

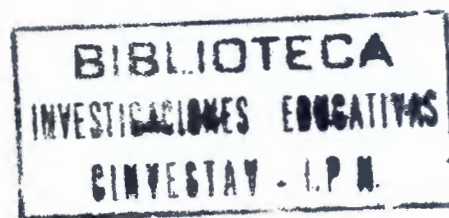


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
Departamento de investigaciones Educativas

LA ACTUALIZACIÓN PERMANENTE (PRONAP): UNA MIRADA DESDE EL DISCURSO DEL MAESTRO

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

Presenta



Octavio César Juárez Némer
Licenciado en Educación Media

Directora de tesis

Rosa Nidia Buenfil Burgos
Doctora en Ciencias

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

Enero, 2005

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. Entramado conceptual

- 1.1 APD; una mirada introductoria
 - 1.1.2 Esquema analítico y conceptos básicos
 - 1.1.3 Articulación
 - 1.1.4 Punto nodal
 - 1.1.5 Identificación
- 1.2 Notas sobre una perspectiva curricular
 - 1.2.1 El currículo y sus dimensiones
 - 1.2.2 El currículo, las reformas y la formación docente

CAPÍTULO 2. Reforma y actualización: ¿una relación necesaria?

- 2.1 Red conceptual
 - 2.1.1 Noción de historia
 - 2.1.2 La reforma
 - 2.1.3 Reforma y política magisterial
- 2.2 Referente empírico
 - 2.2.1 Reforma de 1943
 - 2.2.2 Reforma de 1973
 - 2.2.3 Reforma de 1993
 - 2.2.4 1993: La actualización condición básica de la modernización
 - 2.2.5 El Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap): la emergencia de una política
 - 2.2.6 Descripción del Pronap
- 2.3 Conclusiones

CAPÍTULO 3. El discurso del docente: un lugar desde donde se recibe y se resignifica la actualización

- 3.1 Interpelación
- 3.2 Recepción de la propuesta
 - 3.2.1 Lugares reconocidos como medios de actualización
 - 3.2.2 Motivaciones para la incorporación al programa
 - 3.2.3 El trabajo en los cursos: Estrategias para su organización
 - 3.2.4 Pertinencia de los contenidos
 - 3.2.5 Evaluación
 - 3.2.6 Acerca de los materiales empleados por el programa
 - 3.2.7 Otros medios de actualización
 - 3.2.8 Lugar que se otorga a la actualización en la búsqueda de la calidad
 - 3.2.9 Consideración general sobre la experiencia en los cursos
 - 3.2.10 Expectativas sobre el programa
 - 3.2.11 Sugerencias para la reconfiguración del modelo actual
- 3.3 Una lectura global sobre una identificación inconclusa
 - 3.3.1 Actualización: significativo sin significado

CAPÍTULO 4. Circulación y función del significante actualización en los discursos de los diseñadores y operadores de la propuesta

- 4.1 Desde dónde se significa a la instancia de actualización

- 4.2 Los contenidos y materiales de actualización: su relación con la modernización
- 4.3 El currículo de los cursos de actualización y su vínculo con el currículo nacional de educación básica (Educ Primaria)
- 4.4 La evaluación
- 4.5 Incentivos: Relación actualización carrera magisterial
- 4.6 Metodología: Formas de organizar el trabajo en la modalidad de cursos nacionales
- 4.7 Las asesorías
- 4.8 Lugar de la actualización en la percepción de mejorar la práctica educativa
- 4.9 La capacidad de interpelación del programa: ¿éxito o fracaso?
- 4.10 Consideraciones generales sobre los cursos
- 4.11 Cierre

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

- Anexo 1 Guión de entrevista a docente
- Anexo 2 Guión de entrevista a operadores
- Anexo 3 Tabla de análisis
- Anexo 4 Tabla de reducción de posiciones
- Anexo 5 Tabla de vinculación entrevista-preguntas de investigación
- Anexo 6 Cronología
- Anexo 7 Contenidos enunciados en los cursos nacionales
- Anexo 8 Estadísticas generales sobre el programa de actualización

Con cariño para mis Padres:

Manuel Juárez y Josefina Némer

Agradecimientos

Con la presentación de esta tesis culmina una importante etapa de mi formación. Durante todo este tiempo he contado con el apoyo de distintas personas e instituciones, sin lo cual hubiera sido imposible alcanzar nuestros propósitos. Por tal motivo, Agradezco al CONACYT el apoyo financiero que me otorgó para la realización de los estudios. Así mismo, agradezco a la Sección 36 del SNTE y la SEP el haberme otorgado todas las facilidades para la realización de mis estudios.

Le agradezco profundamente a Rosa Nidia Buenfil, mi directora de tesis, todo el tiempo, la disposición, el conocimiento y el afecto que me brindo durante este periodo de formación. No acabaré de reconocer su generosidad y sencillez, que sólo distinguen a los grandes seres humanos.

A Patricia Medina, Rosa María Torres y a Eduardo Remedi mi gratitud, por la lectura cuidadosa y los comentarios dispensados a este trabajo. Quiero hacer una mención especial a Eduardo Remedi por sus enseñanzas y estima.

Al grupo de APD y a mis compañeros de maestría 2002-2004, a todos ellos, gracias por compartir conocimientos y experiencias. En particular agradezco a Silvia Fuentes, Luis, Alicia y Paloma, por su amistad.

Mi más amplio reconocimiento a los maestros del DIE, así como al equipo de trabajadores administrativos (a Rosa María Martínez, Marcia, Gloria) por todo el apoyo y disposición recibidos durante la estancia en esta Institución.

Enero de 2004

Introducción

Durante las últimas dos décadas, en el marco de la llamada crisis del estado benefactor, la reforma del estado mexicano ha sido prácticamente una asignatura obligada para los gobiernos en turno. Dentro de los cambios más sobresalientes, puestos en el filón de las tareas administrativas, se encuentra el proceso de reestructuración del sistema de educación formal, inscrito en lo que se ha denominado "Modernización Educativa" y que ha encontrado sus lineamientos en el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME 1989-1994). El proyecto modernizador del sector, apuntó en tres direcciones para lograr el estado de cosas deseado y, enunciado, el cual consiste en mejorar la calidad de la educación: La reorganización administrativa, la reformulación de planes y programas de estudio y la profesionalización del magisterio. La profesionalización del personal docente ha sido un componente que ocupa un lugar central en casi todos los procesos de reforma educativa ocurridos en las últimas décadas. Ocuparse de la formación del maestro, ya sea inicial o en ejercicio, es asumida como una tarea ineludible para alcanzar la modernización del sector.

Dentro del programa que hemos citado, así como en el acuerdo que posteriormente se estableció para la modernización de la educación básica (ANMEB), destacan, como parte de la estrategia de profesionalización, las acciones orientadas a la actualización y capacitación de los docentes en educación básica. Fundamentalmente sobresalen, dentro de estas acciones, la creación de una institución encargada de organizar, coordinar y diseñar a nivel nacional un nuevo modelo de formación para los docentes en servicio, el Pronap (Programa nacional de actualización permanente). La nueva regulación contenida en este programa apuntaría básicamente a la resignificación del término actualización, la introducción de nuevas estrategias para el logro de los objetivos y la delimitación de las instituciones encargadas para el cumplimiento de esa tarea. Con todo, se asume que el programa de actualización podría ser pensado como un nuevo modelo de identificación docente, tendiente a generar una serie de disposiciones que no sólo lo vinculen con los objetivos de la modernización, sino que esto mismo sea la condición de posibilidad de implementación de las nuevas relaciones que se pretenden introducir con dicha reforma.

Dada la relevancia que ocupa el componente formación, y particularmente la actualización, para la implementación del cuerpo general de reglas introducidas por esta última reforma, hemos decidido analizar el tipo de relación que se establece entre el docente, receptor de este nuevo modelo de formación, y los programas de actualización que diseña el Pronap, la instancia que intenta interpelarlo y desde la cual se configura dicha propuesta formativa. Con la finalidad de hacer algunos cortes y limitar los ángulos de observación del fenómeno descrito, hemos formulado algunas interrogantes que ponen sobre relieve algunos aspectos de la relación que hemos mencionado como tema de estudio; estas interrogantes son:

- ¿Se identifican o no los docentes y cómo con el nuevo modelo de formación en ejercicio (el programa de actualización)?
- ¿Es la actualización del magisterio un punto nodal del discurso de la modernización educativa?
- ¿En qué medida el programa de actualización se constituye como un elemento articulador de los docentes en torno a los objetivos de la modernización educativa?

Los planteamientos formulados, así como las estrategias elegidas para recuperar y analizar la información ligada a ellas, permiten observar una serie de procesos que ayudan a entender cómo es la vinculación del docente con la nueva propuesta y cómo aparece significada la actualización, en el contexto de modernización, desde distintos lugares de enunciación.

Revisión de campo.

En la búsqueda emprendida sobre la literatura producida sobre el tema de la actualización en la educación básica, hemos encontrado que la mayor parte de ellos bien podría acomodarse en tres grandes tipos; los estudios de caso con propuestas específicas de actualización, los que en términos generales prescriben la forma de organizar el modelo y el tipo de participación de los actores involucrados y, finalmente, aquellos trabajos que apuntan a subrayar las deficiencias de los modelos emprendidos. Dentro del primer grupo tenemos trabajos de cómo los de Manuel Comonfort Madrid

(1991), Fernando López Duran (1997), Reyna Chaidez Castillo (2002); por su parte, en el rubro de las investigaciones que intentan establecer los términos en que debe formularse la actualización, desde dónde debe emprenderse y cuál es el papel que debe jugar el Estado en ella, encontramos las de: Manuel Álvarez Valdez (1991), Víctor Manuel Rosario Muñoz (1995), Héctor H. Fernández Rincón (1996), Ma. Guadalupe Gómez Malagón (1996). En una última línea, la que corresponde a los trabajos que cuestionan la viabilidad de los modelos de formación puestos en práctica, tenemos a: Lesvia O. Rosas Carrasco (2000), Jaime Vázquez Díaz (1991) y el de Juana Sánchez Vázquez (2003). Este último, el único enfocado al estudio del Pronap.

Habría que agregar que en la revisión al estado del conocimiento 1992-2002 que publica el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en el tomo I destinado a "Sujetos, actores y procesos de formación", ligado a nuestra temática de investigación aparece el acápite sobre "políticas hacia el magisterio". La investigación en este rubro está enfocada en la participación de actores políticos, particularmente, en términos de la formación inicial del magisterio y programas específicos como el de Carrera Magisterial. Acorde con nuestra perspectiva analítica se han localizado algunos trabajos, pero centrados en el ámbito de formación inicial.

En nuestro trabajo nos importa, vista la educación como un proceso de constitución de sujetos (Buenfil: 1993), analizar la capacidad de interpelación del programa de actualización docente, poniendo el énfasis en cómo lo significa el maestro, cómo circula el significante actualización a través de las distintas reformas y qué sentido se otorga a éste desde el discurso oficial. Todo esto nos ayudará a comprender qué huellas del discurso oficial se inscriben en el discurso del maestro y por tanto forman parte de su configuración identitaria.

Acorde con lo que hemos mencionado, el trabajo ofrece información e interpretaciones que ayudan a comprender la emergencia, producción y recepción de una política educativa específica, lo cual puede resultar de interés para quienes están involucrados en el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas educativos. Por otra parte, el enfoque desde donde se mira, se articula, se analiza y se trabaja el dato; esta

posición antiesencialista[1] de los procesos y fenómenos recuperada por el Análisis Político de Discurso (APD) , de la cual deriva también la estrategia metodológica, viene a presentar lugares de interés para una lectura académica de este trabajo. Con esto resumiríamos, que la lectura de este estudio, puede ser realizada desde dos enfoques: uno; interesado por el fenómeno en sí, el docente y su relación con el programa de actualización; y el otro, por la forma en que se mira, se ordena y se interpreta la información desde la perspectiva analítica que hemos decidido trabajar.

Mi implicación en el objeto.

Nuestro objeto de análisis está construido desde una mirada, la propia; esta perspectiva, está fuertemente marcada por mi trayectoria profesional, pero también por mi formación académica. Ambas huellas, siempre involucradas, se encuentran presentes en la emergencia y distinción del objeto de estudio.

El tema de investigación, el interés por trabajar políticas magisteriales, en particular de actualización, tiene que ver con el ejercicio de la docencia y mi incorporación a ese programa no sólo como estudiante sino también como asesor del mismo. Es decir, mi trayectoria profesional me ha mantenido dentro de la problemática que hoy trabajo; sin embargo, para poder ver mejor hay que mirar de lejos, así que problematizar sobre el tema de interés implicó tomar ciertas distancias que pusieron en suspenso las certezas dadas en las relaciones construidas.

Este distanciamiento ha sido posible en la presencia de un tercero, la formación académica que recibí paralela a la instrucción docente. En un primer momento, la problematización sobre el campo viene dada por el esquema conceptual incorporado dentro de los estudios en sociología, que realice posterior a la formación y en el ejercicio mismo de la docencia. Más adelante, se han incorporado a este mismo esquema conceptual, removiendo, desarticulando y articulando perspectivas, un cuerpo categorial derivado del Análisis Político de Discurso con el cual se formulan las interrogantes que hoy conducen nuestro estudio.

De esta forma, nuestro objeto no puede ser pensado sino como una distinción que resulta de una mirada compuesta por un conjunto de huellas

que se cruzan unas a otras; y que con seguridad en el momento mismo de la selección, procesamiento y análisis de la información – según sea el momento - algunas permanecerán más o menos tenues que otras. Reconocida esta condición, no queda más que cuidar la selección de estrategias para el análisis, de forma tal que se reduzca el riesgo de que alguna de esas marcas se imponga sobre las otras.

Fuentes y procedimientos.

Nuestras fuentes primarias de información están constituidas, por un lado, por los documentos oficiales, emitidos por el gobierno mexicano, de los cuales deriva el marco jurídico en el cual opera el programa de actualización. Por otra parte, dentro de este mismo rubro, hemos considerado a la información que, a través de entrevistas, han vertido los docentes y personas encargadas de la operación y diseño la estrategia de actualización. Se estimó dentro de las condiciones de producción a la revisión de documentos emitidos por organismos internacionales en materia de actualización. Como fuentes secundarias, se consideraron las posturas que, con motivo de la actualización, han asumido algunos actores del sistema educativo nacional e investigadores vinculados con el tema.

El estudio realizado ha recurrido a informantes[2] que se encuentran en ejercicio de funciones en el nivel de educación básica, sobre el área del Distrito Federal. Todos los docentes entrevistados, son maestros de primaria en activo incorporados al programa de actualización, particularmente inscritos en la modalidad de cursos nacionales en el área de español y que, acorde con el Pronap, son ubicados en franjas de éxito y de fracaso según los resultados de las evaluaciones que ellos mismo han realizado.

Las entrevistas realizadas a los docentes no se asumen como una muestra cuantitativamente representativa ya que su interpretación está puesta en un orden cualitativo. Por tal motivo se desarrollaron once entrevistas, divididas de la siguiente forma: ocho a los docentes en activo, dos a personal encargado de operar el programa y una más a quien se encuentra en el lugar del diseño. Las entrevistas fueron semi-estructuradas; es decir, en el intercambio estuvo presente un eje temático vinculado con los objetivos señalados por esta investigación.

Toda la información sobre la que se define la relación existente entre los elementos que constituyen nuestro objeto de estudio fue desmontada, principalmente, con la herramienta analítica que ofrece el Análisis Político de Discurso.

A continuación presentamos un esquema en el que se identifica la fuente así como el instrumento utilizado para la recuperación de información.

INSTRUMENTO	FUENTE
<i>Entrevista</i>	Docentes de educación básica, coordinadores generales de los Centros de Maestros (CM) y personal encargado del diseño de la modalidad de cursos nacionales (Pronap).
<i>Revisión documental, materiales oficiales (SEP) (hemerográfica y bibliográfica).</i>	Programa Nacional para la Modernización Educativa, ANMEB, Ley Federal de Educación, , reportes del Pronap y documentos emitidos por la SEP en los que se describen las reformas del 1945 y 1973. En cada uno de estos documentos se revisaron sólo aspectos relativos al programa de actualización y capacitación del magisterio.
<i>Otros pronunciamientos (Publicados en documentos no gubernamentales)</i>	Banco Mundial, Cuadernos de trabajo (publicación SNTE), funcionarios públicos, líderes sindicales y otras organizaciones e instituciones con vínculos magisteriales

Una vez recogida la información resultante del esquema de entrevistas, todos estos datos pasaron por una estrategia analítica, para su tratamiento, que articuló dos momentos:

- 1) Recuperación de la información que el docente ofrece con referencia al tópico planteado. (no interesa todo lo que dice, sino lo que refiere de acuerdo con el sentido de la pregunta)[3].

- 2) En un segundo momento se revisó la información de la primera recuperación y se trabajó en los siguientes puntos:
 - a) En qué asuntos coinciden y en cuáles se dispersan[4] los docentes.
 - b) Se seleccionaron los asuntos o temas que más aparecen.
 - c) Los asuntos seleccionados fueron vinculados o interpretados con el cuerpo teórico sobre el cual se ancla el análisis.

Como resultado general del trabajo analítico se obtuvo:

- 1) Una categorización derivada exclusivamente de la información de campo y cuya utilidad radica en su colocación como referentes sobre los cuales se centró el análisis de la identificación (docente-programa de actualización).
- 2) Una vez agotado este primer nivel de análisis se construyeron algunas categorías intermedias que ayudaron a dar cuenta del tipo y forma de identificación que la interpretación[5] encuentra enunciada en la relación antes citada. En este trabajo reconocemos como categorías intermedias a aquellas estructuras conceptuales que nos permiten abordar, organizar y cuestionar la información recuperada a través del trabajo de campo, pero que no tienen significación por sí mismas[6]. Dichas categorías son vistas como herramientas de intelección y nunca pretenderán ser omniabarcativas; la información de campo vendrá a particularizar dichos conceptos. Las categorías obtenidas no son meras descripciones de la relación, pero tampoco se ve en la información la ocasión para ejemplificar de punta a punta la teoría.
- 3) La información ofrecida por el docente fue confrontada con aquella que reportaron operadores y diseñadores del programa, así como con información contenida en documentos oficiales. Todo esto acorde con una doble finalidad; primera, tener un esquema más amplio de los lugares de enunciación y de resignificación del programa de actualización; y segunda, que la información recuperada no sólo estuviera sostenida a partir de los datos recabados en las entrevistas a los docentes. Es decir,

dicha triangulación estaría orientada a diluir posibles perturbaciones en el trabajo de entrevista o de recuperación de la información.

4) De manera paralela al punto tres, en otro lugar del análisis, se recupera la descripción y la categoría construida que atiende a esa descripción, con la finalidad de intentar responder a los planteamientos que guían el trabajo de investigación.

Las categorías arriba citadas aparecen como elementos de intelección, es decir, como referentes sobre los cuales se abre la posibilidad de estructurar o no una identificación del docente con los cursos de actualización. La posición que el maestro asume, en la información que reporta a través de las entrevistas, su relación con el programa de actualización está mediada fundamentalmente por la construcción que realiza en la articulación de elementos, de los cuales derivan dichas categorías intermedias.

La tesis central de este trabajo sostiene que entre el docente y el programa de actualización ofrecido por el Pronap se configura un grado de vinculación o identificación parcial; reconociendo a su vez que el significante actualización aparece como el componente que articula, en cada uno de los lugares de enunciación, el discurso de la modernización educativa. Es decir, se identifica al programa como instancia necesaria para lograr la calidad de la educación, aunque no necesariamente se signifique de la misma forma a este nuevo modelo. El juego de la significación permite introducir cargas de sentido que subrayan una inadecuada representación a la necesidad docente, a través del reconocimiento de deficiencias o cuestionamientos a los componentes que integran la nueva propuesta de formación.

Así, pues, la actualización parecería como un punto nodal del discurso de la modernización educativa, puesto que viene ordenarse como el proyecto al cual los maestros refieren como condición indispensable de la búsqueda calidad educativa que pretende la modernización del sector. De este modo, el docente, al vincularse con el significante actualización, aunque no con todos sus elementos, también se está relacionando en alguna forma con el sentido mismo de la modernización educativa. Desde una lectura freudiana (1920:101) de la identificación, la actualización parecería como el conductor al cual se liga e identifica al docente, temporal y parcialmente.

Como se verá más adelante, por lo menos los datos así lo muestran, la percepción del maestro no es homogénea; mientras unos se enlazan con algunos de los componentes articulados a la actualización, otros docentes se vinculan con elementos distintos. Y más aún, aunque se haga referencia a un mismo rasgo no se enlazan plenamente a este componente sino siempre a alguna de sus partes. Esto revela ciertas ligas entre el maestro y el programa de actualización (resignificado por ellos) pero que dichas ligas no son plenas o absolutas sino parciales.

Estructura y contenido.

Los argumentos de estas consideraciones serán desarrollados en los próximos apartados de este estudio. El cuerpo del trabajo estará integrado por cuatro capítulos; en cada uno de ellos hemos recuperado datos del referente empírico y la herramienta conceptual para su tratamiento a fin de que en cada apartado se vaya tejiendo el argumento que permita emitir consideraciones sobre las interrogantes que guían nuestro trabajo.

Como hemos mencionado, el contenido general de este documento está integrado por cuatro capítulos: en el primero de ellos presentamos un entramado conceptual, que expone básicamente cómo se mira desde la perspectiva analítica en la que se encuentra inscrito este trabajo. Nuestro objetivo es ofrecer, a través de este apartado, las claves de lectura del problema de estudio y la forma de abordarlo. En esta sección no estarán integrados todos los conceptos utilizados a lo largo de la tesis - algunos de ellos serán tratados en el lugar en que se estén utilizando-, antes bien, acudiremos a aquellas categorías articuladas en los cuestionamientos formulados.

El capítulo dos presenta una revisión de las condiciones de producción del programa de actualización. En este apartado se realiza un trabajo documental que busca describir y analizar cómo se encuentra articulado el significativo actualización en el esquema discursivo de las últimas tres grandes reformas educativas, dentro de las cuales se puede ubicar a la de modernización.

El objetivo general de este capítulo es revisar los elementos que se articulan en la estructura discursiva de cada uno de los lugares de enunciación y establecer qué función desempeña el significante actualización al interior de cada discurso. El análisis de la configuración discursiva de cada una de las reformas, también nos ofrecerá elementos para entender los quiebres de sentidos sobre la forma de significar la actualización y a partir de esto detectar qué elementos se han desincorporado y cuáles permanecen articulados al significante.

En el capítulo tres se trabaja básicamente con la información recuperada por medio de las entrevistas a los docentes frente a grupo, incorporados al programa de actualización. El análisis de la información tiene como objetivo central distinguir los elementos a través de los cuales el docente significa la actualización, interpretar cuál es la significación que le confiere, y tratar de precisar dónde y cómo se encuentran o vinculan, el significado dispuesto por el maestro con el sentido otorgado por la propuesta de actualización oficial (SEP). Este tratamiento, entonces, contribuye para argumentar si existe o no una identificación del docente con la propuesta de actualización y cómo es dicha identificación.

La información recogida en las entrevistas, también es empleada para distinguir si en el discurso de docente el significante actualización es el elemento que liga al maestro con el significante calidad puesto al centro del discurso modernizador (SEP). En otras palabras, precisar, si en el discurso del profesor la actualización puede ser interpretada como punto nodal que lo articula a los objetivos de la modernización educativa. Es decir, acorde con el nivel de discursividad que estamos trabajando, cómo se alude a la actualización y con qué otros significantes se enlaza (*Modernización ---- Calidad ---- Actualización*); el significante modernización significado en la calidad y la calidad en la actualización, de tal forma que el docente se pueda reconocer como incorporado al discurso modernizador a través del programa de actualización.

