por instituciones, tales como el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE (PISA)^{viii}[2] y que fueron publicados en los medios de comunicación:

Porque eso es realmente la preocupación, mmm, nos leyó (la coordinadora de grupo) una encuesta bueno, una encuesta que se hizo a nivel creo que mundial o internacional entonces este, pues ahí se ve el problema (referente a la lectura y comprensión de textos) pues yo creo que ella sí está preocupada por eso y bueno, nosotros también (E2Ma.SCdeM1).

Se dijo que México, ocupaba creo el penúltimo lugar de matemáticas y en base a eso fue que se, últimamente, se ha estado acudiendo a los temas de español y matemáticas (E7Ma.VCdeM2).

Como puede verse en estos casos, la situación educativa del país ante otros países del mundo, es una preocupación compartida entre los docentes, que se percibe en estas entrevistas. Algunos maestros sienten una corresponsabilidad por lo que acontece en la educación en México y ello los compromete a buscar soluciones a través de la actualización, involucrándose en propuestas que tienen relación con esta problemática o buscando aquellas que ofrezcan estrategias útiles para ello.

Sobre este tipo de problemáticas educativas, la profesora Mariana también hace mención de la necesidad de “aprender estrategias” para “empezar a manejar habilidades lectoras”, como lo señala a continuación:

Desde luego que tenemos en 6° año alumnos con errores de ortografía, de omisión, sustitución, alumnos que al pronunciar, esa visualización no la tienen. Lo que hace falta yo creo es empezar a manejar habilidades lectoras, desde aquellas que son físicas o sea la visualización y la deducción, la relación, correlación de una idea con otra son... y de ahí aprender estrategias porque no tenemos muchas estrategias para eso de la comprensión lectora, por no cambiar como estamos trabajando (E2Ma.MCdeM1).

En este caso también destaca como centro de la preocupación de la maestra, la referida a los alumnos. Asimismo, el aspecto que plantea la profesora de no contar con muchas estrategias para la comprensión lectora, es un indicador de una necesidad formativa profesional identificada, pero también un reconocimiento de que no todos los maestros las buscan o consideran porque implicaría “cambiar sus formas de trabajo”. Al respecto, también dice que los docentes deberían “situarse en las necesidades que tienen actualmente” en relación a las problemáticas educativas vinculadas con la lectoescritura:

Yo insisto que habría que situarnos exactamente en las necesidades que tenemos actualmente, no se ha empezado cómo trabajar la redacción, los niños tienen muchos problemas de escritura, cómo trabajar la escritura, es cierto que nos dan algunos folletos (se refiere a las guías de los Talleres Generales de Actualización) cuando inicia el ciclo escolar. (...) está el folleto de la expresión oral por qué es importante la expresión oral, yo creo que “no queda” que tú maestro, entiendas por qué es importante la expresión oral o por qué es importante la redacción o por qué es importante la comprensión lectora, nosotros lo hemos vivido, lo que necesitamos es trabajar estrategias, necesitamos cómo desarrollar habilidades, cómo trabajar estrategias en problemas muy comunes (E3Ma.MCdeM1).

En estos planteamientos de la profesora Mariana, se señalan como parte de sus preocupaciones docentes, una serie de temáticas que la actualización tendría que considerar y que si bien, se les han entregado “folletos” (esta referencia es con relación a las guías de los TGA del ciclo 2002 – 2003, que

abordaron el tema de de la expresión oral en la escuela primaria) que pueden apoyarles, pero que al parecer no resultan recursos suficientes. Esto, porque dice que “no queda” que solamente se entienda por qué es importante la expresión oral o la redacción, sino que se trabajen estrategias que les ayuden a desarrollar estas habilidades a las que hace referencia: expresión oral, redacción, y comprensión lectora o los “problemas comunes” de la enseñanza que dice, le angustian.

Otras preocupaciones que los profesores manifiestan, son aquellas relacionadas con lo “difícil” que resulta “que los niños pongan atención” y por ello, dicen requerir de la actualización ideas para trabajar en el aula, como lo menciona la profesora Susana, al plantearle la pregunta: ¿los cursos a los que acudió tuvieron relación con su trabajo docente?

Sí está relacionado con el trabajo del aula, claro, que no sea una receta al pie de la letra, pero pues sí que nos den unas ideas para aplicarlo porque sí está difícil, es difícil que los niños pongan atención (E2Ma.SCdeM1).

Este argumento de “que no sean una receta al pie de la letra”, es revelador de una percepción diferente de lo que en otros espacios hemos escuchado, respecto a que los maestros suelen buscar en la actualización “recetas” para la enseñanza y nos deja una apreciación distinta de lo que quieren que sea el hecho actualizador. En este caso, la profesora destaca una necesidad de encontrar en la actualización “ideas” que le permitan hacer menos complejo el trabajo con los niños, como una preocupación trascendente en su trabajo diario.

Una motivación más para actualizarse, lo constituyen las preocupaciones que manifiestan los profesores ante los casos de discapacidad que presentan los alumnos, como lo comenta el profesor Pedro:

Pues los maestros que hemos estado en ese taller, sí presentan un caso de discapacidad con sus alumnos, sí es un poquito diferente, pero sí creo que la mayor parte de los maestros por eso se interesaron, para ver de qué manera podemos sacar adelante a esos pequeños. (...) pero ahí poco a poco (aprendemos) porque yo la verdad nunca me había interesado (y) vamos entendiendo, porque

es un poco difícil en caso de tener ese tipo de problemas con los niños (E4Mo.PCdeM1).

Al parecer, los profesores suelen buscar condiciones que les permitan "poder sacar adelante a los niños", de tal forma que su interés se centra en encontrar alternativas que les ayuden a hacer menos "difícil" la atención a los alumnos que "tienen ese tipo de problemas" y les apoyen en lo que se ha denominado en los últimos tiempos como integración educativa [viii\[3\]](#).

En este apartado pueden apreciarse varias de las preocupaciones de los docentes del estudio, referidas a la enseñanza en el aula. Destacan aquí, las referidas a sus preocupaciones por algunos problemas comunes que se viven en la enseñanza de contenidos de español; los relacionados con las habilidades básicas de la comunicación; los vinculados con la enseñanza de las matemáticas; todas centradas en los alumnos como referente principal de las preocupaciones manifestadas por los profesores entrevistados. Pero además, se identifica una preocupación por ofrecer una atención de calidad a aquellos niños que presentan una discapacidad, lo que los ha llevado a buscar alternativas para la enseñanza, paralelas o complementarias a las acciones que la SEP ha emprendido desde 1996 para capacitar y actualizar a los docentes de las escuelas primarias denominadas "regulares", a donde acude un niño con discapacidad [viii\[4\]](#).

En este sentido, la transformación que la integración ha exigido a la escuela regular tiene implicaciones aún mucho más complejas para sus maestros, sobre todo en las condiciones en las que realizan su trabajo. La integración los ha enfrentado a un verdadero reto de innovación educativa que le exige diferentes saberes y prácticas además de un cambio en sus actitudes y formas de pensar (Chiu, 1997 en Naranjo, 2004).

Estas distintas preocupaciones de los profesores vinculadas con las demandas y carencias que identifican en los niños y que buscan atenuar a través de la actualización docente, reflejan un maestro comprometido con su profesión, pero también se refleja la ineficacia de la formación inicial que recibieron en la Escuela Normal o bien empiezan a surgir nuevas problemáticas educativas que no habían sido planteadas en los proyectos de formación y que las propuesta actualizadoras han tenido que incluir.

1.3 Carrera Magisterial: Una preocupación que se entrecruza con lo pedagógico

Aunque los profesores entrevistados dicen que les interesa ir avanzando en lo económico, a través del programa de Carrera Magisterial (CM), también refieren que existen fuertes intereses relacionados con su tarea de educador. Los siguientes párrafos de las entrevistas, son algunas de las respuestas que los profesores dieron ante la pregunta ¿por qué acuden a actualizarse?

La profesora Alicia señala lo siguiente:

Ahorita por lo de Carrera (Magisterial) pues ando aquí, siempre anda uno cazando los (cursos) estatales con otros intereses también ¿no? económicos, cómo te dijera e ir avanzando también en ese aspecto, pero a mí me interesan aunque no sean de Carrera Magisterial, porque yo siento que tengo necesidad de aprender cosas que hacen falta para el trabajo (...) yo lo hago porque me gusta, no tanto porque me estén forzando de alguna forma a actualizarme, entonces yo lo hago porque quiero aprender más (E1Ma.ACdeM1).

Avanzar en lo económico es una motivación importante que parece impulsar a los profesores de esta investigación a participar en los cursos de actualización con valor en Carrera Magisterial, caso concreto son los cursos estatales y nacionales. En este sentido, la "cacería" de cursos a la que los profesores hacen referencia les permite obtener puntajes requeridos para su participación en el programa de Carrera Magisterial. Sin embargo, también refieren que suelen acudir a otros cursos que no tienen este valor, porque existe una "necesidad de aprender cosas que hacen falta para el trabajo" pero también porque les gusta. Ellos plantean además que participan en esta actividad no porque los estén "forzando" sino porque quieren "aprender más". Hablan de esta cierta autonomía por aprender, sin tener que dar cuenta de sus aprendizajes a través de un instrumento de evaluación como Carrera Magisterial.

En este sentido, cuatro de los siete profesores entrevistados refiere haber tomado al menos un curso en instituciones ajenas a la SEP, en temáticas

diversas como: autoestima, psicomotricidad, español, matemáticas, música, artes plásticas, inglés, entre otras. (Ver cuadro No. 2 pp. 29 - 30)

También el profesor Pedro comenta que acude a los cursos “no tanto por los puntos”. Aunque esta aseveración parece reflejar su interés por lo económico en Carrera Magisterial, él coloca el acento en la necesidad de aprender “un poquito más”:

No, no es tanto por los puntos sino que más que nada para aprender un poquito más, porque ya ve que según (dicen), nos faltan muchas cosas por aprender, no se aprende de un momento sino, yo creo que con la práctica y en la vida diaria que nosotros estamos trabajando con los niños eso nos ayuda bastante (E4Mo.PCdeM1).

Por otro lado también señala, lo que se dice acerca de que a los maestros les “faltan muchas cosas por aprender” y reafirma que la profesión de maestro “no se aprende de un momento sino, yo creo que con la práctica y en la vida diaria” con los niños. Esta preocupación deja entrever la concepción que el profesor tiene respecto a la tarea docente y la necesidad de tomar en consideración la forma en que se construye la docencia.

También la profesora Lucía refiere que se inscribe en la actualización “no solamente por los puntos” sino por sus intereses que se vinculan con la necesidad de adquirir más conocimientos, como lo dice en el siguiente fragmento:

Y no solamente por los puntos, sino porque siempre me ha interesado tener un poquito mas de conocimientos y ahora que dan los puntos pues, ¡qué bueno que dan los puntos! por ejemplo éstos (se refiere a los Talleres Breves) no te dan nada, te dan una constancia que no te sirve para nada, ni siquiera para el otro escalafón ((el escalafón vertical)) para nada sirve; lo que te llevas ((el conocimiento)) es lo que te sirve realmente (E6Ma.LCdeM2).

Aunque reconoce que es un acierto que se den los puntos por asistir a los cursos, hay aquí de cierta manera, una demanda por el reconocimiento a un esfuerzo de actualización que desde la perspectiva de la maestra parece no está presente en todas las alternativas de actualización ofrecidas y, que a

pesar de ello, suele valorarla por los conocimientos que le proporciona y que le "sirven realmente".

En la mayoría de las entrevistas, los profesores hablan de la actualización como una necesidad que los impulsa a aprender "un poquito más" para "aprender cosas" que ellos juzgan útiles e importantes para su práctica docente, considerando a los niños como referente central. De esta manera, Carrera Magisterial pareciera no estar en el mismo nivel de sus intereses para acercarse a la actualización, aunque no niegan la importancia que para ellos tiene incorporarse o promoverse en este sistema de promoción económica.

En otros casos, como el de la profesora Elisa, la actualización es percibida como un elemento que le permite estar cercana a las nuevas generaciones y sentirse que "no está pasada de moda", tal como lo refiere en el siguiente fragmento:

Ahorita es muy importante para mí estarme actualizando o sea que no hay que estar lejos de esta nueva generación, que digan que la maestra está pasada de moda y no sabe, al contrario, yo el orgullo que siento es que me preguntan y que me dicen: maestra este, qué puedo hacer en esto, cómo le puedo hacer aquí, o sea que mi experiencia sirve a los maestros por ejemplo que están recién egresados y que les puedo hablar ya de los nuevos contenidos, del constructivismo y estoy actualizada, y eso me da mucho orgullo, por eso es que me motivo y vengo y vengo (reiterando) porque quiero estar actualizada, pero porque es un éxito personal y me da mucho gusto ver a mis alumnos que van aprendiendo cosas diferentes y que se sienten así como niños de secundaria (con tono de emoción) (E5Ma.ECdeM2).

Aunado a la experiencia docente, la actualización es apreciada por algunos profesores porque les permite tener "el orgullo" de aconsejar a los profesores noveles. Es considerada también como un éxito personal que les pidan opiniones y puedan compartir en el colectivo docente los conocimientos adquiridos. Así mismo, les permite llevar al aula "cosas diferentes" que sus alumnos aprenden, cuestión que parece importar mucho a los profesores del estudio.

Por otro lado, la actualización recibe observaciones importantes de algunos profesores, quienes argumentan que estos procesos actualizadores, son acciones necesarias aunque no las más pertinentes para obtener los puntos que los lleven a promoverse en CM, como lo dice la maestra Lucía:

Los (cursos) estatales me parecen de lo más absurdo, eso de ir por cinco puntos y por aguantarte al asesor que la mayoría de las veces está muy mal preparado y aguantarte al compañerito de junto que a veces tiene ganas de trabajar /se ríe/ y otras veces ganas de "moler", me parece de lo más absurdo. Sí voy (cambia su tono de voz, ahora es más alto) es porque yo quiero los cinco puntos, porque necesito los cinco puntos (E6Ma.LCdeM2).

Para la profesora Lucía, algunas prácticas de actualización como los cursos estatales, se constituyen en eventos de lo "más absurdo" por las implicaciones que desde su perspectiva tienen: tolerar la deficiente preparación del asesor y a algunos compañeros con quienes no comparte sus inquietudes o la indisposición para el trabajo en el curso. Ello hace parecer esta opción de actualización, en un acto obligado que sólo motiva por la aspiración de obtener los cinco puntos, los cuales dice "necesitar" para Carrera Magisterial.

Otros maestros, señalan abiertamente que tienen un interés claro cuando se inscriben a un curso, el cual está vinculado con la necesidad de promoverse de nivel dentro del programa de CM como lo muestra este fragmento de la profesora Elisa:

Pues obviamente que me inscribí (a los cursos) para promoverme, acabo de hacer examen, ya pasé un curso de matemáticas y ahí voy, vamos a ver si ya me ponen en "A" /se ríe/ Entonces, por ejemplo, lo que nos interesa que todo esto de la preparación profesional también redunde en beneficios económicos (E5Ma.ECdeM2).

En esta parte del fragmento, se aprecia la asociación de la preparación profesional con las motivaciones económicas, que también se constituyen en una necesidad vigente de los profesores y que colocan de manera evidente, dentro de sus preocupaciones.

Otros maestros como la profesora Virginia, perciben a los cursos como actos “obligatorios” para permanecer en CM:

Yo creo que a lo mejor para actualizarse sería tomar una maestría, pero no, creo que no estoy ahorita en situación, por lo que solamente me quedan los cursos, además de que son obligatorios para permanecer en Carrera y de todas maneras en tanto no hay algo mejor, pues seguiremos yendo a cursos (E7Ma.VCdeM2).

En el fragmento anterior, la profesora refiere que aunque estos cursos no son las mejores opciones para actualizarse ella deben seguir acudiendo “en tanto no haya algo mejor”; esta percepción de las opciones de actualización refleja un cierto grado de descontento por las ofertas existentes y aunque validan que una maestría podría ser una buena alternativa para actualizarse, no siempre están en posibilidades de hacerlo.

Así también, realizan algunos cuestionamientos al sentido que ha cobrado la actualización a partir de la presente reforma educativa y lo comparan con el significado que en otras épocas se le daba a ésta, como en el caso de la profesora Elisa:

Lo que pasa es que ahora es Carrera Magisterial y antiguamente los cursos eran por amor, uno iba a los cursos, no te daba ninguna constancia, no te daban ningún crédito escalafonario o sea no te valía para nada más que para tu satisfacción y el trabajo en el aula, ahora si tú cumples con todos los estatutos y con toda la reglamentación, las tareas, los trabajos, lo teórico, lo práctico tienes opción a mmm, a que entres a Carrera Magisterial ¿no? a que te vayas promoviendo (E5Ma.ECdeM2).

Esta referencia que la profesora hace de que los cursos antes “eran por amor”, en los que no privaba el interés de promoverse tal como se presenta ahora con Carrera Magisterial, refleja una visión del sentido que para ella tenía la actualización: “el trabajo en el aula” o una “satisfacción” personal.

La misma profesora Elisa dice que desconocía la existencia de Carrera Magisterial, pero al acudir a actualizarse se “fue dando” el involucramiento en este sistema de promoción:

Empecé desde hace dos años y medio, tres años casi y entonces me encuentro con que hay una Carrera Magisterial y mi interés era actualizarme y después todo ésto generó y que bueno, también el interés de venir y estar pues podía llevarme a que yo me actualizara profesionalmente para poder promoverme en Carrera Magisterial, aunque el interés primordial al yo venir por primera vez, no era precisamente ese, sino que se fue dando ya de estar aquí todos los sábados (E5Ma.ECdeM2).

Aunque aduce que su interés "primordial" era actualizarse, también reconoce que al identificar que su preparación profesional le podía dar la posibilidad de ingresar o promoverse en CM, le fue planteando un interés más "de venir y estar" en los cursos.

En este sentido, el profesor Pedro también comenta que inicialmente no acudía a la actualización porque no "tenía oportunidad", ya que cuenta con una doble plaza, pero que empezó a "interesarse un poquito en participar" cuando quedó inscrito en CM:

No, no tenía oportunidad, o sea que tenía muy poco de que ingresé ya ve que nosotros estamos por categorías (niveles que plantean en el programa de Carrera Magisterial) entonces aprovechando que ya quedé inscrito fue cuando ya me interesé un poquito más en participar en estos eventos (E4Mo.PCdeM1).

Caso similar que plantea la profesora Mariana, quien refiere acudir a la actualización por los "cinco puntos":

Pero en el caso de este tipo de cursos, pues yo se que la mayoría, porque estoy incluida ahí, si también vamos por los cinco puntos, es lo mismo, también vamos por los cinco puntos y a la par pues sacamos más (E3Ma.MCdeM1).

Sin embargo, también observa que a pesar de que "van por los cinco puntos" reconoce que tienen la posibilidad "de sacar más", refiriéndose a los conocimientos que estas ofertas les proporcionan.

En estos comentarios vertidos por el profesores Pedro, Elisa y la profesora Mariana, se refuerza lo que ya hemos comentado respecto a que la CM es un elemento común en los profesores, que está presente en la mayoría de

los casos, como motivación importante para acercarse a la actualización, pero no como la única.

En este sentido, las distintas motivaciones que manifiestan los profesores por acercarse a la actualización y las diferentes percepciones que de ésta tienen, dejan entrever la gestación de una cultura de la capacitación profesional aún en ciernes. Esto es, una percepción de la actualización aún distante de lo que se plantean las autoridades educativas, cuando refieren que los profesores deberían tener un "interés por el valor propio de la actualización" (Mercado, 2002a: 11). Pero tampoco está centrada en la Carrera Magisterial o en el "credencialismo", como motivación principal como se ha planteado desde el sentido común o desde la opinión de algunos funcionarios educativos:

(Los maestros) sólo acuden a ella (la actualización) de manera forzada y por el beneficio económico que representa. Con ello se desvirtúa el propósito principal de la actualización que es propiciar una cultura de la capacitación profesional permanente del magisterio alejada del credencialismo (Mercado, 2002^a).

Inclusive la SEP en un estudio [viii\[5\]](#) presenta algunas conclusiones que refuerzan la concepción de que los profesores se actualizan porque hay en ellos sólo un interés vinculado con el utilitarismo o con el valor económico que la actualización puede ofrecer. No obstante, esta misma investigación reconoce que ahora los usuarios han empezado a participar más en la actualización porque identifican en ésta otros beneficios vinculados con su quehacer docente. También plantea que los profesores hablan de motivaciones de carácter personal o "intrínsecas" vinculadas con el crecimiento profesional y el prestigio (ídem: 21).

Los resultados que presenta el estudio de la SEP guardan una similitud con los que arroja mi investigación. Si bien es cierto, no identifico la prevaencia de un interés por actualizarse sobre otro, sí logro discernir que en este espacio confluyen tanto los intereses pedagógicos de los profesores, como los de carácter personal, en el que se hace patente lo económico, pero no necesariamente como motivo único o por encima de los pedagógico, sino que a la par que los profesores manifiestan una necesidad de obtener

beneficios materiales, también está vigente una necesidad del reconocimiento de sí mismo como profesionales, o la preocupación compartida por la situación educativa del país, presentada por las instancias internacionales a través de las evaluaciones en ciertos ámbitos del conocimiento. En suma, concluyo que la actualización es más bien un espacio “híbrido”.

2. Criterios de selección de las opciones de actualización

Los profesores reportan que no siempre las alternativas de actualización que se diseñan para ellos, pueden ser coincidentes con sus necesidades o intereses. Por una parte, hay una gama de opciones que se ofrecen a través de los Centros de Maestros y otras son impartidas por diversas instituciones de gobierno y privadas. Algunas de estas alternativas actualizadoras están vinculadas con el programa de Carrera Magisterial y otras no. Sin embargo, en este abanico de cursos, talleres o seminarios, los profesores se ven en la disyuntiva de escoger unas. Estas pueden ser aquellas que se ajusten a los tiempos de los que disponen o las más cercanas a sus problemáticas del aula o en última instancia, las que consideran que les pueden ser útiles en algún momento de su actividad docente o en el Proyecto Escolar^{viii}[6], que ahora está presente en muchas de las escuelas primarias.

2.1. Elegir un curso que apoye el trabajo docente en el aula.

Para algunos profesores, acercarse a la actualización es una oportunidad para “buscar lo que mas o menos piensan” que les puede ser útil en su desempeño docente, como lo menciona la profesora Susana en la entrevista:

Pues, busco las que más o menos pienso yo que me van ayudar para el trabajo del aula. Siempre tengo la idea de que me vayan a servir para algo, en la escuela, en el trabajo (E2Ma.SCdeM1).

A pesar de que no existe la certeza de que encuentren en los cursos de actualización lo que necesariamente está demandando su práctica diaria, el caso de la profesora Susana, es interesante porque ella plantea que “siempre tiene la idea de que le servirán para algo”; esto denota una habilidad para

saber elegir o saber usar en su trabajo cotidiano los conocimientos que en esos espacios se dan, quizás no necesariamente para una actividad inmediata.

En otros casos, los profesores comentan que optan por algunos cursos tomando como referente las carencias que identifican en su práctica, para poder ofrecer a sus alumnos más elementos o para desarrollar los procesos de enseñanza en su aula de manera adecuada, como lo refiere la profesora Alicia:

Escogí comprensión lectora (el curso), porque a veces siento que yo también no llego a comprender, entonces siento que en lo personal a mí me hace falta, a lo mejor tengo los conocimientos, a lo mejor ya estoy en la cima, pero no supe lo que hay abajo, ajá, entonces como que me tengo que regresar y empezar desde abajo e ir viendo que va a ir en cada escalón o que va en cada escalón para seguir hacia arriba (E1Ma.ACdeM1).

La profesora Alicia, subraya esta necesidad de reconocer la actividad de enseñanza, como un proceso donde debe tenerse claro cuáles con “los escalones” que integran el aprendizaje y “qué va en cada uno”, aún cuando se considere que se tengan los conocimientos o “se esté en la cima”. Es por eso que sus decisiones para elegir un curso, están en función de lo que ella considera que no domina o ha reconocido como debilidad.

Por otro lado, en ciertas épocas de su carrera, algunos profesores suelen elegir cursos relativos a una misma asignatura de la educación primaria, es el caso de la profesora Elisa, que refiere haber seleccionado cursos o talleres relacionados con la enseñanza de las matemáticas, por ser este su primer interés:

Empecé con matemáticas, me fui con matemáticas en fracciones, eh, en la escuela primaria y bueno, mi primer interés fue este, en matemáticas y después tomé el estatal de la enseñanza de las matemáticas con fracciones, entonces, me dediqué a puras matemáticas, tanto en nacional, el curso nacional como el estatal (E5Ma.ECdeM2).

En otros casos, algunos profesores seleccionan las opciones de actualización en función del grado escolar que “les den” en su escuela, o de lo atractivo

que les parezca la oferta existente en las instancias que promueven la actualización. En el siguiente fragmento la profesora Virginia comenta sobre esto:

Voy a tomarme la segunda parte de matemáticas muy en serio, voy a ir a asesorías, voy a ver qué grupo me dan y pues si hay alguna otra cosa pues también la tomo, algo que me guste lo voy a tomar o si es que no encuentro algo que me guste, este yo creo que voy a leer algo que me sirva /riéndose/ (E7Ma.VCdeM2).

En el anterior fragmento, se aprecia una anticipación de la profesora sobre lo que puede encontrar como oferta y las alternativas que ella identifica en caso de que ninguna de éstas “le guste”, como puede ser la lectura de otros materiales que “le sirvan” y que el Centro de Maestros le ofrece, por ejemplo.

Estos distintos criterios para acercarse a las opciones actualizadoras que los profesores refieren, llevan implícitos los intereses y las necesidades de los usuarios de la actualización, así, se pueden destacar algunos como: las que consideran que les pueden “ayudar” en el aula, las que les apoyan en lo que dicen que “les falta” como profesores, las que se vinculan con sus intereses inmediatos en el ámbito académico, las que les proporcionan estrategias o les apoyan a resolver algún tema que consideran difícil o aquellas que se ajustan a las necesidades determinadas por el grado escolar que atienden o atenderán en el próximo ciclo escolar. Si bien es cierto, la actualización tiene como propósito la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la enseñanza (SEP, 2000:156-157), la actualización también es considerada por algunos profesores como un elemento que les fortalece su formación inicial, les resuelve problemáticas que enfrentan en la cotidianidad del aula, y les ofrece alternativas a sus intereses personales.

Lo anterior, refuerza este aspecto que ya hemos planteado en otro apartado de este análisis, respecto al reconocimiento de la actualización como un espacio para la profesionalización docente, lo que contradice una vez más,

esta concepción materialista para actualizarse que se dice tienen los profesores.

2.2 Elegir a partir del cupo en las instituciones o las opciones existentes.

Hay otro criterio que enfrentan los profesores para seleccionar las opciones que se ofrecen en la actualización, éste tiene relación con el cupo en las instituciones que ofrecen los cursos, particularmente los de carácter estatal, en virtud de que las ofertas para los cursos nacionales son abiertas a los maestros y no contemplan la asistencia a asesoría de manera obligatoria. Caso diferente son los cursos estatales, ya que no existen ofertas suficientes para toda la población y las propias instituciones que coordinan estas acciones limitan la cantidad de docentes que pueden inscribirse o lo diseñan para ofrecerse en diferentes períodos del ciclo escolar, lo cual parece no agradar a algunos profesores. De ahí que se den situaciones como: lo azaroso en la elección o la búsqueda de espacios “libres” en opciones que no siempre son correspondientes con las necesidades identificadas por los usuarios.

Sobre esto, en las entrevistas los profesores mencionaron que en algunos cursos, las posibilidades de cupo son pocas y que regularmente tratan de inscribirse en aquellas en donde encuentran espacio y que se ajusten a sus posibilidades de tiempo y demandas profesionales. En otras ocasiones hablan de encontrarlas por “mera casualidad”, como lo mencionan en los siguientes fragmentos:

Llegamos a ver en cuál había lugar, porque había matemáticas, pero dije: matemáticas ya tomé el curso pasado, había otros pero la verdad no me llamaron la atención, entonces dije: no, me voy con español, bueno dije en mi persona, me voy con español porque también en este año tengo pensado inscribirme al Curso Nacional de Español. Entonces dije: esto me va a servir para ese examen o ese curso, pero también me va a servir para lo de comprensión lectora ((el Proyecto Escolar)) (E1Ma.ACdeM1).

En este caso, la profesora Alicia refiere que no tenía certeza de las ofertas existentes y que decidió tomar español, porque identificó que este curso

estatal podía servirle de apoyo para el curso nacional de *La Adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*.

Por otro lado, la profesora Mariana dice haber seleccionado el curso estatal de *Prevención de Adicciones* porque era el que tenía menos inscripciones^{viii}[7], pero también reconoce que fue una “buena elección”, ya que señala haber encontrado alternativas para enfrentar un problema que se le estaba presentando en el aula con algunos alumnos:

¿Por qué me inscribí en ese curso? (se refiere al curso estatal de *Prevención de adicciones*), primero porque para ese período era el curso que tenía menos inscripción y por lo tanto todavía había cupo y tenía yo la opción de esperarme hasta el siguiente período para inscribirme en un curso que sí me interesaba completamente, decidí tomarlo precisamente por el tema que maneja, inclusive yo he tenido problemas con alumnos que tienen esos hábitos, aunque no en un grado mayor pero sí, en un momento dado, me pareció muy acertado esa opción (E2Ma.MCdeM1).

Aquí puede apreciarse una apertura de la maestra, que al no encontrar un curso más cercano a sus intereses, opta por otro posible, al que también le encuentra utilidad en relación con alumnos que presentan hábitos adictivos. Nuevamente aparece aquí el interés por los alumnos como movilizador de los maestros para tomar decisiones en cuanto a las opciones de actualización existentes.

El caso de la profesora Virginia es diferente, en virtud de que ella ya tenía claro qué tipo de curso deseaba y fue “causalmente” que encontró esta opción vinculada a sus intereses pedagógicos:

La verdad yo fui al segundo o tercer día de inscripción al curso y cuando llegué nada más había un sólo lugar en el Rosario Gutiérrez (se refiere al Centro de Maestros) yo dije ese, y casualmente era de comprensión lectora dije: qué bueno que ese / riéndose/ porque yo, yo tenía intención de tomar ese, pero fue mera casualidad que había un sólo lugar y ese era para mí (E7Ma.VCdeM2).

En esta caso, la profesora manifestaba un interés especial por este curso porque el Proyecto Escolar “giraba sobre ese asunto”, como lo expuso al preguntársele por qué ese curso y no otro.

Esta forma de elegir cursos a partir de las opciones encontradas, está mediada por la limitación del cupo como consecuencia de una planeación que consideró la apertura de un grupo por sede y curso para profesores de educación primaria, lo cual se observó en los dos Centros de Maestros donde realicé mi investigación (OCdeM). En cambio, observamos que en el caso del nivel de educación secundaria, la presencia de maestros en los cursos estatales era escasa.

Esta realidad que presentan las ofertas de cursos estatales de actualización para educación primaria, advierte sobre un servicio limitado que se ofrece a los maestros tanto en las opciones de temáticas que abordan los cursos, como las posibilidades de incorporación en los horarios y espacios que ellos requieren.

2.3. Elegir un curso para apoyar el Proyecto Escolar

Dentro de las opciones de actualización que los profesores encuentran y que al parecer no son suficientes, los maestros suelen entusiasmarse con las ofertas existentes por la vinculación que identifican con sus intereses inmediatos o con los proyectos que se están llevando en la escuela.

En los siguientes casos, los profesores encuentran una coincidencia con el Proyecto Escolar y ello al parecer hace que el curso cobre un mayor valor, desde los intereses de los maestros:

Entonces dije: no, me voy con español, (...) Entonces dije: esto me va a servir para ese examen o ese curso ((se refiere al *curso nacional de La Adquisición de la Lectoescritura en la escuela primaria*)), pero también me va a servir para lo de comprensión lectora ((el Proyecto Escolar)) (E1Ma.ACdeM1).

En el caso de la profesora Alicia, ella comentó que en su escuela se está desarrollando el Proyecto Escolar relacionado con la comprensión lectora y

esta opción que se ofrecía a través del curso estatal podía constituirse en un apoyo. También es posible ver en lo que refiere la profesora Alicia, cómo a partir de la oferta existente y dada la selección que hace, una articulación de la actualización con el Proyecto Escolar. Ambas, son propuestas nacionales para el mejoramiento de la educación primaria que parecen confluir en los espacios e intereses de los profesores, en el “pequeño mundo” de la escuela.