El capítulo cuatro, fundamentalmente, incluye el análisis de las entrevistas realizadas al personal encargado de operar la propuesta de actualización (directores generales de los centros de maestros) y la entrevista realizada a

la persona encargada del diseño de la propuesta de actualización en su modalidad de cursos nacionales (desde el Pronap). La información obtenida está destinada a ser contrastada con el análisis realizado en el capítulo anterior, el discurso del docente; de tal forma que en la triangulación[7] dicha información sea posible verificar la resignificación de la propuesta y traer con esto más elementos para definir dónde se identifica el discurso del maestro y dónde no, con la significaciones de la instancias anteriores a él, lugares en que también se está construyendo o dotando de sentido al programa de actualización. En síntesis, en este capítulo abordaremos el tema de la circulación y la resignificación de la propuesta.

A manera de cierre de este trabajo presentamos una un conjunto de consideraciones finales dispuestas sobre dos ámbitos; primero sobre los datos y argumentos que sostienen las interrogantes y objetivos planteados por esta tesis, y segundo; sobre las inquietudes que aparecieron y que no fueron desarrolladas en este documento. Así pues, en el acápite que presenta los resultados de esta investigación aparecerá un tejido final que integrará:

- a) Información en la cual se encuentren considerados los motivos que sustentan el tipo de identificación encontrada (por qué sí o no se identifican, o qué está pasando. Qué genera el tipo de identificación que el estudio resuelve)
- b) Con relación a las interrogantes planteadas, cuáles sí y cuáles no se responden acorde con el tratamiento que de ellas se realiza a lo largo de los cuatro capítulos.
- c) Qué se encontró fuera de las interrogantes y objetivos iniciales.
- d) Nuevas interrogantes.

[1] Afirmer que el trabajo está puesto en un lugar o desde una mirada antiesencialista, inscrito en la idea de que los sistemas de significación o sentido no están completamente cerrados, no es ocasión para que traslademos nuestro análisis a una postura eclecticista, o menos aún a lo que se ha denominado pensamiento débil desde la perspectiva de Castoriadis (2002).

- [2] Docentes frente a grupo, coordinadores generales de centros de maestros y el diseñador de la modalidad de cursos nacionales de actualización.
- [3] Hemos dicho que la entrevista es semiestructurada, precisamente porque en ella se acota el horizonte de respuesta del docente. No nos interesa todo, esa es la razón por la cual hemos diseñado un instrumento que incluye interrogantes que apuntan a la búsqueda de indicadores; también es claro que no buscamos indicadores precisos o cuantificables. Me interesa hacer esta precisión porque en el análisis de la información no se recupera todo lo que se dice; más bien, se pretende recuperar la información vinculada con lo que se busca en la pregunta. No está por demás comentar que con esto no estamos diciendo que sólo hemos considerado lo que se acomoda o se ajusta a nuestro enfoque teórico. Simplemente, buscamos aprovechar al máximo los atributos del instrumento que hemos construido, incluido, el tipo de pregunta que hemos formulado. De otra forma el instrumento no tendría razón, acorde con nuestros propósitos.
- [4] Es esta parte del análisis se da paso a aquellos elementos que el docente dice o quiere decir fuera del sentido de la pregunta. La finalidad es observar otro tipo de datos no considerados en el guión de entrevista y que pudieran ofrecer otras pistas para el análisis.
- [5] Acorde con Remedi (1989) "sostenerse sólo en la representación que los sujetos hacen de las relaciones sociales que sostienen, sin leer la forma en que éstas operan simbólicamente en ellos es creer que los sujetos son dueños exclusivos y autónomos de sus representaciones y de las intenciones y acciones que despliegan" (Remedi, 1989:9)
- [6] "La estructura es precisamente una inteligibilidad, una racionalidad o una significación cuyos términos no tienen significación por sí mismos... La inteligibilidad o la significancia forman parte del propio ejercicio del ser". (Levinas, 1987: 206-207)
- [7] No excluimos la idea de que la triangulación nos ayudará reducir posibles distorsiones que pudieran haberse presentado al momento de recabar la información con los maestros entrevistados. Debo reconocer que me presenté como docente lo cual pudiera establecer una identificación con lo entrevistados y esto sesgar la selección de datos aportados y la interpretación de los mismos.

CAPITULO 1:

Entramado conceptual

Acorde con los requerimientos de esta investigación: el discurso de la modernización educativa y los componentes que la conforman, entre ellos el programa de actualización y la relación que establecen con dicho programa los docentes de educación primaria, hemos decidido abordar la cuestión a través de un trabajo documental y de campo que nos permita acercarnos a la configuración discursiva de la modernización (desde distintos lugares de enunciación) y particularmente a la significación de uno de sus componentes "la actualización del magisterio en educación primaria". También hemos resuelto que el procesamiento de la información obtenida estará anclado en una perspectiva particular: el análisis político de discurso (APD).

Hemos considerado al APD una caja de herramientas útil para trabajar, con la información reportada, las lógicas[1] y funciones necesarias para las conformaciones discursivas. Así pues, la articulación conceptual que utilizaré servirá sólo para ver y no para definir lo observado; es el particular el que otorgará sentido a los conceptos. En palabras de Buttler (2003) "Las categorías son formadas por el mundo que el sujeto busca conocer, del mismo modo que el mundo no se conoce sin la previa acción de esas categorías...el sujeto del saber y el mundo, los dos, son deshechos y rehechos por el acto de conocimiento" (Buttler, 2003:26)

Este capítulo tiene como objetivo desplegar la red conceptual que configura la mirada del APD; puesto que en este trabajo hemos decidido mirar desde esta perspectiva, lo propio es exponer cómo se mira desde este lugar. Particularmente, pretendemos ofrecer un panorama general del esquema conceptual desde donde enfocamos nuestro tema de estudio, poniendo el énfasis en aquellas categorías que se encuentran inscritas en nuestras preguntas de investigación.

Así entonces, en un primer momento de este apartado, diseñaremos un bosquejo que vincule de manera general el cuerpo categorial de nuestra propuesta analítica. Concluida esta primera tarea, traeremos a este texto nuestras preguntas de investigación a fin de que, con el trabajo previo (el

bosquejo categorial), dichas interrogantes tengan un primer nivel de contextualización, es decir, sean leídas ya dentro de la propuesta analítica. Posteriormente, presentaremos un esquema con la finalidad de conformar nuestro objeto de estudio y describir los procesos implícitos. Este esquema permitirá, al momento del trabajo más fino con algunas categorías, el enlace de los conceptos con los procesos que interesan para el análisis; las categorías sobre las que se profundizará en su tratamiento. Finalmente, en un apartado más, especificaremos el uso que se dará a algunas de las categorías que ayudarán a ver procesos más específicos o particulares. Esta parte conceptual estará ligada con una serie de categorías descriptivas que han sido producto de la primera lectura de información y datos expresados por los docentes.

1.1 APD: Una mirada introductoria.

Si tomamos en consideración que para el APD un *discurso* es una totalidad relacional, es decir, el resultado de una *articulación*, entonces esto último pasa a tomar un lugar central dentro de dicha propuesta analítica. Acorde con el APD, no toda relación entre elementos se constituye en una práctica articuladora, para que se apunte que esto ha ocurrido se tiene que verificar que los elementos vinculados han constituido temporalmente una identidad que difiere a la que habían expresado previo a la práctica articuladora. Acorde con la analítica que trabajamos, dos serían las condiciones que permiten el desarrollo de una práctica articuladora; primero, la imposibilidad estructural del sujeto que impide la simbolización completa y por tanto la no fijación última de la identidad. Esta condición de imposibilidad estructural hace factible al mismo tiempo la articulación a distintas cadenas discursivas. Segundo, aunque se piensa al sujeto como estructura dislocada[2], es necesario recurrir a su posibilidad de fijación temporal; sin la fijación parcial se tendría sólo el fluir constante de las diferencias, de la significación y nunca la constitución discursiva. Con lo anterior se subraya la importancia de establecer límites al campo de discursividad, sin los cuales no es posible la conformación identitaria. Si las identidades se constituyen sólo temporalmente y en la relación con otras unidades dentro de un sistema de significación, entonces, la identidad depende del sistema de relaciones, pero

dicho sistema depende de sus límites. No estamos hablando aquí de los límites internos entre unidades sino de los límites del sistema.

“Los límites auténticos nunca son neutrales sino que presuponen una exclusión...en el caso de una exclusión tenemos auténticos límites, dado que la realización de lo que está más allá del límite de exclusión implica la imposibilidad de lo que está de este lado del límite. Los límites auténticos siempre son antagónicos” (Laclau, 1996:71-72)

Aparece con esto otra categoría más de intelección, la de *antagonismo*. La noción de antagonismo introduce por principio la idea de un exterior, puesto que se alude a aquello que no es parte del sistema; aunque también se reconoce que no es completamente ajeno a él. De este modo, el exterior al que hacemos referencia es un “exterior constitutivo” que despliega dos funciones, primero, al no reconocerse parte necesaria del sistema admite la distinción con lo que está más allá del límite y por tanto abre la posibilidad de identificación; segundo, puesto que tampoco se reconoce completamente fuera introduce una subversión de las relaciones al interior del propio sistema referido, llevándolo a una indecidibilidad constitutiva. El antagónico, como posibilidad de referencialidad del sistema o unidad discursiva, aparece como una huella[3] que no mantiene límites fijos, es externo sólo para fines analíticos. El exterior posibilita pensar un interior, hacer referencia a un sistema que se constituye en la articulación de sus diferencias. Pero, ¿qué hace posible pensar la articulación de las diferencias internas en el momento de la relación que éstas establecen con ese otro “externo”? Esta posibilidad estaría dada por una función equivalencial de cada diferencia, sin que por esto se pierda esta última condición. Así, el externo, el antagónico niega la constitución plena de la identidad porque introduce la negatividad que resulta de la subversión estructural de cada diferencia; pero al impedir la constitución plena abre la posibilidad para que cada una de las diferencias puedan, en algún momento, equivalerse y objetivarse temporalmente con relación a ese antagónico.

“Un sistema constituido a través de la exclusión radical irrumpe este juego de la lógica diferencial: aquello que está excluido del sistema funda este último en un acto que, yendo más allá de las diferencias positivas que lo constituyen muestra a todas ellas

como expresiones equivalentes del puro principio de positividad" (Laclau,1996:73)

La equivalencia aparece entonces, como una regularidad de la dispersión[4], dada por la fijación parcial del sentido[5]. Esto, llevado al terreno de nuestro trabajo de investigación podría estar sugiriendo una lectura del programa de actualización en dos sentidos; por un lado, considerar a dicho programa como un *antagónico*, como el externo que impide, que bloquea, que imposibilita la representación plena de las necesidades del docente, pero que a su vez es quien parcialmente los identifica, y posibilita pensarlos en una articulación discursiva, su propio discurso. De acuerdo con Žižek (1998), puesto que la identidad en sí misma se encuentra bloqueada, el antagónico es la invención que permite la constitución parcial de la misma: "nosotros, no somos nada excepto este impulso de abolir, de aniquilar a nuestro adversario" (Žižek, 1998:261). Así, el docente refiere al modelo como imposibilidad de representación, pero también, como posibilidad de ser en ese modelo socio-simbólico. De este modo, al realizar la construcción del programa de actualización y la valoración de los componentes del mismo, busca sí, significar al programa pero principalmente identificarse a sí mismo. Una segunda lectura asumiría a la actualización como elemento que se articula al interior de un discurso más amplio, la modernización educativa. Puesto que la modernización como sistema de significación logra su sistematicidad de un exterior que establece los límites sobre lo que no es, entonces, hacia su interior se produce paralelamente un desorden en las fronteras que distinguen a los elementos que se articulan, y se tornan entonces indecibles. Así entonces, la actualización como componente de esta unidad discursiva entra en un juego de sentido que impide la fijación definitiva. Podemos ver, de esta manera, como el significante actualización modifica su sentido en relación con los lugares de enunciación desde los que se pretende significar. Finalmente, el nuevo programa de formación en servicio también puede cumplir la función de *punto nodal* o significante privilegiado sobre el cual se alude o se significa la modernización desde el docente, esto lo fija temporalmente y define los términos en que puede o no estar vinculado al discurso de la modernización educativa.

Aunque en nuestro estudio se pretende estudiar la relación maestro-actualización, actualización-discurso modernizador, es importante señalar que también veremos a la actualización como condición de posibilidad para pensar al discurso del maestro.

1.1.2 Esquema analítico y conceptos básicos.

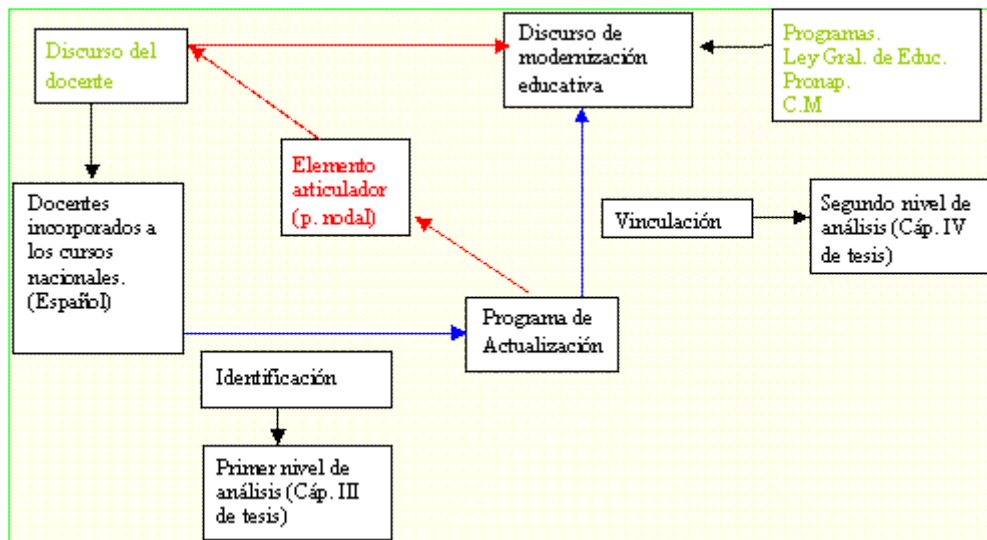
Puesto que el objetivo de este primer apartado del trabajo es precisar el uso y manejo de algunas categorías analíticas básicas, hemos considerado oportuno desarrollar un esquema general de la investigación que, además de acompañar dicho tratamiento, vaya estableciendo la conexión del concepto con las relaciones que se estudian. Pretendemos con esto una lectura que no sólo ayude a comprender mejor este capítulo sino que agilice el manejo de otros apartados que integrarán el trabajo general de tesis.

A continuación, presentamos los ejes analíticos de nuestra investigación y las categorías que nos ayudan a pensar y a abordar el objeto de estudio. Hemos considerado revisar dichas categorías en el contexto mismo en que se encuentran enunciadas, es decir, nuestras preguntas de investigación:

- 1) ¿Es la actualización y capacitación del magisterio un *punto nodal* del *discurso* de modernización educativa?
- 2) ¿Se *identifican* o no los docentes y cómo con los objetivos del proyecto de actualización del magisterio de educación básica?
- 3) ¿En qué medida el programa de actualización del magisterio se constituye como un elemento *articulador* de los docentes en torno a los objetivos de la modernización educativa?

Acorde con estos planteamientos, se buscará ahondar en el tratamiento de conceptos como *discurso*, *articulación*, *punto nodal* e *identificación*. Pondremos especial atención en los dos últimos –el propio trabajo justificará esta distinción- a fin de comprender como se construyen dichas categorías y cómo serán empleadas en el tratamiento de la información y los datos que emergen del trabajo de campo. A continuación presentamos el premier

esquema que especifica la estrategia de análisis y la relación que guardan las categorías contenidas en nuestras interrogantes de investigación.



Cuadro1. Ruta para el análisis

Acorde con el cuadro anterior el trabajo se muestra, para fines explicativos, organizado en dos niveles de análisis temporalmente separados. El punto sobre el cual coinciden los dos ejes analíticos, es el Programa Nacional Actualización de Magisterio, en este caso a cargo del Pronap[6]. El objetivo central de la investigación es analizar, acorde con lo presentado en el diagrama, cómo y cuándo se identifica el docente con el programa de actualización[7] y si éste lo articula o no a los objetivos de la modernización educativa.

Este trabajo tiene como el objeto central el discurso del docente; desde la perspectiva del APD, la noción de discurso es abordada desde dos ángulos: en uno, como elemento de intelección, y en el otro, como práctica articuladora. En el primer caso, (Laclau 2003), la noción de discurso conduce a pensar la realidad como un conjunto de elementos que aparecen fragmentados o dispersos, se cuestiona la idea de unidad natural, asumiendo entonces, el carácter artificial y construido de toda recomposición. Puesto que toda forma de unidad resulta de una articulación y dado que no existen totalidades o lógicas que subyacen o que marquen el destino de la relación, entonces la articulación se hace necesaria pero es a

la vez contingente en la formación de identidades sociales. Es entonces, en esta necesidad de articulación y de organización, que toda estructura discursiva también va a ser considerada como práctica articuladora y ésta a su vez, tendrá como principal función la producción de puntos nodales que detengan temporalmente el campo de discursividad, abriéndose así la posibilidad de fijación temporal de sentido.

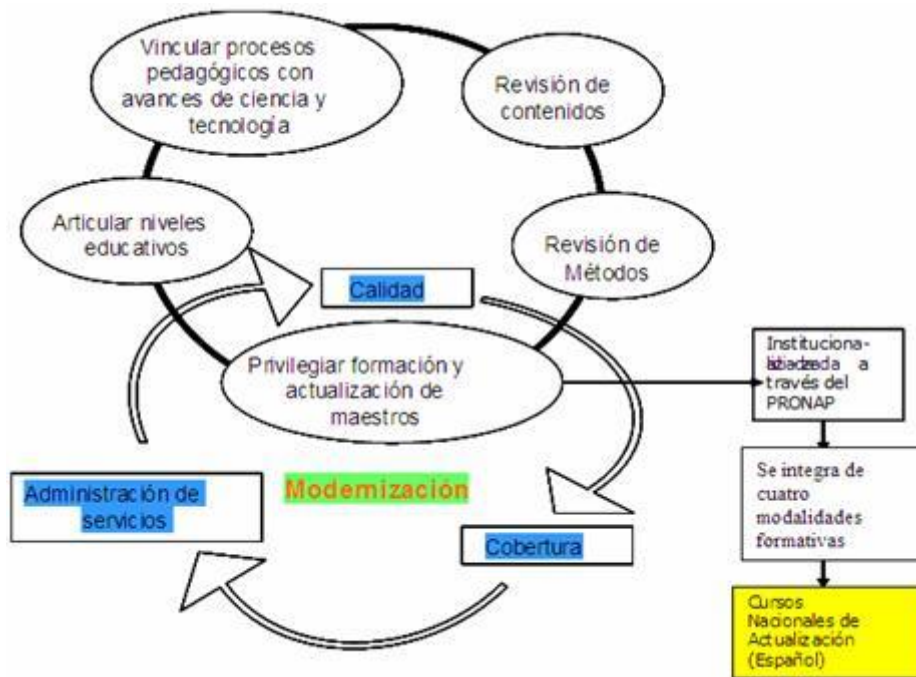
En suma, la noción de discurso nos permite admitir, en el plano ontológico, que la constitución de la identidad y del sentido no va más allá del que se consigue parcialmente en la articulación dada dentro de un sistema de significación históricamente construido. Este concepto nos llevaría a asumir a los docentes como entidades fragmentadas con respecto al sentido que pueden otorgar a la actualización. Sin embargo, anexa la posibilidad de articular y configurar un discurso propio que puede o no, en algunos momentos sí y en otros no, identificarse con el nuevo modelo educativo para el docente, que ha resultado del proyecto de modernización educativa. Hasta aquí, tenemos que para poder efectuar el primer nivel de análisis, según el esquema, es decir, para poder entender cómo es la identificación del docente con respecto del programa de actualización, primero, habría que traer a la discusión, qué posibilita la articulación del docente y la conformación de un discurso y, posteriormente, qué es lo que hace factible la construcción de relaciones de identificación con el programa en cuestión.

Podemos considerar como categorías claves para el análisis de esta parte del proceso identificatorio, a las siguientes nociones: discurso, articulación, punto nodal, y , finalmente, identificación. Hemos subrayado la noción de articulación porque toda práctica discursiva es una práctica articuladora y la articulación implica la constitución de puntos nodales; ambos procesos resultan necesarios para la fijación temporal de las identidades.

Conforme a la línea descriptiva del esquema, el programa de actualización aparece como el elemento clave sobre el cual se centra el análisis; primero, porque es el referente de vinculación entre docentes y discurso modernizador. Tejiendo más fino, la actualización aparecerá como el elemento estratégico no sólo porque nos es útil como indicador del nivel de vinculación entre el docente y los propósitos de la modernización educativa, sino también porque la actualización va a operar como condición de

posibilidad para la articulación del discurso del docente. Además, en un nivel discursivo más amplio, en nuestro caso el discurso de la modernización educativa, la actualización podría intervenir como condición sobre la que eventualmente se articule al docente a dicho discurso.

Para efectos de localización de los distintos discursos y los niveles en que pueden ser leídos, a continuación presentamos el siguiente esquema, cuyos componentes y relaciones han sido recuperadas del Programa Nacional para la Modernización Educativa, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de la Ley General de Educación 93, y de los fundamentos del Pronap.



Esquema 1. Niveles de discursividad.

En un primer nivel de discursividad, aparece la modernización como resultado de la articulación de tres componentes, de uno de ellos, el significativo calidad, deriva un segundo nivel de discursividad. Es aquí donde aparece el elemento formación/actualización del cual deriva el Pronap como institución encargada de operar la actualización; más abajo aparecen, entre los componentes que lo integran, los cursos nacionales. Desde aquí

estudiaremos, sobre el discurso del docente, la percepción del nuevo modelo.

Habremos de comenzar considerando cómo ocurre la articulación del discurso del docente. Acorde con lo que hemos mencionado, posteriormente revisaremos la posibilidad de articulación entre el discurso del maestro y la propuesta de actualización; pero ¿en qué consiste la práctica articuladora?

1.1.3 articulación

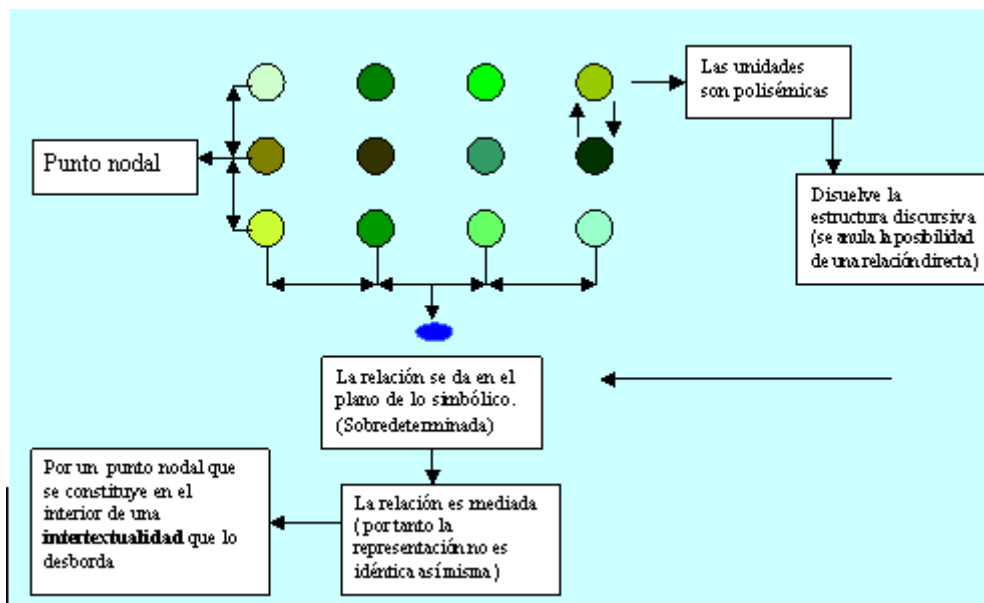
Laclau (2003) llama articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos modifica como resultado de esa práctica[8]. Esta definición considera que en la práctica articuladora, los elementos vinculados suponen temporalmente una identidad que difiere de la posición que asumían previo a la articulación. Es decir, la articulación,, como función que estructura temporalmente el campo discursivo y regula parcialmente la dispersión de los elementos discursivos, fija de manera transitoria el sentido de los elementos articulados; sentido que dichos elementos comparten y que no corresponde a su situación anterior.