En otras entrevistas con la profesora Alicia, realizadas cuando el curso ya estaba más avanzado, destacó la utilidad del curso estatal de *Comprensión lectora* y la relación con el Proyecto Escolar que identificaba:

Mira, pues de hecho siento que son útiles y te digo son bastante útiles porque en la escuela ahorita tenemos lo del proyecto de la lectura, enfocado a la lectura, entonces las actividades que ahorita estamos viendo pues son actividades que propician o favorecen la lectura y cómo te dijera, tal vez el despertar el interés en los niños y que ellos participen dentro de estas actividades y se está leyendo ¿no? (E1Ma.ACdeM1).

De esta manera, la profesora subraya cómo algunas de las actividades o sugerencias que son abordadas en el curso, pueden ser “bastantes útiles” en la escuela porque “propician o favorecen la lectura” y sobre todo, como ella señala porque despiertan “el interés de los niños”, una característica del curso en la que la profesora parece encontrar la utilidad que destaca.

Por su parte la profesora Susana, explica que está asistiendo al curso de *Comprensión Lectora* porque identifica una relación con el proyecto de su escuela:

Ahorita estoy asistiendo al de *Comprensión lectora* porque se está basando en el método de proyecto, el Proyecto de la escuela está basado en eso, en la comprensión lectora. Nos damos cuenta que hace mucha falta, no solamente a los niños sino a nosotros también, entonces está basado en eso y pues estamos buscando recursos también para poder realizar nuestro proyecto (E2Ma.SCdeM1).

Al parecer, acudir a este curso le permite a la profesora, identificar la importancia que tiene la comprensión lectora no sólo para los niños sino

también para ella como docente como lo asevera en la entrevista, pero además enfatiza la necesidad de búsqueda de “recursos” que les ayuden en la realización de un proyecto, en este caso el Proyecto Escolar. De esta forma, la actualización parece cobrar un significado importante para los docentes, al vincularla con una necesidad inmediata de su práctica cotidiana.

La profesora Elisa también señala en el siguiente fragmento, esta utilidad que identifica del curso para el Proyecto Escolar:

En mi escuela hay un proyecto que se llama de *Comprensión Lectora*, por eso ahora estoy en español en comprensión lectora pues para estar acorde y entender y comprender mejor el Proyecto Escolar y obviamente me sirve mucho, me ayuda mucho (E5Ma.ECdeM2).

En este fragmento se destaca el valor que la profesora le da a la posibilidad que le puede otorgar el curso. Ella reitera que elegir una opción que esté “acorde” con el Proyecto Escolar propicia que esta cobre un significado relevante desde su perspectiva. Aunque no necesariamente el curso verse sobre el proyecto como un tema en sus contenidos, éste parece ayudarle a “entender y comprender mejor” lo relativo al Proyecto Escolar o más bien, la problemática educativa que identificaron en su escuela y que la tradujeron en un proyecto de la institución.

Aspecto que también enfatiza la profesora Virginia, al señalar que eligió el curso de *Comprensión Lectora* porque se relacionaba con el proyecto de su escuela, el cual “gira sobre el asunto de la comprensión lectora”:

Pero también *Comprensión Lectora*, con eso de que el Proyecto gira sobre el asunto de la comprensión lectora (...) precisamente porque le digo que he estado aplicando lo del rescate del mensaje del texto, ya con otras maneras de implementarlo, por ejemplo, lo de la historieta y voy a seguir implementando, lo acabo de finalizar el sábado pasado (en referencia al curso estatal de *Comprensión Lectora*) ¿no? Entonces precisamente la última sesión se trataba de eso, de técnicas para rescatar contenido del texto y en eso estamos, ¿no? (E7Ma.VCdeM2).

En la fecha en que se hizo esta última entrevista, la profesora Virginia estaba concluyendo el curso de *Comprensión Lectora*; ello le permitió realizar

algunos comentarios en relación a la utilidad que tenía esta opción de actualización en el desarrollo del Proyecto Escolar en su aula. Así, destacó que estaba aplicando algunas técnicas para rescatar el contenido del mensaje del texto y la historieta, como aportes importantes del curso.

De esta manera, el curso estatal de *Comprensión lectora*, parece encontrar eco entre los profesores, al constituirse en un apoyo *ad hoc* con el Proyecto Escolar, que se promueve actualmente en la mayoría de las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal [viii\[8\]](#), con relación a esta temática. De ahí que los profesores dicen buscar en este curso, algunos recursos para desarrollar, entender y comprender el Proyecto de su escuela.

Sin embargo, la actualización parece ser poco abarcativa de las múltiples necesidades que los maestros han identificado en su práctica diaria ya que se percibe en los entrevistados cierta contrariedad ante las opciones existentes, lo que los ha llevado a ajustarse a “lo que hay” y tomar la que consideran más cercana a sus intereses o simplemente dejarse llevar por su intuición.

En este sentido, cobra relevancia entre los profesores de la investigación la posibilidad de encontrar apoyos para su desempeño docente y en función de esta premisa, realizan esta “búsqueda” de alternativas de actualización. Por otro lado, también se incorporan otras variables que se vinculan con el cupo que tienen las instituciones que ofrecen la actualización y uno más, que está presente en los intereses de la mayoría de los entrevistados: la búsqueda de apoyos para el Proyecto Escolar.

De esta manera, la actualización con este amplio campo de opciones de cursos y talleres, pero reducido a veces, en posibilidades de horarios y cupos para todos los profesores; parece otorgar a los maestros elementos acordes al interés inmediato que prevalece en ellos, los niños; pero también otorga apoyos a las actividades académicas que están realizando en su escuela, propiciando a la vez que los profesores se fortalezcan con nuevos aprendizajes e integren nuevos saberes docentes a las prácticas cotidianas.

3. Llevar al aula innovaciones para la práctica docente.

Ya hemos comentado en un punto anterior que los maestros acuden a la actualización por diferentes motivos, hablamos de algunos vinculados con sus intereses personales; otros relacionados con sus preocupaciones sobre la enseñanza y los niños, y uno más la Carrera Magisterial.

Al indagar con los profesores, encontramos que identifican en la actualización aportes importantes para el trabajo que realizan en el aula, algunos muy explícitos, otros no tanto, pero de manera general mencionan que la actualización les ha sido útil para encontrar formas diferentes de trabajar, más “divertidas y sencillas” para acercar el conocimiento a los niños, un referente que permea en el discurso de los profesores entrevistados.

Algunos profesores como Alicia, hablan de las estrategias del curso de *Comprensión lectora en la escuela primaria*, como alternativas que les han permitido trabajar con los niños a partir de un texto seleccionado por ellos, e implementar un “debate” de ideas en relación al contenido del texto con alumnos de segundo grado, como lo refiere en el siguiente fragmento:

Al menos es una forma diferente de trabajar y se llega al mismo resultado ¿no? y resultó más, cómo te dijera, más ... tal vez más divertida, no tan forzada a lo mejor, sino más divertida como que fue más sencilla y más fácil llegar al resultado. (...) Fue una actividad divertida, les gustó y de hecho no querían que se acabara la actividad porque ya, ya habían encontrado el ambiente, ahora si que propicio para seguir defendiendo y seguir acusando, pero por cuestiones de tiempo, «saben qué ya vámonos» y entonces terminamos la actividad con la propuesta de que en una próxima ocasión se volviera a repetir la actividad o sea, con otro tema (E1Ma.ACdeM1).

En este ejemplo, identificamos que en ocasiones la actualización provee a los maestros entrevistados de elementos que les permiten llevar al aula “formas diferentes de trabajar” y que son a la vez “divertidas”, en donde los alumnos encuentran una motivación y por otro lado, los maestros identifican elementos para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

O como lo que plantea la profesora Virginia, que aplicó nuevamente con sus alumnos de sexto grado (estos alumnos estuvieron con ella en quinto grado) la técnica de *la historieta*, la cual recuperó del curso de *Compresión lectora* en este ciclo escolar:

A lo mejor a los niños se le dificultaba un poquito y a mí también, aunque ya con lo del curso y con lo del año pasado el resultado se dio de inmediato, porque los niños hicieron una historieta mucho mejor trabajada, en donde ya se rescataba hasta 90 o 100%, digamos que de 70 a 100% del contenido del texto, porque yo ya también me afiné / riéndose/ también ya les expliqué, supongo, mejor y trabajamos en el pizarrón y ya trabajaron más ellos y sí salió, me gustó bastante.

En estas afirmaciones que hace la profesora de que se "afinó" o "ya les explicó mejor" el uso de *la historieta*, como recurso para rescatar el contenido de textos, se aprecia un aporte que el curso le proveyó y que le permitió trabajar más con sus alumnos. Además, dice que le dejó una sensación de agrado como lo dice, por haber logrado un propósito, a pesar de que ella parecía tener ciertas dudas, lo cual se refleja cuando comenta que "sí salió".

Explica también, que los cursos le han dado otros apoyos para el trabajo en el grupo, para la enseñanza de varias asignaturas y reconsiderar su visión del proceso de aprendizaje en sus alumnos, como lo plantea en los siguientes fragmentos:

Bueno, eh, respecto a la manera de trabajar, bueno de algunas técnicas por ejemplo, esas también las he ido aprendiendo a la par con el libro del maestro ¿sí?, por ejemplo de que se rescate el mensaje de un texto mediante una historieta o mediante un dibujo, como que eso nos hace estar más abiertos a cuestiones que se consideran más informales ¿no? Sí como que antes no pasábamos del cuestionario y de un ensayo, si acaso un resumen y demás ¿no? Ahora como que ya hay apertura ¿no?

La profesora destaca en estos comentarios, cómo a través del libro para el maestro ha podido aprender "a la par" y encontrar alternativas para sus alumnos, que van más allá de lo formal e incorporar una actitud pedagógica

de mayor "apertura" incluyendo actividades con los niños donde se haga uso de la historieta o el dibujo, éstas a las que ella denomina "más informales".

También, señala que los materiales de los cursos le han dado elementos sobre metodologías y formas nuevas de "ver" la enseñanza de las asignaturas:

Ahora, en cuanto a lo de matemáticas, tantito que nos aportaban y tantito que ya hacíamos este, mmm, (aprendimos) una nueva manera de ver las matemáticas, diríamos ¿no? un poquito más dejando que ellos hagan las matemáticas como puedan y no a fuerzas encajonarlos en que: ahora con este método me lo hacen, ¿no? No, ahora ya es más abierto, ya se permite más que el niño le explore por diferentes maneras y el chiste es que llegue a resolver el problema y que además confronte, ¿no? Y que se le permita más estar en contacto en equipo porque antes se decía: no, nada más solitos y que no copies y demás, en cambio ahora ya, ya se permite más, ¿no? Y aunque tuviéramos algunos la actitud, creo que eso no era bien visto, ¿no? (E7Ma.VCdeM2).

La profesora parece tener más afinidad con esta propuesta de enseñanza, porque señala que antes de que se hablara en los cursos de esta nueva forma de concebir el proceso de aprendizaje, ella tenía esa "actitud" pero no era "bien visto". De esta forma, refiere que la actualización le ha permitido visualizar cómo la enseñanza de las matemáticas tiene ahora una propuesta "más abierta", algo que parece valorar mucho, quizás porque es congruente con su concepción de enseñanza, lo cual se infiere cuando dice que ya hacia "tantito" de esto. Destaca en este fragmento, la centralidad de los niños, porque son éstos los que finalmente se convierten en la principal motivación para la modificación de las perspectivas pedagógicas; son hacia quienes se está dirigiendo una nueva propuesta, que les permita "hacer matemáticas como puedan" dice la profesora, o que se les deje explorar y lleguen a resolver los problemas matemáticos, que ese es el "chiste", enfatiza.

Al respecto, hay un comentario similar de parte de la profesora Alicia, cuando destaca que la actualización le ha permitido "cambiar" su forma de trabajo y tener otra "visión" del quehacer en el aula:

Pues simplemente tener otra visión, me esta ayudando para cambiar mi forma de trabajo y también a cambiar mis propósitos personales en cuanto logro del trabajo con los niños y de tener alternativas en el trabajo, me está sirviendo mucho (E1Ma.ACdeM1).

Al parecer, a la profesora Alicia la actualización le está planteando otras alternativas de trabajo que ella aprecia por la oportunidad que le otorga de cambiar sus "propósitos personales", en cuanto al logro del trabajo con los niños, por lo que afirma que le está "sirviendo mucho" en el aula. Como puede verse los logros de trabajo con los niños son altamente valorados por la maestra.

Asimismo, la profesora Elisa hace referencia a los nuevos conocimientos que le han aportado los cursos de actualización y a otros que ya había adquirido en su formación inicial y que ahora ha fortalecido o reconceptualizado, pero que de igual manera los valora como de gran utilidad para su práctica docente. En el siguiente fragmento se advierten algunos comentarios que ilustran estas afirmaciones:

Entonces, este curso que acabo de terminar de tomar de *Comprensión lectora*, me abrió un abanico de posibilidades para trabajar más los contenidos de lectura y no nada más enfocarlas al área de español sino que enfocarlas a todas las áreas, o sea yo antiguamente trabajaba ya muchas cosas en todas mis áreas, pero ahora lo hago de una manera más consciente, más clara y más precisa (...) vimos las modalidades de la evaluación formativa que constantemente tienes que estar realizando en la evaluación, como un proceso regulador y constante de todo el proceso enseñanza – aprendizaje, y en este sentido, pues los tipos de modalidades de evaluación que más usamos en la escuela son por ejemplo, evaluaciones interactivas o retroactivas o proactivas y esto lo aprendí en el curso, o sea son cosas que yo aprendí hace muchos años en la Escuela Nacional de Maestros y con otros nombres o sea de otra manera (E5Ma.ECdeM2).

Para esta profesora, los cursos de actualización, desde su percepción, le "abren un abanico de posibilidades" para trabajar algunos contenidos en el aula y "enfocarlos" (vincularlos) con las demás asignaturas, algo que ya había trabajado en otros momentos pero que ahora lo hace de "manera más

consciente, mas clara y más precisa". Así, la maestra explica de manera muy clara haciendo énfasis en las características de aquello que le proporcionó el curso.

Por otro lado, los profesores también refieren que a través de los cursos han adquirido algunas estrategias para trabajar con su grupo. De esta serie de opciones que se les ofrecen, comentan que han tomado algunas para llevarlas al aula y eso le ha dejado más satisfechos (un sentimiento que se percibe también en las conversaciones conmigo) porque consideran que están realizando mejor trabajo y los niños aprenden más, como lo dice a continuación la profesora Susana:

Hoy trabajé historia pero como me habían dicho, bueno en un curso, no se en dónde pero alguien me había comentado que pues, creo que en los libros del maestro, que nosotros podíamos ir narrando y ellos fueran dibujando lo que más les interesaba y pues también lo sintieron muy bien, si este, al principio cuando les dije que era lo que tenían que hacer, empezaron a querer dibujar bien al personaje, les dije: no es que no tiene que dibujarlo bien, lo van a hacer como si fueran unas caricaturas y ustedes ahí le van poniendo, total que no salían de eso, ellos querían hacer bien los personajes, entonces ya les dije: saben qué, miren así vamos a dibujar un muñequito así con una bolita y sus pies y manos y miren para caracterizar por ejemplo a Miguel Hidalgo pues vamos a ponerles sus pelos aquí y ya está Miguel Hidalgo, y que a ver a Morelos cómo podemos identificarlo, ah pues con el paliacate, pues ahí está eso es lo que tenemos que hacer, (...) o sea ir escuchando y tratando de dibujar no exactamente y pues si la mayoría dibujó, me hizo muchos dibujos, me hicieron muchos dibujos y todos querían que se los calificara (...) y pues ya, sí funcionó, porque sí iban dibujando lo que iban escuchando (E2Ma.SCdeM1).

Aunque la profesora parece no tener claro de dónde tomó esta estrategia de trabajo señalando que "le habían dicho" tal vez en un curso o que "alguien le había comentado" o bien lo había leído en los Libros para el Maestro, ella se atreve a poner a "prueba" con sus alumnos la estrategia comentada y obtiene de esta experiencia un aprendizaje relevante desde su perspectiva, que le permite fortalecerse como maestra mediante la aplicación de un saber docente que ha construido en un proceso histórico y social en la relación cotidiana entre maestros y los niños (Mercado, 2002).

Así, esta experiencia de “probar” como una improvisación “no en el sentido de no saber qué hacer e inventar algo fortuito, sino de ensayar algo pensado y ponderado previamente, buscando que resulte” (Mercado, 2002: 49), también genera en la maestra Susana un sentimiento emotivo, porque dice que “sí le funcionó” la estrategia didáctica y le permitió trabajar “muy bien”, tomando como referente las respuestas que encuentra en sus alumnos, como lo comenta en el siguiente fragmento:

Pues hoy salí muy contenta /se ríe/ (se le ve entusiasmada) porque primero lo del *juicio* ((se refiere a otra estrategia nueva que también aplicó ese día)) , además de que como yo había leído la lectura que nos tocó leer, entonces pues ya más o menos la sabía, fui dando la entonación correcta y pues cuando terminé de leer: «¡Otra vez léanos!» ahora vamos a aplicar *el juicio* (les dije) , ahora van a defender las niñas a la niña ((el personaje del cuento que les leyó)) y los niños van a protestar porque las niñas no deben jugar fútbol, y pues trabajé muy bien (E2Ma.SCdeM1).

En este fragmento, se reafirma lo que anteriormente comentábamos acerca de que esta “improvisación” exige del maestro un conocimiento previo de los materiales con los que trabajará y una preparación de la técnica que se ensayará, es decir una previsión que se evidencia cuando dice que “fue dando la entonación correcta” o que “ya más o menos sabía el contenido de la lectura”.

Por otro lado, algunos profesores describen que su interés primordial es llevar “cosas al aula”, se refieren a aquellas estrategias o propuestas que pueden desarrollarse en el aula teniendo siempre a los alumnos como referente principal (Mercado, 2002). Esto habla de la búsqueda de un sentido práctico de la actualización, como lo plantea la profesora Lucía:

A mí lo que me interesa mucho es llevar cosas al aula, no tanto este, no tanto lo que dicen los planes y los programas sino, las actividades en sí que se pueden desarrollar dentro del salón, variarle, esto por ejemplo del geoplano, el tangram, la regletas inclusive, que no se plantan en los Cursos Nacionales, este, lo he tomado aquí y me ha parecido muy bien (...) Este, utilizar la papiroflexia en las matemáticas, el uso del tangram ahí precisamente en las matemáticas, de este, es que cada curso, cada curso tiene aunque sea una (una estrategia) y yo cada sábado que

vengo aquí me llevo por lo menos un algo, un contenido, un, ay, algo, algo (se queda pensativa, como que no encuentra la palabra adecuada) algo para mis alumnos (E6Ma.LCdeM2).

Este sentido práctico que la profesora Lucía dice buscar en las opciones de actualización, está vinculado con un interés por “variarles” a los alumnos el proceso de enseñanza en el aula, de ahí su comentario respecto a opciones a las que ha recurrido como el tangram o la papiroflexia, dos recursos propuestos en el curso nacional de actualización *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria* y en algunos Talleres Breves, y que la profesora parece considerar viables para trabajarlos en su aula, sobre todo pensando siempre en llevarles “algo” a sus alumnos.

Otros como la maestra Susana, refieren que encuentran en los cursos elementos didácticos para la enseñanza de contenidos relacionados con alguna asignatura:

Ahí nos dieron elementos como para construir la fórmula de área, de perímetro, las sumas, tener varios elementos de cómo hacer la suma, cómo resolver la suma, eh, la multiplicación también por la acomodación de los elementos o sea cuatro por cinco, la representación, lo de las regletas, eh (E2Ma.SCdeM1).

O algunas estrategias “nuevas” como lo menciona la profesora Lucía, respecto a un Taller Breve que tomó en el Centro de Maestros relacionado con la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria:

Hay elementos nuevos que introducir, por ejemplo: esto que tengo en la mano son cubos /me muestra el material que consiste en cinco cubos de colores con diversas figuras dibujadas en las caras/ con diferentes criterios para clasificar los bloques lógicos; todos trabajamos bloques lógicos, simplemente para clasificar y ver triángulos rojos, cuadros verdes. En el grupo es introducir un poco de variación, es como un juego, porque yo no digo ahora que criterios vamos a usar de clasificación, sino me lo dice el cubito, el cubito me dice: «ahora vas a buscar la figura gruesa o delgada» /simula estar jugando con los cubos para poner el ejemplo/ entonces ya no es la orden del maestro, ya no es la imaginación del niño tanto, sino más bien lo que

te dice el cubo, es un juego, es hacer lo mismo pero hacerlo en forma de juego (E6Ma.LCdeM2).

Introducir “un poco de variación” para los niños en las actividades del grupo, parece ser elemento nuevo, que en el caso de la profesora Lucía cobra relevancia en la enseñanza, y que la actualización le ofrece. Ella señala, que en este tipo de opciones de actualización, encuentra formas para “hacer lo mismo” en la escuela, pero ahora en “forma de juego”, una variabilidad para la enseñanza que parece ser atractiva desde su percepción.

En otra ocasión, se hizo alusión a los cursos de computación y de música, como recursos que les han ofrecido alternativas de trabajo diferente o útil, como el caso de la profesora Susana:

El curso de música, bueno, yo lo apliqué enseñándoles a los niños las canciones nada más, las canciones y una pastorela, presentamos una muy sencilla, sí, muy sencilla pero la preparé con los niños, ¿sí? (...) Y el de computación, en realidad me sirvió porque yo tenía una computadora viejita y hacia mis textos o hacia mis listas, hacia mis textos, sacaba copias y se los daba a los niños (E2Ma.SCdeM1).

En este caso, la profesora Susana describe la utilidad que el curso de música le proporcionó en su grupo, donde pudo realizar un trabajo específico con sus alumnos, algo “sencillo” dice, pero trascendente por haberla realizado con los niños. También señala, el beneficio que le otorgó el curso de computación para vincularlo con actividades para los niños, como un recurso más de su trabajo. Estas experiencias de utilidad de los cursos, muestran un beneficio que los profesores pueden encontrar en la actualización, la cual les proporciona conocimientos que tienen aplicación inmediata, como en este caso.

Un caso distinto es el del profesor Pedro, que está acudiendo al curso de *La enseñanza de las matemáticas para niños con alguna discapacidad intelectual*, porque tiene un niño en su grupo con una limitación y según reporta, este curso le está apoyando para poder integrarlo al grupo y ofrecerle el apoyo necesario:

Bueno a mí sí me ha ayudado bastante (el curso) ¿no? me ha ayudado bastante porque luego a veces tenemos situaciones un poquito difíciles y luego no sabemos cómo enfrentar con el tipo de niños por decir, como ahorita en el curso que yo estoy en el Centro de Maestros, que es el de *La Enseñanza de las matemáticas para niños con alguna discapacidad intelectual*, ya ve que ahora nos mandan los niños a integrarse al grupo, entonces sí a veces, sí desconocemos un poquito cuál es la situación y de esa manera los talleres pues a mí sí me ayudan porque ya vemos de qué manera podemos trabajar con ese tipo de niños (E4Mo.PCdeM1).

En esto que el profesor Pedro indica, se aprecia una situación compleja que se vive actualmente en las escuelas y que está relacionada con la integración educativa. Él señala que se tienen "situaciones un poquito difíciles", como matizando su preocupación por no saber cómo enfrentar el proceso de enseñanza que requiere un niño con discapacidad, pero que le corresponde ya que le "mandan los niños a integrarse al grupo" como una disposición de las actuales políticas educativas, a pesar de que los profesores "desconocen" cuál es la "situación" de estos niños o más bien no poseen las herramientas suficientes para atender estas demandas que la integración educativa les solicita en el aspecto pedagógico, y que otros trabajos refieren en los siguientes términos:

En el plano pedagógico la integración le demanda al maestro cuestionar, repensar y reelaborar las formas de enseñanza que durante años ha construido y sedimentado. En primer lugar, tiene que resolver cómo determinar que un alumno tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE) y preguntarse si éstas son el efecto de una forma inadecuada de trabajar en el aula; en segundo lugar, tiene que determinar qué estrategias, métodos, adecuaciones hay que llevar a cabo para dar una atención educativa que responda a las NEE de cada alumno con la infraestructura, material y tiempo disponibles. En tercer lugar, está la demanda de construir estrategias didácticas específicas para niños con NEE con o sin discapacidad relacionadas además con cada una de las asignaturas y sus nuevos enfoques (Naranjo, 2004).

Así, la actualización en este caso el curso estatal, se erige desde las vivencias del profesor Pedro, en una alternativa que le permita "ver de qué manera pueden trabajar con ese tipo de niños" ante una tarea docente que se

presenta compleja no sólo por las implicaciones pedagógicas que esta tiene sino también porque trastoca otros planos de la cotidianidad de las prácticas y de su propia formación inicial. En este sentido, es importante observar cómo la identificación de sus limitantes pedagógicas y la preocupación por apoyar a un sólo niño lleva al maestro a tomar un curso de actualización vinculado con estas demandas.

Por otro lado, los profesores al identificar que la actualización o al menos algunas propuestas que se les sugieren, pueden ser útiles para trabajar con sus alumnos, anticipan algunas posibles transformaciones que les permitan acercarlas a sus proyectos de grupo o a las necesidades que les están planteando los niños. En estas entrevistas, los profesores comentaron estas alternativas que estaban reconociendo en el curso, las cuales les sugerían continuar con proyectos que estuvieron trabajando anteriormente con los alumnos o los padres de familia, como en el caso de la profesora Alicia y la profesora Mariana:

Y para fomentar la lectura con los niños y también ahorita estoy pensando en algunas actividades en las cuales voy a involucrar a los padres ((se refiere a los padres de familia)) también para que me ayuden, que de hecho lo estaba trabajando pero lo dejé porque están haciendo obras en la escuela, entonces había mucho ruido y no se podía trabajar la lectura, este, fuera, porque mira (manifiesta cierta ansiedad por describir su experiencia) tengo el grupo y lo divido en equipos, un papá se va con un equipo, otro papá y entonces así, a veces nos salíamos al patio, abajo del árbol nos poníamos o nos íbamos al salón de turno, siempre así, en diferentes lugares nos poníamos, pero con las obras, pues ya no, no se pudo, sí por el ruido que se hacía era molesto, la última vez lo hice y pues no, no se pudo trabajar ahí, mejor dije «mejor suspendo» pero como ahorita ya cambió la situación, entonces estoy pensando en algunas actividades en las cuales los papás me van a poder ayudar con lo de la lectura precisamente (E1Ma.ACdeM1).

Esta idea de retomar un proyecto que hace tiempo venía realizando, surge a raíz de la motivación que le despierta el curso que actualmente está tomando (*La comprensión lectora en la escuela primaria*) y le permite, según refiere la profesora, “pensar en algunas actividades” donde involucrará a los padres de familia.

Para la profesora Mariana el curso (*Prevención de las adicciones*) le otorga la posibilidad de abordar contenidos más amplios en su grupo y realizar algunas adecuaciones del programa de ciencias naturales que consideran pertinentes, a la vez que da continuidad a un tema que ya habían estudiado en el grado anterior, pero ahora incorporando otras “dinámicas” o recursos recuperados del curso que está “llevando” y que trabajará con los niños, como el caso de las entrevistas o “el boletín”:

Sí, empezando por las encuestas, el año pasado en el programa de quinto año, son los mismos alumnos que tengo del curso anterior, el año pasado con ellos trabajamos unas entrevistas pero ubicándolos solamente en el alcohol y el tabaquismo, (...) aunque en este sexto año aparecen esos temas casi al final del curso como lo fue el año pasado en mayo – junio, le vamos a hacer un cambio, le vamos a... ya lo estamos empezando a trabajar, sí y lo vamos a considerar ya como el tema desarrollado y más formalmente y no sólo quedándonos en las actividades que hagamos un poco antes del curso sino que ya lo vamos a integrar dentro de los contenidos de sexto año que es las adicciones y todo lo que se refiere a ese tema.(...) pero con los niños vamos a hacer también nuestras entrevistas, pero ahora también vamos a manejar algunas dinámicas parecidas a las que estamos llevando en el curso como fue el noticiero, como el reportaje, como fue precisamente la elaboración de un tríptico pero yo considero que vamos a hacer una especie de boletín, vamos a relacionarlo también con otras materias (E3Ma.MCdeM1).

Otra adecuación importante que la maestra está visualizando realizar, es la elaboración de materiales, que puedan publicarse o mostrarse a la comunidad escolar, según comentó, y la “relación” que buscarán de esta temática con las otras materias (asignaturas). Sobre ésto último, la profesora Elisa también señala que la asistencia a cursos de actualización le ha permitido relacionar una actividad que hace con los niños, con diferentes contenidos de las asignaturas del grado que atiende, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Entonces tú ya puedes hacer que un niño de tercer año que haga un pequeño resumen también de investigación pequeña sobre recursos naturales, renovables, no renovables o sobre alimentación o sobre símbolos patrios, sobre el tema que tú quieras; no sólo se centra en español, y ese es el gran error que cometemos muchos maestros

cuando no tenemos esta capacitación, ¿no? de pensar que si me van a dar comprensión lectora es nada más español, y no, porque por ejemplo, para hacer un tríptico tienes que doblar la hoja en tercios y entonces yo descubrí que dos o tres niños no saben todavía doblar en tercios a pesar de que el tema ya se había dado; pues regresas y vuelves a matemáticas y das tercios y eso te va ayudando, porque aquí vas autoevaluando (...) que tu puedas trabajar lo que puedes hacer en español en todas las demás áreas y entonces ésto te va evitar que tú te frenes o que digas el curso me está quitando tiempo y que nada más me voy a dedicar a español y no, tú lo puedes aplicar a civismo, a geografía a historia, a las materias que tú quieras ¿no? (E5Ma.ECdeM2).

Al parecer, la profesora ha logrado esta interrelación de los contenidos trabajados en un curso, con el resto de las asignaturas y no lo centra sólo en una asignatura, ésto como un reconocimiento del "error que muchos maestros cometemos", donde se incluye. De esta manera, comenta que debe haber una identificación de parte del maestro de la utilidad que puede otorgar la actualización y su "aplicación" en otras áreas del conocimiento, lo que evitará "frenarse" o decir que el curso les está "quitando tiempo". Por otro lado, la profesora destaca que la aplicación de actividades como el doblez para construir un tríptico, le permite estar atenta al trabajo que hacen los niños y "descubrir" que hay algunos que "no saben" aplicar un conocimiento que "ya se había dado" en una clase de matemáticas, lo que la obliga a reforzar en el grupo ese conocimiento, a la vez que le permite hacer una "autoevaluación", dice la profesora. Esta referencia que apunta la maestra es una evidencia clara de que los niños se constituyen en un referente central para las decisiones docentes, en este caso, el volver a un contenido "ya visto" surge de una detección de dificultades en dos o tres niños. Este es un saber docente que otros investigadores como Mercado han documentado, de ahí que este planteamiento de la autora respecto a que "la enseñanza es dirigida por el maestro, pero la influencia de los alumnos será decisiva para muchas de las acciones que aquél emprende al enseñar" (2002: 93) sea útil para fortalecer esta noción que identifiqué respecto a los alumnos como un referente para las decisiones docentes en el aula.

También identifiqué que los maestros realizan algunas adecuaciones o transformaciones de las propuestas o estrategias que les plantean en los

cursos, en función de los requerimientos de sus alumnos o de las situaciones que se generan el grupo:

Yo la trabajé con primero ((una estrategia sugerida en el curso nacional *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*)), con segundo lo he trabajado y sí funciona muy bien, inclusive después de trabajarlo con fichas, pues a veces es imposible conseguir las fichas de colores, porque se pierden, se las llevan los niños y luego se queda uno sin fichas o los niños tienen en los libros de matemáticas, vienen recortables pero se les van perdiendo, entonces después últimamente que tuve segundo les cambié las fichas por semillas entonces ya la trabajaba con maíz, con frijol, con habas en lugar de fichas rojas azules, rojas y amarillas, y pues me entendieron muy bien (E2Ma.SCdeM1).

En este ejemplo de aplicación de una propuesta ya conocida y “probada” por la maestra en otros momentos de su trayectoria profesional, se aprecia un reconocimiento de saberes docentes construidos, que le permiten, inclusive, pensar en adecuaciones o transformaciones de la propuesta en función de los requerimientos que el contexto le demanda y las problemáticas que ella identifica al trabajar con los materiales que la SEP proporciona, en este caso, el libro recortable. De esta manera, plantea una idea distinta que consiste en la sustitución de fichas de colores que la estrategia exige, por otros materiales como semillas, que se encuentran a su alcance y de los niños, lo que no modifica la actividad pero sí le permite el logro del propósito, señalando que “le entendieron bien”. Aquí, resulta adecuado un planteamiento de Elbaz (1980), quien destaca el conocimiento práctico que poseen los profesores. Al respecto señala, que cada situación particular con la que se topa el maestro puede provocar una nueva ordenación de sus conocimientos y un modo distinto de utilizarlos.

También la profesora Mariana hace mención de cómo a través de la música es posible enseñar contenidos de español, mediante estas adecuaciones que señala:

La música me sirvió para enseñar a mis alumnos a identificar palabras esdrújulas o graves a través de palmadas, cantando una canción (E3Ma.MCdeM1).

Esta asociación de la música con la enseñanza de contenidos de otra asignatura, revela una utilidad más allá de lo que aprende en los espacios de actualización y que la maestra Mariana incorpora y adecua para apoyar su trabajo con sus alumnos.

Estas distintas formas de buscar cómo acercar el conocimiento a los niños, realizando adecuaciones, tomando decisiones en función de las demandas de sus alumnos, modificando los materiales o usando los que el medio les ofrece, permiten al docente sortear las limitaciones que las condiciones materiales les presentan y llevar al aula estrategias que la actualización les propone y que desde su experiencia "les funcionan muy bien".

En este sentido, los maestros aducen que aproximarse a los cursos de actualización implica tener que llevarse "algo" a la escuela, colocan sus problemáticas de enseñanza en el centro, como un punto que les interesaría resolver cuando se incorporan a algunas alternativas que ofrece el Centro de Maestros u otra instancia. Reclaman, al menos en este estudio es evidente, la necesidad de una actualización cercana a su realidad, que le ofrezca cuestiones concretas y aplicables; buscan llevar al aula innovaciones para su práctica docente y cuando las encuentran dicen sentirse "muy satisfechos" por lo aprendido y por los logros que perciben en sus alumnos.

También los profesores llegan a transformar las propuestas realizando adecuaciones dependiendo del grado que atienden y el contexto, mencionan que llegan a involucrar a los padres de familia y muestran con orgullo los productos obtenidos, los cuales llevan, en ocasiones, al grupo donde se actualizan para compartir con el colectivo de docentes.

Algunas conclusiones

Las conclusiones que aparecen al interior de este capítulo están vinculadas principalmente con el significado que los profesores le otorgan a la actualización, como propuesta que puede o no acercarse a sus principales demandas docentes. En este sentido, los maestros destacan el reconocimiento a algunas opciones actualizadoras donde encuentran elementos que les permiten desarrollar aprendizajes favorables en los niños y que inclusive los llevan a reflexionar sobre sus prácticas docentes. Desde

esta perspectiva, la actualización también ayuda a compensar las debilidades que los profesores acusan en su formación inicial, lo que parece tener un impacto en el plano psicológico y pedagógico de las prácticas docentes al otorgar a los profesores más "seguridad" para su desempeño en el aula.

Estar al día, desde la SEP implica un manejo de nuevos enfoques para la enseñanza y el conocimiento de nuevos materiales educativos que a partir de la reforma educativa de 1992 se han distribuido a los docentes y alumnos de educación básica. Con relación a esto, los profesores parecen tener plena conciencia de que esto genera una necesidad de acercarse a la actualización para "empaparse" del nuevo discurso y conocer nuevas propuestas educativas que les permitan enfrentar los "retos" de las prácticas docentes actuales.

Por otro lado, también aducen que su acercamiento a la actualización se vincula con prioridades educativas y problemáticas de enseñanza que identifican en su labor cotidiana y que los compromete a buscar alternativas de solución. La mayoría de estas problemáticas se asocian con el plano pedagógico y otras, las menos, con políticas educacionales, como la integración educativa. Pese a que el sentido común – académico o no – ha planteado que los profesores buscan "recetas" para la enseñanza, en esta investigación los maestros cuestionan esa aseveración y demandan una actualización que contemple las necesidades y características de sus prácticas docentes, que no sólo incluya un mínimo de estrategias didácticas, sino que los conmine a reflexionar, discutir y cuestionar sus propias prácticas docentes bajo una dirección y apoyo efectivo y, encuentren en el colectivo alternativas viables para la enseñanza en el contexto de la heterogeneidad de las prácticas.

En este sentido, la actualización que se ofrece parece proveer a los maestros de algunas formas útiles de trabajo, que les permiten "modificar perspectivas pedagógicas" mediante un proceso de negociación con sus saberes docentes, en los términos que lo señalan Rockwell y Mercado (1999), y que implica la apropiación o no de nuevas propuestas o estrategias didácticas que se integran como un nuevo saber docente. Así, la inclusión de innovaciones para la práctica tiene como meta, desde la perspectiva de los

docentes, hacer de la enseñanza un espacio "más ameno" para los niños, mediante propuestas que doten de otro sentido a las prácticas docentes, más "constructivista" según lo dicen los maestros y, cercana a las demandas de los alumnos,

En otro plano, que no se aleja de lo pedagógico, sitúan a la Carrera Magisterial como una motivación que está presente cuando se incorporan a la actualización y que colocan de manera paralela a sus preocupaciones por la enseñanza y, por el reconocimiento de sí mismos como profesionales de la educación. Así, la actualización es considerada como un elemento que resuelve algunas problemáticas de la enseñanza y ofrece además, alternativas a sus intereses personales, en congruencia con lo que han planteado otras investigaciones^{viii}[9] que abordan este tópico. En contraparte, la SEP hace algunos planteamientos en relación con el rumbo actual de la actualización:

(Hay una) pérdida de sentido de la actualización como actividad formativa que contribuye a la mejora de los resultados educativos en el aula y a la satisfacción profesional del maestro, debido a una relación directa entre la realización de cursos y la obtención de puntaje en Carrera Magisterial [...](SEP, 2003b:22).

Desde los resultados que aporta mi investigación, esto parece no acentuarse en las perspectivas de los profesores del estudio, si bien es cierto, la Carrera Magisterial ha generado la competitividad entre los profesores y la agudización de diferencias en el gremio, también ha abierto un campo más amplio de ofertas actualizadoras que antes no existían para los profesores. Sin embargo, tal como se apreció en este apartado, los docentes demandan con más vehemencia una actualización que priorice su profesionalización docente y satisfaga sus condiciones materiales y no al revés como parecen estar en el discurso del sentido común.

viii[1] En la ampliación de los registros, se emplean signos que señalan anotaciones realizadas inmediatamente después de las entrevistas.

Los signos usados son:

/ / Conductas no verbales o información del contexto paralelo al discurso. Tienen el fin de aclarar la descripción.

() Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes, posibles significados, dentro del contexto de la entrevista.

(()) Interpretaciones o relaciones con otra información fuera del contexto: antecedentes que aclaran el sentido del diálogo.

[] Registro verbal aproximado, de memoria al hacer la versión ampliada o inferido, cuando la grabación no es clara.

(...) En los fragmentos de registros citados en el texto los puntos suspensivos significan que han sido recortados para facilitar su comprensión. Ver Rockwell y Mercado (1980)

viii[2] El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos, denominado Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*) es el resultado de la aplicación de la estrategia de actuación desarrollada por la Red A, encargada del área de los resultados educativos, del Proyecto de Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (Proyecto INES). Este proyecto tiene un carácter experimental dirigido al establecimiento de un sistema internacional de indicadores de la situación de la educación. Los objetivos básicos del proyecto son, en primer lugar, proporcionar a los países miembros de la OCDE un marco institucional en el que examinar la validez y relevancia de los indicadores educativos, definir los límites en los que se pueden desarrollar, comparar las experiencias nacionales relacionadas con la implantación de evaluaciones a gran escala y compartir las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas educativos y, en segundo lugar, producir indicadores que aporten información útil sobre los sistemas educativos. (<http://www.ince.mec.es/pub/pisa.htm>)

viii[3] La integración educativa es el proceso que implica educar a niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo diferenciado necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones en los contenidos, las formas y los recursos de enseñanza para que alcancen los propósitos educativos y desarrollen todas sus potencialidades como seres humanos (SEP, 2002, Reglas de operación del programa de integración educativa. <http://www.sep.gob.mx>). La integración educativa como política fundamental de la educación especial en México, fue adoptada en la década de los noventa como un modelo y una estrategia para brindar una educación de calidad a los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Ley General de Educación, 1993. En: Diario Oficial de la Federación del martes 13 de julio de 1993, p. 48.

viii[4] La SEP promovió un proyecto denominado: Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un sistema de seguimiento de los niños integrados, el cual incluyó una primera fase en el período 1996-1998 y una segunda fase en 1998-1999 y un seminario de actualización a través de materiales impresos que se distribuyeron a los profesores y videos que se encuentran en los Centros de Maestros. También ofrece en el marco del Pronap el Curso Nacional de Integración Educativa.

-
- viii[5] SEP, 2003, "Centros de Maestros: Un acercamiento a su situación actual" en *Cuadernos de Discusión* 14, ciudad de México
- viii[6] El Proyecto Escolar en el caso del Distrito Federal, es una estrategia de trabajo que se desarrolla en las escuelas desde hace tres años y que se plantea como obligatoria en los lineamientos que se emiten cada ciclo escolar, por parte de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Esta propuesta de gestión escolar, recae directamente en el grupo colegiado de maestros (Consejo Técnico Consultivo) quienes tienen la facultad de decidir el tipo de problemáticas que abordarán y los objetivos que se desean alcanzar, a través de una serie de acciones educativas esbozadas tanto en el Proyecto Escolar como en el nuevo Programa Anual de Trabajo, el cual deberán presentar a la comunidad durante la semana de octubre a noviembre. Dentro de estos lineamientos también se establece que cada mes el Consejo Técnico Consultivo deberá reunirse el último viernes de cada mes en sesiones de cuatro horas, para evaluar los avances de dicho Proyecto y reorientar en caso necesario las actividades planeadas. (Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal, Lineamientos 2002 – 2003 para las escuelas primarias del DF, pág. 10)
- viii[7] A diferencia de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), los Cursos Estatales de Actualización (CEA), se diseñan para ser impartidos en la modalidad presencial y, requieren de inscripción tanto al curso como a los grupos organizados para la asesoría. En el caso del D.F. los cupos a estos cursos son limitados en espacio y horarios, por lo que se opta por ofrecer asesorías en diversos momentos durante el ciclo lectivo.
- viii[8] A partir del ciclo escolar 2001 – 2002 los docentes reconocieron en un 80% a nivel Distrito Federal a la *comprensión lectora* como una problemática educativa, lo cual se planteó en el Proyecto Escolar (SEP, 2002, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, p.1)
- viii[9] La SEP está por publicar una investigación que realizó la empresa Consulta Mitofsky por encargo de la misma Secretaría, la cual aborda una evaluación de los servicios de actualización y capacitación del Pronap en México, donde se señalan entre otros aspectos, las motivaciones de los maestros para actualizarse, divididos en dos ejes: Por un lado aparecen las motivaciones vinculadas con lo material, los incrementos salariales y por el otro, las motivaciones personales o "intrínsecas", como la denominan los propios entrevistados: crecimiento profesional y prestigio. (SEP, 2004: 21)

CAPITULO IV

EL RETO DE ACTUALIZARSE: ENTRE LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE Y LAS POSIBILIDADES DE APRENDER EN COLECTIVO.

[...] tengo conocimiento de tres de ellos (cursos), pero en su mayoría supongo que es el mismo problema, siempre el turno vespertino es casi seguro que tenemos un problema, (...) la mayoría de los compañeros que tenemos interés no tenemos acceso por el horario.

Profra. Mariana

Este capítulo aborda en un primer apartado lo relativo a las condiciones materiales que los profesores describen en torno a la actualización docente. Estas condiciones no sólo incluyen aquellas que guardan relación con las constantes materiales de las escuelas en las que se desempeñan, que por lo regular se asocian con las características físicas del edificio escolar y los objetos que la componen, sino que se incluyen en concordancia con lo que señala Rockwell y Mercado (1999) "las condiciones laborales, la organización escolar y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres" (pp.121-122), pero además también están inmersas las que se asocian con las condiciones familiares de los docentes y las que la actualización les impone, en relación con las características en que ésta se ofrece y los materiales con los que trabajan.

Respecto a las condiciones del trabajo docente como una limitante para el desarrollo e incorporación a las actividades actualizadoras, los profesores exponen la complejidad para acceder a la actualización, sobre todo en los casos de aquellos que cumplen dobles jornadas laborales o que laboran en turnos vespertinos. Así también señalan que las condiciones en las aulas como el excesivo número de alumnos y las actividades burocráticas que las prácticas les demandan, se constituyen en limitaciones importantes para innovar o implementar propuestas que la actualización les sugiere.

Por otro lado, las condiciones familiares y específicamente la condición de género, un aspecto poco abordado por las investigaciones y al parecer no contemplado en las políticas de formación y actualización docente, se hace patente en esta investigación como una condición material que se vigoriza desde el discurso de las profesoras trastocando las posibilidades de acceder o no a las ofertas actualizadoras, o bien como factor que influye en su desempeño en los espacios de actualización.

Finalmente, dentro de este primer apartado también se hace patente la opinión y la protesta de los profesores respecto a las características de los materiales que reciben para trabajar los contenidos de los cursos y talleres, aquí se incluyen las antologías y materiales complementarios que se diseñan ex profeso, pero que desde la experiencia de los usuarios carecen de calidad.

Un segundo apartado expone acerca del colectivo docente como una comunidad de práctica en términos de Wenger (2001), espacio que los profesores reconocen como lugar de encuentro para el aprendizaje mutuo, donde las experiencias son un punto de partida que permite la resignificación de sus prácticas o la colectivización de las problemáticas educativas que cotidianamente viven. Pero además, hay en estos espacios una búsqueda de respuestas compartidas a las problemáticas identificadas en el colectivo, a la vez que se da el reconocimiento de limitaciones y diferencias en las formas de vivir las prácticas docentes, la heterogeneidad de éstas, diría Mercado (1991). En este sentido, planteo la visión de un profesor que se construye en un proceso social, donde se integran voces de otros en diálogo con su propia voz (Mercado, 2002).

1. Condiciones materiales para la actualización docente

Un factor que está muy presente a lo largo de las entrevistas con los profesores y que refieren en varios momentos, es el relacionado con las condiciones materiales en que se desarrolla el proceso de actualización, proceso que no sólo se circunscribe a los espacios donde se recibe las ofertas actualizadoras, sino que tiene continuidad en las prácticas cotidianas de los profesores.

Se entiende por condiciones materiales no sólo los locales e implementos físicos de los que disponen los maestros. Son también condiciones materiales las pautas de organización del espacio y del tiempo en cada escuela, así como los controles efectivos para su uso. De la misma manera, operan como restricciones al trabajo docente, otros múltiples elementos formales e informales del mundo escolar institucional.

Rockwell y Mercado señalan que "el mismo hecho de trabajar con un grupo de alumnos, generalmente grande, es una condicionante del tipo de relación pedagógica y de actividades que puede poner en práctica un maestro" (1999: 123-124). Entre las condiciones materiales que refieren los profesores en esta investigación y que constriñen sus posibilidades para acudir a la actualización se identifican: la situación laboral, la familia, los horarios en que se ofrece la actualización, la situación escolar, las cargas administrativas y la calidad de los materiales de actualización.

1.1. Las condiciones del trabajo docente

En las entrevistas, los maestros colocan la situación del trabajo como un factor importante para poder acercarse a la actualización, mencionan que aunque existen alternativas como el autodidactismo, no todas las ofertas tienen esta opción, por lo tanto, muchos docentes que han tenido que laborar doble plaza o buscar otras fuentes de ingreso, no tienen más elección y por ello no acuden, como lo expresan en los fragmentos siguientes:

Lo que pasa es que, a manera de excusa, trabajaba el doble turno y no había tiempo, ¿sí? entonces dejé el doble turno y fue cuando empecé a meterme a los cursos. (...) hay un compañero que no participa y eso dice él porque tiene otro trabajo y no le dan permiso o sea no deja para más ¿no? Entonces él tiene que buscar otra fuente para poder sacar sus compromisos, entonces él tiene otro trabajo que es independiente de la educación y pues no le están dando permiso, dice él que a cursos, ahorita no puede (E1Ma.ACdeM1).

Entonces no todos estamos en condiciones de poder hacerlo, pues por otro tipo de cargas ¿no? hay compañeros que trabajan doble turno, hay compañeros que aparte de trabajar doble turno tienen que hacer la jornada hogareña /se ríe/ ¿no? y entonces todo esto pues te resta energías, te crea mucho estrés, mucha presión en los centros (se refiere a la escuela) (E5Ma.ECdeM2).

Los profesores refieren, que tener doble jornada de trabajo se convierte en una limitante para acudir a la actualización, hablan de esta limitación en el sentido de que nos les deja tiempo, les "resta energías" y "les crea mucho estrés" y es que no sólo hacen referencia a la doble jornada laboral, que en México muchos maestros desempeñan, "sólo en el D.F el 52.2 % de los profesores de educación primaria, desempeña dos plazas en el sistema educativo público" (Ibarrola, 1997:125). Sino que también, incluyen dentro de estas limitaciones para actualizarse el trabajo del hogar como una "jornada" más que se tiene que hacer y que constriñe las posibilidades del tiempo para acudir a la actualización o para revisar los materiales en casa.

Otros profesores, encuentran en los horarios en que se ofrece la actualización, una restricción y hablan de cierta inequidad en el servicio de la actualización, como en el caso de la maestra Mariana:

Pues tengo conocimiento de tres de ellos ((cursos)), pero en su mayoría supongo que es el mismo problema, siempre el turno vespertino es casi seguro que tenemos un problema, debo entender que la mayoría de los compañeros que tenemos interés no tenemos acceso por el horario.

El que sólo se ofrezcan opciones por las tardes, implica para quienes laboran en el turno vespertino o tienen doble jornada laboral, una nula participación, al menos de lunes a viernes, ésto es a lo que ellos denomina inequidad en el servicio de actualización. También refieren que se enteran a través de boletines o por las visitas que realiza el personal de los Centro de Maestros, para difundir una serie de actividades de actualización que son de su interés, pero sigue siendo el horario en que se ofrecen, una limitación de peso, como lo comenta la profesora Mariana:

Tengo entendido que se estuvieron dando charlas, no se qué días, no tomé importancia en los días porque vi que el horario era de tres a seis, ya no tomé más datos, entonces pues me quedé con las ganas, pero semana a semana se programaba un tema a discusión, ese sí lamento no haber podido ir, y como lamento todos los demás, pero por el horario no me fue posible (E3Ma.MCdeM1).

En estos comentarios, se refleja un sentimiento de desencanto de la maestra, al no poder asistir a algunas actividades que parece considerar como importantes cuando dice "me quedé con las ganas" o "lamento no haber podido ir", una forma de expresión que sugiere un desacuerdo con la forma como se planea y diseña la actualización, la cual parece no estar hecha para los que desempeñan jornada de trabajo completa.

Cuestión semejante, que plantea la profesora Virginia, quien se desempeñó durante un tiempo en doble jornada:

Nunca cuando tuve dos grupos iba ((a actualización)) solamente asistía a conferencias, estuve un tiempo asistiendo así frecuentemente a una revista oral, algunas veces iba a una conferencia (E7Ma.VCdeM2).

Para esta maestra, parecen quedar sólo algunas opciones, como asistir "algunas veces" a conferencias o a otros eventos programados no necesariamente por las instancias oficiales como el caso de la "revista oral".

En esta investigación, identifiqué que los profesores entrevistados que tienen doble plaza acuden sólo los días sábados o dicen acercarse a la actualización en períodos vacacionales como lo comenta la profesora Susana:

No, la verdad no, no había tiempo, solamente en vacaciones iba a la Dirección 5 a tomar algún curso de actualización, hace como unos doce años. En los cursos de verano era solamente cuando podía porque en tiempo de clases pues no, además tenía cuatro hijos chicos que estaban estudiando y pues también tenía que atenderlos y por ello tenía que trabajar doble turno, sábado y domingo (E2Ma.SCdeM1).

Esta característica de la actualización, que los profesores destacan en relación al nulo acceso a las ofertas que se dan en los horarios en que ellos están cumpliendo con su trabajo docente, es una situación en la que podemos encontrar a muchos docentes que cubren una jornada doble o se desempeñan en el turno vespertino. En este sentido, un porcentaje muy importante del magisterio no tiene acceso a las ofertas de actualización que

se programan durante la semana, y sólo tienen las opciones sabatinas o de manera autodidacta.

En relación a los otros maestros que sólo tienen una jornada laboral, observé que acuden a actividades de actualización en martes y jueves o los días sábados. (O1Mos.CdeM).

También sucede en otros casos, que la asistencia a los cursos se convierte en una actividad "obligada", que se entrecruza paradójicamente con la posibilidad de mermar el salario si no se asiste, como lo refiere la profesora Alicia en la entrevista, al preguntársele si participaba en los Talleres Generales de Actualización (TGA):

Los Talleres Generales son los que se dan en la escuela ¿no?, en la primera semana por decirte para reanudar clases, ahí sí, sí, sí, imagínate (con tono de asombro) que no voy, mis faltotas y mis descuentos, no sí; en esos cursos también (E1Ma.ACdeM1).

Esta opinión de la maestra sobre la asistencia a los TGA, da cuenta de que estar en una actividad de actualización con carácter obligatorio, le da otro matiz a la percepción de la actualización, porque lleva implicada una cuestión laboral que puede afectar su economía, esto es, una obligación administrativa más, en detrimento de su contenido académico, como encuentra Sandoval (1992), al referirse a los cursos de actualización que se ofrecen a los maestros en servicio, en su investigación sobre condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente. Pero también revela un aspecto importante respecto a que la actualización como acto "obligado" puede cobrar en el docente una significación distinta de aquellas en las que tiene la opción de elegir lo que consideran más viable para su formación continua. En el caso de los TGA, esto no parece suceder o al menos se visualizan distantes desde los referentes de los maestros del estudio.

Otro punto relacionado con las condiciones materiales, es el vinculado con las distancias que deben recorrer los profesores de su domicilio a su centro de trabajo, lo cual se constituye en una limitante más para poder asistir por las tardes a las actividades que ofrecen los CdeM u otras instancias. En algunos casos, este recorrido se prolonga desde el amanecer hasta el

anochecer, dependiendo de la ubicación de la escuela en la que están adscritos y las condiciones del trabajo, en este caso la posibilidad de tener dos o más ocupaciones remuneradas:

Trabajaba yo en Contreras era cuando trabajaba el doble turno, trabajaba yo en Contreras (...) entonces llegué a trabajar ahí, entonces era salir de la escuela, venirme corriendo a la casa y ya era de noche, al día siguiente salir oscurito para que llegaras a Contreras y regresar oscurito o sea en la semana ¿no?, y los sábados empezaban por ahí cursos los sábados pero hasta Contreras o hasta Coyoacán (...) mira yo empecé a trabajar en el estado de México, hasta Nicolás Romero, entonces prácticamente todo el día se la pasaba uno en el trayecto de ir al trabajo y en el trayecto de venida, llegaba aquí cinco o seis de la tarde, ¿no? (E1Ma.ACdeM1).

El caso de la maestra Alicia, es un ejemplo de lo complejo que es para los profesores trasladarse desde su casa al plantel donde laboran, más enfáticamente cuando su lugar de residencia no es tan accesible a los medios de transporte como lo es la Delegación política (Milpa Alta) donde hice el estudio. Por lo tanto, es muy remota la posibilidad de acudir a actualizarse bajo estas condiciones laborales y de vida, que ahora se ha matizado con la presencia de los Centros de Maestros en puntos estratégicos de la ciudad.

Otros maestros, a pesar de que laboran cerca de su domicilio, señalan que aproximarse a los espacios donde se ofrece la actualización, representa para ellos cierto grado de complejidad por las distancias que deben recorrer, como en el caso de la profesora Elisa que realiza un trayecto que le lleva más de dos horas para ir y regresar a su casa:

Está lejos ((el CdeM)), yo vivo en la carretera del Ajusco, adelante de Reino Aventura ((el parque)), por ahí por donde está mi escuela, vivo como a quince minutos de mi escuela, pero para venir aquí al Centro de Maestros si es difícil, tengo que bajar a este, a Perisur y de Perisur tomar otro transporte para acá, entonces sí es difícil llegar aquí, hago más de una hora, pero sin embargo, pues, creo que vale la pena (E6Ma.LCdeM2).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades que los maestros encuentran en los tiempos que les implica trasladarse a los lugares donde se ofrece la

actualización, reconocen que actualizarse “vale la pena”, por los beneficios que dicen encontrar en ésta.

Por otro lado, otros maestros refieren que las posibilidades para concluir los procesos de estudio en la actualización, se ven limitadas por la necesidad de atender otras actividades que consideran también importantes o aquellas que forman parte de sus proyectos personales, como lo señala la profesora Mariana en lo que sigue:

Eh, el curso de Intel que desafortunadamente no lo concluí porque se me empalmaron con otras actividades de estudio y el curso de iniciación a la lectura que pues no, no lo pudimos terminar, tampoco lo pudimos terminar porque tengo dentro de las actividades personales /voltea a ver alrededor/ el atender grupos en este espacio. Entonces y dada pues la suerte que en un momento dado tengo de atender a unos grupos, formar grupos, pues en cierto momento damos prioridad, son situaciones personales, ingresos que tenemos también que darle cabida (E3Ma.MCdeM1).

Aquí se aprecia una condición de trabajo docente, vinculada con las prioridades económicas que dice tener la maestra, el “atender a grupos” de niños para impartirles clases extras en un espacio improvisado en su casa, como una actividad que le permite tener otros ingresos adicionales a su salario, lo que ella describe como una “situación personal” a la que hay que “darle cabida”, pero que constriñe las posibilidades para incorporarse a la actualización docente.

Al parecer, la actualización docente como oferta para arribar a mejores estadios de desarrollo profesional de los maestros, se presenta ante los usuarios bajo un esquema de planeación que no ha incorporado la heterogeneidad de las condiciones del trabajo docente y ello, desde la visión de los profesores, es una limitante de peso para el acceso a las ofertas actualizadoras. De esta manera se destaca una característica sobre el hecho actualizador, la inequidad. Al respecto, en estas referencias de los profesores, se observan los distintos obstáculos que afrontan para acercarse a la actualización entre los que destacan, las jornadas doble de trabajo (doble plaza), las pocas opciones para los que laboran en el turno

vespertino y las distancias que deben recorrer de su domicilio a las sedes de actualización.

A esta condición se agrega el trabajo extraenseñanza que les demanda la escuela y que suele restarles tiempo para la revisión de los materiales de actualización.

1.2. Las condiciones familiares.

Las condiciones familiares también pueden convertirse, según lo informan los entrevistados, en un factor que circunscribe la posibilidad de acudir a cursos y cuando ello sucede, sobre todo las profesoras buscan cómo poder “cumplir” en ambas partes. Este hecho coincide con otros estudios, que destacan el hecho de que “las maestras dentro del ejercicio profesional, coexisten entre dos planos (mujer y trabajadora de la educación) lo que se presenta como un conflicto que comparten las maestras de primaria con el resto de mujeres laborantes” (Sandoval, 1992: 68).

En consecuencia, las maestras suelen “dividir” su tiempo entre la atención que la familia demanda y las tareas extraescolares que la práctica docente exige, a las que se agregan las de la actualización docente. En ambos campos, las profesoras dicen buscar diversas alternativas para “cumplir”, en la medida que sus posibilidades le otorgan, aunque aducen no estar satisfechas por las opciones ofertadas desde las instancias educativas oficiales, sobre todo porque no se considera su papel de mujer que se desarrolla en dos campos importantes: la familia y la escuela.

En el caso de la profesora Alicia, pudimos observar que llevaba a sus hijos a los cursos cuando no encontraba quien le apoyara en la atención que requieren por las tardes. Se apreció que a los niños se les ponía a realizar actividades como dibujar o hacer tareas escolares, las cuales eran dirigidas por la madre y maestra, lo que al coordinador parecía no extrañarle o causarle alguna molestia (O1Ma.ACdeM1). Inclusive las entrevistas fueron realizadas en función de los tiempos de los que disponía debido a que tenía que ir a recoger a sus hijos a casa de quien se los “cuidaba”. En varios momentos hizo referencia a este punto:

Entonces, la familia te quita mucho tiempo, te pide mucho y si hay pequeñitos tantito peor, porque son los que te piden más tiempo, entonces yo por ejemplo muchos años dejé de meterme en cursos y ese tipo de cosas. (...) ese es una de mis limitantes, a veces yo ya quisiera que mis hijas estuvieran así de grandotas /hace el ademán de la altura y se ríe/ para que ellas en sus asuntos y yo en los míos, es que no se puede porque son pequeñitas entonces tengo que limitarme (E1Ma.ACdeM1).

La profesora Alicia, hace referencia a lo complejo que puede ser compaginar el papel de madre y de maestra que acude a actualizarse. Ella, destaca la demanda de su atención que la familia le requiere, lo que reitera como "quitarle tiempo" para poder dedicarse a su preparación; es por ello, que dice que durante muchos años dejó de "meterse en cursos y ese tipo de cosas" señalando a la familia como una "limitante" importante, para incorporarse de lleno a los procesos actualizadores, a sus "asuntos", como ella denomina a lo que es propio de su profesión.

Esta situación también la destaca la profesora Lucía, que sólo tiene una hija y suele acompañarla los sábados al Centro de Maestros, porque no tiene otras alternativas, como lo afirma en el siguiente fragmento:

Yo me traigo a la niña el sábado (...) Pues muchas veces está aquí en la clase conmigo y cuando ella tiene tarea, se pone a hacer la tarea (...) Ella está conmigo en las clases y participa en las que puede participar. En las de matemáticas en los sábados ella estaba participando igual que nosotros (E6Ma.LCdeM2).

De esta manera, la profesora señala que su hija "está en clase" con ella realizando otras tareas escolares o en otras ocasiones, "participando" de las actividades del taller "igual" que sus compañeros maestros.

En algún momento de las entrevistas, se les preguntó a las profesoras si el Centro de Maestros no les ofrecía alguna alternativa para sus hijos mientras ellos estaban en alguna actividad actualizadora, algunos mencionaron, como en el caso de la profesora Alicia lo siguiente:

Yo creo que en todos los cursos al final, o en el transcurso hemos comentado y hemos quedado en proponer que se implementara

un grupo o un taller para atender precisamente a nuestros hijos, a los hijos de los maestros. Mientras nosotros estamos en la actualización, pues que también nuestros hijos estén en alguna actividad que sea adecuada para ellos en el horario que nosotros también estamos ocupados, para que de alguna manera nos facilitara el asistir a estos cursos.

Al respecto, las autoridades del Centro de Maestros han implementado algunos acuerdos con la biblioteca de la comunidad para desarrollar actividades para niños, y que los profesores puedan enviarlos mientras están en la actualización, sin embargo parece ser que éstas no satisfacen los requerimientos de los profesores, según lo comenta la profesora Alicia:

Los llevamos a la biblioteca pero pues está muy lejos la biblioteca lejos de la mirada de los padres, mejor acá cerca en un lugar donde sepamos que están más seguros que allá, que hay más confianza para dejarlos, sí entonces, se ha propuesto pero pues no ha habido nada (E1Ma.ACdeM1).

Mientras realizábamos la investigación, tuvimos la oportunidad de conocer el plan de trabajo del Centro de Maestros 1, donde se apreciaba ya, una actividad relacionada con un taller para hijos de profesores que acudieran a actualizarse, el cual se impartiría en las propias instalaciones del Centro de Maestros durante el periodo vacacional de verano (receso como se denomina en el calendario escolar). Experiencias de este tipo, hemos podido observar en Centros de Maestros de otras entidades y los resultados han sido positivos. Aunque no resuelven del todo la problemática sí ha logrado incrementar la asistencia, principalmente de las maestras a las actividades de actualización.

En este sentido, cabe señalar, que la responsabilidad que cumplen como madres de familia (seis de los siete entrevistados son mujeres en su mayoría con hijos) se entrecruza con el papel que desempeñan como mujeres trabajadoras con aspiraciones profesionales (madre – trabajadora). Esto por natural que parezca, dado que el magisterio se caracteriza por ser una profesión hacia la que el sector femenino se inclina y que “en el D.F. representa el 79.5 % en educación primaria” (Ibarrola, 1997: 33), es una condición material importante, que los proyectos de actualización parecen ignorar, en virtud de que no se percibe una flexibilidad en los horarios en

que se ofrece la actualización o sólo se tienen las opciones fuera de la jornada laboral.

De este modo, algunos maestros destacan que la carga de trabajo en el hogar relacionada con las cuestiones domésticas y el trabajo de enseñanza que se extiende más allá del aula y la escuela [xi\[1\]](#), limitan las posibilidades de abarcar más opciones actualizadoras.