La articulación no es una relación directa entre las diferencias (unidades discursivas) sino que dicha relación sólo es posible a través de una instancia de mediación que intenta funcionar como universal[9], apartando las diferencias y poniendo en primer plano las coincidencias en una significación que las anuda. Es en este momento cuando aparecen dos funciones necesarias para poder lograr la práctica articuladora, la función de equivalencia y diferencia.

Como ya se ha mencionado, la lógica discursiva hace una fuerte crítica a la visión de la realidad como unidad homogénea o como articulación de elementos con identidades plenamente constituidas, donde la articulación resulta de un conjunto de relaciones necesarias. Para el APD los elementos no articulados, se asumen como fragmentos, como diferencias que no están plenamente constituidas, y cuya posibilidad de constitución esta dada por la práctica articuladora.

Puesto que no hay identidad plena, tampoco existen relaciones inmanentes o necesarias, de tal manera que la posibilidad de construir relaciones y una

articulación entre las diferencias, está dada por la presencia de un elemento externo a las unidades articuladas con el cual se establece una relación antagónica. Este Otro antagónico se asume como aquel que impide la constitución plena del elemento o sistema con el cual se relaciona, ese Otro que impide la conformación última porque subvierte los límites internos entre las unidades diferenciales abre la posibilidad para que aparezcan elementos que busquen alcanzar ese orden o identidad perdida. A los significantes que se establecen como promesas de plenitud y que intentan la estructuración temporal del campo discursivo los denominaremos puntos nodales[10].



Cuadro 2. La función del punto nodal

Leído el cuadro de derecha a izquierda, lo que tenemos es un grupo de diferencias cuya posibilidad de relación directa se anula por la proliferación de sentidos que cada una de ellas potencia. La única posibilidad de relación está dada fuera de la objetividad de cada una de ellas, por una mediación que limita temporalmente la superficie de significación de cada una de ellas, anudándolas parcialmente a un campo de sentido, aparecen así los puntos nodales.

1.1.4 punto nodal

Como se ve en el esquema el punto nodal se forma dentro de una intertextualidad que lo desborda, lo cual asegura que no corresponderá con ninguno de los textos, dada la proliferación de significados que se pueden atribuir a cada uno de ellos. Sin embargo, es precisamente ésta la función del punto nodal, limitar los campos de discursividad[11]. Al limitarlos, posibilita la articulación, y la constitución de un discurso.

Acorde con Laclau (1986), "la práctica de la articulación consiste, por tanto en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido y el carácter parcial de esa fijación proviene de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad" (Laclau 1986:31).

Cuando decidimos plantearnos como problema de investigación analizar si es posible que la actualización se constituya en un punto nodal de la modernización educativa, estamos planteando la posibilidad de que dicho programa se ordene como el significante que articule y limite el campo de discursividad de la modernización[12]; según la enunciación de la SEP y los maestros. De acuerdo con el cuadro dos y lo que se ha dicho más arriba, la actualización como punto nodal del discurso de la modernización, buscaría fijar temporalmente la identidad de los elementos a quienes interpela, entre ellos los maestros. De aquí que para definir si es o no un punto nodal de dicho discurso resulta necesario observar si se identifican, cómo y cuándo los maestros con dicho modelo educativo.

Lo anterior nos conduce al tratamiento de una categoría más, *identificación*. Para el tratamiento de esta categoría y la categoría intermedia de *identificación parcial*, a través de la cual nos podemos acercar más a la explicación del vínculo que se genera entre el docente y el programa, intentaremos recuperar algunos elementos conceptuales que provienen del psicoanálisis[13] y la sociología[14], además de nuestra perspectiva de trabajo.

1.1.5 Identificación

En nuestro esquema conceptual hemos venido hablando de identificación y se ha eludido e incluso cuestionado la posibilidad de pensar identidades

plenas. Y es que, en la recuperación lacaniana del sujeto propuesta por Žižek, a la cual nos suscribimos, el sujeto se refiere a la experiencia del puro antagonismo como autobloqueo, como un límite interno que impide al campo simbólico realizar su identidad plena (la barra que lo constituye). Así, se pretendería que el proceso de subjetivación, de asumir diferentes posiciones de sujeto, sería, de acuerdo con este autor, la posibilidad de evitar la experiencia traumática de la imposibilidad estructural. Esto quiere decir que es la imposibilidad estructural de la identidad lo que impide cerrar el campo simbólico y obtener una identidad plena. El sujeto es así un sujeto en falta, vacío, una superficie de inscripción.

“Este sujeto es una entidad paradójica que es, por así decirlo, su propio negativo, es decir, que sólo persiste en la medida en que su plena realización es bloqueada...En este sentido el sujeto está más allá o antes que la subjetivación: la subjetivación designa el momento a través del cual el sujeto integra lo que le es dado en el universo del sentido. Pero esta integración siempre fracasa en la última instancia, hay siempre un residuo que no puede ser integrado al universo simbólico, un objeto que resiste a la subjetivación” (Žižek, 1988:262).

En el caso de la actualización, el Pronap intentaría subjetivar al docente con sus programas; sin embargo, fracasan los intentos de subjetivación plena, lo cual abre el camino para avanzar hacia la identificación parcial. Este proceso escapa de los niveles de incorporación o desincorporación voluntaria del sujeto. La imposibilidad de erigirse como sujeto pleno sería constitutiva.

◇ La relación imposible del sujeto con el objeto (deseo, representación) cuya pérdida constituye al sujeto, es representada por la forma lacaniana \$ **a**. La fantasía es concebida como un escenario imaginario cuya función es proveer una suerte de apoyo positivo que intenta llenar el vacío constitutivo del sujeto “reemplaza la falta de su ser por esa mirada imposible” (Žižek, 1998:258). Hasta aquí la figura geométrica (dell), alude a lo fantasmático, al imaginario que intenta llenar el vacío del sujeto. Orientadas las cosas a lo que nos ocupa, podríamos pensar al programa de actualización como el lugar desde el cual se intenta satisfacer el deseo, un deseo que no tiene sustancia; **a** como deseo (la modernización), sería en términos de Žižek(1998), un cuerpo sublime una cosa hecha de nada, el puro semblante que nunca podrá ser alcanzado, de aquí que la

modernización pueda ser representada de distintas formas, incluso contradictorias. Aunado a esto, la condición de imposibilidad estructural que impera al interior del sujeto, conducirá a que ninguna simbolización cristalizará para quedar como referente de identificación plena; de aquí que los docentes al hacer referencia de la actualización: del programa, de los contenidos, de la metodología, de los materiales, de los tiempos, de la evaluación, de los estímulos...etc., expresen en algunos momentos aceptación o acercamiento a la propuesta pero siempre asomando también sus inconformidades, como dejando abierta la posibilidad para que un nuevo imaginario intente otro esquema de actualización.

Desde un punto de vista sociológico, acorde con lo expuesto por Berger y Luckmann (2001), la identificación, el intento por estructurar la identidad, será abordada como efecto de la institucionalización de prácticas sociales, de la construcción y tipificación de roles. La categoría de rol ayudaría a pensar los procesos de identificación sin oponerse a los planteamientos que sobre este asunto hemos tratado. La recuperación de esta categoría sería básicamente en dos sentidos: primero; como instrumento de restricción, estructuración y limitación de sentido y de la conducta, "el rol adquiere un carácter restrictivo, concurrente con la necesidad de la organización de reducir la variedad de conductas posibles..." (Schvarstein, 2000:50). Esta primera parte nos llevaría a pensar el rol (en nuestro caso el del maestro) como indicador de una identidad temporalmente estable que posibilita también la articulación de aquellos que lo comparten. Es posible la articulación, no segura, ni necesaria porque, y aquí viene la segunda lectura de esta categoría, de acuerdo con Berger y Luckmann (2001), es el rol lo que intenta mediar entre los universos macroscópicos de significado y lo que se incorpora de dichos universos como "realidad" subjetiva. Es decir, En rol es la expresión de la imposibilidad de la institucionalización total, y por tanto de la identificación plena con los valores que ésta propone. Recuperando la problemática que nos interesa, tendríamos que la actualización fungiría como ese universo macroscópico de significado que intenta instalar determinados valores en los docentes, que tienden a otorgar sentido y fijar un objeto y una relación con ese objeto; sin embargo, dichos universales antes de traducirse en roles y conductas observables, pasan por un proceso de subjetivación que los resignifica de tal forma que cada rol es diferente

pero equivalente "...Roles que son producto de una construcción histórica, institucionalmente determinada" (Schvarstein, 2000:47)

Así entonces, el rol como indicador de sentido, en tanto que se individualiza, es útil para observar la fijación temporal de una identidad, pero de una identidad que no es total, por supuesto, con respecto al valor que se pretende instituir, puesto que en la construcción del rol va en juego la propia historia del sujeto. Esto último obliga a considerar como argumento en los procesos de identificación, el efecto que produce el reconocimiento de la historia de vida del sujeto, para que los cursos de acción programados sean seguidos y no abandonados, es decir, para que se establezca una relación de identificación con ellos.

Como he señalado, se reconoce al programa de actualización como mecanismo orientado hacia la institucionalización de una práctica, que asume una autoridad legítima independientemente de la construcción que de dicho programa realicen los individuos, en este caso los maestros. "Las instituciones invocan y deben invocar autoridad en el individuo con independencia de los significados subjetivos que aquél pueda atribuir a cualquier situación particular" (Berger, Luckmann, 2001:85)

De este modo, si la institución (Pronap) tiene como objetivo la definición de roles y la tipificación de la conducta, estaríamos pensando que dicha tipificación, como un universal de la conducta, estaría dando oportunidad para que la historia, la particularidad de las circunstancias que habita cada individuo matice dicha conducta y la significación del modelo de maestro y de práctica que se pretende construir. Esto ayudaría a pensar también, por qué la identificación no es plena, y por qué, aún cuando en lo general puedan coincidir e identificarse con el programa, aparezcan con frecuencia objeciones que tienen que ver con situaciones de tiempo, espacio, metodología, materiales, asesoría, etc. Factores que no se ajustan a una circunstancia específica, la suya, la de su escuela, la de su grupo de maestros, la de su propia historia. "Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Por tanto el pragmatismo es personal" (Heller, 1977:333-334). Si como dice Heller el pragmatismo es personal, no habría

razón para pensar que el docente tendría que identificarse, aunque se conciba esta identificación de manera transitoria, con toda la propuesta de actualización.

“El pensamiento cotidiano está, en primer lugar, dirigido siempre a los problemas del particular y de su ambiente. El saber sobre el que se basa el conocimiento particular – es decir, el pensamiento cotidiano- no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores” (Heller,1977:333).

Aunado al hecho de que se aprende o se significa en el mundo de vida del sujeto, se reconoce que la identidad del individuo se sobredetermina por experiencias de vida de otros[15], que le atraviesan pero no intactas, antes se han contextualizado. Dentro de esas trayectorias que lo sobredeterminan están, para el caso del maestro, la formación profesional y en nuestro caso su actualización permanente.

La historia misma del sujeto (maestro) está atravesada por la relación social construida dentro y fuera de la escuela. Dentro y fuera, tiene vínculos con otros profesionales, como él, ligados a la misma tarea educativa, con ellos comparte espacios de interacción formal e informal, dentro del ámbito formal están las relaciones que establece dentro de la escuela misma o en otros espacios, como pueden ser los destinados para reuniones de profesores de zona o los cursos de actualización. Al rededor de estos espacios el docente puede desempeñar distintos roles, en algunos puede ser el maestro, en otros el compañero y en algún otro el alumno. Aún cuando, el rol puede ser distinto, en cada uno de esos lugares se distingue un elemento común que circula en cada uno de ellos, los saberes docentes. “Los saberes docentes reconstruidos contenían voces provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias de docencia pasadas, entre otras”. (Mercado, 2002:12).

Finalmente, desde un punto de vista sociológico, se asume que existe una pretensión de instituir, de estructurar una identidad que defina límites en la conducta del individuo, pero también se reconoce que no se puede establecer una relación de identificación con ningún modelo o rol que no tome en

consideración la historia del sujeto. Pero lo más importante es el reconocimiento de que las identidades se sobredeterminan, que no corresponden a relaciones únicas o necesarias, que no tienen un lugar de constitución, es decir, que no derivan de la norma o de la regla del universal; pero que tampoco resultan del aquí y ahora, sino que emergen de la disolución de la dicotomía entre el universal y el particular. Se reconoce que las identidades se asientan temporalmente, pero que dicha identificación cuando es, con respecto al referente de identificación, es parcial puesto que se construye desde la trayectoria del sujeto.

1.2 Notas sobre una perspectiva curricular.

Dentro de la información obtenida sobre los materiales oficiales y las entrevistas realizadas a los maestros, aparece la idea de la actualización como una propuesta curricular para un nuevo esquema de formación en servicio. En las entrevistas realizadas, tanto a los docentes como a los diseñadores y operadores de las propuestas, encontramos la construcción o significación de la actualización a través de una serie de componentes que hemos considerado ubicar dentro de un enfoque curricular específico que a continuación desarrollaremos.

Aunque los primeros acercamientos al estudio del currículo, distinguían entre lo que se tenía que enseñar y cómo se enseñaba; es decir entre lo que asumían como currículo y didáctica, hoy tal distinción no existe más. Al currículum recientemente se le entiende como un sistema que abarca a la realidad educativa toda. Desde el punto de vista institucional, el currículo expresa una concepción global o un modelo de lo que la escuela debe ser con respecto de la sociedad y cómo el contenido es seleccionado y definido acorde con este propósito. Desde esta óptica, si el currículo expresa una concepción global que atiende a las orientaciones o necesidades sociales, tiene que asumirse también que el currículo atraviesa por una constante modificación o contextualización de sentido. Por ejemplo, lo que es considerado como currículo escrito (textos, guías, otros) implica la primera transformación del contenido, que responde a la intención de hacerlo utilizable para el maestro. La enseñanza, transforma el contenido científico para hacerlo accesible a los alumnos.

Así pues, el currículo se ha concebido de dos formas; en su sentido más amplio como proceso educativo, visto como un todo y sus determinaciones sociales. Más específicamente se le suele identificar con el programa y contenidos de un curso o etapa. Finalmente, toda concepción de currículo conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién debe tomar las decisiones y cuál debe ser el papel de los diferentes agentes implicados.

1.2.1 **El currículum y sus dimensiones.**

En términos generales, asumiremos el curriculum como un sistema que incluye la planeación y ejecución de la enseñanza. En estos términos, la estructura curricular va a articular dos dimensiones, la dimensión sustantiva y la procesual.

Sustantiva:

Estará conformada tanto por componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) cuya función es recoger las pretensiones oficiales a nivel institucional; como también por las configuraciones, construcciones y significados – planificado o no- (por ejemplo como asumen, en nuestro caso los maestros, la actualización, el cambio, la modernización, etc.) que se adquieren experiencialmente en su dinámica de desarrollo.

Procesual:

Estos vendrían a ser los diversos procesos de desarrollo que tienen lugar con motivo de su puesta en práctica, tales como la planificación, diseminación, adopción, desarrollo e implementación y evaluación, así como la necesaria reconstrucción a que es sometido en su desarrollo práctico.

Toda propuesta curricular intenta racionalizar los contenidos y los procedimientos para estructurar la experiencia escolar. Como tal intenta constituir los marcos normativos sobre los cuales se organice el trabajo de los profesores. El curriculum oficial suele quedar recogido en documentos escritos, pero también lo constituyen las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela. Esto importante reconocer esto último, puesto que este trabajo se enfoca al análisis de una

percepción sobre lo que vendría a ser una propuesta curricular y cómo dicha percepción instala componentes que difieren el sentido inicial.

El curriculum, según Bolívar (1999), adquiere configuraciones determinadas de acuerdo con el contexto. Dichas configuraciones vienen dadas por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre alumnos, contenidos y medios. Así, pues, los fenómenos curriculares incluyen todas aquellas actividades y formas en que los currícula son planificados, creados, criticados, adoptados, defendidos, evaluados; así como todos aquellos objetos que pueden formar parte de él como libros, aparatos, equipos, herramientas, guías, etc. Nosotros, al analizar la actualización desde el docente y la vinculación del mismo con este programa, estamos precisamente estudiando el sentido que se otorga a cada uno de los componentes curriculares de la propuesta.

1.2.3. El curriculum, las reformas y la formación docente.

Para Escudero Muñoz (1999) la formación del docente, vista desde dos lugares, la formación inicial o la formación continuada[16] (para los maestros en servicio), es considerada como el puente entre el curriculum como diseño y el curriculum como acción. El asesoramiento del maestro tiene como finalidad propiciar recursos pedagógicos y entornos estimulantes de relación que permitan a los docentes disponer de referentes conceptuales prácticos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes. "sin profesores puede haber reformas oficiales, pero no renovación pedagógica" (Escudero Muñoz, 1999:211).

Los profesores entonces son vistos como uno de los interlocutores más decisivos e importantes del curriculum y los cambios escolares. Escudero Muñoz apoyado en Fullan (1996) y Hammond (1997) señala que no hay política de reforma sería sin políticas de preparación y capacitación del profesorado que las acompañen, agrega que el diseño del cambio escolar y pedagógico debe ir acompañado del diseño y desarrollo adecuado de la formación del profesorado. Esto querría decir que las nuevas reglas que integran la reforma y el nuevo sentido que se trata de imprimir al hecho educativo sólo será posible con una previa configuración de disposiciones en el docente.

Con la afirmación anterior tendríamos que la actualización funciona como la configuración de un modo de ser (maestro), de una identidad, del cual derivan un tipo de relaciones con otras entidades del sistema educativo que hacen posible la operación de las reglas que conforman el nuevo dispositivo. Así, entonces, la conformación identitaria del docente pasa a ser un elemento central de la reforma; primero, por su importancia para la aplicación de las reglas, y segundo, porque vendría a ser el elemento de mayor dificultad para su control, en medio de otros aspectos, también necesarios, pero de otro orden. Así pues la formación en la reforma como ha mencionado Popkewitz (1994), ocupa un lugar central en los últimos reajustes a los sistemas educativos en el mundo. "La formación del profesorado tiene el honor de ser al tiempo el peor de los problemas y la mayor de las soluciones" (Fullan, 1993:63).

Considerando todo este aparato conceptual, iniciamos el estudio de nuestro objeto de análisis, el Programa Nacional de Actualización Permanente, partiendo de las condiciones de producción del significante actualización.

-
- [1] Laclau (2000) entendería por lógica a las cualidades que debería tener una entidad para que un sistema de reglas sea posible.
- [2] Es decir, acorde con Derrida (1989), abierta al juego de la significación.
- [3] "La huella no es sino el simulacro de una presencia que se disloca, se desplaza y remite a otra huella, a otro simulacro de presencia que, a su vez, se disloca, etc." (de Peretti, 1989:75)
- [4] Foucault estaría de acuerdo que la unidad no es natural sino más bien es producto de una operación, que dicha operación es ubicada en un nivel de intelección y que ésta permite interpretar lo oculto y lo manifiesto. **"...Pero se ve también que semejante unidad lejos de darse inmediatamente, está constituida por una operación; que dicha operación es interpretativa (ya que descifra en el texto algo que oculta y manifiesta a la vez ...que en fin la operación determina el opus en su unidad..."** (Foucault, 1970: 14). En efecto para Foucault, el texto, al igual que la noción de discurso, se constituyen en una operación para Foucault, en una práctica articuladora para Laclau, que resulta de este proceso de intelección que contempla este juego, entre lo manifiesto y lo oculto de la unidad discursiva y en las identidades articuladas. La posibilidad de pensar una entidad que se sobredetermina y que en su constitución se considera el juego entre lo enunciado y lo velado. Esto permitirá pensar el sistema de equivalencias en lo primero y las diferencias en lo segundo; de acuerdo, claro, con el orden en que se conciba determinada articulación discursiva.
- [5] La formación parcial del sentido alude ya a la formación discursiva. En Laclau(2003) "el tipo de coherencia que atribuimos a una formación discursiva...es cercano al elaborado por Foucault: la regularidad en la dispersión (Laclau,2003:143)
- [6] Programa Nacional de Actualización Permanente.
- [7] Al hablar de docentes nos referimos específicamente a maestros de educación básica que laboran en el Distrito Federal y que se encuentra incorporados todos a la modalidad de cursos nacionales.
- [8] Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) Hegemonía y estrategia socialista. Madrid, S. XXI , Pp. 119
- [9] Decimos que intenta funcionar como universal, puesto que desde nuestra perspectiva analítica la dicotomía universal/particular ha quedado superada, en su lugar se asegura el vínculo siempre inseparable entre

dichos supuestos. Es decir, el universal no es posible sin un particular que lo encarne. y un particular sólo es posible de ampliarse si existe un vacío que pueda llenar.

- [10] En el esquema que hemos presentado, la actualización como propuesta particular, como modelo educativo para el docente, podría aparecer como el elemento que "borda la falta" del maestro o del sistema educativo en general. Sería pues la actualización, a través del Pronap el intento de institucionalización de una práctica, la constitución temporal de una identidad ligada al discurso modernizador.
- [11] Al limitar el campo de discurvidad, de significación, se hace posible la articulación y la fijación temporal de las identidades. Desde un punto de vista sociológico la identidad se puede fijar a través del acceso a un sector específico del total de conocimiento que posee la sociedad, es decir a través de la reducción del campo de significación que genera la tipificación de la práctica, en otras palabras la habituación o institucionalización de roles. "La habituación comporta la ventaja psicológica de restringir las opciones" (Berger-Luckmann, 2001:74-75)
- [12] Dado el eje de análisis de este trabajo es que se le atribuye a la actualización esta función. No desconocemos que existan otros significantes, que desde otros ejes analíticos, puedan realizar esta función.
- [13] Particularmente, trabajaremos con categorías del psicoanálisis de Freud y de Žižek
- [14] Castoriadis (1983) afirmaría que estas dos dimensiones son insolubles en la constitución del individuo, y critica entonces la sordera psicoanalítica de la sociología o la sordera sociológica del psicoanálisis
- [15] "aprender a rastrear la alteridad que así mismo nos conforma a través de las huellas y pliegues que todos los "otros" van trazando y depositando en nosotros" (De Peretti, 2003:33)
- [16] Aunque se puede hacer alguna distinción en el procedimiento o estrategia de trabajo en cada una de ellas, ambas participan en la configuración identitaria del maestro

CAPITULO 2:

Reforma y actualización: ¿Una relación necesaria?