Si bien es cierto, los maestros en su tarea diaria realizan una innumerable lista de trabajos vinculados con la enseñanza que permiten que los procesos de aprendizaje se desarrollen (Mercado, 2002), todas estas actividades no siempre son realizadas en el espacio del aula o en los horarios asignados para la tarea diaria, como lo plantea la profesora Virginia:

Casi siempre me llevo trabajo de los niños porque no me da tiempo de calificarlos sobre todo los que son de redacción, me los tengo que llevar, aquí no hay tiempo (tono de preocupación) (...) entonces tenemos que atender el sábado cuestiones domésticas, que los hijos, que la documentación, que calificar las pruebas (E7Ma.VCdeM2).

La profesora enfatiza con preocupación, que el tiempo del que se dispone en la escuela para las actividades de enseñanza es insuficiente, porque éstas no sólo incluye la transmisión del currículo, como lo plantea Eddy cuando propone "el reconocimiento del maestro como alguien que cumple una función que está más allá del papel técnico educativo que lleva a cabo la presentación del curriculum" (1993:268). También se suman a la tarea docente, los "trabajos de los niños" que hay que "calificar", una actividad de revisión que no sólo implica observarlos o colocar un visto bueno, sino que forman parte de la retroalimentación en el aprendizaje. De ahí que la maestra destaque "sobre todo los que son de redacción" que implican un trabajo de revisión minucioso. Pero aquí, también se añaden otras actividades como la "documentación", que forma parte de la burocracia que se debe cumplir en la escuela y por otro lado, la "calificación de pruebas" como una actividad de enseñanza, que habrá que realizar junto a las "cuestiones domésticas" y la atención a los hijos, cuando se es padre o madre de familia, como lo señala la profesora Virginia.

La misma profesora Virginia, también comenta que esta serie de actividades que se deben cumplir en el hogar hacen sentir a la actualización como una tarea de "sacrificios":

Como mujer, tengo sobre todo los problemas de tiempo, porque la mayoría del magisterio está integrado por mujeres, entonces pues tenemos que seguir cargando la cuestión de llevar la casa, entonces tenemos que atender el sábado cuestiones domésticas, que los hijos, que la documentación, que calificar las pruebas, entonces, sí representa un sacrificio para nosotras estar allí ((en la actualización)).

Desde esta apreciación, la actualización se constituye para la mujer un agregado más para sus "problemas de tiempo", que debe ser sorteado para satisfacer sus aspiraciones profesionales, sin menoscabo de su papel de mujer que "carga" con las actividades relativas a la casa.

Así, la actividad docente suele extenderse más allá del salón de clase y de la propia escuela como espacios físicos, aunque algunos maestros reconocen que éstas no son tareas obligadas y que pudieran hacerlas dentro del horario de clases por que no lo prohíbe el director de la escuela o "el reglamento", resulta para algunos prácticamente imposible como lo comenta la profesora Virginia:

Y la mayoría ((de mis compañeros maestros)) dicen: es que a mí me pagan tanto tiempo, por qué me voy a llevar trabajo a mi casa y la mayoría hacen aquí el avance, califican, ((hacen)) documentación y demás y este, yo no puedo, realmente no se cómo le hacen para mantener a los niños trabajando y haciendo lo otro, porque siempre hay que estar revisando, los chicos se acercan y preguntan, eh, no, no se, es algo que a mí nunca se me dio y no creo que se me vaya a dar /riéndose/ (...) no se qué diga el reglamento al respecto si yo tengo que hacer la documentación aquí, pero definitivamente no se puede, no se puede (confirmando). Este, y pues sí yo creo que ya es así, porque es responsabilidad en este caso mía el traer las cosas elaboradas, leer en casa, pues si no es porque me lo estén prohibiendo ¿no? no he visto que a las demás compañeras se lo prohíban pero ya es cuestión de ética, yo creo (en tono serio) (E7Ma.VCdeM2).

De esta manera, la profesora aduce que las demandas de atención de parte de los alumnos, les dejan pocas posibilidades de tiempo y por lo tanto suele llevarse algunas actividades a casa, amén del factor "ético" que también menciona.

Así, ser maestro implica tanto el dominio del contenido y la impartición de éste en ambientes motivadores, como la realización de otras tareas de enseñanza que se incluyen dentro del trabajo docente dentro y fuera del salón de clases; actividades a las que se agrega la necesidad de acudir a actualizarse para tener un mejor desempeño ante sus alumnos, el referente mediante el cual suelen organizar su práctica diaria (Luna, 1994).

Pero a esta característica de la docencia se agregan las condiciones familiares, como factor que reduce las posibilidades para acudir a actualizarse o limita en el seno del hogar la revisión de los materiales cuando se opta por ser autodidacta, o bien como parte de las demandas que los cursos les imponen a los maestros en las tareas extracurso, lo cual afecta en mayor medida a las maestras por su condición de género, en tanto que deben cumplir con el papel de madres, las responsabilidades domésticas y las que les exige su profesión de maestras, como lo refiere también Sandoval (1992). Esto, como ya lo planteamos antes, parece ser una condición significativa vigente que los proyectos de actualización no han incorporado en las planeaciones de las ofertas actualizadoras.

1.3. Las condiciones del trabajo en el aula.

Los profesores también plantearon que la situación escolar que viven en la cotidianidad de sus prácticas, puede llegar a ser en algunos casos una limitación para desarrollar plenamente el proceso actualizador o por lo menos en las condiciones que los profesores desean. Con relación a ello, se identificó en estas entrevistas que una de las preocupaciones de los maestros es poder aplicar las estrategias didácticas que los cursos les proponen y obtener resultados satisfactorios. Sin embargo, refieren que el alto número de alumnos y el poco tiempo del que disponen en el aula, es un aspecto que no les satisface y que los limita para llegar a obtener éxito en su grupo.

Al respecto, Rockwell y Mercado apuntan que “el tiempo no es un recurso disponible incondicionalmente para el docente; siempre es mediado por toda la trama organizativa y social de la escuela” (1999: 123). Y es que en las escuelas primarias de México, los maestros cuentan con cuatro horas diarias para abordar los contenidos del currículo escolar.

En este sentido, los entrevistados también mencionan que los contenidos curriculares son muchos y hay una necesidad planteada desde el plan y programa y también por los directivos por cumplir cabalmente con éstos. Sin embargo, según dicen, han intentado llevar al aula, formas novedosas de trabajo que los cursos le proponen y reportan que han logrado buenos resultados, aún con las limitantes descritas:

Y casi de hecho te dan la actividad, tú tienes, lo único que tienes que hacer es aplicarla, si pero a veces te digo, el tiempo, dices: ya es noviembre y no he visto la lección dos o la lección tres y ya voy atrasado o se adelanta uno (...) mira, yo he aplicado esas actividades que se nos han propuesto pero te llevas tiempo, realmente si tuvieras tiempo en el grupo y te cuesta porque es una forma nueva de trabajo y digo cuesta porque estás trabajando con unos chiquitos para que logren entender o comprender qué es lo que tiene que hacer, pero así tienes que estar con cada equipo, y se requiere de mucho tiempo y mucho trabajo, mucha paciencia, tener mucha voluntad para hacerlo (E1Ma.ACdeM1).

La profesora Alicia enfatiza este aspecto del tiempo, como un factor que determina las posibilidades de trabajar con sus alumnos lo que aprende en la actualización, ya que ésta implica “mucho trabajo y mucha paciencia” y por otro lado, se vive en el aula la tensión de cumplir con los contenidos curriculares.

Otro factor que está presente en los comentarios de los profesores de la investigación, es el que refiere a la cantidad de alumnos con los que deben trabajar en el aula y que trasciende como una condición material, que limita la aplicación de las propuestas que la actualización les plantea a los maestros, como lo describe la profesora Susana:

Eh, algunas sí son ((aplicables)), las piensa uno cómo la va a trabajar en el grupo y va uno y lo aplica, pero algunas la verdad

es que no, no se pueden aplicar tal y como nos las dicen, nosotros tenemos que adecuarlas a los niños, porque no se pueden ya le digo, algunas son planeadas para pocos niños y nosotros tenemos muchos, entonces o no se puede aplicar tal cual nos lo dicen si no que tenemos que buscarle, buscar la manera de aplicarla, aunque no exactamente como nos lo dicen (...) entonces es un poco difícil pero bueno, algunas cosas nos sirven, a mi sí me han servido (E2Ma.SCdeM1).

En lo que señala la profesora, se destaca que debido a la cantidad de alumnos con los que cuenta en el aula, tiene que "buscar la manera de aplicar" las estrategias realizando adecuaciones, esto desde su perspectiva, parece un desacierto de las propuestas las cuales están "planeadas para pocos niños", lo que otros momentos hemos escuchado decir a los profesores que "no se ajustan a la realidad educativa". Sin embargo, es importante la observación que hace la profesora, al destacar que aunque es "un poco difícil" aplicar las estrategias en un grupo numeroso, considera que les son útiles, que les "sirven" en el aula y que tratan de adaptarlas, tomando como referente a los niños, destinatarios en los cuales parece incidir directamente lo que los maestros aprenden en los espacios de actualización.

Sobre este mismo problema, explica la profesora Elisa que la propuesta de evaluación planteada en los cursos de actualización no le convence del todo; se "negaba" dice o le causaba cierta "molestia", porque el hecho de corregir o calificar implica "perder mucho tiempo personal" que le puede dedicar a otras actividades, como lo señala en el siguiente fragmento de entrevista:

A mí me cuesta mucho trabajo o me negaba a la evaluación ((una nueva propuesta aprendida en el curso de actualización)), o sea es molesto porque tienes que calificar, tienes que corregir, tienes que perder mucho tiempo personal en actividades para dedicarle más tiempo a la evaluación y no puedes en el salón de clases porque tienes tantos niños que tienes que tener orden enseñándolos y si te aplicas a evaluar con más calma en todo pues pierdes otros tiempos valiosos para el aprendizaje (E5Ma.ECdeM2).

Ella refiere, que evaluar con "más calma" ante un grupo numeroso al que hay que "tener en orden" para enseñarle, le demanda un tiempo "valioso" que bien puede aplicar para el aprendizaje o la enseñanza en el aula. Aquí subraya una vez más, esta preocupación de los docentes por los niños,

donde la tarea de enseñarles es colocada por encima de las otras actividades también relacionadas con la enseñanza, como la evaluación.

También destaca que en esta situación escolar, están las presiones de carácter administrativo y la supervisión de los directivos, lo cual los “desgasta” y les deja menos posibilidades de aplicar las propuestas en el aula. A continuación, un fragmento de la entrevista a la profesora Elisa que plantea esta problemática:

Los directores pues te presionan para que cumplas con tu avance, con tu dosificación para la comprensión lectora, o sea basado en tu Proyecto Escolar ¿no? entonces yo siento que es demasiada carga administrativa y que esto nos desgasta para poder tener una tranquilidad para poder enseñar mejor a nuestros alumnos (...) pero sí es mucha carga, le restas horas a tu sueño, a tu descanso, a tu familia y muchas veces hasta a tus alumnos porque tienes que hacer cosas administrativas, entonces en ese sentido pues sí creo que es demasiado, pues si ya tenemos un avance, para que tener que hacerlo cada semana, si tú lo vas desarrollando ¿no? que te vayan checando, entonces sí hay demasiada carga administrativa (E5Ma.ECdeM2).

En esta parte, las labores administrativas cobran un papel relevante en la tarea de enseñanza, que la limita, la hace compleja y heterogénea, esto es, el maestro se ve en la necesidad de incorporar en su trabajo cotidiano lo burocrático (Eddy, 1993) y la exigencia de cumplir con una serie de quehaceres que consideran innecesarios, pero que son parte de las obligaciones de la supervisión por parte de quienes dicen los “checan”, en este caso la figura directiva (director o supervisor escolar). En este sentido, los profesores enfatizan que las ocupaciones de carácter administrativo propician una intranquilidad que obstaculiza la tarea de “enseñar mejor a los alumnos” por el tiempo que estas demandan, Pero además, enuncian tensiones relativas al “cumplimiento” con los contenidos programáticos y los tiempos de los cuales se dispone en la escuela primaria; también el hecho de tener grupos numerosos de alumnos es una limitante de gran valía para cumplir con las tareas docentes, de ahí que los profesores refieran que la aplicación de algunas propuestas innovadoras que la actualización les ofrece, encuentren pocas posibilidades de éxito o requieran adecuaciones a estos contextos reales. De esta manera, se hace evidente una condición que

la actualización no atiende y por ello los profesores declaran que muchas de las propuestas no son congruentes o no se "ajustan a su realidad educativa".

1.4. Las características de los materiales de la actualización

Un último componente que escapa de lo escolar y del control de los maestros, pero que se plantea como una condición material significativa que influye en las formas en que se propicia la actualización es lo concerniente a la presencia puntual y a la calidad editorial de los materiales con los que trabajan en los cursos, específicamente, los cursos estatales; aunque algunos señalan que este problema de la calidad editorial también está presente en las ofertas de carácter nacional.

En las entrevistas pudimos constatar que la antología de uno de los cursos estatales, (documento de trabajo de los participantes) está integrada por fotocopias ilegibles que hacen complicado su uso para la lectura y el análisis individual o de grupo, actividades comunes en estas tareas de actualización (OCdeM1). También observamos que los materiales tenían problemas en la compaginación y muchos de los textos eran fotocopias de textos previamente subrayados o con notas al margen. Sobre este aspecto, los profesores destacan el malestar que esto les ocasiona y el esfuerzo que implica para sacar adelante el curso. En relación a ello la profesora Alicia plantea lo siguiente:

Ya nos dieron material pero es material que da tristeza, da coraje porque, chécalo está todo borroso /me muestra el material que está presentado en fotocopia, es poco legible y contiene páginas previamente subrayadas en el original, lo que hace prácticamente imposible la lectura, en otros casos, se acompaña de imágenes y actividades que no son legibles/ algunas hojas están muy legibles, pero mira por ejemplo aquí /me muestra la página/ lo que hoy leímos está bastante feo, esto fue lo que leímos hoy, hubo parte donde no se entendía, mira /se aprecia letras ilegibles, otras frases estas cortadas/ tuvimos que completar y eso por inferencia /suelta ahora una carcajada sonora/ fuimos completando por ahí algunas palabras (E1Ma.ACdeM1).

Aquí, la maestra señala con cierta molestia y un grado de humor, los sentimientos que este tipo de materiales que les ofrecen, le producen. Ella

dice sentir "tristeza y coraje", quizás porque considera que no merecen recibir este tipo de materiales por parte de quienes organizan los cursos o porque realmente, le preocupa no entender los contenidos y tener que hacer "inferencias" para "completar" e interpretar los textos de este curso que en ocasiones anteriores, mencionó son importantes para su trabajo en el aula.

Al respecto, también la profesora Elisa hace referencia a la antología como un documento que contiene "fotocopias mal tomadas" y con problemas para realizar su lectura:

Muy mala ((la antología)), las fotocopias mal tomadas, la letra muy chiquita, borrones, o sea en algunas partes no se distingue lo que dice, por ejemplo /me muestra unas páginas ilegibles/ o sea con lupa ¿no? /riéndose/ (E5Ma.ECdeM2).

Por su parte, la profesora Lucía señala que este tipo de materiales presenta una desorganización que dificulta el trabajo de lectura y análisis en el curso. Refiere un punto importante que es limitativo también del trabajo en el curso, éste que se supone deben promover los espacios de actualización, el intercambio de experiencias:

Para empezar, los materiales que nos dieron no se leían, todos borrosos, este, desorganizado este material (...) no tenían ni pies ni cabeza, no se pudo llevar a cabo la lectura siquiera, mucho menos un intercambio de experiencias (E6Ma.LCdeM2).

En este sentido, se percibe una desatención por parte de quienes coordinan las acciones de actualización y ello, hace complicado el desarrollo del curso y limita la propia actualización, según lo expresan los participantes. Estas apreciaciones de los docentes, corresponden a ambas sedes de actualización, por lo tanto, no es un problema privativo de un espacio específico, sino que se presenta como una cuestión generalizable, al menos en este curso de *Comprensión lectora* (en mi archivo de investigación cuento con un ejemplar de esta antología, similar al que les fue entregado a los profesores asistentes a este curso).

Aunado a esto, son los maestros los que cubren los gastos de los materiales, como si no fuera suficiente, con la inversión de tiempo y dinero que realizan

para estar en las sedes de asesoría, como lo señala la maestra Alicia en lo que sigue:

Pues de hecho nosotros tuvimos que solventar el gasto, porque a la maestra le dan una antología, entonces ella, bueno aquí nos organizamos a ver quien saca las copias de todos y ya solventamos el gasto (E1Ma.ACdeM1).

La profesora Alicia, destaca que para poder contar con estos materiales de lectura y análisis, deben "organizarse" y realizar aportaciones económicas para fotocopiar la antología original (ejemplar único) con el cual cuenta el asesor, por ello al iniciar el curso los maestros no tenían los materiales de lectura, como lo comenta a continuación:

También tenemos que leer pero el material no estaba, mandaron sacar y ahora hasta el sábado /se ríe/ no hay material para leer, bueno la antología que es el material que se va utilizar, no estaba disponible (E1Ma.ACdeM1).

En este caso, se aprecian dos problemas que los profesores parecen enfrentar en el ámbito actualizador: la ausencia de materiales y la erogación de recursos propios para poder contar con ellos.

Otros, como el caso de la profesora Elisa, reiteran que les "gustaría" que les ofrecieran mejores materiales en la actualización, algo "perfecto", aunque ello implique que les "cobren más" dice:

Entonces me gustaría que para próximos cursos pues sí se tomaran la molestia de hacer una buena antología, perfecta, aunque nos cobren más, pero que nos den una buena antología (E5Ma.ECdeM2).

En los comentarios anteriores, se identifica un interés de parte de los profesores por contar con materiales de calidad editorial, aunque ello implique una mayor erogación económica. Al respecto, en otros contextos de actualización, como el caso de Sonora o el estado de México, hemos podido observar que este tipo de materiales para los cursos estatales (antologías) se ofrecen de manera gratuita a los maestros con una presentación más formal (encuadernados).

En este sentido, la presencia puntual y la calidad en la edición de los materiales, tanto de los cursos estatales como de los nacionales o de las ofertas que tienen los Centros de Maestros, debe ser un aspecto a tomar en cuenta para garantizar que las actividades que se promuevan en materia de actualización, sean más congruentes con los que se les exige a los docentes. Es decir, reiterando lo que uno de los profesores señalaba “tomarse la molestia” por ofrecer a los maestros una actualización de calidad.

En suma, sobre las condiciones materiales que enfrentan los profesores entrevistados, identificamos que éstas son múltiples y compartidas. La mayoría manifiesta problemáticas vinculadas con las presiones administrativas y la supervisión constante de los directivos y los padres de familia respecto a su desempeño en la enseñanza. En relación a ello, Eddy señala que “los sistemas educativos se caracterizan por una estrecha conexión entre su estructura burocrática y la función de enseñanza – aprendizaje” (1993: 259), así esta presión que oscila entre lo burocrático y las demandas de los padres de familia, puede llegar a dificultar que el maestro incorpore a su espacio de trabajo los conocimientos adquiridos en la actualización; sin embargo, según refieren los profesores, hay una búsqueda constante por acercarse a la escuela estas alternativas que la actualización les sugiere, sorteando también una serie de tareas de enseñanza y el problema de la atención de un excesivo número de alumnos en su aula.

Como punto aparte se agregan a estas condiciones, la baja calidad editorial de los materiales que se proporcionan en la actualización y que los profesores denuncian como una falta de respeto a sus intereses y su profesión.

2. Trabajo compartido o colectivo: el intercambio como aprendizaje en común

El intercambio entre pares o trabajo colegiado para lograr la innovación y mejoramiento de la práctica docente, es uno de los propósitos planteados en los criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio

(SEP, 2000). En las entrevistas realizadas los profesores aluden a referencias vinculadas con este aspecto.

En este caso, encontramos que los maestros reportan que tienen la oportunidad en los diversos espacios, de compartir sus experiencias, de apoyarse mutuamente, de platicar acerca de nuevas alternativas o de sugerir propuestas que han ido identificando a lo largo de su formación como docentes. Lo anterior es muy similar a lo que documenta Talavera (1992), quien muestra cómo las demandas del trabajo de enseñanza, plantean a los docentes problemas que requieren soluciones inmediatas que muchas veces se encuentran en la realización del trabajo colectivo y de "cómo en los procesos de construcción y circulación colectiva de saberes se hacen visibles algunas recurrencias como consulta permanente entre colegas, los préstamos, las experiencias de trabajo compartidas o trabajos conjuntos y la posibilidad de mirar el trabajo del otro" (1992: 21).

En este estudio, como lo analizaremos más adelante, los profesores refieren que acudir a un curso u otra opción actualizadora, les permite tener un foro para expresarse, para intercambiar y aprender del otro. Procesos de este tipo, los muestra García en su trabajo de investigación, donde identifica a "la experiencia docente como el referente principal con el cual los maestros se aproximan a contenidos que se presentan en la propuesta" (2003: 85), también señala que "la experiencia permite a los maestros reconstruir procesos largos de construcción y constitución de su trabajo docente, que tiene lugar en la cotidianidad al mismo tiempo abre la posibilidad de que sean compartidos con los maestros del grupo de la capacitación como una forma de participar activamente en ella" (ídem: 99).

Este reconocimiento del colectivo como espacio para aprender junto a los otros profesores, en grupos constituidos por iniciativa propia, por convocatoria de las instituciones actualizadoras o bien, conformados por la propia naturaleza de la profesión docente, configuran lo que Wenger (2001) denomina comunidades de práctica (CP), cuya característica principal es "el compromiso mutuo de la propia identidad y, en consecuencia, la posibilidad de negociar una continuidad suficiente para mantener esa identidad" (2001: 127). Así, desde esta visión, los profesores en mi estudio

destacan que estos colectivos, les permiten compartir y adquirir experiencias que les permiten resignificar sus prácticas o apropiarse de nuevas estrategias para su labor cotidiana en el aula. En ese sentido, hay desde la perspectiva de los profesores, una importante valoración de lo que dicen que aprenden en este intercambio, inclusive, señalan que la opción de acudir a asesoría en lugar de realizar estudios de manera autodidacta, parece otorgarles más beneficios. Entre éstos destacan: la posibilidad de aprender entre pares, el despejar dudas acerca de contenidos planteados en los materiales del curso y el reconocimiento de limitaciones.

2.1. Compartir entre pares

En estas apreciaciones del trabajo en los cursos, los maestros enfatizan que el estar ahí con los "otros compañeros" les ayuda porque les permite aclarar dudas o comprender mejor los contenidos de los materiales o compartirse algunos "tips" o sugerencias como lo comenta la profesora Mariana en el siguiente fragmento:

Pero lo que me gusta de los cursos es que sí existe ese compañerismo, y aunque en ese momento no puedes decir que no, tanto la asesora como los compañeros, de manera recíproca nos damos algunos "tips", algunas sugerencias (...) pero lo que me gusta es esa aportación que se da al interior del grupo por los compañeros, las adecuaciones que se están haciendo.

Destaca en lo que plantea la profesora, una apreciación importante acerca del trabajo colectivo en el que se incluye al asesor; refiere que la aportación en el grupo y el compartir algunas "adecuaciones" que pueden hacerse de las estrategias o contenidos de los materiales que les presenta la actualización, es un aspecto que le "gusta" en esta interacción con el otro. Ésto lo reafirma en lo que sigue, puntualizando que a través de lo que ha aprendido con los compañeros ha resuelto cuestiones educativas que "de pronto surgen", como una necesidad en el aula:

Prácticamente yo me he valido de lo que he aprendido de los compañeros o de la experiencia que de pronto la necesidad surge y yo la tengo que resolver en ese momento (E3Ma.MCdeM1).

Un ejemplo ilustrativo de como a través del intercambio de experiencias en la actualización, los profesores han encontrado otras alternativas de trabajo o lo que ellos denominan "tips" o sugerencias, es éste que se refiere al diseño de material didáctico para abordar un contenido específico de matemáticas, que describe la profesora Susana:

Pues tenemos que buscarle, el material tampoco puede ser el mismo tal como nos lo dicen, tenemos que buscar la manera de que sea económico, de buscarle otra forma, por ejemplo en las regletas , las regletas nos las dan, bueno nos dan una caja de regletas y nosotros ahí en el equipo las trabajamos, pero en la escuela no las tenemos, entonces no hay regletas, entonces yo lo que hice cuando usé las regletas es que los niños dibujaran las regletas ahí en el cuaderno, pero se me hace más difícil porque se tardan más en estar dibujando las regletas, entonces pues últimamente por ahí un compañero me dijo: bueno, por qué no las hacen con "fomie"xi[2] . O sea, le digo que el intercambio también con los compañeros, el intercambio de ideas pues enriquece muchísimo (E2Ma.SCdeM1).

En este fragmento, la profesora Susana subraya que las condiciones materiales que enfrenta en la escuela, llevan al maestro a buscar otras alternativas, a "buscar la manera de que sean económicos" dice; aquí cobra importancia la interacción con los compañeros para poder encontrar soluciones que ella identifica en "el intercambio de ideas", como el caso de la construcción de la regletas con un material práctico y de bajo costo.

Sobre este mismo tema, al indagar con los profesores acerca de cómo se propicia el intercambio de experiencias en el grupo y la utilidad que ésta tiene para ellos, la profesora Alicia comentó:

El próximo sábado vamos a traer esas experiencias y se va a dialogar de qué pasó ¿no? y además y tenemos que anotar ahí para qué nos puede servir o qué actividades o mejor dicho qué habilidades está desarrollando en el niño, ajá, pues ya uno diga una cosa y así se va conjuntando y se entra en discusión porque habrá unas que estén de acuerdo y otras que no y así surge la polémica, bueno y está la asesora para ordenar ahí el asunto. Pero sí, en esas reuniones se permite pues intercambiar las experiencias (E1Ma.ACdeM1).

Al parecer, la posibilidad de “discutir” en el colectivo mediados por la asesora como responsable de “ordenar el asunto” en caso de desencadenarse polémicas, les permite evaluar hasta qué punto son o no funcionales las estrategias que se proponen en la actualización a partir de su aplicación en el aula, como parte de las actividades que el curso les sugiere; de ello los profesores dicen aprender a la vez que les genera “preocupaciones” de buscar otras alternativas para trabajar con sus alumnos, como lo comenta la profesora Susana, en el siguiente fragmento:

Pues todos dijeron que sí les había funcionado, sólo algunos que eran de primero o segundo, si dijeron: es que los niños todavía no tiene el hábito ese de respetar los turnos en cada uno de sus compañeros, sino que todos gritan todos hablan al mismo tiempo, o sea casi les fue igual que a mí, pero yo digo que los míos ya están en cuarto, pues me quedó la preocupación, entonces o buscar estrategias o ver qué debe de hacerse para que los niños desarrollen esos hábitos (E2Ma.SCdeM1).

A través de esta interacción, la profesora Susana parece identificar que sus alumnos a pesar de que están en cuarto grado, tienen comportamientos similares a los que comentan sus compañeros maestros que atienden primero o segundo y ello dice, le plantea preocupaciones pues “casi les fue igual” que a ella, lo que la impulsa a “buscar estrategias” para que sus alumnos desarrollen los hábitos de respeto de turno, al interactuar en la clase.

O como en el caso de la profesora Elisa, que dice encontrar en la actualización la posibilidad de “colectivizar” problemáticas de enseñanza, encontrar soluciones en la interacción con los compañeros maestros y “evitar las angustias”:

Me gusta compartir con los compañeros, porque están planteando problemáticas muy similares a las mías y entonces eso hace que diga, bueno no soy la única que tengo este problema y evita la angustia /riéndose/ colectiviza los problemas y en ese colectivo podemos proponer soluciones (E5Ma.ECdeM2).

Este identificar en el otro “problemáticas” que son “similares” y que señala la profesora, es una alternativa que ella aquilata para encontrar soluciones

en común, lo que hace del colectivo un espacio importante para aprender y compartir los problemas de índole educativo, que ellos viven en la cotidianidad de la práctica docente.

También hay quienes indican que la posibilidad de interactuar en grupos donde comparten opiniones y experiencias con colegas de otros niveles educativos, les permite hacer “comparaciones” entre los niveles e intercambiar comentarios y estrategias que ellos valoran, como lo explica la maestra Lucía en el siguiente fragmento:

Encontré el triángulo, este triángulo que le digo que fue una aportación de una maestra de primaria y el intercambio de experiencias, el intercambio de comentarios con los maestros de secundaria, porque había de preescolar, secundaria y nosotros de primaria; entonces ahí hacemos comparaciones con los de Kinder, con los de secundaria y vemos que más le podemos dar al alumno, por ejemplo yo que tengo sexto qué más se le puede dar para que vaya mas completo a secundaria (E6Ma.LCdeM2).

Destaca en esto que la profesora Lucía plantea un interés central por encontrar en la actualización apoyos para llevar al aula, para “darles más a los alumnos” como lo dice la maestra y vayan “más completos” a otros niveles educativos, en este caso, a la secundaria. Esto último, se ha identificado en comentarios de otros profesores como una preocupación compartida, en la que los docentes de sexto grado, se sienten responsables de los conocimientos y habilidades que los alumnos “llevan” a la escuela secundaria; de ahí que la profesora Lucía manifieste esta necesidad de búsqueda para ofrecerles mayores elementos a sus alumnos, como un intento de subsanar las posibles limitaciones en la formación de sus alumnos, en su paso por la escuela primaria.

Sin embargo, me parece importante destacar que los maestros también hacen referencia a que el intercambio de experiencias, no siempre es canalizado adecuadamente y que en ocasiones el espacio suele convertirse sólo en un intercambio de experiencias y opiniones que no se sistematizan o que no se tiene claro el propósito para el cuál se promueven o no se vinculan con los contenidos planteados en el curso o taller, como lo expone la profesora Lucía:

Hay experiencias, porque muchas veces el interactuar con otras personas siempre te da experiencia; lo que me molesta a veces es el exhibicionismo, eso es lo que me molesta, porque dicen yo en mi salón hago ésto y ésto y ésto y tú vez a los niños y dices: si lo hicieras no estuviéramos como estamos ¿no? /se ríe/ no, si realmente el maestro hiciera lo que dice que hace, las cosas no estarían como están (E6Ma.LCdeM2).

En este caso, la maestra enfatiza que le "molesta" encontrar actitudes de "exhibicionismo" en los espacios de actualización y reflexiona sobre el sentido que tiene escuchar lo que dicen hacer en el salón, porque ella supone que no siempre es así, cuando concluye que "entonces las cosas no estarían como están".

Sobre ésto, la profesora Virginia también apunta que el hecho de compartir experiencias sin un sentido orientador, propicia una pérdida de tiempo que bien podría ser útil para "apropiarse de los nuevos materiales escritos" que la actualización les ofrece:

La última sesión nos pasamos casi medio día compartiendo experiencias en cuanto a la disciplina de los grupos; yo no digo que no sean importantes, son muy importantes, pero no era el objetivo, no era eso pero que bueno, que la compañera pudo decir cómo le hizo para controlar el niño latoso que tenía ¿sí? Pero ese no era el asunto al que íbamos, entonces pienso que se desperdicia mucho tiempo en eso (...) O pasan y explican: yo en mí escuela hago esto y esto otro y resulta que se torna en compartir experiencias pero yo no digo que sea malo, pero el asunto no se trata nada más de compartir experiencias, sino de apropiarse de los nuevos materiales escritos que se nos dan, son una visión mucho más amplia y creo que queda bastante reducido ((sólo con las experiencias)), con un horizonte bastante atrasado (E7Ma.VCdeM2).

De esta manera, no es que la profesora esté deslegitimando la utilidad de compartir experiencias, sino que ella parte de que son "importantes", pero al parecer no son focalizadas adecuadamente y se quedan los maestros, desde su visión, con un panorama "bastante reducido" y con un "horizonte bastante atrasado", lo que se convierte en su preocupación por lo que acontece en la actualización.

En los anteriores comentarios, se refleja la preocupación de los profesores porque se busque el equilibrio en las participaciones en el colectivo y se medie entre la teoría y los referentes empíricos, que también "son importantes" en estos espacios. Así, el papel del asesor o coordinador del curso cobra aquí importancia por el papel trascendente que tiene en el cumplimiento de los logros del propósito del curso.

Desde las experiencias de estos maestros, el compartir con otros colegas que les puedan apoyar para "darles" más elementos a sus alumnos, se convierte en una estrategia importante que cobra valor por las posibilidades que les otorga para aprender juntos. Pero este aprendizaje no está limitado a aquello que tiene relación directa con el curso al que concurren, sino que el hecho de reunirse en un espacio donde interactúan las distintas visiones y las experiencias docentes, hace de este contexto un medio para colectivizar las problemáticas de enseñanza, reconocer las especificidades de las prácticas, y encontrar soluciones comunes para aquellas problemáticas que parecen ser coincidentes. Al respecto, acuerdo con lo que plantea García en relación a que "los maestros en la interacción con los otros sujetos que comparten sus espacios cotidianos, construyen día con día para sí y para otros, la forma en que hay que conducirse en la vida escolar, los usos, costumbres y tradiciones que conforman la estructura de sus relaciones, el lenguaje con el que hacen sus intercambios, y los conocimientos con los que se enfrentan su trabajo en aula y con los niños" (2003: 15).

2.2 Compartir en el Consejo Técnico Consultivo

Por otro lado, es importante la referencia que hacen algunos de los profesores entrevistados, acerca de que en las escuelas donde trabajan, se promueve el intercambio de las experiencias adquiridas de los cursos que reciben en los CdeM. En el caso de la profesora Alicia y la profesora Susana, ellas son compañeras de trabajo y tienen otras dos compañeras de su escuela que están incorporadas al mismo curso. El profesor Pedro, dice que en su escuela en el turno matutino, él es el único que acude al curso y en el turno vespertino cuenta con cuatro compañeros de la escuela que comparten el curso de *La enseñanza de las matemáticas para niños con alguna discapacidad intelectual*.

Esta característica de tener colegas de la misma escuela en el curso, según reportan los profesores, les permite en ocasiones, trasladar al consejo técnico escolar algunos contenidos trabajados en los cursos para vincularlos con el Proyecto Escolar que están desarrollando, como una tarea común de toda la escuela. A sí lo explica la profesora Alicia en el siguiente fragmento:

En las juntas de consejo técnico es igual, sí platicamos, «no pues es que esto está bien», «pero mira si se le pone o se le agrega o se le quita, etc., te puede resultar mejor o hazlo de esta manera» ¿no? sí entonces hay espacios para intercambiar experiencias (E1Ma.ACdeM1).

Aunque, admiten que no siempre tienen todas las posibilidades para abordar e intercambiar al interior del consejo técnico los resultados obtenidos con sus alumnos, al aplicar en su aula las estrategias sugeridas en el curso o los conocimientos adquiridos en dichos cursos; ellos buscan o propician esa oportunidad y se lo plantean al director de la escuela como una temática de la agenda de la sesiones del consejo técnico, como también lo comenta la profesora Alicia:

O sea como que él ((el director de la escuela)) dice «bueno pues prácticamente programen ustedes qué vemos» él está muy disponible para ésto, pues no, no nos limita ni mucho menos; o sea si tenemos alguna propuesta y se la comentamos nos dice «sí maestra» como que sí hay apoyo por parte de él en ese aspecto, sí, no te limita, pero lo importante es que haya comunicación con él, decirle o que está pasando ¿no? /ahora su tono de voz es muy bajo/ (serio) y pues no, no tenemos ningún problema con él. O sea aunque él tal vez /sube el tono de su voz/ no asista pero tampoco limita, ni critica si está bien o está mal, ¿no? (E1Ma.ACdeM1).

El hecho de que el director “no limite” aunque no asista a los cursos de actualización, como lo dice la profesora Alicia, es una condición favorable que permite a los profesores hacer propuestas o “programar lo que verán”, como parte de las temáticas a discutir en el consejo técnico. De esta manera, la profesora arguye que tener una “comunicación” con el director es un factor importante para desencadenar acciones relacionadas con sus preocupaciones docentes.

En otros casos, es el director quien les solicita su participación en el colectivo para que compartan las actividades vistas en la actualización, para que los demás docentes también las “aprovechen” o se vea si son “útiles” o no para todos, como lo refiere el profesor Pedro:

En las juntas técnicas que nosotros llevamos a cabo, el director yo creo que está enterado de los talleres que llevamos ((en la actualización)) y ahí es cuando nos piden la intervención o sea ver si les es útil para los compañeros o no, ahí es cuando lo llevamos a cabo en la juntas técnicas, precisamente ahí nos pide y ya él nos dice qué o si se puede asignar otro día, otra junta extraordinaria para compartir las actividades y que no se vayan dejando atrás sino que se vean en el momento que no pide él, pues para aprovecharlas y comentarlas con los maestros (E4Mo.PCdeM1).

En este sentido, los conocimientos que los maestros pueden llevar a la escuela cobran relevancia en el consejo técnico, donde cabe la posibilidad de programar “juntas extraordinarias” para compartirlas con los compañeros y “verlas” en el momento preciso y no se queden “atrás”, como lo refiere el profesor.

Y aunque el espacio del consejo técnico, a veces no resulta ser el más propicio para el intercambio de lo que en la actualización aprenden, por la falta de tiempo o por no “entrar en la agenda”, los profesores suelen compartir a través de “comentarios esporádicos” entre los compañeros que están acudiendo a los cursos, como ocurre en la experiencia que describe la profesora Alicia:

Pues casi no (tuvimos tiempo) ((de platicar del *taller de Comprensión lectora* que están llevando en el CdeM)) porque tuvimos lo del ajuste, lo del ajuste del proyecto escolar, ver qué hemos hecho y ver qué no hemos hecho y ver qué compromisos y acuerdos tenemos para seguir trabajando en lo que resta del curso, ¿sí? y llenar formatos ahí. O sea sí salieron así comentarios muy esporádicos pero nada más como entre los compañeritos que venimos al curso: «qué si ya la aplicaste», «qué te pareció», «que mira ésto lo podemos hacer» o comentárselo a los compañeros, etcétera, ¿no? (E1Ma.ACdeM1).

Esta indagación entre los profesores, sobre cómo les está yendo en la aplicación de las estrategias sugeridas, es una forma de intercambio que les permite valorar la utilidad que está teniendo la actualización entre ellos.

Sobre esto, la profesora Susana también señala que aunque no haya sesiones de consejo técnico, ellos suelen "platicar y compartir experiencias" acerca de lo que están aplicando en su grupo y qué les "funciona":

No importa que no haya reunión de consejo, pero sí platicamos y compartimos las experiencias «no pues fíjate que esto sí funciona» y bueno pues tratamos de aplicar lo que más funciona (E2Ma.SCdeM1).

De esta manera, el intercambio de experiencias en espacios distintos al consejo técnico, como los pasillos o los encuentros propiciados por ellos, son una oportunidad para aprender entre pares, como lo muestran otros estudios que han identificado que en "la trama de relaciones interpersonales construidas en cada escuela alrededor del trabajo, la consulta entre maestros es una constante" (Talavera, 1992: 21).

Los maestros del estudio, refieren que aunque cuentan con el apoyo del director, a veces hay otras prioridades de carácter administrativo o actividades de extraenseñanza, éstas que no implican la transmisión del contenido curricular, pero que permiten la existencia material y social de las escuelas como lo describen Mercado (1997) y Aguilar (1995). En este sentido, la profesora Susana señala, que estas actividades forman parte de los puntos prioritarios que deben ser tratados en el consejo técnico y que limitan las posibilidades para abordar los de carácter pedagógico, aunque dicen buscar que se "de la oportunidad":

Bueno, ahorita no, ahorita la verdad no hemos platicado porque tenemos la actividad y un concurso ya en puerta que es el jueves, un concurso de oratoria y nos tocó ser la escuela anfitriona entonces pues ahorita estamos preocupados por eso, pero y no lo hemos platicado, la verdad (E1Ma.SCdeM1).

El hecho de tener una actividad extraenseñanza como la organización de un concurso, se convierte en una "preocupación" central y compartida por todos

los maestros de la escuela, lo que inhibe las posibilidades de “platicar” en el consejo técnico, acerca de otras cuestiones pedagógicas, entre éstas, las relacionadas con lo que se vive en la actualización docente.

Otros profesores manifiestan que lo concerniente a compartir lo que se aprende en los cursos de actualización, “no se puede dar” porque no se incluye en la agenda establecida por los directivos, como lo señala la profesora Elisa:

Desgraciadamente no se pudo dar porque la directora ya tiene programada las actividades para cada junta de Consejo (E5Ma.ECdeM2).

Sin embargo, hay otros maestros, que a pesar de que las juntas de Consejo resultan “un poquito apretadas de tiempo” buscan la oportunidad para aportar lo que han encontrado en los cursos de actualización, o lo que “han aprendido” como lo dice la profesora Virginia:

En las juntas de Consejo a veces, resultan un poquito apretadas de tiempo, entonces cuando se da la oportunidad sí se trata de aportar y sí comparto con ellas lo que he aprendido. (...) nos pusimos a tratar lo del *Día del Niño*, problemas de la escuela ¿no? También hablamos algo del Proyecto y ya. Pero no da mucho tiempo, si no está uno programado en la agenda, pues ya es difícil, pero sí, siempre que puedo comparto con los compañeros, con las compañeras (E7Ma.VCdeM2).

Aunque la profesora Virginia, aduce que es “difícil” integrar aportaciones relativas a lo que “aprende” en los cursos de actualización, ella describe también, que “siempre que puede” comparte con sus compañeros.

Sin embargo, la profesora Virginia apunta que el intercambio de experiencias en el colectivo, no ha sido hasta hoy una opción sistemática en su escuela y aunque busca promoverla entre sus colegas, sólo se ha logrado en ciertas asignaturas, como matemáticas:

Pero con mis compañeras de grado sí intentaba compartir cosas y ahora en sexto pues como que, bueno desde el año pasado, como que estamos muy cerrados, los compañeros de quinto, como que cada quien se sentó en su silla y se hizo “rosca”. Este

año pues sí poquito, un poquito más que el año pasado, sobre todo en Matemáticas (E7Ma.VCdeM2).

Ella también refiere, que no resulta una tarea simple compartir con los colegas porque se han generado actitudes individualistas en su escuela, lo que denomina hacerse "rosca" y ello, limita las posibilidades de intercambiar con los otros, en este caso, con sus compañeros de grado, aunque también reconoce que este año escolar se está dando más apertura que el ciclo lectivo próximo pasado.

Al respecto, algunos de los profesores entrevistados, indican que no todos los maestros del consejo técnico están dispuestos a participar de estas tareas colaborativas e inclusive, llegan a cuestionar lo que se aprende en los espacios de la actualización o no aceptan sugerencias:

Y bueno lo planteas y pues a lo mejor a algunos les parece bueno y a otros les parece malo o no están de acuerdo, bueno, que pueden decir: mira pues sí, aquí ya lo vemos pero ahora llévalo al salón (E1Ma.ACdeM1).

En este comentario que hace la profesora, es notoria una actitud común de rechazo, que hemos observado o escuchado en otros espacios y que va aparejada con una desconfianza de lo que las opciones actualizadoras sugieren o proponen, porque no la ven materializada en el aula como ellos quisieran.

En otro caso, la profesora Elisa describe que entre los colegas tienen la oportunidad de compartirse estrategias, pero no se refiere precisamente a una reciprocidad en este proceso, porque entre los compañeros hay quienes no aceptan otras alternativas que no sean las propias:

En la escuela tengo un compañero que estudió matemáticas en la normal superior y de repente nos da estrategias, pero a pesar de que él tiene muchos años, cuando yo le propongo una estrategia nueva, él me dice: no, no yo con mi librito ¿no? /riéndose/ (E5Ma.ECdeM2).

A pesar de que el compartir experiencias en un colectivo docente, pudiera constituirse en un espacio poco aprovechado o en un foro para el

“exhibicionismo” como lo comentan algunos de los entrevistados, hay una fuerte tendencia en la mayoría, a reconocer que el aprendizaje entre pares es una opción que les ha permitido revisar sus propias prácticas e incorporar elementos aplicables a su tarea docente, como también lo ha identificado García en relación a que “la descripción de la experiencia permite a los maestros reconstruir procesos largos de construcción y constitución de su trabajo docente, que tienen lugar en la cotidianidad” (2003:99).

En este sentido, se percibe una aceptación de las propuestas que promueven este tipo de intercambios, tales como los talleres y los cursos o los espacios que se abren en el consejo técnico escolar y que cuando éstos no se dan, ellos los propician o se lo plantean al director de la escuela.

Sobre esto, mucho se ha polemizado acerca de si los maestros verdaderamente pueden aprender en este tipo de colectivos. Sin embargo, los resultados arrojados en estas entrevistas y lo que otras investigaciones han encontrado (Mercado, 1991; Talavera 1992; Sandoval en Rockwell 1995a; Mercado 2002; García 2003) dejan traslucir que la circulación de recursos se desencadena entre los profesores en contextos como la escuela, los pasillos, los espacios de actualización y en otras ocasiones, son ellos los propios gestores para acercar al colectivo elementos que consideran útiles para el trabajo que realizan en el aula.

Sin embargo, el espacio del consejo técnico parece ser una opción poco suficiente para la diversidad de necesidades del colectivo, tanto pedagógicas como de índole administrativas y socioculturales. Lo anterior guarda relación con lo que Ezpeleta señala:

(...) Con respecto a los horarios y los esquemas de trabajo de las escuelas, en otros países la primera hora de todos los días del año escolar, es el trabajo del equipo docente y después de esa primera hora donde todos los días trabajan en equipo, empieza el trabajo con los alumnos. Acá en México, queremos cambiar la mentalidad de la escuela con una reunión por mes cuando se da en el llamado consejo técnico; es como que ese *tran, tran* que lo traemos desde 50 años, dentro de ese “moldecito”. ((Es necesario)) incluir nuevas concepciones, nuevas prácticas, yo creo que hay que empezar a ver cuáles son las bases materiales que te ofrece el sistema para que la gente pueda cambiar.xi[3]

En el caso del Distrito Federal, desde los lineamientos emitidos por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos de la entidad, se plantea a los profesores reunirse el último viernes de cada mes, por un espacio de cuatro horas, en sesiones de consejo técnico, para analizar y revisar los avances en torno al Proyecto Escolar, como la única opción legal reconocida en nuestro sistema educativo para discutir en el colectivo.

De esta manera, los espacios oficiales para el intercambio siguen siendo limitados en las escuelas primarias; pese a ello, los profesores encuentran otras alternativas de circulación de recursos, que se promueven como una necesidad vigente entre los maestros y que promueven la construcción social de sus prácticas.

Algunas conclusiones:

En este capítulo se destacan conclusiones que invitan a reflexionar sobre los retos que los profesores deben sortear para hacer de la actualización docente un espacio propio. Estos retos incluyen las diversas condiciones materiales en las que se desarrolla la actualización: la situación laboral, la familia, la situación escolar, las cargas administrativas y la calidad de los materiales de la actualización.

Una condición material que destaca en esta investigación es la que se asocia con la inequidad de los servicios. Esta situación propicia que un número considerable de maestros no tenga acceso con igualdad de oportunidades a las ofertas actualizadoras que se impulsan. En este sentido, el proyecto actualizador parece tener limitaciones para involucrar a toda la comunidad magisterial y ofrecer variedad de opciones a un sector amplio de maestros que se desempeñan en jornadas dobles (un poco más de la mitad de los profesores de educación primaria en el D.F poseen doble plaza). Al respecto, los profesores que se encuentran en esta situación, comentan que sólo existe la alternativa de acudir en sesiones sabatinas a los Centros de Maestros, donde identifican reducidas opciones asociadas con las asesorías para los cursos nacionales y cursos estatales; consultas en la biblioteca y, esporádicamente alternativas de talleres breves, ya que la mayoría son ofertados en sesiones vespertinas durante la semana.

Inclusive algunos cursos estatales se ofrecen en horarios de trabajo como alternativa para aquellos maestros que estén en posibilidad de solicitar un permiso económico [xi\[4\]](#) para tomar esta propuesta y “cumplir” con ello con un requisito para participar en el programa de Carrera Magisterial (Entrevista informal con un Coordinador General de Centro de Maestros). La inequidad de la actualización docente, parece también incluir aquellos casos de profesores que laboran en escuelas ubicadas en regiones distantes de las sedes. Aunque no es el caso de los profesores entrevistados en mi estudio, pudimos constatar que a la sedes de actualización que visitamos acuden profesores de regiones distantes a los Centros de Maestros (OCdeM 1 y 2). Otros profesores que se incluyen en esta situación de inequidad identificada, son los docentes que se desempeñan en el turno vespertino, para quienes las alternativas se restringen también a la opción sabatina, en virtud de que las actividades actualizadoras, en su gran mayoría durante la semana, tienen lugar durante los horarios vespertinos.

Por otro lado, la condición de género es un aspecto que parece considerarse poco en el diseño de la logística para la implementación de las propuestas de actualización y sin embargo, como condición material está presente en el discurso de la mayoría de los entrevistados, particularmente en las maestras, quienes representan el sector más amplio en la profesión magisterial y paradójicamente, como lo plantean algunos investigadores, son todavía un sector al que no se le ha otorgado el papel social y profesional que le corresponde, pues “todavía hoy se considera que la mujer que trabaja en la enseñanza aporta un pequeño complemento a la casa, (...) aún cuando atiende las cuestiones educativas y domésticas en detrimento del desarrollo profesional” (Santos, 1995: 39) , inclusive a pesar de que la tarea docente es pensada como una profesión femenina, las maestras con doble plaza representan sólo el 9.5 % contra el 14.4 % de los maestros a nivel nacional. [xi\[5\]](#)

En este sentido, al parecer ninguna propuesta de actualización negocia con esta característica de las profesoras, ya que todas las ofertas suelen privilegiar el horario extraclase, en atención a normatividades de la SEP, lo que obliga a las maestras a intentar conciliar sus funciones de madre de familia y trabajadora que aspira superarse, a través de alternativas no

siempre idóneas, como llevar a los hijos a los espacios actualizadores, para poder “cumplir” con la responsabilidad que ambas partes le demandan.

Las condiciones en que se desarrolla la práctica docente que incluye una carga burocrática con la cual los maestros deben cumplir y un excesivo número de alumnos en el grupo, suelen constituirse también en obstáculos para innovar en el aula, ya que desde la perspectiva de los docentes, las propuestas actualizadoras están pensadas para situaciones “ideales” y no se adaptan a estas características “reales” en las que se desarrollan las prácticas.

Una condición material aparentemente irrelevante para quienes diseñan las propuestas, cobra en esta investigación un papel importante para los profesores, al constituirse en una demanda hacia las autoridades con relación a la calidad en el diseño e impresión de los materiales, que forman parte del paquete didáctico de la actualización.

Por otro lado, pese a esta serie de situaciones que los profesores enfrentan, la actualización vía colectivos docentes, encuentra adeptos entre los usuarios porque consideran que es una propuesta idónea para encontrar juntos soluciones a las problemáticas de la práctica docente. En este sentido, los talleres, los cursos o espacios que se abren o buscan abrir en el consejo técnico escolar para trabajar en colectivo, parecen ser desde las experiencias de los profesores las mejores opciones para la actualización.

Los desafíos que identificamos en torno a la actualización docente, tienen relación con la necesidad apremiante de organizar propuestas que empaten con las condiciones materiales en las que las prácticas docentes se llevan a cabo, pero también, con la necesidad de atender cuestiones como la inequidad y la calidad de los servicios de las ofertas actualizadoras.

Un desafío más, es la consolidación de colectivos docentes como comunidades de práctica, en términos de Wenger (2001) ello exige abrir a los profesores alternativas para el intercambio, el aprendizaje en común y el compromiso mutuo a través de la estructuración de proyectos actualizadores, que privilegien una mayor participación de los maestros en aspectos pedagógicos al interior de los consejos técnicos en las escuelas, y

la promoción de círculos de estudio entre profesores en los espacios escolares y fuera de éstos.

-
- ^{xi[1]} Ver Mercado, Ruth (1999) "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en Rockwell y Mercado (1999), *La escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y debates*, DIE/cinvestav/IPN, ciudad de México, pp.99 - 113 y Aguilar, Citlali (1995) "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela" en Elsie Rockwell (Coord.)(1995a). *La escuela Cotidiana*, FCE, ciudad de México, pp. 120 -144.
- ^{xi[2]} Este material sintético es de reciente inclusión en la escuela, regularmente se utiliza para hacer trabajos de decoración, pero los maestros lo están usando ahora para hacer material didáctico por su manejabilidad, colorido y su relativo bajo costo.
- ^{xi[3]} Fragmento de charla educativa: *La formación permanente de los maestros en servicio: Avances, retos y perspectivas*, VII Congreso de Investigación Educativa 2003, Guadalajara, Jalisco. (archivo en audio)
- ^{xi[4]} Se conoce como permiso económico a la licencia con goce de sueldo a la que tiene derecho el trabajador docente, la cual se otorga por tres días en tres ocasiones distintas separadas cuando menos por un mes durante un año. Dicha licencia se concede para realizar actividades no específicas, como lo establece el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del personal de la SEP (www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/13904/1/03202.pdf).
- ^{xi[5]} Fuente: INEE, estimaciones a partir de las bases de datos de la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial en [www. http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/nuevos/Anuario](http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/nuevos/Anuario)

CAPÍTULO V

LAS EXPECTATIVAS NO CUBIERTAS POR LA ACTUALIZACIÓN: EL TRAZO DE OTRAS RUTAS.

[...] ya como que últimamente ya voy con el ánimo caído, ¿si? porque digo *chin...* otra vez voy a llegar, me van a dar el material, la coordinadora no va a saber y de todas maneras me van a poner mis cinco puntos.

Este último capítulo analítico, intenta mostrar un "mosaico" de opiniones y experiencias de los profesores entrevistados, en relación con una serie de vivencias en contextos actualizadores que ellos denominan "oficiales" y no "oficiales" en función del vínculo que las ofertas tengan o no con el Pronap.

Hay en este espacio de análisis, al igual que en los anteriores capítulos, un intento de interlocución con los puntos de vista de los profesores respecto a la actualización docente y su significación en la cotidianidad. En este sentido, algunos maestros vierten diversas opiniones sobre las instituciones o las propuestas actualizadoras que operan actualmente desde las instancias o en los círculos docentes. Así, este capítulo presenta matices de valoración del Pronap, desde la perspectiva de los usuarios: los profesores.

En una primera sección abordo un aspecto vinculado con las experiencias de los profesores en espacios de actualización distintos de los que se ofrecen desde el Pronap, como resultado de una búsqueda personal a raíz de que las ofertas "oficiales" parecen no cubrir sus necesidades o expectativas docentes. En este sentido, hay una serie de cuestionamientos y propuestas que se señalan en este espacio y que guardan relación con la percepción que los profesores tienen respecto al hecho actualizador.

Una segunda sección incluye las opiniones que los profesores expresan sobre la actualización que se ofrece en el contexto del Pronap, aquí se incluyen los cursos nacionales, los cursos estatales y las diversas modalidades de actualización que se dan a través de los Centros de Maestros. Sin dejar de reconocer la validez de las intenciones y los esfuerzos que estas instituciones hacen para ofrecer a los profesores diversas opciones para su preparación profesional, una mirada hacia lo que los maestros piensan acerca de lo que debería estar considerado en el diseño de opciones, que están dirigidas a ellos como protagonistas del cambio educacional, puede otorgar elementos para mejorar las propuestas y las acciones que deben implementarse para hacer llegar a los profesores estas innovaciones en el campo educativo.

Así, en estas valoraciones de los profesores identifiqué algunas referidas con la formación y el desempeño de los coordinadores o asesores frente a los maestros; los contenidos de los cursos o talleres que se ofrecen; las

características del trabajo que se desarrolla al interior de los espacios de actualización; la poca relación que encuentran entre las propuestas de actualización y las realidades educativas.

Apreciaciones similares a las que señalan en este apartado, se han documentado en otras investigaciones que destacan la actualización como una propuesta muy generalizada y poca efectiva para resolver problemáticas específicas. Plantean también que la actualización carece de estrategias didácticas orientadas a transmitir habilidades en el aprendizaje y facilitar la construcción del conocimiento; así como de orientaciones para los maestros en programas como el de integración educativa; administración y gestión escolar y, nociones sobre motivación y resolución de conflictos en el salón de clases (SEP, 2004).

Finalmente abordo en un apartado el planteamiento y análisis de propuestas que los profesores hacen respecto a lo que la actualización debería ofertar, la mayoría vinculadas con las necesidades que la práctica docente les solicita.

1. La búsqueda de otras alternativas de actualización ajenas a las oficiales: lo distante y lo cercano.

Los profesores en su actualización docente, no se han circunscrito a las únicas opciones que el sistema les ha ofrecido, argumentan que las propuestas existentes son muy limitadas en horarios y pobres en contenidos, por lo que señalan que sus necesidades rebasan estas alternativas ofrecidas.

Algunos de los profesores entrevistados, destacan esta iniciativa de autogestión para su actualización y buscan otras posibilidades en instituciones particulares, en universidades públicas y eventos de carácter internacional, o en otros casos, adquieren diversos materiales comerciales para desarrollar estrategias de enseñanza en su grupo, que no están contenidas en los materiales que proporciona la SEP.

El caso de la profesora Alicia ilustra esta situación. Ella dice haber tomado un curso que le proporcionó el Fondo de Cultura Económica^{xii[1]}, relacionado

con la lectura. También señala haber adquirido un material que le apoya en la comprensión lectora en su grupo y que los materiales oficiales no le dan:

Lo que pasa es que tengo un *kit* de fichas ¿no se si conoce usted ese material? Ese *kit* de fichas tiene lecturas en letra cursivas, es un libro comercial que tiene apoyos sobre todas las materias, pero en letra cursiva trae una serie de lecturas, es una hoja y abajo tiene cuatro cinco preguntas de la misma lectura y tiene cuatro o cinco preguntas referentes a reflexión sobre la lengua, entonces, este, ya mato dos pájaros de un tiro /se ríe/ , más bien tres, porque se hizo obligatorio el uso de la letra cursiva en la escuela también, a raíz de comprensión lectora, pues hay que leer la letra cursiva, entonces le digo, yo tomo este material, ahí estamos viendo letra cursiva, estamos viendo la lectura y la reflexión sobre la lengua y entonces, este, nos sirve muy bien para esto (E6Ma.LCdeM2).

Al igual que la profesora Lucía, muchos profesores de educación primaria buscan recursos que requieren para el trabajo de enseñanza que no están contenidos en los libros de texto, éstos que suelen compartir en la escuela con los compañeros de trabajo (Talavera, 1992) y que pueden ser: libros comerciales, revistas, videos, fotocopias o experiencias del ámbito extraescolar (Mercado, 2002), como lo expresa Lucía, respecto a un libro que le fue proporcionado por el director de su escuela:

El director me facilitó varios libros, varios libros de ecología habían salido libros nuevos para los directores y él me los facilitó. Uno de ecología, que por cierto nunca se lo devolví y me ha servido muchísimo, todavía, cada vez que tengo 5° y 6° grado ((lo uso)) me sirvió muchísimo ese libro, y pues lo demás por mi cuenta (E6Ma.LCdeM2).

En estos comentarios vertidos por la profesora, se hace evidente el apoyo del directivo en un actividad de carácter pedagógico mediante el préstamo de materiales que le son proporcionados sólo a ellos, y que desde la perspectiva de la maestra, dichos recursos resultan ser un acierto para su labor.

Por otro lado, tanto la profesora Mariana como la profesora Elisa desde que se iniciaron en el magisterio, dicen haber tomado diversos cursos, unos que

consideran útiles para sus aspiraciones personales y otros que tienen relación directa con su quehacer docente:

Yo soy muy seguidora de cursos, déjeme decirle que de los dieciocho años que llevo trabajando, no ha habido un año escolar que por lo menos un curso no haya tomado, si usted me pregunta qué cursos he tomado en el Centro de Maestros pues el número es realmente muy bajo, pero en otros lugares si he tomado bastantes cursos (...) tomé un curso de contabilidad, entonces de todo he tomado, contabilidad, he tomado cursos de inglés, de música, he tomado diplomados, psicomotricidad, estimulación temprana, matemáticas en otros lugares, me he ido hasta Cuba a tomar cursos (E3Ma.MCdeM1).

Aquí la profesora Mariana, subraya que durante su trayectoria docente ha buscado diversas opciones de actualización como una forma de satisfacer sus aspiraciones personales y profesionales. Aunque destaca, que no han sido muchas las alternativas que ha “tomado” en el Centro de Maestros, señala que en otros lugares sí ha podido tomar “bastantes cursos”, inclusive fuera del contexto nacional.

Por su parte la profesora Elisa plantea que en su trayectoria docente ha buscado varias alternativas como diplomados y cursos relacionados con temáticas diversas que le ayuden a “realizar de una manera más eficaz” su labor educativa:

Hice diplomados, cursos y hasta de autoestima, de inteligencia emocional, o sea todo lo que me pueda ayudar: talleres de padres de familia; todo lo que te pueda ayudar, valores, o sea todo, todo lo que me pueda ayudar para poder realizar de una manera más eficaz mi labor educativa. (...) ((Los he tomado)) en diferentes instituciones, los últimos en el Instituto Tecnológico de Monterrey y aparte en diferentes escuelas, como por ejemplo el Colegio Luca (E5Ma.ECdeM2).

La mayoría de estas alternativas que menciona las ha encontrado en instituciones privadas, donde busca “todo lo que lo que le pueda ayudar”.

De esta manera, aunque comentan que actualmente no han “tenido oportunidad” de tomar muchos cursos en el Centro de Maestros, por diversas razones, entre las que se señalan aquellas que se vinculan con las

condiciones materiales de la docencia; refieren que durante su trayectoria docente, han buscado diversas oportunidades en temáticas disímboles, en instituciones y contextos diversos (Bellas Artes, universidades particulares y públicas, congresos pedagógicos en el extranjero, Escuelas Normales).

En otras ocasiones, los profesores se entusiasman con propuestas de actualización que ofrecen instituciones no dependientes del Programa Nacional de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (Pronap), donde dicen identificar apoyos para su práctica docente, pero que implican un desembolso económico, lo cual no siempre está a su alcance como lo refiere la profesora Virginia:

Yo el año pasado vi uno en el periódico sobre Lengua ((un curso)), no me acuerdo del nombre exacto, pero era sobre Lengua, pero tenía uno que pagarlo y además era en horario ((de trabajo)) y el asunto era que había que pagarlo. Entonces, yo le dije a la directora: oye porque no, no se ve si la cooperativa o alguien nos puede pagar un curso, aunque no vaya yo, que vaya cualquiera, pero que lo tome porque se me hace que este sí está bueno y que se rife entre las que tengan interés en ir y pues que se les pague ¿no? Entonces resulta que aceptó y cuando llamamos para ver quienes estábamos interesados, la única que levantó la mano fui yo /se ríe/ entonces dije: no, me van a decir que yo quiero que me paguen un curso para mí, ¿no? Yo dije: yo sí vengo y les platico a mis compañeras ¿no? Pero este, entonces se les dijo a los padres de familia que si podían pagarlo, estaban entre sí y que no, se llegó la fecha y yo ya no hice mucho, pude habérmelo pagado yo ¿no? Pero la verdad es que no ganamos tanto, más yo, con una plaza, dije «pues yo no me lo pago ¿no?» Y ya no fui porque los papás tampoco tuvieron el dinero a tiempo (tono de decepción) (E7Ma.VCdeM2).

Así, podemos identificar en este tipo de experiencias, la forma en que los profesores buscan alternativas para actualizarse fuera de las opciones "oficiales", realizando propuestas a la dirección de la escuela o la Asociación de Padres de Familia para buscar los apoyos económicos, donde no siempre tiene éxito, porque no encuentran consenso en el colectivo docente o eco en los padres de familia. Ésto parece reprimir las aspiraciones de los profesores de aprovechar opciones que ellos consideran "buenas" y que inclusive, desean compartir o "platicarles" a sus compañeros lo que aprenderían en estos cursos.

Por otro lado destacan opciones que dicen tomar para mejorar su práctica, y que no son promovidas por las instancias oficiales de la actualización, aunque se realizan en espacios oficiales como el consejo técnico escolar. Es decir, aquellas en las que buscan la participación de otras instituciones o personas que invitan a realizar talleres o charlas vinculadas con necesidades planteadas en el consejo y que los cursos estatales no abordan, desde la perspectiva de los profesores entrevistados.

Estas alternativas que acercan a la escuela lo hacen a través de diversas formas, unas veces son mediante invitación porque existen nexos familiares con los especialistas y otras porque han coincidido con proyectos de investigación que algunos docentes realizan en esa escuela donde se desempeñaron como profesores de grupo en cierto momento de su trayectoria profesional, según lo plantea la profesora Virginia:

Una de las personas que vino primero esta persona que hizo lo de matemáticas de la maestría, vino porque quería venir, bueno, es familiar mío para pronto ¿sí? y entonces andaba dando algunas asesorías y como ella también es egresada de esta escuela ((que trabajó en ese plantel como maestra de grupo)), entonces vino en dos ocasiones a asesorarnos sobre matemáticas y esta última persona que vino, está por terminar el doctorado, también es egresado ((trabajó ahí)) de la escuela y vino a solicitud mía porque bueno, porque están ahora los, creo que se llaman Consejos de Participación Social, no me acuerdo de la primera palabra que lleva, Órgano de Participación Social, Órgano o Consejo. Entonces como él es egresado de aquí ((trabajó en la escuela como profesor de grupo)) y también es familiar mío /riéndose/ entonces le dije: ¿Por qué no vas y nos echas la mano con un poquito de matemáticas? (E7Ma.VCdeM2).