“La piedra de toque de cualquier sistema educativo, se encuentra y se encontrará siempre en la calidad intrínseca del maestro” (Torres Bodet, 1946)

“El hacedor principal de la educación es el maestro. A fin de llevar la reorientación a sus últimas consecuencias... el maestro debe ser flexible y adaptable a los cambios”. (Bravo Ahuja, 1976)

“El protagonista de la transformación educativa en México debe ser el maestro”. (Zedillo, 1992)

Acorde con lo intereses propios de nuestro proyecto de investigación, particularmente el análisis de la posición que ocupa la propuesta de actualización del magisterio dentro del discurso de la modernización educativa, hemos considerado necesario abrir el contexto de producción de dicha propuesta. Abrir la perspectiva para el análisis de las condiciones de emergencia de la actualización, significa reunir un mayor número de elementos para estudiar el sentido de la misma.

Desde nuestra mirada, el elemento discursivo no tiene sentido en sí, más bien, la producción de sentido resulta de la articulación o las articulaciones que dicho elemento establece, podemos considerar entonces, que la producción de significado responde al condiciones históricas. En este trabajo hemos pensado, precisamente, a la reforma como el referente de quiebre de sentido; asumimos a ésta como el conjunto de reglas que encaminan a definir una relación, que intentan disponer y orientar. Dadas las cualidades atribuidas a nuestro concepto, abrir la perspectiva para el análisis del sentido de la actualización,^[1] implica sacar este elemento del programa de modernización educativa (1988-1994) y visualizarlo en su relación con otras reformas. Por otra parte, ampliar el ángulo de visión para el análisis del sentido de la actualización, nos lleva también a la revisión misma del concepto, es decir, cómo se presenta dentro de la idea propia de formación^[2]. Finalmente, la pretensión de ampliar el enfoque para el análisis de las condiciones de emergencia de la propuesta de actualización reciente, implica explorar las reformas y ubicar en ellas el movimiento y regularidad en el sentido de la actualización, además de distinguir la función que ocupa en la práctica articuladora de cada discurso (de cada reforma).

Acorde con Deutch (1991) las grandes reformas sociales del siglo pasado aparecen a finales de la década de los '30; Popkewitz (1994) diría que terminada la segunda guerra mundial el ámbito que tiene mayor peso en la discusión y en las decisiones de estado, es el relacionado con las reformas en el ámbito educativo. Tomando como criterio esta condición, que más adelante abordaremos con mayor profundidad, hemos considerado delimitar nuestro objeto de análisis a las reformas de 1943, 1973 y 1993 (considerando la entrada en vigor de la cada ley federal de educación respectivamente) y ubicar en ellas la política magisterial y las decisiones tomadas particularmente en materia de formación y actualización. Previo al análisis particular de cada una de las propuestas reformadoras expondremos de manera muy general el contexto social, político y económico en cada una de las coyunturas. Especialmente trataremos de abordar la relación establecida entre la Secretaría de Educación Pública y el SNTE, por considerar que para la época son dos de los actores de mayor relevancia. Es oportuno aclarar, que nuestro estudio no pretende ubicar la configuración de relaciones entre los distintos actores involucrados en el ámbito educativo. Si hemos decidido dar un espacio al SNTE, es porque la burocracia política de esta representación sindical ha mantenido una relación de imbricación con la burocracia gubernamental. Es decir, que en muchas ocasiones los funcionarios de la SEP fueron miembros de la organización sindical, lo cual supone una complicación para separar lo que se propone desde uno y otro lugar.

Los objetivos de este capítulo son:

- 1) Realizar un análisis transversal de las reformas que nos permita ver las instituciones derivadas de la política de formación continuada o actualización; distinguir los vínculos, las continuidades y las discontinuidades y sus relaciones con el programa de actualización reciente (Pronap).
- 2) Ubicar la importancia de la política magisterial, en nuestro caso de actualización, para la operación misma de la reforma.

Puesto que hemos considerado a las reformas como la unidad básica de análisis, en este capítulo nuestro trabajo está centrado en la revisión del

contenido de las mismas. Hemos considerado como fuentes primarias informes, programas, pronunciamientos oficiales, etc.; para el tratamiento de toda esta información se requiere de una red conceptual que nos permita hacer inteligible y susceptible de análisis nuestro objeto. Por tal motivo, en la primera parte de este trabajo definiremos nuestras categorías fundamentales, otras más irán apareciendo a lo largo de este escrito.

Como he dicho, son las reformas educativas de la posguerra las que nos ocupan, sin embargo, hay que precisar que particularmente se han considerado aquéllas que han sido tratadas como reformas globales (1943,1973, 1993), porque en ellas se puede tener una dimensión más completa de la posición que ocupa la política de formación/actualización. Algunas otras, como las reformas consideradas administrativas (1976-1988) que pueden no tener una política específica de actualización, se trabajarán en términos más generales.

Dados los objetivos a perseguir en este capítulo, las reformas serán abordadas en un doble movimiento analítico:

- 1) ver la política magisterial al interior de la reforma, su lugar y especificidad con respecto de ésta y en su contexto; y
- 2) revisar los puntos que van atravesando cada una de las reformas.

Así pues, en este apartado sistemáticamente estaremos presentado cortes históricos en los cuales trataremos de contextualizar la reforma, para después revisar el contenido general de la misma. Una vez hecho esto apuntaremos a localizar el lugar que ocupa la formación y actualización del profesorado en cada una de ellas. Finalmente, quitaremos los ojos de la coyuntura para tratar de ver que elementos de una reforma se encuentran o atraviesan otra. Con esto, trataremos de apropiarnos de los elementos que distinguen a una reforma de otra reforma, pero también aquellos que permanecen.

Vistas las cosas de este modo, nuestro trabajo asumirá la idea de Braudel (1997) de estudiar la historia en dos tiempos: la de mediano plazo que corresponde al primer movimiento que he marcado (la coyuntura), y la de

larga duración que enfatiza sobre los elementos institucionales que sostienen los acontecimientos.

“La palabra estructura...es la que domina los problemas de larga duración...para nosotros los historiadores una estructura es indudablemente un ensamblaje, una arquitectura. Ciertas estructuras están dotadas de larga vida, otras por el contrario se desgastan más rápidamente. Todas ellas constituyen, al mismo tiempo sostenes y obstáculos” (Braudel, 1997:70-71).

De acuerdo con lo anterior reconoceríamos, primeramente, que lo importante es el entrecruce de estos dos movimientos: el estructural y el coyuntural; y confirmar que el entrelazamiento de ambos movimientos otorgan a la historia la condición de movilidad y de permanencia. En otro orden de ideas, la noción de estructura como es definida más arriba, nos ayuda a pensar en la configuración de instituciones que emergen de toda reforma y que intentan ser el sostén, el lugar desde donde se configura el sentido de un proyecto, al tiempo que es el obstáculo para la emergencia de otro.

En los párrafos anteriores hemos pretendido trazar las líneas que permitan acotar nuestro objeto de análisis, lo hemos intentado histórica y metodológicamente, faltaría ocuparnos del manejo y articulación de algunas categorías básicas a partir de las cuales podamos hacer inteligible el objeto de análisis.

2.1 Red conceptual

Hemos señalado que las condiciones de producción del objeto actualización serán estudiadas a partir de los momentos de quiebre marcados por las reformas, las cuales historizan el sentido del significante en estudio. Esto nos lleva a incorporar dos conceptos clave para el análisis: por un lado, la noción de historia como condición de enunciación y producción de sentido; y por el otro, la reforma como estrategia tendiente al cambio y la inflexión.

2.1.1 Noción de historia.

En el tratamiento de la historia Foucault (1992), apoyado en Nietzsche, va a recurrir básicamente a dos conceptos: *Herkunft* y *Entstehung*.

La *Herkunft* o procedencia, se orienta a la percepción de todas las marcas sutiles y singulares, que pueden entrecruzarse en el individuo y formar una raíz difícil de desenredar. Esta categoría complejiza la visión de la historia, una historia que rompe con la causalidad y determinación. Nos interesa la idea de procedencia como negación de un principio (origen), en tanto que no pretendemos encontrar el origen de la actualización, sino más bien nos orientamos hacia la búsqueda del juego de las marcas. Intentamos revisar las marcas que constituyen el programa de actualización reciente, y que bien pudieran vincularlo con proyectos inscritos en otras reformas.

La procedencia lleva a descubrir que en la raíz no está la verdad sino la exterioridad del accidente. "La búsqueda de la procedencia no funda...fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de lo que se pensaba unido" (Foucault, 1992:14). Si bien es factible la existencia de huellas que pudieran vincular una reforma con otra, esto está muy lejos de pensar que obedecen a una continuidad. La política de actualización aparece más bien de manera discontinua, sin una relación necesaria entre una y otra reforma, su definición atiende más bien a condiciones coyunturales, a reglas específicas de formación, a luchas y lógicas políticas particulares. Si bien existen huellas que vinculen a la actualización de una con otra reforma, esto respondería, más bien, a reglas de conformación de la política que permanecen y no a una continuidad y una unidad que se despliega.

En la procedencia, señala Foucault (1992), se articulan cuerpo e historia. El cuerpo se asume como la superficie de inscripción de sucesos, el cuerpo se impregna de historia (marcas, huellas, relaciones); sin embargo, la historia, señala, es destructora del cuerpo. La historia aparece, entonces, como condición de posibilidad e imposibilidad del cuerpo. La historia arma y desarma el cuerpo. La historia aparece entonces como las reglas de formación o condiciones de formación de sentido.

La *Entstehung* o emergencia, es el punto de surgimiento que acorde con Foucault vendría a ser el principio y la ley singular de apariencia.

Respondería a la pregunta ¿para qué apareció?, pero sin recurrir a una finalidad. "La emergencia se produce siempre en un estado de fuerzas" (Foucault, 1992:16). La emergencia es, entonces, la entrada de las fuerzas, su irrupción, es el juego azaroso de la dominación. Así, mientras que la procedencia sitúa la cualidad de un instinto y la marca que deja en el cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento. Por supuesto éste no es un lugar cerrado. Nadie es responsable de la emergencia, ésta aparece siempre en el intersticio, es decir, existe una dislocación constitutiva que permite la emergencia y la lucha de fuerzas. Es la pura distancia, el lugar, lo que posibilita el juego, la lucha, la negociación.[3]

Cada momento de la historia, agregaría Foucault, se convierte en un ritual que impone obligaciones y derechos, constituye cuidadosamente procedimientos, establece marcas, y graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos. En un universo de reglas, que no está en absoluto destinado a dulcificar, sino al contrario, a satisfacer la violencia[4], "la aceptación tácita de la ley, lejos de ser la gran conversión moral, o el útil cálculo que ha dado a luz a las reglas, no es más que el resultado y la perversión" (Foucault, 1992:18). La reforma y su pretensión de configurar algún tipo de relación, lleva consigo el ejercicio de la violencia; sin embargo, el intersticio constitutivo del no lugar en el que se produce el encuentro entre las fuerzas conduce a pensar que la aceptación de la regla no es la conversión moral sino la perversión. Es decir, se considera que la regla existe pero no se cumple cabalmente (aparece aquí el principio de resistencia).

Confirmaría Foucault que las reglas en sí mismas están vacías, son violentas, no tienen finalidad, están hechas para servir a esto o aquello. El gran juego de la historia es quién se adueñará de las reglas. Quién se introduce en el complejo aparato y lo hará funcionar de tal modo que los dominadores se encuentren dominados por sus propias reglas. Hasta aquí la historia es la lucha por la apropiación de las reglas por el control de los dispositivos que, a través de instituciones, marcan los cuerpos, los predisponen y configuran el sentido[5]. Desde este lugar podemos ver a la actualización como eje sobre cual se articula la reforma, es un lugar de lucha por la apropiación de reglas, de sentido, de configuración de identidades.

Deleuze (2002) Siguiendo a Nietzsche, asume que la historia es la historia del sentido. "La historia, es la variación de los sentidos, es decir, la sucesión de los fenómenos de sujeción (apropiación), más o menos violentos, más o menos independientes unos de los otros" (Deleuze, 2002:10). En términos generales, reconocería que la historia es la sucesión de las fuerzas que se apoderan de ella, y de la coexistencia de las fuerzas que luchan por conseguirlo. El sentido como categoría central es, pues, una noción compleja puesto que siempre hay o coexisten una pluralidad de sentidos, una constelación o conjunto de sujeciones.

Acorde con estos autores, y la fuerte influencia de Nietzsche, las claves para entender la historia están dadas por el sentido, la lucha de fuerzas, el poder, la discontinuidad, etc. Hemos de recuperar, pues, estos elementos para pensar la reforma y la formación, para entender la constitución del objeto educación y actualización que están expuestos a lo largo del trabajo. Otro eje importante que integra al concepto de historia, es la idea de dislocación[6] de la estructura como condición de posibilidad para la negociación de la norma y la relación. Sobre esta parte del concepto abrevaremos algunas consideraciones que son inherentes a la noción de historia en Braudel.

"No creemos ya, por tanto, en la explicación de la historia por este u otro factor dominante. No hay historia unilateral...El hombre es mucho más complejo... (Se opone a la idea de *Treitchke*: "los hombres hacen la historia") la historia también hace a los hombres y modela su destino: la historia anónima, profunda y con frecuencia silenciosa". (Braudel, 1997:26-27)

Para Braudel (1997) la historia es analíticamente pensada y estudiada en distintos tiempos: largos, medianos y el acontecimental; está claro que la historia implica el entrecruzamiento de los distintos tiempos, lo cual coloca al autor en una situación de rechazo a la simplificación de la misma. Niega la determinación estructural y la biográfica (la de los héroes); su historia, entonces, implica la negociación de la estructura, una estructura que no define al hombre totalmente, pero que no desaparece de manera repentina.

2.1.2 La reforma.

Desde el punto de vista de la sociología política, la reforma es un término asociado con el cambio. Una vez colocado al cambio como parte fundamental del comportamiento del sistema, aparecerán en relación a éste dos funciones básicas:

- a) cambio de metas, los sistemas no persiguen únicamente metas antiguas, sino que de tiempo en tiempo pueden abandonarlas y reemplazarlas por otras nuevas.
- b) auto transformación: un sistema puede transformar buena parte de su estructura que ordinariamente cambia lenta. Acorde con esta perspectiva la transformación puede efectuarse violenta y gradual. En ambos casos se termina no sólo con metas diferentes sino también con estructuras básicas y con diferentes patrones de conducta. "Aun así, algunos elementos de su identidad pueden permanecer inalterados" (Deutsch, 1998:168). El cambio violento se observa en el hecho revolucionario que apunta a los cambios en los fundamentos de la organización social, mientras que los no violentos son asumidos como reformas, vinculados básicamente con cambios en la legislación. Se ha considerado que en el siglo pasado la época de las grandes reformas sociales se dio entre 1945 y 1960, aunque en algunos países el proceso reformista inicia en 1933, y continúa aún hasta nuestros días.

Hasta aquí, lo recuperado con respecto a la reforma, aunque aporta algunos elementos importantes, afirma, en su posición una clara visión estructuralista donde la configuración del sistema resulta de su relación con el entorno; los cambios del entorno obligan a una especie de ajuste automático de metas y estructuras. Desde la perspectiva analítica que sostiene nuestro trabajo (APD) la reforma no podría ser vista como el efecto de la relación del sistema con su entorno, como resultado de una relación de dos entidades plenamente constituidas. Más bien asumiríamos que la reforma del sistema es posible puesto que éste no alcanza una total estructuración; la floja articulación del sistema es producto de su relación con un exterior puesto en los límites que no está completamente fuera, ni

totalmente dentro. El exterior constitutivo[7], entonces, produce una subversión de relaciones dentro del sistema, una débil ligazón de las mismas[8], lo que posibilita los ajustes, la rearticulación o la reordenación de las formaciones discursivas[9].

Si asumimos una formación discursiva como la articulación que permite la construcción de un objeto, en nuestro caso la educación y particularmente la actualización, tenemos que considerar que dicha formación se produce dentro de determinadas reglas[10]. Estas reglas de formación serían, acorde con Foucault (2003) todas esas condiciones de existencia de la repartición discursiva (objeto, conceptos, modalidad de enunciación, elección temática, etc.), incluidas la coexistencia, la conservación, la modificación y la desaparición.

En el estudio de las reformas, lo que tenemos en cada momento histórico son formaciones discursivas que mantienen una dispersión pero también una regularidad a través de conceptos, instituciones o ángulos de tratamiento que delimitan y constituyen su objeto. Asumida la reforma como formación discursiva, ella misma, implica cambio, es una redefinición de perspectivas, de categorías y de relaciones; es decir, el ajuste a los límites agrega o quita elementos al objeto y éste deja de ser el mismo. Si bien la reforma abre, también debe considerarse, ella misma, como una estructura dislocada. La reforma incluye una serie de ajustes estructurales, a nivel de relaciones, que se objetivan en la conformación de instituciones; Por otra parte, las reglas que las constituyen, serán siempre negociables.

Una vez definido el carácter de la reforma, nuestra siguiente tarea es revisar la relación que guarda ésta con un elemento específico que la conforma, la política magisterial. Particularmente miraremos dentro de ella a la formación y en particular a la actualización del magisterio.

2.1.3 Reforma y política magisterial

Hemos ya destacado que el auge de las reformas está ubicado hacia la segunda mitad del siglo XX. Popkewitz (1994) asumiría que dentro de este contexto reformador del estado, el asunto que tomó mayor atención y sobre el cual se decidió en mayor medida, fue la cuestión educativa. La finalidad

era racionalizar el sistema educativo y que dicho orden se pusiera en consonancia con los nuevos esquemas políticos y las estructuras económicas mundiales.

En las reformas más recientes, particularmente a partir de los ochenta, indica este mismo autor, el centro de la reforma educativa es ocupado por el trabajo de los profesores y la formación de los mismos. Este punto ofrece un interés especial para nuestro trabajo, puesto que estamos concentrados en abordar la relación entre reforma y actualización docente.

Dado que pretendemos ubicar el lugar de la actualización en la modernización, su sentido y su función, tendríamos que preguntarnos ¿por qué y cómo aparece la formación/actualización con mayor fuerza en las últimas décadas del siglo XX? Para dar respuesta a esta interrogante e identificar el sentido de la actualización, habría que estudiar algunas reformas que precedieron a la del 93, a fin de poder argumentar la posibilidad o no, de diferenciación y conformación de sentido.

La relación reforma y política de formación está dada por la necesidad de establecer otros esquemas de regulación social que estarían operando a través de nuevas formas de razonamiento y acción. El control ejercido a través de la nueva regulación puede localizarse en las categorías introducidas por la reforma y las distinciones que emplea para definir la práctica. Con la incorporación de nuevas categorías se modifica la lógica y la relación entre entidades, y más particularmente el sentido de la práctica.

Los cambios sugeridos a nivel de la reforma exigen una nueva regulación y conformación institucional. Esta regulación, vista desde Foucault (1978), implicaría la vinculación entre instituciones y sensibilidades o disposiciones (acciones previstas, que no son más que regulaciones) que vienen a colocar en la conciencia que gobierna lo que es permisible en la práctica[11]. Así, pues, se concluiría que "los actuales esfuerzos nacionales de reforma son parte de y ayudan a configurar las relaciones de poder y las regulaciones que se producen dentro y a través de las sociedades" (Popkewitz, 1994:17).

Cada una de las reformas implica cambios en los modelos de regulación y poder en la formación del docente. Sin embargo, se mantiene la regularidad

en las pautas institucionales para planificar, organizar y controlar la educación profesional. Como ya he comentado, los nuevos modelos sancionan nuevos estilos de razonamiento y acción que al ser aceptados para la formación del profesorado legitiman intereses y acciones particulares al tiempo que obstaculizan otras posibilidades.

Detrás de la reforma se localizan actores económicos, políticos y sociales, que articulan sus intereses a efecto de ejercer presión, en este caso en los procesos de formación docente, de tal forma que ésta se corresponda con los requerimientos que son considerados urgentes en cada una de las regiones de interés. Con este fin, los actores presionan en varios sentidos: en la selección de contenidos, sobre el énfasis del curriculum, en la regla administrativa o en la misma agenda de investigación; son los grupos de interés los que definen qué es "legítimo y razonables". Sin embargo, también se descarta que dicho proceso sea racional, es decir, antes bien, la práctica y la política se encuentran entrelazadas en relaciones de poder[12] expuestas durante el proceso de enseñanza. Esta idea de negociación de la regla puede perfectamente ubicarse en la perspectiva de Braudel (1997), la cual niega que el sentido de la historia sea atribuido sólo por la institución o bien por la voluntad del hombre por uno u otro factor dominante

Hasta aquí, el abordaje conceptual sobre las reformas educativas y su relación con la política de formación/actualización del magisterio. En el siguiente apartado, utilizaremos estos conceptos para entrar al análisis de las reformas educativas y la actualización en México, en los periodos marcados:

2.2 Referente empírico.

En esta parte de nuestro trabajo analizaremos los documentos (proyectos de reforma, acuerdos, pronunciamientos, estudios, etc.) sobre los cuales se ha configurado una posición con respecto de las reformas educativas[13]. Hemos considerado importante el trabajo con estos documentos, porque cada uno de ellos, va a ser identificado como un lugar desde el cual se enuncia o se articula un sentido al significativo formación y particularmente, a la actualización.

Antes de abordar directamente el contenido de los materiales, consideramos oportuno abrir una línea de luz que permita ver, de manera general, al contexto político, económico y social, en cada una de las coyunturas. Básicamente trataremos de presentar la relación que guarda el gobierno, a través de la SEP, con el SNTE (la representación magisterial); habrá que recordar que esta organización magisterial ha monopolizado la representación del gremio desde 1943. Otra situación que otorga relevancia al estudio de esta relación, es el hecho de que para la época (1943-1990) el orden social se logra a través de corporaciones integradas al partido del gobierno. La participación y conformación de la política pública[14], en ese momento, se autoriza y se legitima desde las burocracias de las corporaciones. Esta condición nos lleva a considerar como elemento clave para el análisis de las reformas a la organización magisterial, el SNTE.

2.2.1 Reforma de 1943.

Hemos decidido estudiar esta reforma, en razón a dos cosas, primero, porque es hacia estos momentos cuando, estratégicamente el cambio institucional se produce a través de reformas. Y segundo, particularmente interesa la reforma del 43 porque es en esta coyuntura cuando aparece, como parte de la misma, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), desde donde se intenta ofrecer formación a maestros en servicio; pero además, hay que recordar que IFCM, aparece ligado a negociaciones, por primera vez realizadas, con un gremio de maestros unificado.

Condiciones de producción:

En el sexenio anterior, durante el régimen cardenista, se promueve con fuerza una relación gobierno Estado-sociedad civil mediada por organizaciones impulsadas desde el gobierno; de este modo, las necesidades populares comenzaron a ser gestionadas por corporaciones legalmente reconocidas por el gobierno federal. Esta estrategia le permite al Estado incrementar y sistematizar el control de lo social, que años antes estaba exclusivamente en manos de la iglesia. Esto generó un clima de tensión con algunas fuerzas políticas que justificaban su reacción arguyendo que el gobierno de Cárdenas trataba de impulsar un orden social sostenido en una ideología alejada de toda conexión con la identidad nacional. Aseguraban

que una prueba de lo dicho era el carácter socialista que se le había imprimido a la educación, y desde donde se pretendía quitar a los padres el derecho de educar a los hijos en los principios de la familia.

Ante este clima de enfrentamiento, el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) impulsa como estrategia para la reconciliación nacional, una reforma en el sector educativo. El objetivo estaba puesto en abandonar los principios de la educación socialista y poner a la educación sostenida en valores como la familia, el amor y la paz. Quedaba claro, pues, que la reforma estaba buscando, fundamentalmente, desactivar el dispositivo que tendía a una reconfiguración de lo social vinculada con el estado laico.