También como parte de las actividades que algunos consejos técnicos suelen promover (no todos), invitan o aceptan colaborar en investigaciones educativas, espacios que les permiten acercarse a contenidos e interactuar en el colectivo bajo otro esquema de participación, porque deben resolver juntos problemas matemáticos o discutir la solución de planteamientos hechos por los especialistas o investigadores:

Vino precisamente a la junta de consejo técnico pasada, un profesor que está trabajando con David Block y vino una vez aquí

Hugo Balbuena, Margarita Ramírez y Alicia Carvajal, también vino con una compañera que también estudia en el CINVESTAV (Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados) de matemáticas, su maestría sobre matemáticas (...) en otra ocasión, que no sé quién trajo una persona de una editorial a hablarnos sobre... precisamente sobre lenguas y también como que mucho nos quedamos, queriendo saber más ¿no? Porque obviamente esto que nos dice, que los cursos estatales, no nos han dejado prácticamente... no puedo decir que nada /riéndose/ (E7Ma.VCdeM2).

Esta última opinión que expresa la profesora Virginia es importante, en virtud de que ella identifica que la actualización que se ofrece a través de los cursos estatales no cubre sus expectativas como docente y por ello, valora más las ofertas que encuentran en otros lugares ajenos a los que se ofrecen por la vía oficial.

Sobre este mismo punto, la profesora Mariana hace referencia que de manera independiente ella y algunos profesores se han organizado para crear espacios de actualización "informales" cercanos a sus intereses, como lo expresa en el siguiente fragmento:

De matemáticas, uno lo tomé en un diplomado un tanto informal que se organizó con un grupo de compañeras en la casa de una compañera y lo continuamos con una persona que invitamos a la escuela de la mañana (E3Ma.MCdeM1).

Aunque no es una situación que se presente en todos los casos del estudio, la mayoría (cuatro de siete) han buscado fuera del ámbito oficial otras alternativas que le permitan mejorar su trabajo docente, apropiándose de otras nociones que han identificado como débiles en la propuesta oficial o en su defecto ausente. De esta manera, han acercado con éxito a la escuela propuestas para ellos novedosas y útiles y en otros momentos han visto frustradas sus intenciones de apropiarse de otros conocimientos que estarían dispuestos a compartir con el colectivo docente. En este sentido, apropiarse de una propuesta pedagógica, implica, como ya lo hemos planteado antes, un proceso de construcción social, porque en los usos específicos con que integran los maestros sus recursos, está presente la voz de otros en diálogo con su propia voz (Mercado, 2002); esto también es un proceso activo, en el sentido de que "constituye invariablemente un proceso

de «final abierto», porque las versiones construidas no son inmutables, éstas se actualizan en función de las experiencias pasadas y las nuevas funciones que se enfrentan en el aula” (Espinosa,2004: 9).

2. Opiniones diversas respecto a la actualización: expectativas, realidades y propuestas.

La actualización docente, al igual que otros programas educativos que se ofrecen a la población desde las instancias oficiales, no está exenta de ser valorada e incluso cuestionada por los usuarios de la misma. En este sentido, esta investigación identifica una serie de opiniones importantes vinculadas con las ofertas actualizadoras, en la que parece haber un debate entre las expectativas de los profesores que acuden a actualizarse y las realidades que estos suelen “vivir” en las diversas opciones que la actualización les ofrece, ya sea a través de los Centros de Maestros o mediante las instancias educativas que coordinan, diseñan y programan las actividades actualizadoras dirigidas a este sector.

Entre las opiniones que los profesores expresan sobre la actualización, identifiqué las que se vinculan con: la preparación de los coordinadores o asesores, las características del trabajo que se desarrolla al interior de los cursos o talleres, la poca relación que encuentran entre las propuestas de actualización y las realidades educativas y, una última donde parecen abundar poca, está ligada con los contenidos de los materiales que se ofrecen en la actualización.

En estas opiniones vertidas se aprecia una discriminación entre algunas problemáticas que observan en los cursos estatales y las ofertas nacionales, pero también identifican aquellas que son comunes, desde su perspectiva y experiencia en este tipo de opciones actualizadoras.

2.1 La preparación de los coordinadores o asesores

Sobre la preparación de los coordinadores o asesores de los cursos estatales, la profesora Mariana, señala que en estas acciones de actualización se encuentran con coordinadores que no están lo suficientemente preparados o que “no dominan” los temas a tratar en el curso:

A veces quienes dan los cursos no son grandes dominantes del mismo, el problema está que los capacitan nada más para reproducir lo que está escrito ((les dicen)) «prepárate haz ésto y ésto» pero realmente no son profesionales (...) yo creo que en cuanto a eso cursos que se dan a los maestros tendrían que ser por personas muy preparadas que sí dominen su área y que respondan a necesidades que nosotros tenemos como maestros (E3Ma.MCdeM1).

En esto comentarios que la profesora vierte, se percibe una especie de "queja" respecto a cómo se desarrollan los procesos actualizadores, enfatizando la labor que desempeñan los asesores de cursos. Ella señala que quienes se encargan de "dar" los cursos son capacitados "nada más para reproducir lo que está escrito", lo que considera poco "profesional". También, desde su visión, delinea el perfil que los coordinadores deberían tener, refiriéndose a éstos como sujetos "muy preparados", "que dominen su área" y respondan a las "necesidades" que tienen los maestros.

Este aspecto también lo enfatizan las profesoras Lucía y Virginia, quienes plantean la necesidad de contar con asesores preparados, que motiven a los profesores a permanecer en las actividades y a no sentirse "decaídos", demostrando actitud profesional para coordinar el grupo:

A mi la persona que me dio el curso estatal, de proyectos académicos estaba muy mal preparada (E6Ma.LCdeM2).

Sin embargo ya como que últimamente ya voy con el ánimo caído, ¿sí? porque digo *chin...* otra vez voy a llegar, me van a dar el material, la coordinadora no va a saber y de todas maneras me van a poner mis cinco puntos ¿sí? pero como ya el ánimo va así (E7Ma.VCdeM2).

Las profesoras señalan la "preparación" de los coordinadores, como un elemento importante que influye en su motivación para asistir o no a los cursos. Sin embargo, también destacan que esta falta de preparación no guarda ninguna relación con la posibilidad de que les "pongan" los cinco puntos, esto denota poca exigencia en lo que se hace en este tipo de actividades y cierta rutinización que los profesores conocen: llegar, recibir material, permanecer en el curso ante una coordinadora que tiene una deficiente de preparación y recibir cinco puntos para CM, a pesar de todo.

En otros casos, cuestionan el trabajo que algunos coordinadores realizan, el cual se limita, según lo comentan, a “repartir materiales” o a organizar al grupo y no cumple con un papel fundamental, que es el de guiar el trabajo, como lo expresa la profesora Virginia:

Me ha tocado ver que los compañeros están en conceptos que están distorsionados y el conductor no ha sido capaz de guiar, ¿sí? Sino que entre los mismos compañeros que estamos tomando el curso, decimos: no, momento, esto no es así, es *así* y *asá*, ¿no? Claro que no toma su papel ((el conductor)) entonces dónde queda el conductor, nada más viene a repartir materiales y a organizarnos en equipo y ya; a mí me parece que esto está mal ¿no? Que nos estamos haciendo “guajes” para pronto ¿no? Se está desperdiciando tiempo, dinero y material humano (E7Ma.VCdeM2).

En estos señalamientos que hace la profesora, hay una preocupación evidente porque no se aprovechan óptimamente los espacios de actualización, como consecuencia de una mala coordinación del grupo, una falta de “capacidad de guiar” que ella identifica y que desencadena dice, en un hacerse “guajes”, en desperdiciar “el tiempo, dinero y material humano”. Inclusive señala que son ellos los que rectifican algunos conceptos “distorsionados” que circulan en el grupo, apropiándose de una tarea que desde su punto de vista le corresponde al asesor.

Por otro lado, también hace referencia a la desorganización que observan en los cursos, específicamente los de carácter Estatal, aspecto que dicen percibir a través de la falta de planeación de quienes coordinan o asesoran estas tareas, como lo comenta la profesora Mariana:

Yo lo sentí muy desorganizado ((el curso)) «sabes que, ahora te traigo esto vamos a ocupar esto» ((nos decía el coordinador)) otro día, «ahora les traigo esto, vamos a hacer esto» de pronto como que sentí que tomaba materiales de no se qué libros y nos lo ponía a hacer, no había mucha discusión (E3Ma.MCdeM1).

Aquí se subraya, una tendencia a la realización de actividades sin propósito claro, al menos no para los profesores participantes ya que parece haber un desconocimiento de los propósitos de dichas actividades y tampoco se

hacen evidentes por parte del asesor, sólo se hacen actividades sin “muchas discusiones”, como lo señala la profesora.

En otros momentos, hicieron referencia a los cursos Nacionales donde también se refleja la falta de preparación de los coordinadores en aspectos vinculados con la didáctica, como lo expresa la profesora Virginia:

Ahora el curso nacional en asesoría que yo asistí, el maestro sí sabe de su área, sabe bastante matemáticas, nada más que no sabe de la didáctica, no lo sabe o supongo también que ya leyó los libros, pero incluso a preguntas específicas sobre un tema no da respuesta, yo no sé, parece un maestro bastante responsable, bastante comprometido, sin embargo a lo mejor le cuesta trabajo esta parte de las matemáticas (E7Ma.VCdeM2).

Saber “bastante” de matemáticas parece no ser suficiente, para cubrir las expectativas de los maestros, como lo manifiesta la profesora Virginia, ya que la parte didáctica cobra relevancia en las necesidades de los docentes, lo cual no es cubierto por el asesor, aún cuando se reconoce que es un maestro “bastante responsable, bastante comprometido” le cuesta trabajo dar respuesta a los planteamientos vinculados con problemáticas de la enseñanza en el aula.

En otros casos, como lo menciona la profesora Mariana hay mucha rigidez en el trabajo con estos cursos, específicamente en la asesoría:

No del todo me satisfacen los cursos nacionales, eh, ahorita estamos en los cursos nacionales (...) pero no ha sido muy satisfactorio, pareciera que a los asesores les dan la consigna de seguir muy al pie de la letra lo que se trabaja; en los cursos nacionales solamente he estado en el de matemáticas (E3Ma.MCdeM1).

A pesar de que la maestra Mariana, solamente puede opinar del curso nacional *La Enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*, por ser esta la única experiencia que ha tenido en este tipo de ofertas; su percepción es que los asesores asumen un papel rígido que se evidencia en el trabajo con los docentes que acuden a asesoría, lo que parece no satisfacerle “del todo”.

Aunque también, reconocen que hay personal capacitado (conductores o asesores) que sí cumple con la tarea asignada y eso los motiva a seguir acudiendo a actualizarse. En el siguiente fragmento la profesora Elisa comenta al respecto:

Además también es la importancia de qué conductor tienes ¿no? quién es tu conductor, de qué manera lo hace, si lo hace dinámico, agradable, si realmente está llevando a cabo el propósito del taller ¿no? en este caso, se lograron los propósitos, la conductora magnífica y eso pues te motiva a seguir viniendo porque cada sábado estamos aquí, si no es un curso es en otro /se ríe/ (E5Ma.ECdeM2).

Aquí la profesora destaca, que el hecho de tener un “conductor” que haga del proceso de actualización un hecho “dinámico, agradable” y que “realmente” esté logrando los propósitos del curso es un acierto importante para implicarse, para estar constantemente en el curso “cada sábado”, dice.

Otros, como la profesora Alicia, destacan que la asesoría es un apoyo útil cuando “tienen duda” o cuando hay algo que “definitivamente” no entienden:

La asesoría ((la pides al asesor del curso)) pues siempre cuando tienes alguna duda o hay algo que definitivamente no ((entiendes)), pues es lo que te ayuda y el estar con otros compañeros pues también ¿no? a lo mejor ellos tienen un mejor conocimiento o lo han comprendido mejor que tú, eso te ayuda, si andas bien o te explican o te aclaran en ese momento la duda y eso te ayuda y pues el asesor igual ¿no? ya si uno ni otro no puede voy con el asesor (...) a veces, sí hay cosas que no entiende uno y hay que recurrir ya sea a los compañeros o venir a asesoría o dejarlo para lo último y seguirte con lo demás y ya después ir viendo, que cómo te dijera, lo que no se ha comprendido (E1Ma.ACdeM1).

Al parecer, la asesoría como recurso optativo para los maestros, les permite encontrar apoyos para comprender o “aclararles” lo que se plantea en los materiales de la actualización. Así, la asesoría también parece cumplir una función de apoyo paralelo al que encuentran en sus compañeros del curso.

En este sentido, la profesora Mariana también acentúa que la “dirección” de la asesora del curso que “tomó” ha sido acertada:

Sobre la participación de los compañeros, la dirección de la misma asesora ha sido muy rica, se ha enriquecido mucho el contenido del material, el tomar el material, sentarme a revisarlo; no, definitivamente no me hubiera dado los mismos frutos que estoy observando ¿no? de cada curso ((se refiere más bien a cada sesión)) (E3Ma.MCdeM1).

Ella manifiesta identificar una participación del asesor "rica", que permite que los contenidos trabajados en el curso se acrecienten. También enfatiza que el estudiar un curso sin este apoyo, no le hubiera redituado los "frutos" que aprecia.

De esta manera, la presencia de un asesor preparado "dinámico, agradable" "que domine su área" y respondan a las "necesidades" que tienen los maestros, parece ser una constante en las demandas de los profesores entrevistados. Pero también, hacen un reconocimiento a los asesores que sí les han apoyado y subrayan que la presencia de éste, es un respaldo importante en la dinámica de trabajo de los cursos.

El desempeño de un asesor o coordinador de grupo, parece cobrar un papel importante desde la perspectiva de los docentes que acuden a actualizarse; hay una demanda asociada con un perfil que esta figura debería tener y que la SEP también esboza en sugerencias como la siguiente:

El asesor es alguien que aprecia, reconoce y valora la labor del maestro, que acompaña, sin protagonismos innecesarios, a un grupo de colegas con ritmos de estudio muy variados, diferentes niveles de desarrollo de habilidades para el estudio autónomo, motivaciones distintas para estar en un curso, así como trayectorias y experiencias dispares. Además es capaz de desencadenar en estos grupos procesos de análisis y reflexión útiles para todos los participantes con independencia del momento de curso en el que se encuentren; y de ayudar a los maestros a plantear sus problemas en el estudio y a buscar soluciones a los mismos en un colectivo de trabajo (SEP, 1998a:8).

Por ello, sería interesante una revisión de las propuestas de formación inicial y continua de los asesores o coordinadores de grupo que otorgan apoyo a los docentes en el contexto del Pronap, ya que si bien desde la SEP se enuncian algunas sugerencias a las instancias actualizadoras para la

formación de estas figuras, en la práctica parece haber ciertos descuidos tanto en la selección como en el desarrollo de sus funciones en la coordinación o asesoría a grupos de docentes.

2.2. Los contenidos de los materiales y el trabajo en los cursos

Sobre los contenidos de los materiales de los cursos, algunos profesores opinaron, sin discriminar entre las opciones (estatal o nacional), que la bibliografía que se maneja es información "nueva" y que aunque es demasiada teoría, resulta importante conocerla, como lo señala la profesora Elisa:

Hay mucha información nueva teórica que sí es bueno conocer /muestra algunas páginas de la antología/ de autores nuevos y de antiguos conocimientos, pero que sí son nuevas, muy específicas, muy amplias o sea mucha teoría como usted puede ver /me muestra algunas páginas/ por ejemplo /lee los títulos de artículos/ *Enseñar lengua*, Daniel Casanni, son autores que están retomando y que están interesados en que se aprenda a leer bien, que se comprenda la lectura (E5Ma.ECdeM2).

Destaca, que aunque la información que se les provee es "muy amplia", resulta "bueno conocerlas" porque les permiten estar al día, conocer la perspectiva de autores nuevos que manejan conocimientos "antiguos", que retoman porque comparten preocupaciones de los docentes como el que se "aprenda a leer bien" o que "se comprenda la lectura".

En relación a las características del trabajo que se desarrolla al interior de los cursos o talleres, las opiniones fueron diversas, las profesoras Mariana y Virginia fueron las que más abundaron sobre este aspecto. Una primera característica que la profesora Mariana destaca, se refiere al hecho de que en estos espacios suele divagarse mucho en torno al tema en cuestión, lo que hace que el grupo pierda el propósito de la actividad:

Los objetivos son muy buenos, pero al interior de los cursos falta esa concentración de parte de los integrantes porque muchas veces no se llega al objetivo que se plantea, se divaga mucho y otra razón porque las expectativas que se tienen al principio, lo hablo de manera personal, no son muy satisfactorias.

También señala, que desde su perspectiva hay una mala planeación o estructura del curso, porque se dedica casi $\frac{3}{4}$ del tiempo del curso a la revisión de los materiales y se pierde la oportunidad de trabajar sobre los "retos" que los niños plantean en el aula al maestro:

Entonces las sesiones se concretan a un 70% a revisar el material siempre en los cursos, darle seguimiento al guión estructurado, no hay mucho que rescatar de ahí porque yo tengo una serie de retos que son cada uno de los niños y no me los cumplen o sea no me dan elementos para poder solventarlos.

De esta manera la profesora Mariana, estipula que "darle seguimiento al guión estructurado" en el curso, esto es, seguir a pie juntillas las actividades sin vincularlas con los "retos" que plantea el aula, no otorga los "elementos" que ella desea encontrar, para "solventarlos", refiriéndose a las problemáticas educativas que los docentes tienen en el salón de clase.

Un último aspecto que puntualiza la profesora Mariana, en esta serie de opiniones que tiene sobre la actualización, es el referido a la poca profundización que se hace de los análisis y discusiones que se generan en el grupo durante el curso:

Le digo, aparentemente es llenarnos de teoría pero muchas veces no representa nada esa teoría, porque no la trabajamos como debe de ser, nada más es un seguimiento muy aprisa y porque se tienen que cumplir ciertos tiempos y donde no se hace nada por profundizarlos por discutirlos o retomarlos; nada más es una lectura o una exposición breve y tenemos siempre otras cosas en las que estamos pensando (E3Ma.MCdeM1).

Destaca que existe una aparente intención de acercar a los maestros elementos teóricos útiles, pero que al no trabajarse como "debe ser", queda la impresión de estar incorporando teoría aislada que no se profundiza en el análisis y sólo se "cumple con ciertos tiempos". Esta percepción de la profesora es importante, en el sentido de que la actualización parece concebirse como una actividad burocrática o una obligación administrativa más; en las que los coordinadores de los cursos y los propios maestros, corren el riesgo de convertirse en cómplices, en detrimento de lo académico.

Por su parte la profesora Virginia, menciona un problema que tiene relación con la forma en que se organiza el trabajo al interior de los cursos y señala que hay prácticas que tienden a fragmentar el conocimiento, como el abuso de técnicas expositivas:

Le dan a uno material escrito que no se alcanza a leer todo, sino que se dividen partes y se exponen, resultando que nada más uno más o menos maneja el pedazo que le tocó exponer, le digo más o menos porque pues uno siempre, si no es especialista en el tema necesita de la conducción del especialista (E7Ma.VCdeM2).

También la profesora Virginia opina que las evaluaciones que se consideran para acreditar este tipo de cursos (los estatales) tienden a ser muy "subjetivas", y que la calidad no está presente en estas evaluaciones, lo que le crea un cierto desánimo para acudir:

Incluso las evaluaciones a mi parece que son bastante subjetivas, porque nos piden trabajos a lo mejor no con la calidad que debieran y ya con eso ya tiene los tantos puntos y con la asistencia, con eso ya está bien (E7Ma.VCdeM2).

Estas diversas apreciaciones que los profesores vierten sobre el desarrollo de la actualización, con mayor énfasis en los cursos estatales, "descubre" algunas características que parece tener esta actividad actualizadora: cursos mal estructurados y con problemas de organización, coordinadores no preparados y a veces improvisados y evaluaciones poco objetivas. Sin embargo, esta información parece no ser novedosa para las autoridades educativas, ya que es la propia SEP quien censura a los cursos estatales, como se ilustra en este fragmento de un documento oficial, presentado en la VII reunión de Titulares de Educación de los Estados en el presente ciclo lectivo 2002 – 2003 y que se publica como cuadernillo de consulta en Internet en la página de la SEP:

Los cursos (estatales) se diseñan, imparten y evalúan bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo ni de desarrollo profesional. Por ello el alto costo invertido en recursos humanos, materiales y financieros para producir y ofrecer estos curso, no se corresponde con los escasos

(o tal vez nulos) efectos que han tenido en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo (SEP, 2003a:9).

Sin embargo, hasta el momento en que desarrollaba esta investigación, no tuve conocimiento alguno de cambios en esta forma de diseñar e impartir la actualización, y al menos para este ciclo lectivo, las condiciones seguían siendo las mismas que los profesores describen en mi estudio.

2.3. Lo que la actualización debería ofrecer desde la perspectiva de los usuarios

En este apartado, cobra importancia describir lo que los profesores con cierto entusiasmo comparten en las entrevistas, en relación con algunas propuestas vinculadas con la forma en que ellos "sienten" que debería ser la actualización. Así, destacan importantes e interesantes aspectos, que los coordinadores y diseñadores de la actualización no deberían pasar por alto. Entre éstas señalan:

Aquellas que se relacionan directamente con el trabajo en el aula, como en el caso de la profesora Mariana que hace referencia que le gustaría encontrar en la actualización elementos didácticos:

Entonces a mí dime cómo le hago para que mi alumno aprenda a encontrar la idea principal en el texto, no quiero decir, porque yo creo que todos tenemos la capacidad de entender los contenidos de esos materiales, pero y también entiendo que es la superación y la actualización de nosotros los maestros pero sí habría que darle más en el aspecto didáctico, que a mí me permita tener esas estrategias para trabajarlos con los niños (E3Ma.MCdeM1).

Plantea como una necesidad docente, el que la actualización le ofrezca opciones sobre "cómo hacerle" para que sus alumnos desarrollen algunas habilidades como la identificación de ideas principales en un texto, por ejemplo. Su demanda se centra en encontrar "estrategias para trabajarlas con los niños", una demanda que he escuchado con frecuencia en voz de otros profesores en los contextos en los que me desenvuelvo.

Otros maestros, apuntan que les gustaría estar frente a una actualización que les presentara exposiciones más "reales" sobre cómo trabajar con los

niños las estrategias propuestas en los materiales escritos, como lo plantea la profesora Susana:

A mí me gustaría que fuera cómo le digo, como más reales las exposiciones, que fueran realmente con los mismos niños y que nosotros viéramos cómo se trabajan las actividades o en realidad la aplicación de eso que nos dan en los cursos de actualización (E2Ma.SCdeM1).

Aquí, la profesora destaca un aspecto importante para el diseño de las propuestas actualizadoras. Ella refiere que las ofertas podrían lograr un mayor nivel de credibilidad, desde su perspectiva, si lo prescrito en los materiales de apoyo para la actualización se vinculara con propuestas de trabajo en contextos semejantes a los que ellos viven.

Sobre esto mismo, otros profesores subrayan que la actualización tendría que ser "práctica" o "100% aplicable", lo que parece ser un "ideal" que los profesores reconocen y que se asienta como una demanda:

Pues a mí me gusta yo creo la práctica, la práctica porque a veces luego sí nos dan teoría y a veces como que sí o ambos, pero a mí sí me gusta más la práctica, para ver de qué manera vamos a trabajar con los niños, o sea cuál es el material que se debe utilizar con ellos y de esa manera seguir avanzando con ellos, más que nada (E4Mo.PCdeM1).

El profesor Pedro señala una afinidad por lo "práctico" que le permitan "ver de qué manera" puede trabajar con sus alumnos, una demanda muy sentida también entre los profesores.

Sobre esto, también la profesora Susana, explica que "lo ideal" sería que la actualización les ofreciera estrategias aplicables totalmente:

Que fueran 100% aplicables con los alumnos, sería lo ideal, que las actividades que nos dieran las pudiéramos aplicar realmente en el grupo y porque algunas sí están muy bien (E2Ma.SCdeM1).

Refiere, a una aplicación "real" en el grupo, de las actividades que la actualización ofrece, esto refuerza esta intencionalidad práctica que

quisieran encontrar en la actualización y que reiteran la mayoría de los entrevistados.

En este sentido, la demanda hacia la actualización docente, parece estar centrada en la necesidad de crear ofertas actualizadoras con estrategias que permitan que los profesores lleven al aula las propuestas, observen resultados y los discutan en los escenarios de la actualización.

Por otro lado, hay quienes sugieren que la actualización debería ser más abarcativa en temáticas que requieren atención en la escuela, éstas que son las “problemáticas comunes” que viven en la cotidianidad escolar, como lo señala la profesora Mariana en el siguiente fragmento:

Entonces hay muchísimos temas que no se tocan en los cursos y yo le aseguro que si se tocan aquellos que nos permitan superar el fracaso escolar, es decir, manejar contenidos mas útiles yo creo que tendrían éxito y los problemas comunes que existen en las escuelas son: no saben leer, no saben calcular y por lo tanto no tienen experiencia con unidades de medida, este, carecen de mucha experiencia en capacidades, no saben analizar, no saben discernir, no saben clasificar, no saben concluir, no saben inferir, no sabe anticipar, todo eso (E3Ma.MCdeM1).

Hay en estas preocupaciones manifiestas una aspiración por encontrar en la actualización alternativas que se vinculen con la posibilidad de “superar el fracaso escolar” como una necesidad apremiante desde la perspectiva de los maestros del estudio.

En este sentido, la maestra Elisa también comenta sus preocupaciones porque los conocimientos adquiridos en los espacios actualizadores lleguen al aula y no se “queden” en las producciones que les exige el propio curso o el asesor:

El interés debería ser enseñarles a los niños, que lo que aprendan realmente llegue a los niños, que no se quede en folletitos /señala la antología/ que no se quede aquí en el portafolios /donde están sus producciones para la evaluación del curso/, que no se quede en bueno, «yo ya me promoví, ya ascendí, ya estoy en Carrera Magisterial, ya gano más y ya» (E5Ma.ECdeM2).

La profesora hace mención de que hay muchos productos que suelen presentar como parte de la evaluación del curso, y señala que éstas deberían llegar a los alumnos. También habla de que las estrategias o información que contienen las antologías que se leen durante el desarrollo del curso deben ser traducidas en actividades con los alumnos y no dejarlas como simple requisito que se cumple para la promoción en Carrera Magisterial.

En relación al personal que atiende los servicios de actualización (referido al personal de los Centros de Maestros), algunos opinan que les gustaría que éstos estuvieran más "capacitados" más "ricos" en conocimientos, para que se reflejara en la calidad de los servicios que se ofrecen, pues reconocen que el proyecto de actualización es bueno, como lo plantea la profesora Lucía en lo que sigue:

Como proyecto está muy bien, lástima que no haya personal capacitado para atenderlo, yo pienso que si hubiera otro personal más rico, mas preparado los cursos estuvieran mucho mejor, porque por ejemplo ahorita ya nos vamos, los maestros que estuvimos aquí con expectativas de que en vacaciones van a ser los mismos maestros y tal vez van a dar lo mismo y pudiéramos tener algo mejor ¿no? (E6Ma.LCdeM2).

Finalmente, algunos comentan que los servicios de actualización que se ofrecen por las instituciones dependientes de la SEP, no logran competir con los que se encuentran en las instituciones que ellos denominan "no oficiales" (en relación a las opciones que ofrecen instituciones ajenas al Pronap). Destacan que en éstas, encuentran atención a sus necesidades comunes que tienen como maestros, partiendo de la premisa de que este tipo de instituciones "no oficiales", parecen "conocerlos más", como lo comenta la profesora Mariana:

Pero a diferencia de los no oficiales no concretizan lo que nosotros queremos que nos apoyen, prácticamente nos actualizamos porque implica superarnos, pero no hay mucho que rescatar de esos cursos, porque no nos ofrecen una alternativa didáctica que realmente represente aplicación en el grupo o que nos digan para qué aplicarlos en grupo (...) porque a diferencia de los cursos oficiales, pareciera que ((los que diseñan los cursos no oficiales)) nos conocen más y saben qué necesidades comunes

existen al interior de los maestros y de los alumnos (E3Ma.MCdeM1).

Este señalamiento que hace la profesora Mariana es revelador, ya que desde su experiencia y visión de la actualización que se ofrece desde el Pronap, ella observa que estas opciones a diferencia de las otras (las ofertadas por las instituciones públicas y privadas, ajenas al Pronap) "no concretizan" lo que ellos quieren como apoyos, y no les plantean muchas posibilidades de "rescatar de los cursos" elementos útiles para su práctica docente. De esta manera, asienta, que "prácticamente" acuden a actualizarse porque hay una "implicación de superación" quizás obligada o burocrática.

Estas distintas propuestas que los profesores construyen y comparten a la vez, son el reflejo de que la actualización ofrecida desde las instancias de la SEP no ha cubierto sus expectativas. También se percibe en los comentarios de algunos de ellos, una insatisfacción respecto a estos servicios, en virtud de que acusan deficiencias.

Algunas conclusiones:

La participación de los profesores como sujetos que pueden aportar desde su trinchera elementos importantes para la definición de los contenidos de los proyectos actualizadores, y aún en las redefiniciones de éstos, cobra en este apartado un papel trascendente a través de la opinión y las vivencias que tienen en los procesos de actualización.

Así, los maestros de la investigación destacan aspectos de importancia que pueden ayudar a fortalecer los sistemas de actualización vigentes, en relación a varios tópicos que inciden en el éxito o fracaso de las propuestas: la formación y el papel que juegan los asesores en los espacios de actualización; las dinámicas de trabajo que imperan en el desarrollo de asesorías en colectivo; las propuestas de evaluación de los cursos que parecen no ser congruentes con las expectativas de los maestros y, una que guarda relación directa con lo que los profesores esperan llevarse al salón de clases: la distancia de algunas propuestas pedagógicas que se plantean en estos espacios con las "realidades educativas" que los maestros viven en las aulas. Sobre los contenidos de los materiales que se ofrecen en la

actualización los maestros no profundizaron mucho, sólo cuestionaron aquellos cursos que privilegian los aportes teóricos sin establecer un vínculo con las problemáticas que ellos viven en el salón de clases.

A lo anterior se agregan las expectativas de los maestros respecto a la actualización, la mayoría vinculadas con el trabajo del aula como espacio de concreción de lo que se aprende o se comparte en la actualización. Al respecto los profesores destacan que preferirían una actualización que ofrezca elementos didácticos para el trabajo cotidiano; una serie de propuestas más “reales” o cercanas con sus problemáticas pedagógicas. Demandan también una actualización que atienda más problemáticas comunes del aula y que la actualización “oficial” se acerque más a los maestros, los “conozca” y considere su opinión en el diseño de políticas actualizadoras.

En este sentido, los profesores parecen estar demandando cambios en las propuestas actualizadoras y su posición en la cadena de las reformas educativas, los coloca como elementos claves para opinar, evaluar, rechazar y resignificar las propuestas innovadoras que les son propuestas o impuestas, mediante referentes inmediatos: los saberes docentes y la experiencia que han acumulado en la cotidianidad de las prácticas diarias.

^{xii[1]} El Fondo de Cultura Económica es un organismo descentralizado que edita, publica, comercializa y difunde obras de la cultura universal, particularmente iberoamericana. Ofrece además cursos, talleres, seminarios y conferencias de diversas temáticas, particularmente relacionadas con la cultura.

CONCLUSIONES FINALES

El análisis que he presentado en este trabajo, se planteó como propósito central dejar evidencias de las diversas percepciones que los docentes tienen con respecto a la actualización docente. Estas visiones están sustentadas en las experiencias que los maestros viven en los espacios actualizadores y en aquellas que se desencadenan en el aula, a donde suelen llevar por lo regular lo que aprenden o experimentan en la interacción con las ofertas de actualización. Hay en esta investigación una búsqueda del conocimiento de la vida cotidiana de los maestros mediante un diálogo con sus voces y sus visiones, que ahora nos permite tener otros elementos para analizar y entender el “pequeño mundo” (Heller, 1998) de su formación permanente.