Sin embargo, la empresa no era sencilla, Legitimar una reforma con miras a rectificar el proyecto de educación socialista, como lo plantea Buenfil (2004), exigiría el apoyo de la base magisterial, que hasta ese momento no había logrado unificarse. Bajo esta perspectiva, la necesidad de reformar pasó a ser también la necesidad de unificar a la organización magisterial. La tarea no fue simple, le costó a Ávila Camacho la cabeza de dos secretarios de educación, Sánchez Pontón y Véjar Vázquez. En 1943, Jaime Torres Bodet acepta el cargo de Secretario de Educación Pública, asumiendo como compromisos:

- a) imprimir a la educación pública una orientación ideológica moderada, y
- b) normalizar una relación que se había descompuesto entre la SEP y los maestros.

Torres Bodet asume la Secretaría de Educación Pública y resuelve negociar el apoyo de los maestros a cambio de otorgar a la nueva representación, el SNTE[15], el reconocimiento legal ante el Tribunal Federal de Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión. Por otra parte, restituiría también el empleo a los maestros que habían sido retirados de su trabajo en los tres primeros años de la educación antisocialista del sexenio.

Uno de los fines principales de la reforma apuntaba a reorientar el trabajo de los maestros, enfocando cada vez más su desempeño a la actividad escolar, a fin de que abandonara esa posición de activista, organizador y

mediador de la demanda social. "Los objetivos de moderar la política educativa...también fueron apoyados por la política de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio" (Arnaut, 1996:94). De igual forma se modera el contenido ideológico de la formación.

En esta coyuntura, los maestros pusieron en el centro de la negociación la inmovilidad y la basificación en el servicio, dado que la mayoría de estos maestros carecían de título profesional. La petición fue aceptada; primero, porque el apoyo a la reforma exigía un acuerdo con los maestros; y segundo, porque no había forma de ofrecer servicios educativos si se separaba a todos aquellos maestros que carecían de formación profesional. Ante la necesidad de un convenio y sin posibilidades para invertir en la formación de una nueva planta de maestros, nace en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, precisamente para ofrecer titulación masiva y por correspondencia a los maestros en servicio. De esta manera, la formación de los maestros, que hasta este momento era una cuestión particular, pasó a ser una cuestión sindical y de Estado. Sindical, porque desde aquí se exigió, el otorgamiento de títulos profesionales, como medio para homologar a todos los maestros del país. Puesto que La homologación articulaba a los docentes a los beneficios que había negociado el sindicato, y esto también los vinculaba, necesariamente, con la organización sindical. Un asunto de Estado, porque el mismo sindicato impulsó que la formación docente fuera una competencia del gobierno federal. Al centralizarse la formación, una vez ejercido el control por parte de la SEP, no quedaba más que negociar con un solo actor y era más fácil mantener el orden del gremio.

Con todo esto se van dibujando las condiciones que permiten la aparición de un instituto de capacitación o formación de maestros en servicio, y también se asoma la necesidad de asumir la formación como un asunto de Estado. El conflicto de intereses se verá reflejado en el contenido de la reforma. En sus textos aparecerán conceptos que alumbrarán u ocultarán sentidos que motivan la disputa política.

Contenido explícito de la reforma:

Torres Bodet (1946)[16] señala que la revolución mexicana reconoció en la escuela el lugar donde se afianzaría la libertad de la nación. Esta condición

se asumió como el principio que justificaría la incorporación de la mayor parte de la población a la institución escolar, de estas acciones nació la escuela rural mexicana y las misiones culturales. Hasta aquí las cosas, el problema no es con la escuela en sí, sino con el sentido que la orienta.

El secretario de educación señala que la importancia de la educación es innegable, de tal forma que una de las primeras acciones del gobierno de Ávila Camacho, ubicada en este sector, "fue esclarecer el alcance del Art.3°. Como resultado de esta decisión, apareció la ley orgánica de la educación pública del 16 de enero de 1942, con el tiempo este artículo fue reformado y aprobada su resolución en diciembre del '45" (Torres Bodet, 1946:106)

Acorde con los asuntos que define dicha ley, se reconoce a la educación pública sustentada en los siguientes principios:

- a) Educación integral.
- b) Educación para la paz.
- c) Lucha contra la ignorancia.
- d) Comprensión de lo nuestro.

Tomando como base estos principios se impulsó la revisión de planes educativos, programas escolares y los libros de texto adoptados oficialmente. A la comisión revisora se le encargó acondicionar los sistemas de formación moral del tipo humano deseable durante los años de la posguerra. La reforma, entonces, subrayaría la búsqueda y consecución de tres valores fundamentales: Paz, democracia y justicia. No está por demás, aclarar que la forma de significar estos valores buscaba socavar algunos de los ejes rectores que habían soportado a la educación socialista.

Acorde con esta estrategia, la revisión curricular correspondiente a planes y programas se orientó a pensar una preparación vital próxima a los conceptos fundamentales de la época, como la paz, la familia, etc. Esta preocupación, en palabras de Torres Bodet, exigió la modernización de las técnicas de enseñanza, acorde con los principios otrora recomendados por la pedagogía.

De este modo el cambio en el sentido de planes y programas, trajo consigo la realización de algunas acciones en materia de actualización y capacitación magisterial:

- 1) Reorientar la función de las misiones culturales enfocándolas a dos asuntos:
 - Elevar el nivel cultural de los núcleos de población
 - Capacitación magisterial.
- 2) La fundación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; conformado como organización dedicada a la formación de profesores no titulados.

Vemos aquí, cómo la reforma utiliza instituciones antes constituidas, modifica sus reglas y reorienta su sentido. Las misiones culturales que en el sexenio anterior se habían encargado de gestionar y organizar a la población para la operación del proyecto cardenista, ahora son utilizadas como instancia de actualización.

Esta misma reforma, en el lugar en que aborda a las escuelas normales, subraya que la piedra de toque de cualquier sistema educativo se encuentra y se encontrará siempre en la calidad intrínseca del maestro. Agrega que "nada sustituye al mérito humano; ni la coherencia del plan de estudios, ni la modernidad en las instalaciones de los talleres y las aulas, ni la corrección de textos que redactarán nuestros escritores más prestigiados y nuestros pedagogos más distinguidos" (Torres Bodet 1946:117). El contenido de la cita asume que las reformas, los cambios, sólo son posibles con el maestro, he aquí la centralidad del docente en la puesta en operación de una nueva política educativa.

Sobre la formación de los maestros, se reconoce que ésta que debe estar comprendida por el entrecruzamiento de teoría y práctica, "trataremos de evitar que, por carencia de práctica la teoría se convierta en fábrica de pedantes y, por desdén a la teoría, la práctica acabara por encerrar a los

aprendices dentro de un empirismo árido y rutinario” (Torres Bodet, 1946:117)

La centralidad que ocupó la política de formación, inicial y continuada, del magisterio en la reforma educativa del sexenio de Ávila Camacho, se ve reflejada en la promulgación de una ley que decide la creación del Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio el 19 de marzo de 1945. La institución tiene como tarea inmediata atender a los miles de maestros no titulados.

En este contexto la formación y capacitación de los maestros se ordenaría en base a los siguientes puntos:

- 1) Un cuerpo de especialistas redactan las lecciones que posteriormente son enviadas, junto con cuestionarios a todos los profesores incorporados al instituto.
- 2) Concluida la preparación escrita, los maestros-alumnos, pasan durante las vacaciones a los centros orales, donde complementan su enseñanza y sustentan sus exámenes.
- 3) Los profesores aprobados, reciben al año siguiente a su promoción un incremento salarial equivalente a la sexta parte de la diferencia que existe entre el salario inicial y el correspondiente a los titulados.

Los elementos antes descritos mantienen vínculos con la propuesta de actualización vigente. En la actualidad, el Pronap despliega una estrategia similar para los cursos nacionales; son especialistas los que elaboran las lecciones a estudiar, en lugar de cuestionarios envían, adjunto a las lecciones, un cuadernillo de actividades. En la propuesta reciente, también aparece una modalidad de formación a distancia que obliga a la realización de un examen global (Considerada en la modalidad [\[17\]](#) de cursos nacionales). Finalmente, el estímulo económico es el motor que impulsa la incorporación al programa.

En el IFCM (1945), los diseñadores de esta propuesta reconocen que la forma de capacitación sugerida no es la más adecuada, porque consideran que siempre hace falta el contacto alumno profesor y la acción esclarecedora

del ejemplo. Sin embargo, su propuesta de trabajo a distancia responde a condiciones estructurales, a lo que es factible realizar. Se reconoce que no habría condiciones para crear todos los centros requeridos en la capacitación de 17000 maestros. Tampoco era posible retirar, con fines de capacitación, al maestro de su centro de trabajo.

En términos generales, la política magisterial reconoció, en este momento, la centralidad del magisterio para la implementación de la reforma, asumió la necesidad de capacitar al cuerpo docente y de mejorar su precaria condición en términos económicos. Casi en la conclusión del sexenio, octubre del 46 se declaró reformado el artículo 3º que postulaba:

- 1) La aceptación de la religión y tradiciones patrias como vínculo de nacionalidad
- 2) Reconocía a la familia con papel de educador natural.
- 3) Rechazaba las ideas extrañas al ser nacional.

Aunque habría que reconocer que desde finales de 1942 "la educación socialista" había adquirido un contenido distinto, completamente opuesto a lo que pensaban los inspiradores de la reforma del 34, y aparentemente se debía esto a la satisfacción de los más caros anhelos de los diversos grupos opuestos a ella" (Medina, 1974:364). La reforma, entonces, se plantea como estrategia para otorgar un sentido a la historia que resulta, de acuerdo con Deleuze (2002), de la lucha de fuerzas. La lucha es por el sentido del significante educación. En la disputa aparecen y desaparecen o se resignifican una serie de valores: nación, paz, democracia, laicidad, igualdad, justicia social, científicidad, socialismo.

2.2 .2 Reforma de 1973.

Como reforma global, la del 73, es el antecedente directo de los cambios producidos en 1993. En medio de ambas, aparecieron algunas reformas parciales enfocadas principalmente al ámbito administrativo. Sin embargo, la importancia de la reforma del 73 radica, precisamente, en que como reforma general permite un ángulo más amplio para observar la significación de la actualización dentro de ese mismo contexto, y de lo cual se obtiene un

análisis más completo sobre los efectos del deslizamiento de sentido en este significativo al articularse en la reforma del 93.

La reforma del 73 muestra, también, aquellos elementos estructurales sobre los que se significa la formación en servicio y las estrategias institucionales sobre las que se opera dicho proyecto. Esto nos permite abordar lo que permanece o se reconstruye del esquema de formación del 43.

Condiciones de producción:

Una vez lograda la conformación del SNTE, el primer gran conflicto con esta organización aparece hacia 1956, cuando al interior de la sección IX del D.F entran en pugna el secretario general de la sección y el ex -secretario de la misma, por sus filiaciones con grupos políticos distintos. En este contexto, el ex - secretario, buscando el apoyo de las bases promueve un movimiento magisterial con objetivos salariales, que finalmente sale del control de la misma dirigencia nacional. La rebelión de los maestros capitalinos, que llegaron a pedir autonomía y reconocimiento oficial de la SEP, se convirtió en un problema político de primer orden que no pudo ser resuelto en el sexenio del gobierno en turno. Esto propició que el nuevo presidente, López Mateos (1958), declarara a la educación nacional, situación de desastre, básicamente por la crisis de la profesión docente y los conflictos surgidos en las escuelas normales, el IPN y la sección IX del SNTE. En respuesta a esta situación se pone en marcha el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de Once Años). Dicho plan tenía como objetivo la ampliación de la cobertura de la educación primaria; lo que trajo consigo más escuelas, más plazas, mejores condiciones de trabajo y finalmente un cambio en las expectativas y ánimo entre los docentes.

Para 1960, la expansión de escuelas hizo necesaria la contratación de maestros, todos ellos egresados apenas de secundaria. Esta situación volvió a poner estratégicamente en un lugar privilegiado a los servicios de capacitación de maestros en activo, tal fue su relevancia que entre 1958-1964 se produjo el mayor aumento de maestros matriculados en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio[18]

Hasta aquí, observamos cómo los cambios que se van produciendo en el sector educativo responden, fundamentalmente, a problemas coyunturales de orden primordialmente político, que van atravesando a otras esferas de la vida nacional. Tan es así, que el mismo Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en esta necesidad de expansión, no sólo flexibiliza el cumplimiento de sus programas, sino que da prácticamente por concluido su carácter académico. El instituto pierde autonomía frente al SNTE, quien interviene en la inscripción y evaluación de los docentes y exige la permanencia del instituto mientras quede un maestro sin titulación. Dada la función estratégica que desempeña la capacitación en la incorporación y movilidad de los docentes, el sindicato decide intervenir en el sistema de formación de maestros en servicio.

Concluido el programa de expansión y para principios de la década de los setenta, los salarios de los maestros entraron en una fase de estancamiento que congeló sus expectativas. Un conflicto, pues, entre SEP y SNTE emergería, entre otras cosas, porque la expansión del sistema educativo y con ello el crecimiento de la base magisterial, en un contexto de crisis fiscal, hacía complicado a la SEP hacer algún tipo de negociación alrededor de beneficios económicos para los maestros. Los efectos de la homogenización laboral a nivel nacional no permitían que la SEP negociara aumentos parciales, sin ocasionar un descontento generalizado. La crisis había debilitado los resortes de movilidad vertical y horizontal de los maestros, dentro y fuera de la pirámide magisterial. Habría, entonces, que buscar nuevas estrategias para templar los resortes que modificaran las condiciones de los docentes[19].

El acatamiento y endurecimiento de la movilidad, desde la perspectiva del sindicato, tendría que abordarse efectuando cambios en dos planos: el político y el económico. En lo político, hacia 1972, se produjo la sustitución del grupo dominante del SNTE, quedando al frente un nuevo grupo denominado "Vanguardia Revolucionaria", el cual contaba con el apoyo del gobierno de la república. Este mismo grupo, ante la incapacidad de la SEP de resolver las demandas económicas, negocia para el gremio una circulación o movilidad interna sustentada en la profesionalización del magisterio. Esto significaba para el gobierno federal un desembolso

económico menor puesto que la SEP ofrecería mayores ventajas sólo a los normalistas con licenciatura, maestría o doctorado en pedagogía que a los maestros dedicados exclusivamente al servicio.

Entre 1973 y 1976 se reanuda el crecimiento en el sistema de formación, pero con un financiamiento privado, es decir aparecen las escuelas particulares. Con ello, aunque el gobierno disminuye su presencia en la formación normal, recupera parcialmente la capacitación y mejoramiento profesional, que años antes había sido intervenido por el SNTE. Dicha recuperación es posible gracias a la creación de los programas de licenciatura, maestría y doctorado en pedagogía a cargo de la recién creada Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, organismo diseñado para sustituir al extinto Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Todo lo dicho reafirma, que las instituciones creadas para la capacitación o mejoramiento profesional de los maestros en servicio, han sido diseñadas básicamente para resolver problemas fundamentalmente políticos y económicos. El IFCM, fue organizado para legitimar la permanencia de maestros que no tenían formación profesional, a fin de evitar con esto un enfrentamiento con la organización magisterial. Por otra parte, la DGCyMPM estuvo orientada a ofrecer servicios de superación profesional para introducir una percepción de movilidad y abrir espacios para la gestión de recursos en un momento de crisis. Esto sugiere que no ha sido lo educativo (pedagogía) el interés central de la reforma.

Contenido explícito de la reforma del 73[20] (estudios, discurso, diagnóstico, y programa).

Diagnóstico.

En la conferencia internacional de 1968 organizada en México, por la UNESCO, con el objetivo de hacer un balance de las actividades desplegadas para el desarrollo. Aparecen localizados como problemas relevantes dos cosas:

- 1) Rendimiento. Consideradas las condiciones económicas de los países latinoamericanos, se sugirió que independientemente del monto

asignado para al sector, lo importante era obtener el mayor provecho posible, es decir eficientar el manejo de los recursos[21].

- 2) Ajustarse a las transformaciones rápidas y profundas de conocimiento, ideas y costumbres. (La ejemplificación de este problema es ilustrada con la rebelión universal de la juventud).

Las estrategias para la solución a los problemas antes mencionados van a ser localizados en tres puntos: revolución tecnológica, educación activa y adaptación de los programas a posibilidades y aspiraciones de los alumnos.

En términos políticos, la reunión apunta a presentar un diagnóstico que justificará la urgencia de la reforma educativa, enfatizando que dicha reforma sólo puede tener éxito en la medida en que la población participe en ella.

“Cuando un país o un grupo de especialistas prepara el plan de reforma educativa en un compartimento estanco, ese plan no se aplicará nunca, tropezará con la inercia o aún más con la hostilidad de una sociedad que, por no haber participado en la elaboración, lo rechazará como un organismo vivo rechaza a un cuerpo extraño” (Maheu, 1968: 16).

Agregaría Maheu en su discurso que ningún intelectual puede juzgar exactamente la situación concreta de una sociedad, sus posibilidades y sus aspiraciones.

Lo importante, en la recuperación del discurso anterior, no es tanto el diagnóstico, como el reconocimiento de que la reforma educativa es un proceso complejo que va más allá de la definición de nuevas reglas. Las reglas por sí mismas no definen la reforma si no son consideradas las condiciones y disposiciones necesarias para su implementación.

Para 1970 Bravo Ahuja, ya instalado en la SEP, presenta un documento en el cual propone una reforma al sistema educativo, cuyo sustento es un estudio comparado sobre la educación de ocho países desarrollados. El eje central del documento es la sugerencia de un cambio orientado a ofrecer una educación integral, puesto que se considera que sólo a través de ésta es posible alcanzar el desarrollo armónico[22] (objetivo propuesto por la

UNESCO). Esta categoría va a ser leída en dos niveles: el socio-cultural y el humano. En un primer momento se asumirá que el desarrollo depende del control eficiente de las variables económicas, políticas y socio-culturales. Se asume que la planificación integral y el conocimiento profundo de las variables lo que conduce a una mejor administración y sistematización de la enseñanza. Por otra parte, también se piensa que desarrollar al máximo las capacidades del hombre contribuye a establecer un orden social justo. Se busca así, una educación que integre, que desarrolle armónicamente y en equilibrio tanto al individuo como al sistema social, y como consecuencia pueda venir el desarrollo del país.

En este proyecto el autor señala que una educación integral debe formularse alrededor de los siguientes puntos:

- 1) centrarse en la problemática nacional, enmarcada en el ámbito internacional.
- 2) debe llegar a toda la población – tanto el sistema escolarizado como el extraescolar.
- 3) el sistema escolar debe tener una estructura integral, y ser permeable; todos los niveles deben estar articulados.
- 4) promover una base cultural homogénea
- 5) los estudios deben articularse en grandes áreas que den flexibilidad y uniformidad.
- 6) extender la educación a zonas marginadas.
- 7) atender a la deserción escolar.
- 8) los docentes deben recibir la misma formación básica que cualquier otra profesión (el principio de la licenciatura).
- 9) aparte de la formación se debe ir creando una nueva pedagogía acorde a las metas y objetivos de enseñanza (actualización).

Como podemos ver dentro de los cambios que se sugieren aparecen dos destinados al mejoramiento profesional de los maestros. El tema de la preparación y competencia del docente, significada en términos de mejoramiento académico, comienza a ser una preocupación importante para operar los cambios necesarios. En este sentido, el documento señala que en todos los países desarrollados se observa interés por elevar el nivel académico de los maestros, y subraya: "La integración de la carrera magisterial al sistema viabiliza, además, las exigencias de la nueva pedagogía" (Bravo Ahuja, 1970:22). Por otro lado, afirma también, que en todos los países estudiados, se cuenta con un programa amplio y variado de cursos de superación académica y de actualización, donde aparece como requisito obligatorio dedicar cierto tiempo a estudios de capacitación.

Así, pues, en el proyecto que diseña el secretario de educación pública, aparece primero, y con una buena dosis de importancia, una política magisterial básicamente enfocada a la formación inicial y continuada de los docentes, localizada como estrategia para alcanzar los niveles de desarrollo deseados. Segundo, que la propuesta diseñada muestra con fuerza la incorporación tanto de la experiencia de otros países en la materia, como las recomendaciones de organismo internacionales. De esta manera, podemos señalar que en la política educativa nacional, se encuentran instaladas huellas no sólo de la historia nacional de la educación, sino también del sentido que buscan imprimir actores nacionales y agentes externos.

Los cambios formalmente establecidos:

(El 27 de mayo de 1973 se expide la Ley Federal de Educación que sustituye a la del 13 de diciembre de 1943).

"La historia de la educación en México lo confirma. Con el triunfo del movimiento de independencia, se inicia el concepto de educación como instrumento para lograr la identidad nacional. A partir de ese momento la historia de la educación corre paralela a nuestras luchas por alcanzar una sociedad superior" (Bravo Ahuja, 1976:8). La afirmación del secretario de educación pública ratifica que la historia de una cosa es la sucesión de las

fuerzas que se apoderan de ella, que un mismo objeto, un mismo fenómeno, cambia de sentido de acuerdo con las fuerzas que se apropian de él.

Con la finalidad de analizar los elementos que se articulan a los significantes educación y formación docente en el contexto de reforma de 1973, hemos decidido revisar, por un lado, los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública enuncia en la reforma, y desde donde se expresa una nueva significación de la educación; y por el otro, la posición que asume de manera paralela el SNTE. Las dos fuentes que se trabajan enmarcan condiciones de enunciación distintas; de un lado, se intenta sostener como interlocutor o destinatario al conjunto de los mexicanos, al tratar de justificar una gestión; por el otro, "a quien se habla" es a los maestros.

Para la SEP (1973), el sistema educativo justifica su reforma por el contexto de cambio en que se encuentra inserto el país, provocado principalmente por la apertura e interacción con otros países. La respuesta a esa situación conflictiva consiste en reformar la organización, métodos, acciones y contenidos educativos. Además de lo técnicamente necesario, el cambio supone su legitimidad en una consulta nacional que sugiere que, si bien se tienen que hacer modificaciones, existe una serie de valores que se tienen que cuidar:

- 1) vigilar la democracia
- 2) difundir la independencia
- 3) corregir la estructura pedagógica
- 4) atender al desarrollo integral.

Los principios que orientan y dan contenido a la reforma se resumen en:

- a) educación como derecho
- b) educación como generadora de actitud crítica
- c) educación como servicio público
- d) reforma integral

- e) extensión de servicios educativos
- f) mecanismos de comunicación y participación
- g) procesos de aprendizaje basado en la autoridad moral
- h) el hacedor principal de la educación es el maestro. A fin de llevar la reorientación a sus últimas consecuencias... el maestro debe ser flexible y adaptable a los cambios y recibir una formación integral en ciencias y humanidades*
- i) la reforma fortalece los mecanismos de actualización ya existentes y crea otros que posibilitan la autoformación de los maestros, e incorpora las innovaciones que éstos introducen para mejorar el sistema educativo*
- j) los cambios se orientan a incorporar a los estudiantes a una vida económica.
- k) articular al sistema educativo la educación extra-escolar
- l) modernizar el sistema educativo; simplificar y descentralizan los servicios educativos.

Finalmente, la SEP agrega que son tres las directrices que orientan el funcionamiento del sistema educativo nacional: *su actualización* (introducir innovaciones), *su apertura* (democracia) y *la flexibilidad* (adaptación). Hasta aquí hemos enumerado todos los principios que deben ser considerados por la reforma y que son la condición de posibilidad de la misma. Intencionalmente hemos querido poner todos, para ver de una manera global los puntos que se reiteran y que se van considerando clave para el diseño e implementación de la nueva política educativa.