En este sentido, la etnografía como recurso metodológico de la investigación, aportó las herramientas para recuperar, analizar y explicar la interpretación que hemos hecho de esta cotidianidad social. Al respecto, Geertz señala que “el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance” (1987, 24). Así, los resultados de este estudio contienen análisis vinculados con los saberes docentes; las preocupaciones docentes; las motivaciones para

incluirse en los procesos actualizadores; las condiciones materiales de las prácticas y de la actualización docente, así como las percepciones y las expectativas que los profesores tienen con relación a los servicios de actualización ofrecidos por las instancias de la SEP y, otros en los cuales también se involucran.

Para este trabajo fue importante la noción de saber cotidiano que Heller plantea, quien destaca que todo saber "está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores" (1998: 334); de esta manera cuando hago referencia al papel que los saberes docentes tienen en la interrelación de los maestros en los ámbitos de la actualización, no sólo me refiero a los conocimientos que ahí se comparten, también cobran sentido las experiencias que los profesores han ido acumulando durante su trayectoria docente, donde pueden estar incluidos las prácticas de otros, es decir, otras voces sociales, en términos de Mercado (1994).

De esta manera, los saberes suelen aportar elementos para nutrir las actividades actualizadoras mediante la interacción docente en donde cabe la posibilidad de que se elaboren argumentos, se aporten ideas, se rechacen aquellas que consideran no pertinentes y se construyan propuestas individuales o colectivas que los maestros llevan al salón de clases.

En lo relativo a las motivaciones para acudir a la actualización, en todos los casos del estudio, los maestros refirieron como motivación central para acercarse a las ofertas actualizadoras, a los niños. Este referente que aparece a lo largo de toda la investigación, cobra desde la perspectiva de los profesores el sentido por el cual suelen estar insertos en los procesos de la actualización. Así, los alumnos parecen tener el mayor peso en la búsqueda de ofertas actualizadoras que atiendan una demanda real que los docentes dicen tener: mejorar su tarea de enseñar en el aula. También suelen estar entre los argumentos de los maestros que se involucran en la actualización, el impulso que los niños les dan para buscar opciones que les permitan hacer de la escuela un espacio que provea a los alumnos la posibilidad de construir conocimientos, les ayude a generar ambientes motivacionales y puedan hacer de la escuela un espacio "vivo".

Inclusive, los profesores comentan que los alumnos pueden llegar a constituirse en una presión para que busquen alternativas de preparación, cuando sus demandas exigen del maestro un mayor dominio de conocimientos sobre los contenidos del programa o bien, en el manejo de las nuevas tecnologías.

De igual manera, los maestros buscan ofrecer a los niños una atención de calidad, que ilustro con el caso de un profesor que se incorpora a la actualización porque aspira a encontrar en estos contextos, elementos que le apoyen en la atención adecuada a uno de sus alumnos que presenta una discapacidad.

Por otra parte, los niños son una prioridad para las decisiones y motivaciones de los maestros en el campo de la actualización, como también lo son para la toma de decisiones y acciones en el salón de clases, como lo exponen los estudios de Luna (1994) y Mercado (2002). Este hallazgo da muestras de que en el interés de los profesores para acercarse a la actualización, hay una intención asociada prioritariamente con el aspecto pedagógico.

En este plano académico, los resultados de mi investigación también revelan que los profesores conceden a la actualización un rol significativo, por los apoyos que encuentran para fortalecer su formación docente. Estos apoyos, dicen los maestros, tienden a reforzar el plano de la didáctica y la pedagogía de la enseñanza, bajo el argumento de que la formación inicial acusó deficiencias en estos campos. Por otro lado, también la actualización parece impactar en el terreno psicológico de los docentes ya que argumentan obtener de ésta, elementos que los proveen de "seguridad" para su desempeño en la práctica cotidiana.

La investigación igualmente encuentra que los maestros se acercan a estos espacios porque hay una identificación de la necesidad por "estar al día", que implica el conocimiento de los nuevos materiales que la reforma educativa de 1992 ha distribuido a profesores y alumnos, así como los nuevos enfoques didácticos que éstos contienen. De esta manera, el reconocimiento de actualizarse como una demanda de la tarea docente, ha llevado a los profesores a acercarse a los espacios de actualización y buscar

en estos contextos, nuevos métodos de trabajo y estrategias que les ayuden a innovar sus prácticas pedagógicas, a hacerlas más “efectivas” usando los términos de los maestros entrevistados.

Estas evidencias dejan entrever que, en alguna medida, el discurso de la SEP y concretamente las metas del Pronap^{xif[1]}, han encontrado eco entre estos profesores ya que parece haber una plena conciencia de actualizarse para comprender los enfoques y los contenidos de los planes y programas de estudio, así como el dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas para enseñar adecuadamente.

También hay en los intereses de los docentes que se actualizan, un reclamo de ofertas que además de estrategias didácticas, incorporen elementos que los exhorten a discutir, reflexionar y cuestionar sus propias prácticas docentes y construyan en el colectivo propuestas apegadas a las necesidades y características de su trabajo cotidiano que ellos identifican o consideran que son necesarias atender.

Las peticiones de los maestros hacia las instancias de actualización plantean además, la existencia de opciones distintas de lo que ellos denominan “recetas”, porque consideran que este tipo de propuestas no son tan útiles ante la diversidad de problemáticas y características que sus prácticas tienen, en tal caso preferirían dicen, una serie de estrategias o “ideas” que puedan ser susceptibles de adaptarse a las necesidades de su grupo o a las condiciones en que desarrollan sus prácticas de enseñanza. Esto es congruente con lo que señalan Rockwell y Mercado respecto a la diversidad de las prácticas docentes, las cuales no sólo consisten en formas diferentes de hacer lo mismo, como supondrían algunos, sino que incluyen una gama de concepciones diversas acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo y a contenidos programáticos (1999).

En este sentido, los maestros apelan a una actualización que tienda a favorecer la búsqueda de alternativas para satisfacer las prioridades de la enseñanza; les aporte otros conocimientos que los lleven a identificar y

atender las deficiencias que acusan sus alumnos y, les sugieran propuestas para el diseño de materiales y estrategias para la enseñanza.

Por otro lado, si bien es cierto que los maestros entrevistados dialogan con el discurso de la SEP y reconocen el valor de la actualización como recurso de apoyo a la docencia, la Carrera Magisterial como un elemento actual de la cotidianidad docente, ha delineado otros intereses que también forman parte de las preocupaciones docentes. En este sentido, dentro de las preocupaciones de los maestros se hace presente una necesidad por resolver otras problemáticas de la inmediatez, que se materializan en la mejora de las condiciones económicas. Así, el logro de apoyos económicos suele cobrar entre los docentes una motivación que no desdeñan y que también parece impulsarlos a interactuar con los cursos de actualización reconocidos por Carrera Magisterial, específicamente los Cursos Estatales de Actualización (CEA) y los Cursos Nacionales de Actualización (CNA). Esta "cacería" de cursos a la que refieren los maestros, se plantea como la única opción para cubrir los requisitos que el escalafón horizontal, como también identifican a la CM, les impone. Por lo tanto, desde esta visión, asistir a estas opciones suele convertirse en un acto "obligado" para los docentes.

De esta manera, la actualización docente vinculada con la Carrera Magisterial parece colocar a los profesores en una disyuntiva compleja, ya que su búsqueda de reconocimiento profesional y de apoyos para el quehacer docente suele subordinarse en algunos casos a las ofertas que tienen valor para CM en detrimento de sus aspiraciones por otras que no están contempladas en este proyecto.

Paradójicamente las autoridades educativas de la SEP señalan que los maestros deberían interesarse por el valor propio de la actualización y no acudir a ella de manera forzada o por el beneficio económico que representa la CM (Mercado, 2002a). Inclusive, Mercado documenta que algunos funcionarios de la SEP opinan que "la actualización profesional debería ser un proceso independiente de CM" (ídem: 11).

Lo anterior evidencia que las autoridades educativas parecen haber olvidado que el proyecto para la profesionalización del magisterio fue planteado bajo el esquema de las carreras escalares,^{xii[2]} donde se cruza la doble perspectiva

pedagógica y económica. Así, estos dos factores planteados para elevar la calidad educativa, parecen estar diseñados para subsistir el uno dependiendo del otro, al menos así se visualiza en la propuesta ofertada al magisterio.

En contraparte, los profesores manifiestan un interés por otras opciones actualizadoras (ofrecidas por diversas instancias, incluyendo las "oficiales"), que no otorgan puntajes para participar en los concursos escalafonarios, las cuales suelen "tomar" motivados por la necesidad de aprender y llevar al aula elementos útiles para la enseñanza. Inclusive algunos profesores hacen referencia al sentido que antes de la reforma educativa del '92 tenía la actualización entre los maestros, la cual no se asociaba con puntajes o escalafones, sino con motivaciones vinculadas con la satisfacción personal y el plano pedagógico. Estos últimos planteamientos sobre el papel que la actualización tenía y que aún prevalece en la percepción de algunos docentes, toca un aspecto importante para repensar la actualización "amarrada" con la Carrera Magisterial, ya que dentro de los intereses de los maestros parece estar presente una solicitud que destaca la autonomía por aprender, sin tener que rendir cuentas de sus aprendizajes a través de los instrumentos de evaluación que utiliza y exige Carrera Magisterial.

Si bien es cierto, la Carrera Magisterial vinculada con los proyectos de actualización, es una alternativa para que los profesores puedan acceder a mejores niveles en su economía, ofreciéndoles un campo más amplio de ofertas actualizadoras que antes de la reforma del '92 no existían; también ha propiciado dentro del magisterio, la gestación de una cultura hasta entonces inexistente, la de la competitividad. Ahora los maestros se dividen entre los que están dentro de CM y los que no están; los que asisten a cursos y los que no; los que pasan los exámenes y los que no; los de categoría tal o cual en CM; los que participan en la actualización por los puntos primordialmente y los que dicen acudir por otras alternativas pedagógicas; y los que buscan combinar los intereses académicos con las demandas personales.

Pero por encima de todas estas percepciones, resignificaciones, expectativas y contradicciones que generan estas propuestas, los maestros que

entrevisté parecen colocar las necesidades de sus alumnos en primer orden y buscan en la actualización un significado más cercano a su profesionalización docente, diferente de lo que destaca una investigación reciente de la SEP, que plantea lo siguiente:

El incremento salarial (...) constituye, sin duda, el principal incentivo de los maestros para capacitarse, sobre todo porque constituye un beneficio tangible y que se obtiene a corto y mediano plazo (SEP, 2004:20).

De esta manera, contrariamente a este discurso y en base a los resultados de mi estudio, sostengo que para los profesores la actualización es más bien un espacio "híbrido", donde convergen sus intereses pedagógicos y los de carácter personal.

Otras conclusiones que el estudio arroja, son las referidas a las condiciones materiales que los profesores enfrentan al incorporarse a los procesos de actualización. Entre estas condiciones destacan aquellas que se vinculan con la situación laboral, la familia, la situación escolar, las cargas administrativas y la calidad editorial de los materiales de la actualización. Además se identifican otras como la inequidad de los servicios actualizadores y la condición de género como aspecto que constriñe las posibilidades de las maestras para integrarse o desempeñarse mejor en los espacios de formación continua de los docentes.

Desde la experiencia de los maestros del estudio, la situación laboral puede llegar a limitar las opciones para integrarse a las ofertas de actualización. En este sentido, desempeñarse en doble jornada (doble plaza), trabajar en el turno vespertino o laborar distante de las sedes que ofrecen la actualización, provoca en los maestros contrariedades por no tener acceso a las promociones que en materia de actualización se dan y que en condiciones distintas aprovecharían. Si bien es cierto, existen propuestas para atender estas situaciones como el caso de las sesiones sabatinas, hay en los planteamientos de los maestros ciertas demandas relacionadas con una reducción de opciones que se ofrecen en estas sesiones, diferentes de la gama que suele haber durante la semana o en el turno vespertino, a las cuales no tienen acceso por su situación laboral. Al respecto, valdría la pena

revisar el proyecto de actualización vigente que parece no contemplar ampliamente las características laborales de los docentes e indagar en otras alternativas viables para que la actualización no presente esta inequidad acusada por los maestros, por ejemplo: abrir más sedes y horarios para los cursos estatales de actualización; crear subsedes de los Centros de Maestros existentes que acerquen las ofertas actualizadoras a las zonas distantes; considerar en la logística de la actualización la creación y apoyo a los círculos de estudio en las escuelas, para que los profesores con doble plaza y/o con familia participen; abrir espacios en el consejo técnico escolar para la actualización de los docentes, entre otras.

Aunado a esta situación, las características de las prácticas enfrentan a los profesores a tensiones complejas vinculadas con aplicación de las propuestas pedagógicas que los contextos actualizadores les sugieren y las condiciones que presentan las prácticas de enseñanza en el salón de clases o en la escuela. Al respecto, los maestros hacen referencia a restricciones como: el excesivo número de alumnos en el grupo, las demandas burocráticas de la institución, la presión que ejercen los padres de familia y el trabajo extraenseñanza. Ello deriva en un reclamo más de los docentes hacia las instancias que planean y diseñan la actualización, en la que parece ser necesario la existencia de propuestas actualizadoras que contemplen estas situaciones "reales" de la práctica y se deje de lado aquellas propuestas que tienden a considerar situaciones "ideales" no existentes, al menos no en las experiencias que los profesores me compartieron.

También se hace patente en este estudio la condición de género, como un aspecto que determina una situación que se vive en la práctica docente en la que las maestras, de acuerdo con Sandoval, viven sentimientos de angustia por no poder atender adecuadamente sus dos espacios afectivos: sus alumnos y sus hijos, ya que "atender a sus alumnos implica tiempo para preparar las clases, revisar los trabajos, hacer material didáctico, etcétera, actividades a las se les debe dedicar tiempo extraescolar y del que en las condiciones actuales muy pocas maestras disponen" (1992:68). De esta manera, la actualización se incluye como una actividad más que las profesoras deben enfrentar dentro de toda esta gama de actividades que la profesión docente exige. Al respecto, las profesoras entrevistadas arguyen

que su papel de madre de familia y trabajadora las ha orillado a recurrir a prácticas no muy idóneas, como hacerse acompañar de sus hijos a los espacios de actualización ante la imposibilidad de opciones compatibles con sus jornadas de trabajo, por lo que en un intento por cumplir con ambas “obligaciones” a veces una de estas tiende a descuidarse o se realiza sin la atención que ellas desearían.

En este sentido, las propuestas de actualización diseñadas desde la SEP y las instancias que ofrecen estos servicios, parecen no considerar esta situación particular de las profesoras y se plantean acciones generales partiendo del supuesto de que las condiciones de la población magisterial son homogéneas. Particularmente, las maestras demandan propuestas a las instancias que ofrecen la actualización, para que incluyan proyectos que contemplen su situación de madres de familia, tales como: la creación y ofrecimiento de espacios culturales a sus hijos en los CdeM, mientras ellas acuden a los cursos o talleres. Desde luego en una situación de equidad de género, esto no es privativo sólo de las mujeres, también es un aspecto que incluye a los profesores varones. En relación con esta solicitud, hay en algunas instancias de actualización incipientes esfuerzos por ofrecer alternativas de este tipo a los maestros, que parecen ser insuficientes o poco viables, desde la visión de los profesores involucrados. Otra propuesta que surgió en el diálogo con los maestros, señala que la actualización debería ser una opción que se incorporara en su jornada de trabajo en la escuela, sin relegar la atención de sus alumnos.

Sin embargo, el hecho de que los maestros vivan una serie de condiciones materiales adversas en la actualización, no implica que esta oferta con las modalidades en las que se ofrece (talleres, cursos, círculos de estudio, conferencias, servicios en red, sistemas autodidactas, ente otros), no tenga cabida entre los docentes como proyecto que aporta respuestas a algunas demandas que la práctica cotidiana les plantea. Así, entre los profesores parece existir inclinación por aquellas modalidades que priorizan el trabajo en colectivo porque tienden a ser alternativas que provocan mejores aprendizajes y “mitigan las angustias”, dicen. Los maestros señalan estos espacios como alternativas viables para aprender junto al otro, en comparación con aquellas que promueven el estudio en solitario o que

implican verticalidad en el proceso. Entre los argumentos que los maestros encuentran a las bondades de actualizarse bajo el esquema de colectivos docentes, revelan: el compartir experiencias y estrategias didácticas; la resignificación de las prácticas; la colectivización de las problemáticas educativas y la búsqueda de soluciones entre pares.

No obstante, algunos retos que estas propuestas todavía deben enfrentar, incluyen la sistematización del intercambio entre los profesores para obtener productos más útiles ya que desde las vivencias de los maestros, estos ámbitos no siempre son optimizados para el aprendizaje colectivo. En este sentido, valdría la pena insistir en que estos colectivos puedan traducirse en auténticas comunidades de práctica, como lo plantea Wenger (2001), lo que implicaría diseñar más propuestas de actualización que incorporen la participación docente bajo un esquema de aprendizaje en común, de intercambio y compromiso mutuo, en el que se incluyan más acciones de trabajo en colectivo, tanto en los espacios reconocidos como instancias actualizadoras (CdeM y otras instituciones públicas), como en los consejos técnicos escolares, ámbitos que presentan actualmente una distancia de las propuestas de actualización por las características que han adoptado. Al respecto, los docentes del estudio presentan evidencias de que propician o buscan afanosamente, la posibilidad de abrir este campo al intercambio de conocimientos que llevan desde los ámbitos actualizadores. Inclusive, cuando este contexto se vuelve "inviolable", los maestros hacen de los pasillos escolares un espacio para la circulación y el intercambio de estrategias o experiencia, que vivencian en las opciones actualizadoras a las que asisten. Hay por tanto, a pesar de estas limitaciones, una generación de aprendizaje colectivo que se promueve mediante las relaciones sociales y pedagógicas entre los profesores.

Finalmente, el estudio también aborda un aspecto que reiteradamente los docentes señalaron con relación a la percepción que tienen de las ofertas de actualización docente en las que se involucran.

Hay una apreciación en los docentes sobre los servicios de actualización que se ofrecen desde la SEP, en la que se destaca que las opciones actualmente existentes no abarcan todas las demandas que los profesores suelen tener

en la práctica. Por lo tanto, la mayoría de los entrevistados aducen buscar otras alternativas en instancias diferentes de las denominadas "oficiales", donde dicen encontrar propuestas que la actualización pública no cubre. Inclusive, hay quienes señalan que estas alternativas ofrecidas por la iniciativa privada suelen estar más cercanas a las demandas de la práctica docente o como lo plantean también, en otras ocasiones suelen acercarse a la escuela proyectos vinculados con su preparación profesional que promueven otras instituciones.

Lo anterior detona un punto básico a revisar. Si bien los maestros pueden promover otras acciones paralelas para actualizarse, el hecho de que valoren estas ofertas como más cercanas a sus necesidades y con un mejor nivel académico, ello demanda una revisión del proyecto actualizador para indagar los aspectos que éste no incluye o dónde acusa deficiencias.

Por otro lado, en los contextos que se observaron no se apreciaron ofertas vinculadas con las exigencias que tienen sectores importantes, como el caso de los maestros que atienden escuelas multigrado y educación indígena. En este sentido, las opciones tanto de los cursos estatales como los de los cursos nacionales parecen tener un servicio limitado para los maestros.

Sobre estos últimos tópicos expuestos, los docentes en esta investigación aportan algunas respuestas que podrían apoyar en esta revisión planteada:

Los maestros subrayan enfáticamente algunas valoraciones que tienen sobre la formación y el desempeño del asesor o coordinador de grupo en la actualización, una figura que parece tener un papel importante en la coordinación, desarrollo y evaluación de las opciones actualizadoras, principalmente en los cursos estatales, los talleres breves y tal vez menos en los cursos nacionales de actualización, por las características de esta oferta. De esta manera, desde la visión de los profesores que colaboraron en esta investigación, hay señalamientos que acusan deficiencias en la preparación de estos apoyos, lo que a la postre parece influir en la motivación para acudir y permanecer en el espacio donde se vive esta experiencia. Inclusive, hay quienes señalan que algunos cursos estatales de actualización, suelen convertirse en espacios hasta "absurdos" por la falta de preparación del coordinador del curso y las implicaciones que esto tiene

en el grupo. Este factor parece generar entre los profesores cierto desencanto y aducen que con ello se propicia que estos contextos pierdan el valor pedagógico que ahí podrían encontrar. En consecuencia, afirman que en estos casos la actualización se transforma en un "acto obligado" al que únicamente acuden por el aporte que otorga para la CM.

Pero también hay entre los profesores el reconocimiento hacia aquellos asesores que cubren un perfil que no sólo la normatividad de la SEP exige, sino que los propios maestros suelen demandar. En este sentido, es importante que las instancias encargadas de seleccionar y formar estas figuras deban hacerlo con la responsabilidad que los maestros solicitan, a la vez que realicen evaluación y seguimiento de su desempeño frente a la tarea con los docentes.

Asociado con la práctica del asesor, los maestros también cuestionan los procesos que se viven en el trabajo con los cursos, donde prevalece desde su óptica, una tendencia a teorizar y a seguir a "pie juntillas" los materiales de apoyo, relegando así los planteamientos que los profesores hacen con relación a los retos que los niños les demandan en el salón de clases. En este sentido, la percepción de los docentes indica que los procesos de trabajo en la mayoría de los cursos tienden a ser poco flexibles y lineales.

Un aspecto que también está presente en los señalamientos de los maestros, es que la actualización parece concebirse como un trámite burocrático ya que prevalece en la mayoría de los cursos, una intención por cubrir los contenidos de manera superficial, similar a lo que acontece en la escuela primaria ante la presión del tiempo y de las autoridades educativas. Este aspecto debería exigir la necesidad de revisar si la carga de contenidos de los cursos es coincidente o no con los tiempos para los cuales fueron planeados. En la experiencia de los maestros, esto parece no ocurrir.

Una situación que los proyectos actualizadores parecen no contemplar como importante, es el referido a la calidad editorial de los materiales de apoyo que se ofrecen a los profesores. Sin embargo, en el discurso de los docentes este aspecto aparentemente nimio, cobra un valor distinto y por ello

demandan una atención para que se ofrezcan recursos en condiciones óptimas que hagan más viable el proceso actualizador.

Un último aspecto que los profesores destacan está ligado con las expectativas que los docentes tienen respecto a lo que las ofertas actualizadoras deberían otorgarles para su desempeño en el salón de clases. Aquí nuevamente cobra un papel preponderante la centralidad de los niños.

Al respecto, los maestros del estudio insisten en que una buena actualización debería ser aquella que les ofrezca elementos didácticos para su trabajo y propuestas elaboradas con insumos "reales", es decir más cercanos a las problemáticas educativas que las prácticas docentes plantean. También está en el discurso de los maestros, una demanda asociada con la inclusión de propuestas actualizadoras que contemplen a los niños como destinatarios finales de lo que la actualización desea alcanzar entre los profesores.

Por último, si bien los proyectos de actualización contienen y enfrentan una serie de factores que constriñen las posibilidades de los maestros para actualizarse en mejores condiciones; la actualización en todas las modalidades que se ofrece hoy, ha logrado desde la experiencia de los profesores entrevistados en esta investigación, incidir en las prácticas magisteriales mediante un proceso de negociación con sus saberes docentes, en el que se integran, rechazan o modifican las propuestas pedagógicas sugeridas. Así también, los profesores refieren que identifican en estos contextos actualizadores, aportes que les permiten fortalecerse como profesionales, aprender entre pares y llevar al aula innovaciones para su práctica que les den la posibilidad de hacer del espacio escolar un lugar "ameno" para los niños, donde además de aprender "sean felices". Lo anterior no implica que el proyecto actualizador tal como se presenta a los profesores, no demande una valoración y quizás una reformulación que incluya más propuestas que atiendan esta centralidad que los profesores enfatizan: la enseñanza a los niños.

Perspectivas del estudio

Documentar las experiencias de los docentes en las tareas actualizadoras, me ha permitido tener un primer acercamiento respecto a las diversas

apreciaciones e impacto que puede tener la actualización docente en el país. Así, mediante este estudio fue posible presentar una visión importante del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) desde la perspectiva de los principales actores, los profesores.

Las interrogantes que detonaron esta investigación han quedado resueltas desde mi interés. Sin embargo, la profundización en este campo que creí conocer en mis primeros acercamientos del estudio, han abierto nuevos cuestionamientos que pueden dar pie a futuras investigaciones relacionadas con diversa temáticas.

La primera está vinculada con un cuestionamiento que desde el principio de la investigación surgió ¿Cómo se desarrollan los procesos de actualización en los colectivos docentes? En este sentido, queda pendiente hacer un estudio de los procesos que se viven en la actualización docente, tanto en los espacios “formales oficiales” como aquellos otros que comentan los profesores de la investigación: la escuela, los círculos de estudio creados por iniciativa de los docentes y los “formales no oficiales”. Ello implicaría un trabajo más amplio, apoyado en la observación y registro de sesiones de cursos, talleres, círculos de estudio y reuniones de consejo técnico escolar.

Otras preguntas que surgieron durante la investigación fueron producto de mis breves observaciones en los grupos de asesoría, los cursos y los talleres de actualización en los que estaban incluidos mis entrevistados, de tal suerte que se quedaron entre mis ambiciones el indagar sobre los siguientes planteamientos ¿Qué papel tienen los maestros, el asesor y los recursos de apoyo en los contextos de actualización? ¿Qué significados cobran para los profesores las evaluaciones que se les aplican en las ofertas de actualización en las que se involucran?

Por otro lado, también se abre una veta que no ha sido documentada y que se asienta dentro de mis motivaciones más cercanas como investigador: el estudio de la formación y desempeño de los asesores en los contextos actualizadores.

Finalmente, esta experiencia de estudio me ha permitido tomar una distancia necesaria del campo donde he estado involucrado los últimos años y, construirlo como un objeto de estudio del cual he obtenido otras contribuciones significativas para mi visión del hecho actualizador. La oportunidad de diálogo con los aportes de especialistas e investigadores del campo y, la recuperación de la voces de los profesores entrevistados, me otorgaron también la posibilidad de crecer en el conocimiento de la actualización docente. Sin embargo, el camino en mi formación como investigador apenas se ha iniciado, quedan todavía más historias por labrarse y aportes que deberé construir en reciprocidad por lo que la institución DIE me ha aportado.

México, D.F., enero de 2005.

^{xi[1]} Ver SEP (1995) Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros. Documento de trabajo, SEP, ciudad de México. pág. 10

^{xi[2]} Una carrera escalar es un plan que provee incentivos y aumentos salariales para los docentes que eligen progresar en su carrera profesional sin tener que abandonar el aula o la profesión. Esta modalidad fue una de las propuestas de los ochenta cuyo objetivo era similar a los que tiene todos los intentos de reforma de las estructuras salariales docentes: mejorar los logros en los aprendizajes de los estudiantes reteniendo y atrayendo a los docentes más calificados dentro del aula (Morduchowicz, 2002:15)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, Elena (1988). La práctica docente. *Una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Formación docente, Universidad nacional de Rosario, Argentina.
- _____ (1993). "Práctica docente y diversidad sociocultural", Universidad nacional de Rosario, Argentina en Messina, Graciela (1999) "Investigación en o investigación a cerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, Enero - abril, 1999, Madrid.
- Aguerrondo, Inés (2002). *Los desafíos de la política educativa. Relativos a las reformas de la formación docente*, Conferencia El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades, Brasilia.
- Aguilar, Citlali (1995). "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En Rockwell Elsie (Coord.). *La escuela Cotidiana*. FCE. Ciudad de México.
- Anfossi, Andrea, Rosa María Arias y Cols. (1989). "Análisis de las necesidades de formación, capacitación y actualización en educación en el área de influencia de la sede regional del atlántico, Costa Rica en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf
- Angulo, Wilfredo y Jesús María Rodríguez (1993). "La actualización, perfeccionamiento y especialización docente en el marco de la descentralización educativa, Venezuela en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf
- Bacaicoa, Fernando y Manuel Marín (2001), "La formación permanente del profesorado ¿para qué sirven los cursos de actualización?" en *Revista Fuentes*, No.3, 2001, Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Sevilla, España. www.cica.es/aliens/revfuentes/num3/
- Ball, Sthepen (1984). "Inicial encounters in the classroom and the process of establishment", en *Life in School. The sociology of pupil culture*, Hammersley, M.; P.Woods (Eds), Open University Press, Londres.
- Bolivar, Antonio, Antonio Rodríguez y Cols. (2000). "Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la comprensión de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el profesorado", Universidad de Granada, España,

en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*,
Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide

Buenfil, Rosa Nidia (2000) "Globalización y políticas educativas en México 1988 - 1994. Encuentro de lo universal y lo particular" en *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm, 2, pp, 55-92, ciudad de México.

Calvo, Beatriz (1997) *La modernización educativa: una perspectiva regional desde la frontera norte de México*, Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana, ciudad de México.

Coll, César (2001). *La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: Reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar*. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Colima, México. Documento.

_____ (2001ª). "Enseñar y aprender en el contexto del aula" en *Desarrollo Psicológico y Educación*. Tomo 2 Psicología de la Educación escolar, capítulo 14, pp. 357 - 386.

CONALTE (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, ciudad de México.

Darling-Hammond, Linda y Milbrey W. McLaughlin (2003). "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo" en SEP, *Cuadernos de Discusión* 9, www.formaciondocente.sep.gob.mx

Diario Oficial de la Federación, martes 13 de julio de 1993, p. 48.

Dios Montes, Francisca, Fernando Villar y cols. (2003). "La formación permanente del profesorado de educación primaria en Cáceres (1986 -1996) y su incidencia en el desarrollo profesional", Consejería de Educación, Ciencia y tecnología, Mérida, España en *Secretaría General de Educación*, www.juntaex.es/consejería/ect/sge/investeduc

Eddy, Elizabeth (1993). "Iniciación a la burocracia". En H. Velasco M.I.C. García y A. Díaz de R. (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores*. pp. 259 -288.

Educación 2001 (1995) "Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional" en *Educación 2001*, número 1, junio 1995, ciudad de México.

Elbaz, Freema (1980). *The teacher's practical knowledge: Report of case study*, Curriculum Inquiry II.

Erickson, Frederick (1986). "Métodos cualitativos en investigación sobre la enseñanza", Wittrock, (Ed.) *La investigación de la Enseñanza II*, Barcelona, Paidós / Ministerio de Educación y Cultura, pp. 195 - 301.

Escudero, Juan Manuel; Teresa González, et al (1997). "La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia", Centro de Profesores de Murcia, España en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/

Espinosa, Epifanio (1998). *Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica*. Tesis de maestría DIE- CINESTAV, ciudad de México.

_____ (2004, documento presentado como proyecto de investigación para obtener el grado de doctorado). *Los maestros y la apropiación de perspectivas pedagógicas para la enseñanza del lenguaje escrito en el contexto de un programa de asesoramiento*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México

_____ (2004, En prensa). *Estado del conocimiento sobre Formación y ejercicio profesional en México*, ciudad de México.

Ezpeleta, Justa (1991). *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura del poder en la escuela primaria*. Documento DIE 20, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.

_____ (1992). *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Nueva Antropología, 42. Vol. XII, julio, ciudad de México.

Fundación SNTE (1996). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una visión para el decenio de 1990" en *Básica*, Revista de la escuela y del Maestro, No. 12, 1996, ciudad de México.

Gajardo, Marcela (1999) "Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década" en *PREAL*, Documento N° 15, septiembre 1999, Chile.

García, Rosa Mónica (2003). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*, Serie tesis No. , Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

Gómez, Roberto (1993) "¿Quiénes y cómo ingresaron a la Carrera Magisterial?" en *Trabajo docente. Educación alternativa escuela por escuela*, SNTE, Sección 9 Democrática CNTE, N°. 2, septiembre 1993, ciudad de México.

Hammersley, Martyn (1976). "The mobilisation of pupil attention", en *The process of schooling. A sociological reader*, Hammersley, Martyn & Peter Woods (Eds), The Open University, pp. 104 – 115, Londres.

Hargreaves, Andy (1978). "The significance of classroom coping strategies", en *Sociological Interpretations of Schooling and classroom: A reappraisal*, Len Barton y Roland Meighan (Eds), Bemrose, pp. 71 – 95, Nafferton.

Heller, Ágnes (1988). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.

Hicks, D. (1996). "Contextual inquiries: a discourse – oriented study of classroom learning", D. Hicks, *Discourse, Learning and Schooling*, Cambridge University Press. Cambridge.

Ibarrola de María, Gilberto Silva Ruiz (1995) "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México" en *Propuesta Educativa*, año 7, No. 14, ciudad de México.

Ibarrola María, Gilberto Silva Ruiz y Adrián Castelán Cedillo (1997). *Quiénes son nuestros profesores*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, ciudad de México.