En párrafos anteriores se ha destacado al maestro como elemento central de la reforma puesto que sin él, sin su aportación, el sistema de reglas no tiene oportunidad de ejecución. Hemos de aclarar, que la nueva normatividad no sólo actúa sobre el docente, también lo hace sobre otra serie de elementos que intervienen en el sistema educativo (libros de texto,

contenidos, tecnologías, planes y programas etc.). Sin embargo, nuestro análisis, por razones expuestas en la introducción, estará centrado sólo en el docente.

Como hemos dicho, el maestro aparece como elemento clave de las reformas porque prácticamente la totalidad de las disposiciones que conforma una política educativa tienen que pasar por el salón de clases, y en particular por la disposición del maestro. Es decir, se coloca al maestro como la entidad principal que hace posible que el sistema de reglas[23] funcione. Léida esta situación a través de algunos conceptos empleados por la perspectiva discursiva de Laclau (2000), la reforma operaría como una gramática o sistema de reglas que para poder ser puestas en operación suponen una lógica específica, es decir una serie de condiciones inherentes a las entidades, sobre las que se pretende operar, y que permiten precisamente el desarrollo de las mismas.

Sobre lo anterior, el texto de la reforma señala que: "el hacedor principal de la educación es el maestro. A fin de llevar la reorientación a sus últimas consecuencias... el maestro debe ser flexible y adaptable a los cambios y recibir una formación integral en ciencias y humanidades" (Bravo Ahuja; 1976: 24). Esta afirmación pone en claro una condición ontológica del docente que hace posible el cambio propuesto por la reforma; esa condición es la flexibilidad. Sólo puede ser flexible aquello que no está constituido por estructuras rígidas, y por tanto que no posee una identidad plenamente constituida. Sólo si ontológicamente el docente no está decidido, es decir, plenamente constituido o identificado es que existe la posibilidad de que éste permita la incorporación de nuevas cargas de sentido, en su relación y en su práctica.

Otra forma de confirmar la condición ontológica de no fijación y de posibilidad para introducir cambios a esquemas previos, se presenta a través de la noción misma de actualización. Sólo es posible la actualización, es decir la incorporación de nuevos enfoques, nuevos contenidos, nuevas relaciones, cuando se acepta que las categorías que hoy delimitan, configuran y dan sentido a la acción, no son para siempre. Lo interesante es, pues, que la misma política de formación y actualización de los maestros alimente en dichos programas la disposición al cambio. Precisamente, dentro del periodo

que estamos estudiando, el responsable del área de formación, Ramón Bonfil (1976), señaló que desde que se concibió la reforma educativa, se pensó que para lograrla era necesario un cambio profundo en los maestros. Luego entonces, en materia de formación se plantearon tres objetivos: Mejorar las instalaciones de las escuelas normales, elevar el nivel académico de los maestros y arraigar la responsabilidad y actitud profesional. Dentro de esto último el objetivo era que el maestro asumiera como compromiso su incorporación a un proceso de formación continua, que reconociera que lo peor que puede hacer es no renovar el ejercicio de su práctica.

Para la atención de los maestros en servicio, se creó entonces, la Dirección General de Mejoramiento Profesional con el objetivo de poner a su alcance renovados criterios pedagógicos, además de ofrecer recursos para su permanente superación académica, entre ellos el asesoramiento sobre los nuevos programas escolares y el análisis de los libros de texto. Como podemos ver, los tres principios que dan sustento al ejercicio de la actualización siguen presentes en la actualidad: renovación pedagógica, superación permanente y el conocimiento de programas de estudio y materiales de trabajo – esto nos permite hablar de unidad en los discursos[24]. Sin embargo, aunque cada reforma configura discursivamente sobre las mismas reglas el sentido de la actualización, el juego de las reglas produce diferentes objetos y la no identidad de la formación y actualización.

El reconocimiento del maestro como figura central de la reforma continuó apareciendo en distintos discursos. En la ceremonia del 15 de mayo de 1975, Víctor Bravo Ahuja, secretario de educación pública, señaló: “la ley federal de educación a la que ya hicimos referencia, además de otras innovaciones concede una particular preeminencia en el maestro como guía y encauzador de los intereses del educando y reconoce la obligación del estado de proporcionar los medios para su continuo perfeccionamiento” (SEP, 1975), y agregó que, a ese propósito, se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional, cuya responsabilidad era implementar programas de actualización de muy diverso orden.

En resumen, las políticas tomadas, propiciaron la creación de instituciones y distribución de recursos que aunque por un lado apuntaban, como se ha

dicho, a generar las condiciones para operar con eficiencia los cambios considerados urgentes para el desarrollo del país; por otro lado su distribución respondía a una lógica política de orden corporativista, es decir, en cada una de ellas se cuidó mantener dispuesto el compromiso de la corporación de maestros con la burocracia política del gobierno y mantener intacta la estructura de participación dentro del partido en el poder, (el PRI).

2.2.4 La Reforma de 1993.

Es en la reforma del 93 donde tiene sus bases jurídicas el Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap), lo cual no significa que la actualización aparezca aquí, por el contrario, existen ya ciertas estructuras y estrategia de formación para maestros en servicio que han sido empleadas en otros contextos.

Condiciones de producción:

Para finales de los setenta y principios de los ochenta, las crisis económica conduce a una recomposición en la lógica de intercambio corporativista, la escasez de bienes limita la asignación de recursos que décadas anteriores había facilitado la negociación y toma de decisiones. Frente a esta circunstancia los nuevos gobiernos deciden producir cambios en su relación con los actores colocados en ámbitos de negociación. Dos estrategias aparecen, principalmente, en la acción del gobierno federal; por un lado, recuperar aquellos espacios de decisión que hasta ese momento eran ocupados por las burocracias sindicales, entre ellas la del SNTE, con la finalidad de hacer menos compleja la toma de decisiones. Por otra parte, se abre la puerta a otros actores políticos de tal manera que la representación sindical se oriente a la negociación de reconocimiento y reglas de participación política y se desista de exigir mayor aplicación de recursos económicos.

Como respuesta a la crisis financiera de los ochenta, el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado adopta un nuevo modelo económico, que conlleva reformas en la estructura del Estado. Los cambios apuntan básicamente al área de la administración pública y buscan reducir los ámbitos de competencia y responsabilidad de dicho sector, en términos de gasto social.

Uno de los campos afectados sería el educativo. Sobre él se apunta una reforma orientada a eficientar el manejo de recursos; sin embargo, las acciones tendientes a recomponer el sistema educativo, las nuevas reglas, se encontraron con un sindicato que por sus características y vinculación con el régimen anterior impidieron la aplicación de las mismas. En medio de la imposibilidad de operar la nueva política educativa, en el contexto de la llamada "Revolución educativa", Miguel de la Madrid Hurtado establece un débil apoyo a la educación básica[25]. El argumento que sostuvo esta decisión fue que la nueva administración no iba a colocar recursos en un sector que consideraba ineficiente, que necesitaba reformas y donde la dirigencia sindical no estaba en disposición de colaborar.

Dada la imposibilidad de llevar a cabo una reforma puesto que ésta se disponía a producir un cambio en las relaciones al interior del sistema educativo que debilitaba a la dirigencia sindical; aparece, entonces, la aplicación de una serie de políticas educativas tendientes a desarrollar parcialmente algunos cambios, entre los que destaca la descentralización educativa. **La descentralización mostró**, en el contexto de la ofensiva neoliberal, una doble cara: la transferencia de responsabilidades de financiamiento a otros actores, pero también, una planificación centralizada y con una subordinación regional. Las políticas implementadas, en este momento, destinadas a formar y actualizar docentes constituirían un frente clave para reforzar la función magisterial como una profesión de Estado. ¿Qué implica esto? Por un lado, vendría la recuperación de los espacios de formación, y por el otro; más importante aún, recuperar la capacidad de controlar e introducir los modelos formativos.

Como se ha mencionado, el interés por modificar la posición del sindicato y la relación con él, llevó al gobierno federal a colocarse en distintos ángulos de ataque; desde la reducción de presupuesto a la educación básica, hasta definir al sindicato como obstáculo para el mejoramiento de la calidad en la educación. Para 1988, ya en el marco del proyecto de modernización educativa y con la exigencia de una modernización sindical, el nivel de tensión entre ambos actores llega a su punto más álgido y sobreviene un cambio en la dirigencia sindical[26] y su discurso, lo cual busca un acercamiento con el presidente y nuevas alianzas. Los primeros elementos

significantes articulados al discurso modernizador del sindicato son: el reconocimiento de la necesidad de evaluar el trabajo docente – cosa que nunca antes se había considerado-, y el sugerir la incorporación de un programa de adopción de escuelas (situación que abría la puerta a la corresponsabilidad social para financiar los gastos escolares)[27]. Otros elementos más, considerados en la etapa de ajuste del sindicato, vinieron en los congresos del '90, '92 y '93, en los cuales la organización baja su tono beligerante y decide asumir un papel protagonista en la reforma. Acorde con esta posición adopta un documento titulado "modernizar la escuela primaria: siete acciones prioritarias"[28]. Las ideas enunciadas, y que serán recuperadas prácticamente intactas en el ANMEB son:

- 1) la educación pública debe volver a crecer
- 2) modernizar lo que se enseña: planes, programas y contenidos de educación básica.
- 3) mejorar la formación del maestro en servicio
- 4) formación del nuevo maestro
- 5) carrera magisterial y salario profesional
- 6) escuela más flexible y eficiente
- 7) mayores recursos financieros.

A cambio de esta posición, *had hoc* al discurso modernizador del gobierno federal, el SNTE exigió: primero, continuar como interlocutor único; segundo, conservar el monopolio de la representación, y tercero, refrendar un pacto político con el Estado. Los asuntos negociados dan cuenta de una condición distinta del SNTE, puesto que los convenios giraron prácticamente en torno a las reglas de relación con el gobierno y no sobre bienes materiales; al pactar sobre reglas se estaba legitimando el nuevo rumbo del Estado[29].

Si pensamos al Estado como una serie de reglas y relaciones que temporalmente definen una orientación y dispone en los actores políticos formas de operar y diseñar estrategias para la consecución del poder,

entonces, el SNTE al redefinir estrategias y relaciones con el gobierno refleja la puesta en acto de componentes de un nuevo proyecto de Estado que intenta hegemonizar. Al poner en acto las reglas de un nuevo Estado, el sindicato define parcialmente una relación de identificación con aquél. Es en este momento cuando el cambio en el SNTE lo pone ontológicamente como una entidad en condición de poder ejecutar las nuevas reglas que integran el proyecto de modernización educativa, de este modo la gramática de la modernización está parcialmente asegurada.

Para cerrar este capítulo, cuyo objetivo ha sido exponer las condiciones de producción del nuevo modelo de formación continuada, en el marco de la modernización educativa, a continuación expondremos cómo se articula discursivamente la modernización educativa y el sentido que en ella toma la actualización, desde distintos lugares de enunciación: El gobierno federal, El SNTE, El Banco Mundial, y El acuerdo SEP-SNTE-Gob. de los Estados. La finalidad es ver el juego, el diferir de sentido y las huellas que permanecen entre un discurso y otro y en la conformación final del Programa nacional de actualización permanente (Pronap).

Primera configuración discursiva:

(Gobierno Federal. 1989. *Programa nacional de modernización educativa (PNME)*).

La propuesta de modernización educativa es situada como respuesta a la necesidad de ajuste a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo de la nación han generado y a los requerimientos que la creciente interdependencia económica pone como imperativo encarar y resolver (Gob. Fed, 1989: 5). El proyecto de modernización educativa considera actuar sobre todos los componentes del sistema educativo nacional, a partir de tres elementos clave: *calidad educativa, cobertura y eficiencia en la administración de servicios*.

El discurso modernizador quedaría articulado de la siguiente forma (conformado a partir de tres componentes básicos):

1 Calidad educativa

1.1) revisar contenidos.

1.2) renovar métodos

1.3) privilegiar formación de maestros

a) *Estructuras de promoción en el trabajo.*

b) *Sistemas adecuados de formación.*

c) ***Actualización de conocimientos y perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa.***

d) *Los medios tecnológicos como apoyo a reforzar los procesos de formación y actualización de docentes*

1.4) articular niveles

1.5) vincular procesos tecnológicos en avances científicos y tecnológicos.

2 Cobertura

3 Eficiencia en la administración de servicios (descentralización)

Aún cuando, *la calidad educativa* pareciera ser el significante equivalente de la modernización y dentro del significante calidad aparezca con fuerza la actualización, desde el gobierno federal, se subraya la importancia de considerar que ni la calidad ni la cobertura serían posibles de alcanzar sin una descentralización. Se asume a la descentralización como el detonador de las innovaciones y los cambios, es decir, en este proyecto el interés político está al centro, lo que preocupa es descargar al Estado de la responsabilidad total el financiamiento público[30]., sin por ello dejar el control en el diseño de modelos de formación a otros actores.

Segunda configuración discursiva:

Banco Mundial. 1989-1990[31].

El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), conocido también como Banco Mundial aparece hacia 1946 con la finalidad de alentar la creación de economías abiertas, basadas en el mercado. El financiamiento a la inversión educativa aparece en 1973, y es a partir de la década de los 80 que los apoyos se vinculan con la educación primaria, la capacitación de maestros y la alfabetización, con la finalidad de incrementar la productividad y la equidad social (Zagaib Achcar, 1997). Todos los financiamientos, que no exceden el 5% del gasto en el sector, se sujetan a una negociación en la cual el organismo multilateral logra que los principios y modelos que sugieren lleguen a constituirse en condiciones para el diseño, operación y evaluación de proyectos.

Para la década de los noventa, el Banco recomienda a los países atender con mayor fuerza a la educación básica porque es vista como condición para reducir la pobreza, en la medida de que aumenta la ductibilidad y flexibilidad en el trabajo. Sobre este nivel educativo, el BM observa que los asuntos más apremiantes son: la repetición, impartir la enseñanza con base en la solución de problemas y acrecentar el nivel de rendimiento en la enseñanza. "Improving primary education in developing countries requires effort on at least three fronts: enhancing the learning environment, improving the preparation and motivation of teachers and strengthening educational management" (Lockheed and Block, 1990:4). Acorde con la recomendación es necesario atender los siguientes frentes:

- 1) Superar los medios de aprendizaje.
- 2) Mejorar la preparación y motivación de los maestros.
- 3) Reforzar la administración educativa.

Sobre el segundo punto se sugiere que se deben abordar tres elementos determinantes para una enseñanza efectiva: manejo de contenido, dominio pedagógico y vinculación de la formación con problemas específicos de la enseñanza. En resumen, El Banco Mundial reconoce que el desarrollo de los países depende del impulso a una educación de calidad que sólo puede ser

lograda a través de los puntos que antes hemos presentado. Lo interesante para nuestro trabajo es que su visión del problema y la estrategia para atacarlo coinciden tanto con la configuración que elabora el gobierno federal, como con la que presenta el mismo sindicato. Como lo plantearían Deleuze y Guattari (2001), en la reforma, vista ésta como un rizoma, aparecen una serie de líneas planas que abren la perspectiva de sentido; sin embargo, la posibilidad de pensarla como unidad implica reconocer que ésta sólo es posible en tanto que algunas líneas tomen dimensiones predominantes sobre las otras. Algunas de estas líneas que se expresan como ejes sobre los que se piensa la reforma y que son coincidentes desde distintos lugares de enunciación son:

(Tanto el BM como el programa de modernización educativa coinciden en los siguientes aspectos):

- 1) buscar una educación de calidad.
- 2) otorgar importancia a la educación básica.
- 3) reformular contenidos y materiales educativos para la educación primaria.
- 4) reorganizar el sistema de educación básica.
- 5) contribución de la educación al desarrollo.
- 6) revalorar la función magisterial.

Tercera configuración:

En esta parte desarrollaremos la configuración discursiva sobre la modernización y cómo aparece en ella el componente actualización. Hemos de recuperar la información del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado por la SEP, el SNTE y los Gobiernos de los estados.

1992. ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica)

Modernización ≈ calidad educativa

Reorganización del sistema educativo	Revisión y actualización de planes y programas de estudio	Revaloración de la función docente.
-federalización -promover la participación social -ratificar al SNTE como interlocutor	-actualización de planes y programas -programa emergente de historia -participación social en concursos de libros de texto.	- carrera magisterial - crear un sistema nacional de formación capacitación y actualización. - impulsar el aprecio social del maestro - desarrollo de programas de promoción. - el SNTE como observador de la aplicación del programa.

Esquema 2. Configuración de la modernización desde el ANMEB

Como respuesta a la lectura que realiza el gobierno federal sobre el programa de modernización, y su anclaje sobre la política de descentralización, el SNTE intenta reducir los efectos que esto pudiera producir a la organización, introduciendo una serie de elementos que rompen la relación modernización-calidad a través políticas administrativas (descentralización). En su lugar aparece esa misma relación, pero mediada por un conjunto de políticas de corte estrictamente magisterial. Es decir, a través del ANMEB (1992) se introduce una serie de componentes que producen un desplazamiento de sentido del significante modernización. La modernización, que en el discurso del gobierno federal enfatizaba sobre la descentralización, ahora va a definir vínculos más fuertes sobre la calidad y a ésta se le asociará, necesariamente, con procesos de

formación, actualización y capacitación docente. En el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, aparece inscrita una serie de programas que tienden a restar peso a otro tipo de estrategias reconocidas por el PNME, un ejemplo de esto son los programas de actualización del magisterio que inician con el PEAM[32].

El mismo acuerdo, expresa la necesidad de la descentralización de los sistemas administrativos, pero atenúa su importancia. Es decir, el gobierno federal modifica la significación construida de la modernización a través de subrayar su relación con la descentralización, permitiendo como equivalentes otras relaciones. Este relajamiento en la significación de la modernización puede verse en las siguientes posiciones asumidas por el gobierno federal:

PNME (1989)	ANMEB(1992)
<p>... "todo lo anterior no basta si no se promueve un cambio estructural del sistema educativo, cuya base sea una política de descentralización que se constituya en detonador de acciones innovadoras y en motor de otros cambios" (PNME,1989: 25)</p>	<p>"más días de clase, programas, libros y maestros adecuadamente estimulados podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y la calidad, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativa" (ANMEB,1992:21)</p>

Cuadro 3. Desplazamiento del significante descentralización.

Como hemos visto, en los distintos lugares de enunciación (PNME, ANMEB), aparece la descentralización articulada al discurso de la modernización educativa, sólo que esa línea significativa, que en el PNME aparece como la única y necesaria, suaviza su énfasis de tal forma que el ANMEB conceda la importancia a otras. Como pudimos ver, en el ANMEB la calidad no se logra únicamente a través de la descentralización, esto permite la incorporación de otros significantes vinculados también con la calidad, y que a su vez signifiquen la modernización, como ocurrió con la significante formación

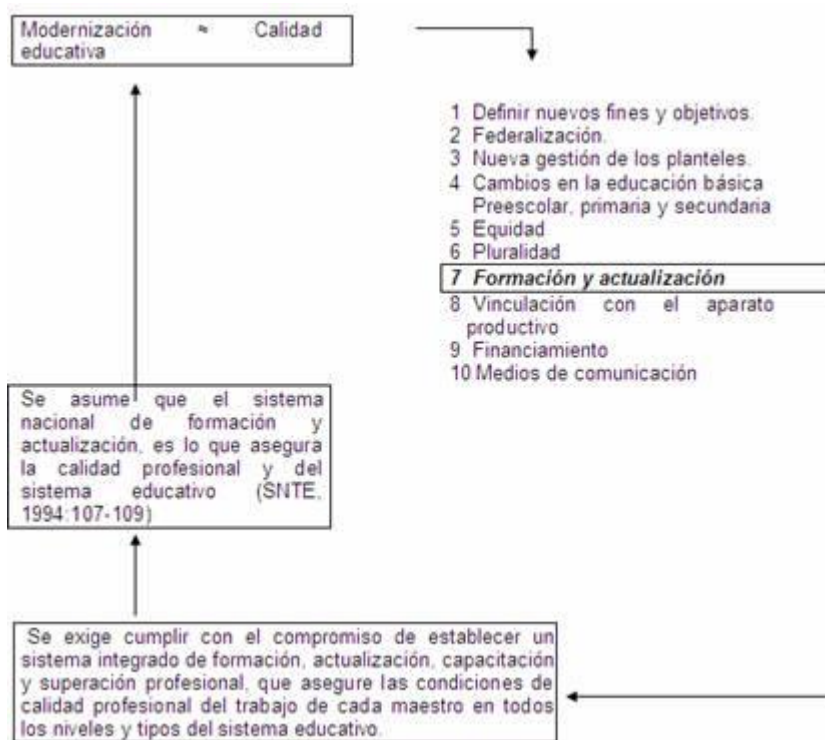
Cuarta configuración:

SNTE. 1994. "Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública en México".

Del segundo congreso nacional de educación, organizado por el SNTE, resulta un documento titulado "diez propuesta para asegurar la calidad de la educación". En dicho material, presentado al gobierno federal, se encuentra la construcción y sentido que otorga el SNTE a la modernización; desde este lugar de enunciación, el sindicato define su posición frente al proyecto modernizador.

En la perspectiva de la organización sindical, la modernización aparece como equivalente del significante calidad educativa. Se asume que los puntos necesarios para modernizar el sector suponen: "Una política educativa que atienda de manera certera y viable –aunque no fácil- las exigencias de una educación de calidad que pueda preparar a los mexicanos a los retos del S. XXI" (SNTE, 1994:8). Así entonces, la modernización de la educación, acorde con el SNTE, tendría que ver con la articulación de diez puntos, en torno del significante calidad, que vendría a desempeñar la función de punto nodal en tanto que se ubica como el referente al cual los elementos articulados se asocian para identificarse como unidad discursiva, en nuestro caso la de la modernización.

Un esquema general de cómo se configura la modernización y el lugar que en ella ocupa la actualización, visto esto desde el lugar de enunciación que estamos analizando (el SNTE), podría quedar como a continuación se presenta:



Esquema 3. Configuración sobre la modernización desde el SNTE

De la anterior configuración discursiva podemos hacer distintas lecturas; primero, que los diez elementos están contenidos en las tres principales estrategias sobre las que se pretende alcanzar la modernización: calidad, cobertura y eficiencia administrativa, según el punto de vista del gobierno federal, y segundo, que la recuperación de los tres componentes podría ser la primera huella que circula en ambos modelos; sin embargo, el sentido de la modernización en la configuración del sindicato difiere de la que presenta el gobierno federal. El movimiento del sentido, se hace evidente en la medida que, si bien en ambos casos aparecen los significantes calidad educativa y descentralización como condición de la modernización, la proximidad de estos con el significante modernización es distinta. El sindicato, ya en su nueva posición, aunque acepta e incluso reconoce en su modelo la necesidad de la descentralización, enfatiza sobre la cuestión de la calidad. Estratégicamente significar desde aquí a la modernización busca reducir los efectos que la descentralización pudiera causar a la organización magisterial. Por otra parte, centrados en la calidad, particularmente en el rubro de la formación y actualización, se abre la oportunidad de negociar

políticas estrictamente magisteriales. Acorde con lo expuesto en la configuración del SNTE, encontramos, en un primer nivel discursivo, que el significativo modernización adquiere sentido desde el significativo calidad, y en un segundo nivel, la calidad es significada a partir de la formación y actualización de los maestros. Tal situación vendría a colocar a la actualización, desde este lugar de enunciación, como un punto nodal.

Con todo, podemos asumir que dentro de las últimas tres reformas educativas, las políticas de formación del magisterio han tomado una posición importante en el conjunto de elementos que las han integrado. Dada, pues, la importancia de la formación, y en particular de la actualización del magisterio como componente del discurso modernizador, a continuación presentamos el esquema a través del cual se institucionaliza y se opera el nuevo modelo educativo para los docentes.