Isaza, Leonor y Guillermo Torres (2000). "Evaluación de los programas de formación permanente de docentes realizado en Bogota entre el 96 y el 2000", Colombia en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf

Jordá, Jani (1999). *Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LEP y LEPMI '90. Estudio de la Línea productos de Titulación*, Reporte inédito, Universidad Pedagógica Nacional, ciudad de México.

_____ (2001). "De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de formación docente: Reflexiones sobre los procesos formativos en el Plan '90". Ponencia presentada en la Segunda Reunión Nacional de educación Intercultural, Tepic, Nayarit.

Kalman, Judith (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril, Vol. 8, No. 17, ciudad de México.

-
- Latapí Sarre Pablo (2003). "¿Cómo aprenden los maestros?, Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003" en SEP, *Cuadernos de Discusión 6*, www.formaciondocente.sep.gob.mx
- Lave, Jean y Wenger Etienne (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, UNAM, ciudad de México.
- López, Fabiola y Rosalía Rodríguez (s/f). "Análisis sobre la capacitación que se ha impartido a los docentes de Educación Básica primaria de la concentración escolar República de Finlandia, en relación a la promoción automática", Colombia en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf
- López, Luis Enrique (1994). "Intercultural bilingual education and the training of human resources: lessons for Bolivia from the Latin American experience" OIE, Paris en Messina, Graciela (1999) "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, Enero – abril, 1999, Madrid.
- López Ramírez, J. (1998) *Modernización Educativa. Resignificaciones por cuatro protagonistas*. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, ciudad de México.
- Lortie, Dan. (1975). "Los incentivos de la carrera docente" (fragmentos) En Elsie Rocwell (comp.) 1995. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Eds. El Caballito. SEP.
- Loyo, Aurora (2002) "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: Un estudio exploratorio", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, Núm. 3, julio-septiembre, pp. 37-62), ciudad de México.
- Luna, María Eugenia (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Serie tesis No. 21, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.
- Martín, José; Rosa Martín del Pozo y Ana Rivero (1995). "Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado: el Programa de actualización científica y didáctica (Modalidad A) ", Universidad de Sevilla en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura*. www.mec.es/cide/

Martínez, Olivé Alba (1997). "Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente: del Centro de Maestros a la Escuela para mejorar el trabajo de los profesores", *Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica*, OEI-SEP, noviembre 1997.

_____ (2000). "Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (1995 - 2000)" en SEP, *Memorias del quehacer educativo 1995 - 2000*, SEP, ciudad de México

Martinic, Sergio (2001). "Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 27, septiembre - diciembre 200.

Mclaughlin, Milbrey (2000). "Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice" en Hargreaves, et al, *International Handbook of Educational Change*, Boston / London.

Medina, Patricia (1996). "Impacto de la modernización educativa en los maestros de primaria" *Reporte final de investigación*, UPN, ciudad de México.

Merino, G y M, Roncoroni (2000). "El contexto institucional y su incidencia en la formación continua de docentes reflexivos", Argentina en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf

Mercado, Ruth (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros" en *Infancia y aprendizaje*. Madrid.

_____ (1994). "Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza". En *Sociocultural Research*, A. Álvarez y P. Del Río (Eds.), *Infancia y Aprendizaje*, Madrid.

_____ (1997). *La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México.

_____ (1999). "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente.*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México.

_____ (1999a). *El trabajo docente en el medio rural*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México.

_____ (2000). *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*, Secretaría de Educación pública, ciudad de México.

_____ (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Educación y Pedagogía, FCE, ciudad de México.

_____ (2002a). *Profesores en América Latina: Carrera, incentivos y evaluación en el caso de México* ponencia presentada en Conferencia Regional "El desempeño de los maestros en América latina y el Caribe: Nuevas Prioridades Brasil.

Mesa, Antonio; Jesús Casanueva y Cols. (1995). "Reforma educativa y formación permanente del profesorado. Estudio de la relación existente entre las necesidades de formación del profesorado y la oferta de actividades, CPR de Fuenlabrada, España en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. www.mec.es/cide/

Messina, Graciela (1999). "Investigación en o investigación a cerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, Enero - abril, 1999, Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (1993). *Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos: Origen, Evolución, Situación Actual y Perspectivas de Futuro en el Marco de la LOGSE*, Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.

Morgenstern, Sara y Eustaquio Martín (1993). "La evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la reforma educativa", Universidad nacional de educación a Distancia (UNED), Madrid en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. www.mec.es/cide/

Morales, Pedro (2003). *La construcción cotidiana de los estilos de enseñanza en los grupos multigrado de la escuela primaria en el municipio de Tejupilco: la particularidad del docente*. Tesis. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México.

Morduchowicz, Alejandro (2002) "Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes en *PREAL*, Documento N°. 23, mayo 2002, Buenos Aires.

Naranjo, Gabriela (2004, en prensa). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del niño ciego*, Tesis, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.

Observatorio Ciudadano de la Educación (1999) Comunicado 123, "Día del maestro. Carrera magisterial con dificultades", agosto 13 de 1999 en www.observatorio.org/comunicados/comun123.html

Osorio, Beatriz (2003) "El Centro de Maestros Virtual y los Talleres en línea del Pronap" en *Sociedad Mexicana de Computación en la Educación*, ciudad de México, www.somece.org.mx

Pérez, Ramón; Blanca Rodríguez y Elvira Ruano (1994). "Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros. Hacia un modelo de evaluación", Universidad de Oviedo, España, en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/

Riaza, José María (1986). "Los sistemas de formación del profesorado en los países avanzados", Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid, en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, Documento DIE, ciudad de México.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, Documento DIE- CINESTAV, pp. 1-18, ciudad de México.

_____ (1994). *La aproximación etnográfica: debates actuales*, Ponencia presentada en el Segundo simposio de investigación educativa, "Cultura en la escuela, escuela en la cultura", CIESAS, ciudad de México.

_____ (1995). "De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela", en Elsie Rockwell (Coord.) (1995), *La escuela Cotidiana*, FCE, pp.13 - 54, ciudad de México.

_____ (Coord.)(1995a). *La escuela Cotidiana*, FCE, ciudad de México.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1980), *La práctica docente y su contexto institucional*, Documentos metodológicos # 2. Puntuación y simbología en los registros ampliados, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México.

_____ (1999). "La práctica docente y la formación de maestros" en Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1999), *La escuela, lugar del trabajo*

docente: Descripciones y debates, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México

_____ (1999a). *La escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y debates*, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Estudios Avanzados, ciudad de México.

Rosas, Lesvia (1996). "Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI, No. 2, ciudad de México.

_____ (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE, Fundación para la Cultura del Maestro, A.C., ciudad de México.

Sánchez, Carmina (2004). *Las concepciones de los asesores de matemáticas, como resultado de una práctica social en comunidades de aprendizaje*, Serie tesis No. , Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.

Sandoval, Etelvina (1992). *Condición femenina, valorización social u autovaloración el trabajo docente*. Nueva antropología 42, ciudad de México.

_____ (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización" en Elsie Rockwell (Coord.) (1995), *La escuela Cotidiana*, FCE, pp. 88 – 119, ciudad de México.

Santos, Miguel Ángel (1995). "Cultura profesional del docente" en *Las culturas en la escuela y la cultura de la escuela*, Investigación en la escuela, No. 26, Sevilla.

Secretaría de Educación Pública (1993) *Ley General de Educación*, ciudad de México.

_____ (1995), *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros. Documento de trabajo*, SEP, ciudad de México.

_____ (1996). *Lineamientos para el establecimiento y operación del Pronap en las entidades federativas. Primer etapa*, Pronap, ciudad de México.

_____ (1998). *Lineamientos de Carrera Magisterial*, SEP, ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública (1998a) "Sugerencias para la formación de asesores de los Cursos Nacionales de Actualización" en SEP, *Serie Cuadernos de Apoyo a la Actualización*, Pronap, ciudad de México.

_____ (2000). *Memorias del quehacer educativo 1995 - 2000*, ciudad de México.

_____ (2000a). *Informe de labores 1999- 2000*, SEP, ciudad de México.

_____ (2001). *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*, ciudad de México

_____ (2002) Coordinación Sectorial de Educación Primaria, ciudad de México.

_____ (2003). *Aspectos Básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales*, Ciudad de México.

_____ (2003a). "Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base" en *Cuadernos de Discusión 1*, www.formaciondocente.sep.gob.mx

_____ (2003b). "Centros de Maestros: Un acercamiento a su situación actual" en *Cuadernos de Discusión 14*, ciudad de México. www.formaciondocente.sep.gob.mx

_____ (2004). *Título pendiente (Consulta Mitofsky)* ciudad de México.

SEP-SNTE, (1994) *Carrera magisterial*, Prontuario 1ª Vertiente, ciudad de México

Sepúlveda, Jorge (s/r). "Una estrategia innovadora en el perfeccionamiento docente. Investigación experimental" en Graciela Messina (1999) "Investigación en o investigación a cerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19, Enero - abril, 1999, Madrid.

Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal (2002). *Lineamientos 2002 - 2003 para las escuelas primarias del DF*, ciudad de México

Talavera, S. Ma. Luisa (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado*. Estudio etnográfico, Serie tesis No. 14, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios avanzados, ciudad de México.

Tlaseca, Marta Elba (1995). "Desarrollo profesional mediante la reconstrucción de la experiencia docente", En *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, Serie Cuadernos No. 14, UAM, ciudad de México.

_____ (2001). "Historizar la formación del maestro, relaciones entre preocupaciones, saber y acción docentes" en Tlaseca, Marta Elba (Coord.), *El saber de los maestros en la formación docente*, Memoria II y III Seminarios Internacionales. UPN, ciudad de México.

Torres, Rosa María (2000) "De agentes de la Reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina", en *Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2, junio 2000, UNESCO, Ginebra.

Torres, Rosa María (2004). *Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum 2004.

Toscano, Martín, et al (1995). "Evaluación formativa de un proyecto institucional de formación permanente del profesorado: el programa de actualización científica y didáctica (modalidad A)", Universidad de Sevilla, España, en Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Cultura. wwwn.mec.es/cide/

Universidad Estatal a Distancia [UNED] (1977). "Estudio sobre necesidades de capacitación docente en el magisterio nacional", Costa Rica en Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), www.reduc.cl/homereduc.nsf

Vera, Cecilia (2000). "Proceso formativo del docente de primaria y educación media en el sistema educativo ecuatoriano", Bogotá en *Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)*, www.reduc.cl/homereduc.nsf

Weiss, Eduardo (2000). "Los cursos de capacitación" En Justa Ezpeleta, Eduardo Weiss y Cols, *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para abatir el rezago educativo*, DIE - CINVESTAV, ciudad de México.

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, España.

Woods, Peter (1980). "Strategies in teaching and learning", en *Teacher Strategies; Explorations in the sociology of the school*, Peter Woods (Ed.) Croom Helm, pp. 19-26, Londres.

_____ (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Paidós / Ministerio de Educación y Cultura, Barcelona.

www.sep.gob.mx

www.reduc.cl/homereduc.nsf

www.ince.mec.es/pub/pisa.htm

www.pronap.ilce.edu.mx

ANEXO

El anexo se incluye para mostrar el tipo de trabajo que se antecede a la elaboración de la tesis. En este caso muestro un ejemplo de una entrevista construida con una de las maestras del estudio.

En virtud del compromiso de conservar el anonimato de los sujetos que aparecen en este estudio, el nombre de los participantes se ha cambiado.

En la entrevista se usó simbología como:

[: Comienza transcripción de grabación

(): Tonalidades, implícitos, correlaciones

/ /: Gestos y mensajes no verbales

(()): Antecedentes que aclaran el sentido del diálogo

Ma.: Maestra

E: Entrevistado

Entrevista

10 de abril de 2003

Duración 45 min.

Hora de inicio: 18:05 hrs.

Hora de término: 18: 50 hrs.

Entrevistado: Profra. Lucía

Maestra de grupo de educación primaria 6to. Grado

Entrevistador: Abel Encinas Muñoz

La entrevista se realizó en una de las salas de trabajo del Centro de Maestros al que he denominado No. 2, para efecto de este estudio. En la fecha en que se realizó esta entrevista la profesora acudía a un curso ofrecido por esta institución. Al final de la jornada del curso me entrevisté con la maestra.

Inicia entrevista

%

E: Me gustaría que me contara con relación a ¿cuándo inició en actividades de actualización y en qué tipo de actividades de actualización?

Ma.: Bueno, tengo aproximadamente 27 años de servicio y desde que salí de la Escuela Nacional de Maestros, eh , todas las vacaciones lo ocupaba para actualización, inicialmente estaba yo en la Dirección 3 y desde ahí se iniciaban todas las vacaciones una serie de cursos y actividades a la que asistía yo, se daban en una escuela que se llama CUPA en el *Centro Urbano Presidente Alemán*, ahí era la sede de estos cursos y también en psiquiatría en el hospital de psiquiatría, unos cursos muy buenos sobre desarrollo del niño y nuevas temáticas relacionadas precisamente con temas de psiquiatría, de psicología infantil. Todos los años le digo asistíamos a este tipo de cursos, cuando inició PALEM aproximadamente en el '84, se hicieron más regulares estos cursos que inclusive, había asesorías en la tarde y también asistimos a estas asesorías. Ha sido permanente, prácticamente desde que salí de la Normal ((se refiere a la Escuela Normal para maestros)), cuando no es una temática es otra, pero siempre me ha gustado estar a mí al tanto ¿no? de todos estos temas, diversos temas, he estudiado este, metodologías, he estudiado desde canciones, arte y todo esto.

E: Me podría indicar las temáticas que ha tomado en los cursos que menciona

Ma.: Estuve en un curso que me llamó muchísimo la atención fue impartido por maestros de *Bellas Artes*, de música que se llamaba "Música para todos" en el que en primer lugar se nos enseñaban canciones y metodologías para aplicar esta música en los niños, yo tenía en ese entonces primer año y entonces para los niños era fabuloso adentrarse en temas de la música, simplemente como marchar acompañados de música , este cantar que muchas veces nos falta a los maestros, hemos estado perdiendo las canciones, hemos perdido lírica infantil y esas maestras lo retomaron en estos cursos. Inclusive hicimos en aquel tiempo un grupo coral que ya después se fue diluyendo, inclusive había unos cursos de guitarra ahí mismo en el *Centro Presidente Alemán*, muy bueno, muy buenos cursos. En psiquiatría tomé curso sobre la drogadicción, sobre adicciones también muy bien organizados, muy bien desarrollados, pero en un tiempo determinado, no recuerdo en que año, desaparecieron estos cursos, sobre psicología, sobre el juego, inclusive también en la pedagógica, la UPN llegó a darnos cursos sobre el juego, sobre las teorías de Vigotzky, de Piaget eso es lo que recuerdo ahorita, más significativamente.

E: ¿Para qué estudiaba estos cursos?

Ma.: Pues para tener apoyos técnicos, metodológicos, en cuanto a las actividades para los niños, para hacer variada la estancia en la escuela, para no hacerla monótona; el decir escuela es decir un poco represión, ya decir vamos a la escuela, vamos a las clases, es decir un poco, estar sentado y atiende y pones atención y escribes; y a mí no me gusta del todo esa idea de la escuela, me gusta una idea, un movimiento, un actuar, un interactuar con los chicos, que ellos sean felices, que ellos vean la escuela como un lugar diferente, inclusive mejor que su casa; al menos es lo que me gustaría, que

la escuela fuera un lugar así como refugio, algo mejor que en su propia casa porque ahí están aprendiendo conscientemente lo que ellos quieren.

E: ¿Usted ha recorrido todos los grados de la escuela o se ha centrado en uno sólo?

Ma.: No, no, he recorrido todos, últimamente más con los nuevos libros que en '91 llegaron a la escuela me he ido con ellos este, ahorita subiendo, prácticamente, empecé con los libros nuevos, empecé en primer año hasta cuarto año que les dieron y ahorita en quinto y sexto estamos con los *viejitos* ((los libros)) pero, sí me ha interesado mucho seguir este desarrollo de los libros.

E: ¿Por qué?

Ma.: Porque, porque no me gustaban los anteriores

E: ¿Y estos que le parecen?

Ma.: Estos me parecen bastantes dinámicos y realmente siguen el desarrollo del niño sobre todo en la escritura, dan exactamente a los niños la oportunidad de ir aprendiendo a escribir, a desarrollar su pensamiento a decir lo que ellos quieren, lo que ellos sienten y les dan una oportunidad bastante amplia de expresarse.

E: ¿Eso lo ha visto usted en algún curso?

Ma.: No, más bien lo he visto en la práctica porque en español apenas voy a tomar el curso de actualización de español; tengo los libros los he estado leyendo, se me hacen también un poco elevados, como le diré, alejados de la realidad y esto que yo le comento de los chicos eh, me lo ha parecido porque mi hija ha ido, se dio en primer año estos libros le tocó entrar a la primaria precisamente en este cambio de libros, ella entró a primer año, no ha sido nunca mi alumna, pero sí yo he visto mi trabajo comparado con el de ella en su grupo y este, creo que ha habido un desarrollo fuerte en ese sentido. La maestra que ella tuvo en tercero y cuarto grado es una excelente maestra que yo admiro muchísimo, ha trabajado con los libros muy acertadamente, los ha desarrollado muy bien, tal y como vienen en los programas y este, yo he tratado de seguir sus pasos de alguna manera, y me ha gustado muchísimo; he palpado ese desarrollo en los niños.

E: ¿Cuántos cursos ha tomado usted aquí en el Centro de Maestros?

Ma.: No, no se cuántos, con constancia tendré como 10 constancias, sí desde cosas tan elementales como plastilina, papiroflexia, historia, matemáticas lo he tomado cuatro o cinco veces, de diferentes temáticas. Del curso de actualización de los 12 puntos, ese lo he tomado dos años con diferentes maestros y cada uno ha tenido una visión diferente de las cosas, muy diferente, unos apegados al libro, otros apegados al trabajo más en el aula y estos otros definitivamente apegados al trabajo al conocimiento de los contenidos.

E: ¿Cuál opción le ha parecido mejor a usted?

Ma.: Pues el que está centrado en el trabajo con los niños, a mí lo que me interesa mucho es llevar cosas al aula, no tanto este, no tanto lo que dicen los planes y los programas sino, las actividades en sí que se pueden desarrollar dentro del salón, variarle, esto por ejemplo del *geoplano*, el *tangram*, la *regletas* inclusive, que no se plantan en los Cursos Nacionales, este, lo he tomado aquí y me ha parecido muy bien. El *Bancubi*... (pausa)

E: ¿Lo ha tomado como un curso de aquí del Centro de Maestros?

Ma.: Sí, como curso del Centro de Maestros y se ha incorporado de alguna manera el trabajo de los niños en el aula.

E: ¿Usted qué es lo que busca cuando viene al Centro de Maestros, por qué viene?

Ma.: Vengo por material, por cosas concretas

E: ¿Cómo cuáles maestra? ¿Y de las que ha buscado cuáles ha encontrado?

Ma.: mmm, trabajo con este, sistema de numeración que es *Bancubi* precisamente, esta cosa de hacerle a los niños sencillo el aprender la *anotación*, eso me parece bastante importante y sobre todo ahorita en quinto y sexto año, eh, que conozcan los principios de la *notación desarrollada*, el *principio posicional* y todo esto les ha ayudado muchísimo con *Bancubi*, por ejemplo, y este y eso es lo que yo quiero con los niños, cosas concretas que les faciliten, que les ayuden a hacer las cosas sencillas; que realmente a matemáticas les tenemos miedo, decimos números y es el "coco" ¿no? no se por donde quitarles el miedo a los niños, eso es, acercarles a los niños la matemática en juego, en cotorreo, en canciones, en cosas que no sean monótonas, aburridas: «que hacerme la numeración y ahora apréndetelo y este...»

E: Esto de *Bancubi*, ¿cuándo lo tomó?

Ma.: *Bancubi* lo tomé hace como dos años

E: ¿Con constancia?

Ma.: No, no lo se desarrollar, no se operaciones, pero sí lo puedo manejar para el sistema de numeración.

E: ¿Y ese taller fue un curso que ofreció el Centro de Maestros o quién?

Ma.: Sí, el Centro de Maestros, un tallercito, son talleres porque aquí no hay cursos como diplomados, ni hay cosas muy formales.

E: ¿Y usted los toma aunque no tengan valor escalafonario?

Ma.: No importa, aunque no haya validez

E: ¿A usted qué la motiva principalmente para venir a los cursos o talleres?

Ma.: Sí, ¡ay... los estatales!, me parecen de lo más absurdo, eso de ir por 5 puntos y por aguantarte al asesor que la mayoría de las veces está muy mal preparado y aguantarte al compañerito de junto que a veces tiene ganas de trabajar /se ríe/ y otras veces ganas de moler, me parece de lo absurdo. Sí voy (cambia su tono de voz, ahora es más alto) porque yo quiero los 5 puntos, porque necesito los 5 puntos, pero yo creo que aprendo más, creo que tengo más en estos cursillos, que no son obligatorios.

E: Algo aprende, seguramente en los cursos estatales, ¿qué es lo que usted podría recoger a pesar de todas estas problemáticas que hay con el asesor o con los compañeros del grupo?

Ma.: Hay experiencias, hay experiencias porque muchas veces el interactuar con otras personas siempre te da experiencia; lo que me molesta a veces es el exhibicionismo, eso es lo que me molesta, porque dicen yo en mi salón hago esto y esto y esto y tu vez a los niños y dices: «si lo hicieras no estuviéramos como estamos» ¿no? /se ríe/ no, si realmente el maestro hiciera lo que dice que hace, las cosas no estarían como están.

E: ¿Hay otros compañeros de su escuela que vengan acá al Centro de Maestros?

Ma.: ¿Qué vengan aquí? No, en la actualidad, no.

E: ¿No sabe si están yendo a otro Centro de Maestros?

Ma.: No, pero la mitad de mi escuela estamos dentro de Carrera Magisterial y deberíamos venir a asesorías, cuando menos a esto.

E: ¿usted en qué nivel de Carrera Magisterial está?

Ma.: En el "C"

E: ¿Tiene una sola plaza?

Ma.: Sí, nada más a una.

E: ¿Y no están trabajando actualmente el *Proyecto escolar* en su escuela?

Ma.: No, el *Proyecto de Escuelas de Calidad*, no.

E: ¿Pero tienen un proyecto en su escuela?

Ma.: Tenemos proyecto como todas las escuelas, de *Comprensión lectora*, está enfocado hacia comprensión lectora.

E: ¿Y ahí cómo les está yendo? ¿Esto que se aprende acá en los cursos no puede ser una opción para poder llevarlo al Consejo Técnico?

Ma.: No, este curso de los Estatales ((Curso Estatal de Actualización)) que acaban de dar, cuando menos donde yo lo tomé en la sede "1ro. De Mayo" con la maestra que nos tocó, fue una cosa (hace una pausa) digamos frustrante y dejó mucho que desear. Para empezar, los materiales que nos

dieron no se leían, todos borrosos, este, desorganizado este material; la maestra no tenía ni idea de lo que iba a dar, yo creo que fue preparada nada más al azar «a ver tú que encuentras» y lo único rescatable de ahí, fue el libro que están usando los de USAER, que es de animación a la lectura, pero eso ellos lo están usando hace cuatro o tres años; y esos libros habían estado así como ocultos, yo no se por qué si los maestros somos los que tanto necesitamos estas situaciones, yo no se por qué ocultan las cosas, esos materiales de animación a la lectura, este, apenas yo los conocí y te digo ya tienen varios años que lo está usando USAER y no se nos habían dado a conocer; muchos materiales que nosotros llegamos a oír en esos cursos, este, llega uno y los pide a la escuela y sí, sí están bajo cuatro llaves, ahí están en las escuelas nadie puede decir que no hay, sí, sí hay, pero no se los dan a conocer. Lo mismo pasó con el de educación artística, bajo cuatro llaves y hasta que uno va y dice: en el curso me dijeron que hay estos materiales, préstamelos, «sí aquí están pero, haz tu vale de resguardo»

E: Como en los materiales de *Rincón de lectura* ¿recuerda?

Ma.: Y sigue igual, es la misma

E: Oiga y este nuevo cuadernillo que les presentaron hoy de *Hablando se entiende la gente* ¿cómo lo vio? ¿No puede ser una opción para el proyecto de comprensión?

Ma.: ¿De comprensión lectora? por lo que estaba viendo, leí dos y es más enfocado y volvemos otra vez a confundir las cosas, *Hablando se entiende la gente* es de expresión oral, para mí es expresión oral pero lo que yo vi fue escritura otra vez, regresamos a la redacción, dice: redacta un cuento, escribe un cuento, te doy el pie para que tú continúes con el cuento y volvemos a la redacción y dejamos otra vez de lado la expresión oral y a mí sí me interesa mucho la expresión oral, porque yo no he trabajado con mis alumnos eso, lo trabajo en la introducción a las lecturas, cuando tenemos que preguntarles: ¿tú qué piensas? ¿Tú qué conoces del tema? Pero yo estoy dirigida hacia un tema y prácticamente voy dirigiendo las contestaciones hacia lo que yo quiero, ¿no? hacia la predicción de la lectura, hacia las estrategias para iniciar la lectura, los voy dirigiendo hacia ese sentido, pero de que yo deje hablar a mis alumnos abiertamente pues no, yo creo que nunca.

E: Oiga y regresando a lo del Consejo técnico ¿qué tipo de actividades están realizando actualmente en el Consejo técnico?

Ma.: El proyecto está dividido en tres ámbitos: lo relacionado con el aula, la organización de la escuela y con los padres de familia, nosotros nos organizamos cada ámbito da una propuesta para la junta de Consejo técnico y dentro del Consejo técnico a veces se nos da una hora o un tiempo determinado para desarrollar ese tema, sobre todo los que están en organización de la escuela nos han estado dando temas sobre matemáticas, sobre algunas cosa de español, pero esto de comprensión lectora, en realidad no se está desarrollando, decimos vamos a hacer, vamos a utilizar las fichas, vamos a llevar un portafolios, todos esos acuerdos, este, más que nada se revisan.

E: ¿Pero no tiene certeza que se estén llevando a cabo en el aula?

Ma.: Ah /se ríe/ supuestamente también se hace una evaluación ,supuestamente, nos piden antes de la junta de Consejo, se nos piden las libretas de los niños, o la famosa carpeta que debemos de llevar, finalmente la organización de la escuela dejó que cada maestro se organizara como pudiera, como quisiera y llevara su material, trabajara sus lecturas o trabajara de las manera que quisiera o presentara lo que quisiera; yo tengo una libreta que se llama comprensión lectora y lo que yo me dedico a hacer en esa libreta de comprensión lectora es darle lecturas, diferentes temas y este, a hacer preguntas sobre un tema.

E: ¿Y esta fue una iniciativa suya o recuerda haberla recogido por ahí en algún curso o en algún taller?

Ma.: Lo que pasa es que tengo un kit de fichas ¿no se si conoce usted ese material? Ese kit de fichas tiene lecturas en letra cursivas, es un libro comercial que tiene apoyos sobre todas las materias, pero en letra cursiva trae una serie de lecturas, es una hoja y abajo tiene cuatro cinco preguntas de la misma lectura y tiene cuatro o cinco preguntas referentes a reflexión sobre la lengua, entonces, este, ya mato dos pájaros de un tiro /se ríe/ , mas bien tres, porque se hizo obligatorio el uso de la letra cursiva en la escuela también, a raíz de comprensión lectora, pues hay que leer la letra cursiva, entonces le digo, yo tomo este material, ahí estamos viendo letra cursiva, estamos viendo la lectura y la reflexión sobre la lengua y entonces, este, nos sirve muy bien para esto; pero las preguntas que trae ahí son obviamente, que se resuelven, se contestan, estudiando la lectura, pero yo aparte les pongo tres o cuatro que son de reflexión, ahora si que de comprensión, de recuperación de lo que dice el autor, los propósitos que tiene el autor, sobre todo eso, no tanto que se contesten con lo que yo pueda leer.

E: Ahorita, mencionaba usted que le interesa mucho desarrollar la expresión oral, en sus alumnos ¿los Talleres Generales de Actualización, no tocaron ese tema este año?

Ma.: Dieron un material, si dieron un material al inicio de este ciclo, pero no se tomaron en cuenta, por lo, menos en mi escuela ni los abrimos siquiera.

E: ¿Por qué?

Ma.: Porque estábamos más interesados en concretar el proyecto, nos dieron , si nos dieron los materiales y yo los vi y si vi que eran sobre expresión oral y también un poco sobre redacción, pero no, ni los mencionamos ni los abrimos siquiera en Consejo Técnico, que deberíamos haberlo hecho y retomar temas de ahí, pero no, no se hizo.

E: Oiga, maestra, ahora cuénteme sobre alguna estrategia o algo de lo que usted ha aprendido en estos cursos, dentro del Centro de Maestros y fuera de este, que haya aplicado con sus alumnos.

Ma.: Pues sobre todo en matemáticas este planteamiento de los problemas teniendo la incógnita en diferentes partes, generalmente planteábamos los problemas con la intención de que los niños resolvieran usando una operación determinada, pero bueno, aquí nos hemos dado cuenta de que hay muchísimas maneras de...varias manera de resolver un mismo problema y darles a los niños la oportunidad de que expresen eso precisamente. Eso es lo que a mi me ha servido de lo de matemáticas aquí.

E: ¿Y de otros cursos?

Ma.: Este, utilizar la papiroflexia en las matemáticas, el uso del tangram ahí precisamente en las matemáticas, de este, es que cada curso, cada curso tiene aunque sea uno y yo cada sábado que vengo aquí me llevo por lo menos un algo, un contenido, un, ay, algo, algo (se queda pensativa, como que no encuentra la palabra adecuada) algo para mis alumnos.

E: ¿Es parte de su motivación para estar acá?

Ma.: Sí, por eso regreso, por eso regreso, aunque hay maestros que sean reiterativos y dice uno pues ya lo vi, ya lo leí, ya lo estudié pero siempre hay una cosa, algo que me ayuda a mi, sino no regresara y a veces no tanto el curso sino materiales que tiene este Centro de Maestros, tiene muy buenos videos.

E: ¿Ha usado alguno de ellos?

Ma.: Sí, muchos para los niños, tienen de historia uno que se llama *Siglo XX*, este, son creo que 10 videos, sobre la historia de México, desde el Porfiriato, y los he llevado al aula. Tienen otro de matemáticas y de español, tienen, he estudiado, por ejemplo ahorita acabo de entregar el de evaluación en las matemáticas, de estos del nuevo enfoque y cada sábado pido y al otro sábado tengo que venir a entregarlo, entonces por eso aprovechando que vengo a entregar el material pues vengo a los cursos.

E: No todos los materiales los ha usado con sus alumnos ¿no?

Ma.: No, muchos son para prepararme yo, para mí

E: Maestra una última pregunta, ¿ha identificado algunas dificultades personales para actualizarse?

Ma.: Yo nada más tengo una hija, mi marido me da toda la libertad, en ese sentido no me reprime en que me exija «no puedes salir porque tenemos que ir aquí o tenemos que ir allá», prácticamente tengo tiempo esa es la ventaja. Yo en la tardes no trabajo, entonces tengo la ventaja de tener toda la tarde libre, preparar material para los chicos, revisar por ahí algunas cositas de los muchachos y de tener una parte para mí.

E: ¿El Centro de Maestros le queda muy lejos?

Ma.: Sí, está lejos, yo vivo en la carretera del Ajusco, adelante de *Reino Aventura* ((el parque de diversiones)), por ahí por donde está mi escuela, vivo como a quince minutos de mi escuela, pero para venir aquí al Centro

de Maestros sí es difícil, tengo que bajar a este, a Perisur y de Perisur tomar otro transporte para acá, entonces sí es difícil llegar aquí, hago mas de una hora, pero sin embargo, pues, creo que vale la pena y yo me traigo a la niña el sábado.

E: ¿Y qué la pone a hacer?

Ma.: Pues muchas veces está aquí en la clase conmigo y cuando ella tiene tarea, se pone a hacer la tarea. Tiene 11 años y está en sexto también; le digo que yo me ido con ella con los nuevos libros y con las experiencias hemos compartido muchísimas cosas.

E: ¿Maestra y usted estudió además de la Normal básica alguna otra carrera?

Ma.: Sí, soy pasante de historia en la escuela de Antropología, soy pasante total, no he hecho la tesis, no tengo ganas de hacerla. Ahora si regreso a la escuela tengo que recursar el 25 % de materias que es un año, más el tiempo de este, el tiempo de la tesis y honradamente yo nunca encontré un tema para hacer mi tesis.

E: ¿Por qué estudió historia?

Ma.: Porque me gustaba la grilla, en ese entonces.

E: Y ahora que ya tiene 27 años de servicio ¿piensa jubilarse pronto?

Ma.: No, no por la niña /se ríe/ sí por la niña.

Fin de la entrevista