2.2.4 1993: La actualización condición básica de la modernización

La reforma educativa iniciada en 1988, y legalmente integrada en la Ley Federal de Educación de 1993, justifica la necesidad de cambio en el sistema educativo nacional apelando a los retos que impone la competitividad derivada de un mundo globalizado. El reto principal de la reforma es la modernización del sector a través de los siguientes puntos: Ampliar la cobertura, mejorar los servicios administrativos y elevar la calidad de la enseñanza.

Se subraya que la viabilidad de un proyecto de nación en un mundo globalizado sólo es posible a través de mejorar la calidad educativa. La calidad implica, entonces la revisión y ajuste de la propuesta curricular, "una educación de calidad es aquella que se concentra en la impartición de conocimientos verdaderamente esenciales" (Zedillo, 1992). Lo anterior conduce a una renovación total de programas de estudio y libros de texto para el año escolar 1993-1994. En virtud de que la reforma integral no puede esperar, la SEP diseñará y coordinará programas emergentes de reformulación de contenidos. Se asume que la reforma curricular evitará la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitará al maestro en el dominio de los contenidos básicos.

“En lo que se refiere a la actualización, es necesario un esfuerzo especial para motivar al maestro para que actualice permanentemente sus conocimientos y dotarlo de las condiciones adecuadas para realizar su importante actividad. Se aplicará un programa emergente de actualización del maestro. Este programa combinará cursos a distancia con otros transmitidos vía satélite. Estará destinado a maestros, directores y supervisores y empleará guías, libros y apoyos didácticos que corresponden al programa emergente” (ANMEB1992)

Asumida la relevancia de la actualización del maestro para la ejecución de la reforma, se decide la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente.

2.2.5 El Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap): La emergencia de una política.

El Pronap (Programa Nacional de Actualización Permanente) queda establecido, por vez primera, como órgano encargado de la actualización y capacitación del magisterio en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 y en el Programa de Desarrollo Educativo del mismo periodo. El Pronap, forma parte del Sistema Nacional de Formación, Actualización y Superación Profesional para los maestros de educación básica, el cual está legalmente constituido en el artículo 12, fracción VI de la Ley General de Educación^[33]. Esta última es reformada en 1993 en correspondencia a los compromisos establecidos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que firman: El Gobierno Federal, el SNTE y los gobiernos de los Estados.

De manera particular, el Pronap surge de un acuerdo establecido el 15 de mayo de 1994 entre SEP y SNTE. En 1995 se firma el convenio de ejecución y seguimiento del programa; y es hasta 1996 que deciden la SEP y los Gobiernos de los estados la extensión del mismo. Sin embargo, como política de actualización y capacitación del magisterio en educación básica, tiene como antecedente inmediato al PAM (Programa de Actualización del Magisterio), puesto en marcha en julio y agosto de 1993 y el PEAM (Programa Emergente de Actualización del Magisterio), que con el propósito de transmitir un conocimiento inicial, suficiente y sólido sobre la

reformulación de contenidos y materiales de educación básica, se llevó a cabo en el verano de 1992. Cabe aclarar que, “desde la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en 1989 , se había expresado con fuerza la necesidad de establecer un sistema que asegurara una formación útil, permanente y sistemática para los maestros” (Martínez, 2000:151)[34].

Los resultados de la Consulta de 1989, intentan justificar el diseño y la aplicación de la política, pretendiendo que el asunto ha pasado a formar parte de la agenda gubernamental o institucional, pisando antes, el terreno de la agenda sistémica. Es decir, que transitó de aquellas cuestiones “abstractas, globales, que grandes números de población comparten precisamente por su formulación genérica y suelen ser indicaciones más que definiciones de áreas de problemas a atender” (Aguilar, 1993:33), de un asunto que por principio se ha asumido sólo como de interés público, a algo posteriormente problematizado, definido y acotado. Sólo de esta forma llega a ser explícitamente aceptado para la consideración seria y activa por parte de los encargados en la toma de decisiones. Esto es, que ha pasado de ser parte de una agenda sistémica, a estar incluido dentro de una agenda institucional.

El proceso que conduce a la colocación de asuntos en la agenda gubernamental, supone la participación de actores. En nuestro caso, quienes se colocan en el papel central, quienes participan en la formulación de la política de actualización y capacitación del magisterio, traducida en su institución rectora, el Pronap; son básicamente el gobierno federal, el SNTE y los gobiernos de los estados. Esto no niega, por supuesto, la influencia que, para la formulación de dicha política, pudieran haber tenido algunos otros actores.

2.2.6 Descripción del Pronap

El Pronap se funda en el documento titulado Criterios para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio[35]. En este documento se definen los rasgos del modelo de formación que se ha adoptado. Se parte del sentido del programa y la base conceptual sobre la cual se va a construir.

Se comienza por poner en claro lo que actualizar significa para el proyecto, y es aquí, precisamente, donde el significante actualización, en el discurso oficial, desplaza su significado, de medio para obtener un título profesional o de grados superiores[36] a la idea actual de formación de profesores para enfrentar los cambios curriculares y ponerse al día respecto del avance en las ciencias de la educación. La definición reciente tiene como prioridad la tarea de enseñar.

Los objetivos fundamentales del programa se centran en:

- a) El dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas que son indispensables para enseñar adecuadamente los contenidos de los planes y programas de estudio.
- b) Profundizar en el enfoque pedagógico de los planes y programas de estudio.
- c) Que el conocimiento adquirido se traduzca en el diseño de actividades de enseñanza[37].

Los instrumentos diseñados para el logro de los objetivos y que pasan a constituir los componentes del Pronap son:

- Programas Nacionales
- Paquetes Didácticos
- Centros de Maestros
- Mecanismos de Evaluación

Las modalidades formativas, que en la actualidad se encuentra a cargo del Pronap son:

- 1) Cursos Nacionales. (Destinados para maestros; desde 1996 buscan la especialización en asignaturas y grados).

- 2) Talleres Generales de Actualización (Los TGA están destinados para profesores y desde 1995 buscan mejorar las competencias didácticas).
- 3) Talleres breves y talleres en línea (destinados a directivos y apoyos técnicos desde 1999)
- 4) Cursos Estatales (dirigidos a maestros, directivos y apoyos técnicos han pasado a ser responsabilidad del Pronap, a partir del 2001)

Conclusiones:

En términos generales, hemos encontrado que la política de formación y actualización del docente es un elemento necesario para ejecución de la reforma educativa. La actualización supone una condición de flexibilidad inherente al docente que lo pone en disposición de una permanente reconfiguración de sentido en sus relaciones y acciones que establece en el ámbito de su tarea cotidiana.

Acorde con la revisión de las distintas reformas enunciadas, hemos podido encontrar que aún cuando coyunturalmente cada una de ellas imprime un sentido diferente al objeto educación o actualización, subyacen ciertas reglas que organizan la planeación y organización de las estrategias. De manera particular, en lo que respecta a la actualización, ésta se organiza en todas las reformas estudiadas alrededor de tres puntos:

- a) Profundizar en el conocimiento de nuevos contenidos y materiales de estudio introducidos por la reforma,
- b) Generar en el docente la disposición para la renovación y actualización permanente.
- c) Acercamiento a nuevos enfoques y perspectivas pedagógicas

Como podemos ver, los tres principios que dan sustento a la tarea de la actualización siguen presentes: renovación pedagógica, superación permanente y el conocimiento de programas de estudio y materiales de

trabajo, esto nos permite considerar la unidad en la diversidad discursiva. Sin embargo, aunque cada reforma configura discursivamente sobre las mismas reglas el sentido de la actualización, el juego de éstas produce diferentes objetos y la no identidad fija ni definitiva de la formación y actualización del magisterio.

Finalmente, lo que tenemos en el programa vigente de actualización, es una articulación de huellas que incluyen reglas de formación reconocidas en otros momentos históricos.

1. Acorde con las disputas políticas que aparecen en la condiciones de producción de la reforma, podemos verificar cómo dicho proceso articula a una serie de actores que propician que se sobredetermine el sentido de la misma, sin dejar de reconocer por esto que la articulación sólo es posible, en el intento de apropiación temporal o hegemonía parcial del sentido.
2. El desplazamiento del sentido es producido por la flexibilidad de la estructura discursiva, su no fijación o dislocación constitutiva es susceptible de permitir reorientaciones que resultan de los cambios en la articulación de las fuerzas que se disputan el sentido de la historia, como se ha planteado desde Foucault y Deleuze.
3. Habrá que precisar que, en cada quiebre o juego de sentido se buscan introducir nuevos dispositivos, reglas y normas que constituyan nuevas relaciones, con la finalidad de objetivar a los elementos que se articulan y disponer de un determinado orden social.
4. En la política educativa nacional, se encuentran impresas huellas no sólo del sentido que buscan otorgar actores nacionales sino también de agentes externos. A propósito de esto hemos podido observar que en México la profesionalización y actualización del magisterio, al igual que en otras partes del planeta, ocupa un lugar central en la formulación de las políticas educativas Popkewitz (1994).
5. El objetivo de nuestro capítulo ha sido exponer las condiciones de producción del nuevo modelo de formación continuada o actualización para los docentes, en el marco de la modernización educativa. A la

luz del concepto de historia que hemos trabajado, no hemos encontrado más que una raíz difícil de desenredar y una conformación temporal de sentido que irrumpe del juego azaroso de la dominación.

6. Hasta aquí podemos ver, primero, que las instituciones creadas para la capacitación o mejoramiento profesional de los maestros en servicio, han sido instituidas fundamentalmente para resolver problemas básicamente políticos y económicos. El IFCM, fue creado para legitimar la permanencia de maestros que no tenían formación profesional, y de este modo, también, evitar un enfrentamiento con el magisterio. Por otra parte, la DGCyMPM estuvo orientada a ofrecer servicios de superación profesional para introducir una percepción de movilidad y abrir espacios para la gestión de recursos en un momento de crisis. Finalmente, el Pronap (cuyo antecedente inmediato es el PEAM[38]) empieza a configurarse con mayor fuerza, como instancia de actualización, por el quiebre de sentido que intenta dar el sindicato a la modernización en su pretensión de ligarla con la calidad. También, podemos observar dos cosas más, primero, que a lo largo del estudio aparecen momentos de caída y de fortalecimiento en las expectativas de los profesores. Entre 1950 y 1970 la inyección de recursos al sistema educativo generó un aumento en las esperanzas de movilidad y mejores condiciones de trabajo para los maestros (Estado benefactor). Para 1990, viene un periodo que intentar hacer ajustes a la pérdida de poder adquisitivo del salario del maestro y fortalecer las muy deterioradas expectativas de movilidad y mejoramiento económico; sólo que en esta ocasión los recursos no son asignados directamente y de manera generalizada sino que se promueve un programa, que afina, entre los docentes, la distinción para la distribución de recursos: Carrera Magisterial.
7. Aún cuando *la calidad educativa* en el discurso del programa pareciera ser el significante equivalente de la modernización y dentro de él aparezca con fuerza la actualización, desde el gobierno federal se subraya la importancia de considerar que ni la calidad ni la cobertura serían posibles de alcanzar sin una descentralización, la cual es considerada como el detonador de las innovaciones y los

cambios...; es decir, en este proyecto lo que se pone al centro es la parte política, la necesidad de quitarse la responsabilidad total de la administración, sin por ello dejar el control en el diseño de modelos de formación en todos los niveles. Así, en su sentido, la reforma es más política que educativa.

8. También, podemos ver cómo las instancias de capacitación y mejoramiento profesional en los periodos estudiados, tanto El IFCM como la DGMP y actualmente el Pronap, van modificando esquemas de operación, estrategias o modalidades de formación y fines específicos. Se observa, un desplazamiento en el sentido del significante formación continuada, pero también podemos ver las huellas que van permaneciendo en cada una de las reformas; por ejemplo, el significante formación en servicio, aunque atraviesa por cada una de ellas, se desplaza de la agenda del mejoramiento profesional al de la regulación laboral y termina como esquema de distribución de recursos.
9. Finalmente, con este trabajo, podemos concluir en la existencia de un desplazamiento del significante modernización, observado en el movimiento de su relación con el significante descentralización y del vínculo que establece con el significante calidad, traducido a la formación y actualización del maestro. Por otra parte, también el significante actualización desplaza su sentido del ámbito estrictamente académico al laboral. Habría que precisar que en los quiebres de sentido permanecen huellas, marcas, que no eliminan por completo los significados previos. Como lo expondría Deleuze y Guattari (2001), cada rizoma se integra por una serie de líneas sobre las cuales se podrían pensar la unidad no por la existencia o desaparición de líneas sino por las tonalidades o énfasis de las mismas.

Acorde con lo presentado en este capítulo, hemos podido ver cómo el significante actualización, afín a su condición de inestabilidad[39] estructural, ha observado desplazamientos de sentido a lo largo de las reformas estudiadas. Esta condición de indecidibilidad del significante que lo lleva a asumir distintos valores, acorde con el sistema de

significación dentro del cual se ve articulado, nos permite considerar que este mismo desplazamiento de sentido puede ser localizado dentro de una misma coyuntura histórica tomando en consideración los lugares en que se produce y se recibe la propuesta de actualización. Dada esta posibilidad y con la finalidad de observar cómo construye el docente frente a grupo el sentido de la actualización y cuál es la relación que guarda su construcción con la definida por los diseñadores y operadores de la propuesta. Los próximos capítulos de este trabajo estarán enfocados a analizar la recepción, circulación y resignificación del programa de actualización.

-
- [1] A lo largo del trabajo me referiré a la actualización sin precisar, por tal motivo aclaro al lector que estoy considerando a la actualización del magisterio de educación básica, y particularmente de nivel primaria.
- [2] En algunos contextos, la reforma no aludirá a la actualización sino solamente a la formación. cabe aclarar que la formación puede referirse a la formación inicial, asumida como la preparación para el ejercicio de la profesión, previo al trabajo o durante el trabajo; y la formación continuada. Esta última hará referencia al tipo de formación que reciben los profesionales de la materia en el ejercicio de su trabajo.
- [3] En Derrida (1989) la *differancia* es la discordia activa, en movimiento, de fuerzas diferentes y de diferentes fuerzas. Es decir, de fuerzas que difieren en tiempo, y que son distintas en términos de sus demandas.
- [4] Las reglas que constituyen a la reforma intentan definir relaciones y por tanto se olvidan de la particularidad al generalizar. La generalización no es posible sin distanciarse del particular, la distancia se traduce en violencia. Sin embargo, la misma distancia es la posibilidad de negociación de la regla. Laclau (2000) diría que es una violencia, no violenta puesto que no apunta a ningún particular.
- [5] Acorde con Foucault (1992), hemos venido hablando de una relación cuerpo-historia que posibilita la construcción del sentido. El cuerpo como un lugar que se abre para la incorporación de huellas..."
- [6] "Dislocación que...abre precisamente el espacio y el juego de la significación" (Derrida, 1989:16). "Sin dislocación constitutiva que habita toda *rondología* (lógica del espectro) -y que la ontología oculta- no habría política sino una programada, predeterminada reducción de lo otro a lo idéntico" (Laclau, 1996:122). Agregaría Laclau en este mismo texto que la lógica del espectro es una relación espíritu cuerpo, universal-particular. La plenitud del espíritu, como no tiene un contenido propio, sólo puede existir a través de un cuerpo particular. El reconocimiento de la particularidad o singularidad como oportunidad para la manifestación del espíritu implica abrirse a lo otro, contaminarse, desordenarse, lo cual impide la representación plena. El evento es una interrupción del curso normal de las cosas, una dislocación radical (Laclau, 1996:134).
- [7] El sistema sólo puede conformarse a partir de una exclusión radical que posibilite el establecimiento de límites y por tanto la autoreferencialidad. Sin embargo, lo excluido no tiene una presencia plena, es decir, que esté completamente fuera, de tenerla pasaría a ser una diferencia más del sistema diferencial. El excluido pasa a ser la pura amenaza de la unidades internas (no tiene positividad), de tal forma que el límite trazado por la exclusión sólo es posible por la función equivalencial de dichas unidades. Esto conduce a pensar que la construcción de ese límite, subvierte, desordena el sistema de significación en tanto que sobredetermina las unidades que lo integran (hacia dentro del límite del sistema son equivalentes, pero permanecen las diferencias entre ellas). Así pues, el excluido se construye desde adentro, sin ser parte de dicho sistema (el amo, lo construye el esclavo y al colonizador los anticolonizadores, de dicha construcción aparecen los límites que podrán dotar parcialmente de sentido a las unidades articuladas al sistema).
- Finalmente, el excluido se constituye como posibilidad de referencialidad y significación del sistema, pero esta misma posibilidad subvierte las unidades diferenciales al sobredeterminarlas y por consecuencia tornarlas indecidibles. Así pues el sistema tiene en el excluido su condición de posibilidad

pero también de imposibilidad, dada la apertura y ajuste permanente que produce en los componentes articulados temporalmente.

- [8] Así, la reforma se presenta como el movimiento dentro de cierta estabilidad, lo sin límites fijos, sin univocidad o sentido único, dentro de pobres límites que son la condición de posibilidad del sistema de significación.
- [9] Acorde con Foucault, un objeto se constituye por la articulación de enunciados. Cada enunciado, aunque se refiera a un mismo objeto, lo construye de manera diferente. Considerada esta dispersión, pero "en el caso de que entre los objetos, los conceptos, los tipos de enunciación y las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (orden, correlación, posiciones de funcionamiento, transformaciones) se dirá que se trata de una formación discursiva" (Foucault, 2003:62)
- [10] Diría Laclau (1996), que vivimos en un mundo plural teniendo que tomar decisiones dentro de sistemas incompletos de reglas. Decir incompleto es tener presente la indecidibilidad del mismo, y es la indecidibilidad lo que obliga a tomar decisiones. Si las entidades estuvieran decididas, no habría que decidir.
- [11] Foucault (1976) asume que la gubernamentalidad es posible a través de instituciones que operan como dispositivos de poder, a través de dichos dispositivos, de sus reglas o normas, se anticipan conductas. Al interiorizar la regla, es la conciencia quien controla y gobierna en buena medida el tipo de actividad del individuo.
- [12] El poder sería previsto en la ejecución o en la resistencia a la política. Si se considera que toda regla está abierta a su contextualización y que nunca hay una aplicación fiel de ella; entonces, lo que tenemos es una actualización de la regla que imbrica aplicación y resistencia. La actualización de la regla será, pues, el ejercicio del poder en las dos direcciones.
- [13] En la sección de anexos de esta tesis se incorpora un cuadro cronológico sobre los sucesos registrados durante el recorrido histórico.
- [14] En este caso, las decisiones políticas no son decisiones colectivas, sino colectivizadas como lo diría Sartori (1999).
- [15] "El SNTE obtiene su registro definitivo el 15 de julio de 1944 con 1188 adhesiones" (Loyo, 1997:27). Recuperado de la historia mínima del SNTE.
- [16] Ofrecemos aquí algunos datos adicionales de la fuente, puesto que el lugar de enunciación, es un elemento clave para leer el sentido de la producción discursiva. No tienen el mismo sentido las unidades discursivas articuladas dentro de un documento u acto dirigido al gremio magisterial, que aquel que busca informar al presidente o a la nación entera.
- Torres Bodet, Jaime (1946) "La obra educativa". En Seis años de actividad nacional. Documento producido por la Secretaría de Gobernación como informe de las acciones realizadas durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho. Al escribir este documento, Jaime Torres Bodet es el titular de la Secretaría de Educación Pública.
- [17] Debo aclarar que estoy comparando dos programas con objetivos y prioridades diferentes. Entre otras cosas, en el 45 la preocupación era profesionalizar, titular a todos aquellos maestros que se habían incorporado al ejercicio con un mínimo de estudios, no precisamente especializados en la materia. En otro orden de ideas, es necesario precisar que el programa de actualización se integra de cuatro modalidades formativas, estoy recurriendo a la modalidad de cursos nacionales porque en ésta se centra el trabajo de investigación.
- [18] "El instituto se expande con 12 subdirecciones regionales, 38 agencias coordinadoras y 1800 centros locales de estudio" (Arnaut, 1996:117)
- [19] Hemos visto hasta aquí como después de un periodo de crecimiento de expectativas y de movilidad en los maestros se presenta uno de recesión, que obliga a replantear nuevas estrategias para generar la ilusión de movilidad. Más adelante veremos como depuse de la crisis de los ochentas, carrera Magisterial se presentará como un programa que genera la ilusión de movilidad.
- [20] *Referentes:*
- SEP (1968) *Documentos de consulta para iniciar la reforma educativa*.
- El texto revisado viene a ser un conjunto de ponencias que presentan, entre otros, algunos representantes de la ONU cuyo objetivo es exponer la necesidad de una reforma educativa que haga eficiente la gestión de la educación, la cual es considerada el elemento fundamental para el desarrollo de los países.
- Bravo Ahuja, Víctor (1970) *Proposición de una reforma educativa al sistema educativo nacional*, México SEP.
- En este material se localiza el proyecto de reforma que escribe el secretario de educación pública, hacia 1970. El enfoque de la cuestión está dado desde un plano académico, sustentado en un estudio comparado de la educación en países de primer mundo.

-SEP (1976) *La educación 1970-1976*. Informe en el que se presenta el estado de las cosas en materia educativa. En este documento el secretario de educación pública presenta un informe general de lo que se hizo durante el sexenio en materia educativa.

-SEP (1975) *El maestro figura central de la reforma educativa*.

Documento que expresa los discursos emitidos por el secretario de educación pública y el secretario general del SNTE, en la ceremonia del día del maestro. Los discursos se emiten en presencia del presidente de la república, quien se manifiesta de acuerdo con las posiciones de ambos actores.

- [21] La sugerencia fue hecha por el director general de la UNESCO y fue considerada dentro de las estrategias implementadas por la reforma del '73, más adelante volveremos al asunto.
- [22] Este precepto estaría incluido en el artículo tercero desde 1946.
- [23] "Por gramática entiendo al conjunto de reglas que rigen un juego de lenguaje; por lógica en cambio, entiendo el tipo de relaciones entre entidades que hace posible que ese sistema de reglas funcione realmente. O sea que mientras la gramática simplemente enuncia las reglas de un juego; la lógica responde a un tipo de pregunta diferente: Cómo deben ser las entidades para que ese sistema de reglas sea posible...para decirlo de otro modo, mientras la gramática es siempre óptica, la lógica es ontológica" (Laclau, 2000:283-284).
- [24] "La unidad de los discursos...sería el juego de las reglas que definen las transformaciones de esos diferentes objetos, su no identidad a través del tiempo. (Foucault, 2003:53). Tal unidad estaría dada, aunque las reglas de identificación del objeto se muevan por el lugar común desde el cual se piensa y se problematiza el objeto.
- [25] Esta decisión tenía su parte política, naturalmente; hay que recordar que en la educación básica el SNTE tiene concentradas en mayor medida sus bases de apoyo. Así que cualquier cambio en ese sector afecta positiva o negativamente a la organización.
- [26] En abril de 1988 Elba Esther Gordillo Morales asume la secretaría general del SNTE, y es ratificada el congreso de 1990 en Tepic.
- [27] Estos dos puntos de cuatro, donde por primera vez la inversión educativa no es el primero, son reivindicados por el SNTE como resultado de una consulta a la organización y mencionados en el marco de la presentación del Programa Nacional de Modernización Educativa, por Carlos Salinas de Gortari (octubre de 1989) en Nuevo León
- [28] Este documento es producido por el grupo de intelectuales que integra a la fundación SNTE.
- [29] Estamos pensando al Estado, en el sentido foucaultiano (1975), citado por Blendine " El conjunto de medios que hay que poner por obra para asegurar, además de la tranquilidad y el buen orden, el bien público...conjunto de reglas y reglamentos al interior de un Estado que buscan aumentar su potencia... Blendine (1995:18
- [30] El mismo SNTE (1994), en el documento "Diez propuestas para mejorar la calidad de la educación", reconoce que el PNME puso a la descentralización como eje central de la propuesta.
- [31] Reportes: "El mejoramiento de la educación primaria en los países desarrollados".
- [32] El Programa Emergente de Actualización del Magisterio, emanado del acuerdo, es el antecedente directo del programa nacional de actualización del magisterio.
- [33] Aquí se enuncia la existencia de un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación del magisterio en educación básica, cuya regulación será competencia de la Autoridad Educativa Federal.
- [34] La autora ha sido, desde 1995, Coordinadora general de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.
- [35] Este documento fue el Anexo I, de la respuesta de la SEP al Pliego petitorio del SNTE en mayo de 1994.
- [36] Este concepto de actualización es usado en la década de los ochenta.
- [37] Fuente: PRONAP
- [38] El PEAM, es incorporado por el sindicato en la negociación del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.
- [39] "La indecidibilidad debe ser tomada literalmente como aquella condición a partir de la cual no se sigue de modo necesario ningún curso de acción" (Laclau,1998:143)

CAPITULO 3:

El discurso del docente: la recepción del nuevo modelo de formación en ejercicio.

Acorde con la presencia, el lugar y el sentido que ha ocupado la actualización en cada una de las reformas educativas, hemos podido ver cómo se ha venido constituyendo el fenómeno que nos ocupa como objeto de análisis, la actualización dentro del discurso de la modernización educativa. En relación a esta inestabilidad en la significación y conformación del fenómeno, Deleuze afirma: "cualquier fenómeno expresa relaciones de fuerza, cualidades de fuerza y de poder...cualquier fenómeno remite a un tipo[1] que constituye su sentido y su valor; pero también a la voluntad de poder[2] como elemento del que derivan la significación de su sentido y el valor de su valor" (Deleuze, 2002:121), así entonces, el fenómeno no sólo constituye su sentido por el tipo al que se refiere. Esto nos llevaría a pensar que la actualizaron no sólo se significa por la configuración discursiva que resulta de la negociación, acuerdos y pactos que llevan a cabo actores políticos al interior de un proceso de reforma (SEP, SNTE, Gobiernos Estatales, etc.), sino también en el ejercicio de poder que despliegan otros elementos o entidades que con ella se vinculan. Se reconoce así, que el mismo docente como elemento relacionado al fenómeno, como fuerza y voluntad que siempre quiere ser más, incorporaría nuevos elementos y cambios en el sentido del objeto o fenómeno

La voluntad de poder es esencialmente creadora "es el poder lo que interpreta, lo que valora, lo que quiere..." (Deleuze, 2002:122), el docente como sujeto de esta voluntad, interpreta y valora el fenómeno del que forma parte, el valor que emite sobre el valor que intenta aparecer como un tipo, es decir el valor sobre el valor, que para Deleuze (2002) se constituye en una crítica, es el que posibilita la creación. Así entonces, en este capítulo en el cual se recupera la percepción que el docente[3] hace de la actualización, no sólo aparece un cuestionamiento a malos usos o malas aplicaciones de un programa o tipo que intenta dotar de sentido. El docente al criticar cuestiona todo, no deja intacto nada, si acaso sólo el significante, lo demás lo reconstruye, lo crea, le otorga un sentido. Quizás permanezcan huellas, pero no autores, ni esencias; sobreviene, entonces, la reconstrucción del fenómeno.

Hemos decidido abrir con estos conceptos, puesto que la materia prima con que se trabaja este capítulo es la información y significación otorgada por los docentes sobre el programa de actualización. El objetivo general de este apartado es obtener, a partir de dicha información, los elementos que permitan argumentar si existe o no una identificación del docente con el programa de actualización y cómo se presenta ésta.

Por medio de entrevistas a los docentes, acerca de la actualización, se ha obtenido información de la cual ha derivado una serie de categorías que hemos considerado como ejes sobre los que el maestro arma su percepción sobre el programa. Nuestro estudio se ha centrado en las categorías que más se reiteran y en las peculiaridades que van estableciendo una diferenciación en la forma de construir y conceptualizar la actualización. A través de estos elementos pretendemos distinguir la relación que guarda el docente con este nuevo modelo de formación en servicio. Una vez que hayamos identificado y construido las categorías que definen los límites que dan cuerpo y dotan de sentido a la actualización, así como las relaciones que allí quedan expresadas (de acuerdo con la perspectiva analítica que hemos decidido trabajar), trataremos de interpretar qué pasa en dicha relación y por qué sucede de esa manera.

El cuerpo de este capítulo estará integrado básicamente en dos partes; una, que describe los componentes (de forma separada) sobre los cuales se construye el sentido de la actualización, elaborada con la información expresada por el docente. En una segunda parte, y a manera de una conclusión, presentaremos un análisis general que incorpora cada uno de los componentes expuestos y desde donde se intente explicar cómo es la identificación del docente con relación a la propuesta de actualización y qué función desempeña ésta en la posible articulación con los objetivos de la modernización educativa. Esta última parte se distinguirá por uso de algunas categorías analíticas, principalmente del APD, para abordar el proceso de identificatorio.

Aunque hemos señalado que este capítulo se centra en la información que ofrece el docente para explicar cómo se construye su relación e identificación con el programa de actualización, es decir, cómo es su respuesta a la

interpelación de la cual es objeto, hemos decidido hacer mención, también, de algunos elementos que contextualizan a la interpelación. Esto es, puesto que en todo proceso identificatorio existe una relación de ambas condiciones: la interpelación y su respuesta; no hemos querido dejar este capítulo sin bosquejar por lo menos la primera. Pretendemos, brevemente, ubicar el lugar desde donde se interpela y analizar cómo es que aparece la actualización del magisterio como centro de la reforma y por tanto el maestro como destinatario directo de la misma; subrayar los medios por los que se le convoca y las instituciones que se encargan de orientar el proceso.

3.1 Interpelación.

“Al gobierno tocará seguir haciendo esfuerzos para mejorar las condiciones materiales del magisterio. Lograr el desarrollo de una carrera profesional, innovar métodos, programas y materiales didácticos. Pero los actores de la reforma serán la sociedad **y sobre todo, los maestros**”.

(ANMEB, mayo de 1992)

Acorde con los materiales analizados, como condiciones de producción del programa nacional de actualización permanente (Pronap), tenemos que dicho programa es pieza clave dentro del esquema general que configura la estrategia de modernización educativa. La reforma educativa mexicana de la última década del siglo XX tiene coincidencias con un conjunto de reformas en el sector que han ocurrido en distintas latitudes del orbe. Las reformas de finales de siglo, diría Popkewitz (1998:10), se circunscriben en un contexto de reconfiguración de los estados nacionales que responden a la necesidad de sintonizar los sistemas educativos con los nuevos esquemas de ordenación política y estructuración económica que las inercias del nuevo orden mundial impulsan. Existe, pues, ante la perspectiva de cambio en los estados nacionales, la necesidad de una nueva regulación de lo social que pretende instalarse a través del cambio institucional que contribuye en la producción de lo social, y dentro del cual el ámbito educativo ocupa un lugar estratégico. En este orden de cosas tenemos que, desde el plano internacional, la reforma educativa apunta al cambio institucional a través de una nueva regulación, principalmente, en el ámbito de la profesionalización del magisterio.

En los documentos en que se justifica la necesidad de la reforma, así como en aquellos que la definen y que legitiman una regulación como política de Estado (ANMEB, Programa Nacional para la Modernización Educativa, Ley Federal de Educación, PRONAP, etc.) hemos encontrado de manera explícita y reiterada que la reforma educativa atiende a una realidad cambiante y compleja que pone en riesgo la seguridad de la nación y que dicha seguridad depende de los estándares de calidad que son urgentes mejorar. Así pues, el proyecto de modernización asume como prioridad elevar la calidad educativa y enfatiza en la formación de los maestros como el medio para alcanzar su propósito. "Para tener éxito en este objetivo requerimos tomar nuevas decisiones...sumar a la sociedad, confiar en los maestros y mejorar los conocimientos y tecnologías. Establecer nuevas exigencias y responsabilidades de evaluación y **apoyar decididamente la formación de los maestros**" (ANMEB).

En el análisis de los diferentes documentos aparece una articulación de actores, nacionales e internacionales, que configuran el sentido de la reforma en torno a un elemento, el maestro. En el discurso general aparece una nueva regulación que gira alrededor de la formación magisterial y (contenida, en México, en el proyecto de modernización, dentro del área que contempla la revalorización del magisterio) que considera como eje fundamental la actualización de los maestros. La actualización traza objetivos, metas, reglas de incorporación y reconocimiento en su participación y apropiación de lo propuesto por el nuevo modelo (evaluación-estímulo), al tiempo que instala una serie de categorías que tienden a redefinir la práctica misma del maestro. Con esto, el docente es convocado no sólo a participar en un nuevo modelo de formación, sino también a la incorporación de categorías que modifican su subjetividad y por tanto su configuración identitaria.

La estrategia de formación y en particular la actualización del maestro, por su centralidad en la reforma, colocan al docente como el principal destinatario e la misma. Si bien, es evidente la necesidad de reordenar la práctica de formación docente (cómo se forma), no se tiene que perder de vista que el objetivo principal es la formación misma, la conformación de un nuevo docente.

Esto último pone en claro que existe una alusión directa y expresa hacia el docente como destinatario de la reforma verificada a través de la estrategia de formación, y en nuestro caso particular de la actualización de los mismos. Es evidente la necesidad de reordenar una práctica, la de formación (cómo se forma); pero también, la formación misma, la constitución de un nuevo docente. Ante esta circunstancia resulta absolutamente necesario analizar la respuesta del docente a esta convocatoria. Esto es, cómo recibe la propuesta, si se identifica con ella y cómo es dicha identificación

3.2 Recepción de la propuesta (reconstrucción del sentido de la actualización)

Esta parte del estudio está orientada a la localización de las categorías que aparecen de manera más frecuente y a través de las cuales el docente delimita y distingue el sentido de la actualización, es decir, el sentido que éste le otorga. Sin embargo, nuestro propósito no sólo es ver cómo construye ese sentido, sino cuál es la relación que guarda esa construcción y cómo se identifica con la actualización que le ofrece el Estado.

Antes de empezar con nuestra tarea, tendremos que precisar dos cosas; la primera, que en los distintos documentos: el Programa Nacional para la Modernización Educativa, el ANMEB, o la propuesta del Pronap, el maestro aparece como principal destinatario, es decir, en este sentido la interpelación es clara, la invitación tiene un receptor. Y segunda, en nuestro caso los elementos que funcionarían como indicadores de éxito de la acción interpelatoria, entendida ésta como enganche entre la nueva propuesta y el maestro, tendrá que ver con:

- a) Qué tanta información reporta el maestro respecto del programa, cómo lo significa y cómo lo reconstruye.
- b) De la forma en que construye o reconstruye la actualización, de los datos que conoce y enuncia, con cuáles se vincula y cómo lo hace.

De acuerdo con las evaluaciones anteriores, considerados como medios que a partir de los cuales se obtiene la información sobre la percepción y el vínculo con la actualización hemos registrado los siguientes elementos para el análisis:

3.2.1. Lugares reconocidos como medios de actualización. (Cursos PRONAP)

A lo largo de las entrevistas podemos observar que en la mayoría de las veces el maestro reconoce que la actualización se lleva a cabo a través de distintas formas, las que más aparecen son las institucionalmente establecidas y reconocidas para este fin. Tenemos que decir, que el maestro advierte que la actualización se lleva, principalmente, a cabo a través de *cursos nacionales, cursos estatales, y talleres generales de actualización* (TGA). Algunos docentes refieren también, aunque de manera aislada, otros medios de actualización tales como: los cursos de Pronales o talleres de danza, que no son impartidos por el Pronap, y a los cuales recurren de manera voluntaria o de manera obligada pero en sus tiempos de trabajo. Otro referente de actualización son los libros del maestro y ficheros de trabajo. No obstante la apertura del abanico, por la frecuencia con que aparece la referencia hacia los cursos nacionales, estatales y TGA's, podemos decir que, la incorporación a los cursos que la SEP ofrece a través del programa nacional de actualización permanente (Pronap) empieza a aparecer como línea que configura el dispositivo[4] de la actualización.

3.2.2 Motivaciones para la incorporación al programa.

Sobre la fuerza que produce el factor económico para la incorporación al programa, algunos maestros mencionan:

“...pero a lo mejor el gobierno dice: a los que asistieron les damos tanto y a los que no, pues así se quedan. Yo quiero superarme para ganar más” (Maes [f, no]). “Me he incorporado a los cursos de español, en primer lugar para promoverme en carrera magisterial” (Izta [f, si]). “Me he incorporado a los cursos nacionales, pues me dan, por una parte lo económico” (Abra [m, no]).

Si bien hemos de considerar que la actualización comienza a mostrarse, desde la percepción del maestro, contenida y visiblemente articulada a través de las tres instancias que he señalado; también tenemos que destacar que la relación que construye el maestro con dichos cursos no es precisamente a través del Pronap y los objetivos del mismo, sino mas fuertemente a través del programa de **Carrera Magisterial**. ¿Qué pasa con la relación maestro-

actualización cuando ésta se construye a través de Carrera Magisterial? ¿Cómo afecta esto al sentido de la actualización y a la identificación del docente con el programa?

[Patr,(f, si)][5]	[Maes (f, no)]
<p><i>"Bueno a los que me he incorporado más que nada han sido a los cursos nacionales, por los puntos que dan para Carrera Magisterial y al curso también que son de los que valen cinco puntos".</i></p>	<p><i>"Bueno, yo la verdad le voy a decir eh, los cursos nacionales y estatales se tienen que tomar porque esos tienen valor a carrera magisterial; entonces, si yo no asisto a ese curso, en el estatal me viene con puras rayitas ahí, ya cuando viene el concentrado de mis calificaciones nada más le ponen guiones, y si yo lo tomo entonces en vez de guiones le ponen 5. Pues, a mí me conviene que me pongan cinco puntos, para Carrera Magisterial".</i></p>

Cuadro 4. Aquí mostramos cómo va ha estar atravesando el significante carrera magisterial en la relación maestro-actualización.

Hemos recuperado elementos, de la información proporcionada por los maestros (vista desde los dos extremos acreditados, no acreditados), que definen la motivación que los orienta a incorporarse al programa de actualización. Proviene del vínculo que se establece entre actualización y Carrera Magisterial, y por consiguiente venga una mejoría en la percepción salarial. La cercanía entre los significantes Actualización y Carrera Magisterial producen efectos en la conformación del sentido que procede a explicarse en la siguiente forma

- 1) El acercamiento, que aparece indicado por el maestro, entre actualización y Carrera Magisterial se va a traducir en una relación casi necesaria entre ambos elementos. (La actualización se logra a través de Carrera Magisterial, o bien, la movilidad horizontal sólo es accesible cumpliendo con las disposiciones de actualización)
- 2) Por la proximidad en que se colocan actualización-Carrera Magisterial, se presenta entre ellas una operación metonímica [6] ; es decir, el maestro va a aludir a la actualización a través del significante Carrera Magisterial.

3) Este punto, el reemplazo de actualización por *carrera* (hay maestros que dicen "cursos de carrera, examen de carrera, etc."), lleva a modificar la relación docente- actualización en los siguientes términos:

La sustitución del significante actualización por el de Carrera Magisterial subvierte las reglas y por tanto la relación que configura el programa de actualización y el sentido del mismo. Por ejemplo:

1ª. Relación

Actualización → mejoramiento profesional → calidad → estímulo (Carrera Magisterial)

Pasa a ser:

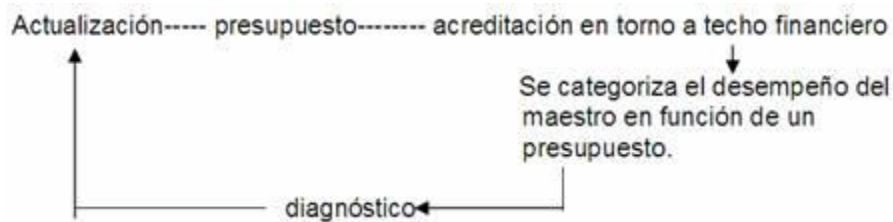
Actualización → estímulo económico (Carrera Magisterial).

Todo el proceso que lleva al mejoramiento profesional y la búsqueda de la calidad, queda perdido.

2ª. Relación (vista estrictamente desde los componentes que articulan un diseño de la formación)



Este circuito, que no incorpora la parte económica, genera un movimiento en la implantación de la propuesta acorde a las necesidades docentes y sistémicas. Sin embargo, con la presencia de carrera magisterial, la relación se va a configurar en la siguiente forma:



Con la incorporación del factor económico en la actualización la elaboración del diagnóstico se torna ambigua, porque evalúa acorde a un techo financiero y no con respecto de las condiciones magisteriales. La ambigüedad entonces, complica el conocimiento de la situación docente y por tanto, el replanteamiento de mejores y nuevas estrategias acorde con sus necesidades.

En relación a los efectos que introduce *carrera* en la evaluación y diagnóstico, aparecen algunos docentes que señalan:

“yo me imagino que se puso lo de Carrera Magisterial porque pensaban que muchos maestros no iban a pasar los exámenes y se encontraron con la respuesta de que muchos maestros sí. Entonces, no hay presupuesto ahora, no hay presupuesto y esto ya es un juego del gobierno nada más. No hay presupuesto, están... aplican exámenes, los puntajes vienen bien bajísimos, aunque uno saque la calificación...” (Abra [m, no])

De acuerdo con lo que hemos analizado, la actualización aparece ligada a Carrera Magisterial y ésta con el ascenso y mejoramiento económico del docente. El maestro establece, pues, una relación con la actualización en la que, aunque no queda excluido el mejoramiento profesional, si lo pone en segundo plano[7] . El discurso mismo del Pronap incorpora un doble sentido; por un lado, la búsqueda de la calidad, pero por el otro, el cumplimiento, a través de él mismo, de la aplicación de una política de distribución salarial.

“Cada profesora o profesor podrá presentar hasta tres ocasiones, dicho examen, con el propósito de mejorar su aprendizaje y en consecuencia su desempeño docente. Los maestros que así lo deseen podrán solicitar que la constancia de acreditación les sea tomada en cuenta para la Carrera Magisterial” (SEP-Pronap, 2000:3).

Lo que no se menciona es que si el docente quiere participar en Carrera Magisterial, no tiene alternativa, tiene que presentar sus exámenes y el uso de la constancia es obligatorio. Al ser un recurso necesario, la actualización pasa a ser parte de Carrera Magisterial y los límites que distinguen uno de la otro programa comienzan a ser difíciles de observar.

3.2.3 El trabajo en los cursos: estrategias de organización (metodología).

En el discurso del docente, el trabajo de los cursos se organiza a través de distintos componentes: abordaje de contenidos a través de textos (lectura), trabajo individual (a veces grupal), asesoría (presente/ausente), tiempo, examen, autoaprendizaje (autogestión). Sobre estos cinco componentes tenemos que existen algunas coincidencias y diferencias en la percepción de los docentes; lo primero que aparece es la confirmación, por parte de ellos, de que el trabajo colectivo aporta mayores elementos de formación que el trabajo individual. La ventaja del trabajo individual sólo es localizada en su asociación con la categoría de tiempo y autogestión; es decir, la desaparición de grupos, ritmos y tiempos rígidos le otorgan al docente la posibilidad de administrar lo que ellos consideran escaso y problemático, el tiempo. No obstante, aseguran que lo más conveniente sería una planeación en tiempos adecuada, con asesores realmente preparados y en sesiones colectivas.

La organización del trabajo en los cursos aparece como parte del dispositivo que regula a la actualización (modelo socio-simbólico). Desde dicha identidad simbólica se convoca y se configura al sujeto de la actualización, el cual se percibe desde una identidad imaginaria. De este modo, entre el nuevo modelo y la identidad imaginaria se introduce un espacio; el éxito de la interpelación, precisamente, se mide a partir de la distancia que se recorre entre la identidad imaginaria y la identidad simbólica.

De acuerdo con la percepción imaginaria del docente, cada componente de la organización del trabajo mantiene una distancia con el sentido incluido en el proyecto institucional. Esto comienza a perfilar un resultado en la interpelación y en el tipo de identificación con el programa, lo cual señalaremos hasta revisar todos los componentes sobre los que se construye la actualización.

3.2.4 Pertinencia de los contenidos.[8]

(Pertinencia y vinculación con los objetivos del programa de la modernización educativa).

Con respecto a los contenidos, el análisis de la información será revisada en dos sentidos:

- 1) Si existe una vinculación maestro-contenido, acorde con la pertinencia que el docente encuentra en este último.
- 2) Si los contenidos están vinculados con los objetivos de la modernización educativa.

Lo primero que encontramos en la información proporcionada por el docente, es un desacuerdo en la liga que podría establecerse entre los contenidos de los cursos y los propósitos de la modernización. Aunque algunos docentes refirieron algún vínculo entre contenidos-modernización, son pocos los elementos sobre los que sostienen esa relación. Algunos de estos argumentos aseguran que los contenidos proveen de herramientas al docente para el trabajo del español, principalmente con el tratamiento de la ortografía. También se dice, que los contenidos aportan elementos en la comprensión de cómo se debe tratar el niño en el proceso de aprendizaje, particularmente se reconoce la apropiación de determinados enfoques, "lo que se pretende, yo lo he visto con los nuevos enfoques, es romper esos patrones de conducta y de alguna manera buscar que los alumnos sean más activos" [Silv (f, sí)].

Esta percepción señala puntos de coincidencia con los propósitos expuestos por el programa de modernización. En este último se establece como prioritario los cambios y ajustes de orientación de planes y programas, se subraya la importancia en el trabajo del español y las matemáticas y se reconoce necesario la introducción de nuevos enfoques para el tratamiento de dichas materias. "Para alcanzar la calidad, avanzaremos en el dominio de la historia, la ortografía, la geografía, la aritmética y las matemáticas, el civismo y la asimilación de los métodos como herramientas..." (PNME, 1998:7)

Si bien algunos docentes reconocen un vínculo entre contenidos-modernización, otros más niegan esa relación o bien cuestionan la utilidad de

los contenidos, esto último quiere decir que se puede reconocer al contenido un vínculo con la modernización pero no necesariamente con las necesidades docentes. Este rechazo o desacuerdo con el tipo de contenidos que se trabajan en los curso de actualización, se sostiene principalmente en que carecen de vinculación con la labor cotidiana y la práctica del trabajo docente; "algunos contenidos sí están vinculados, pero otros no tienen nada que ver" (Marg [f, no]). A esta afirmación se agregan otros adjetivos empleados para la valoración de los contenidos:

- a) Limitados. (Irma [f, si])
- b) Fragmentados, desarticulados. (Marg [f,no])
- c) Difíciles. (Maes[f,no])
- d) Confusos. (Libe [f, si])

Por otra parte, se reconoce que los contenidos hacen hincapié en la necesidad de cambio, se sostiene que a través de éstos se intenta redefinir lo el alumno aprende y la forma en que debe ser tratado, de lo que se espera un ajuste en la relación maestro-alumno. Lo importante en este señalamiento es el reconocimiento de que los contenidos introducen nuevas categorías que conducen al docente a conceptualizar de modo distinto lo educativo y las relaciones que se establecen hacia su interior. Los contenidos "contribuyen mucho para la modernización porque en los cursos se hace hincapié en que ya cambiemos...muchos de los maestros tenemos miedo a hacer un cambio en nuestras prácticas educativas... Hay maestros que siguen con su método tradicional, que nada más soy yo el que puede hablar y ustedes calladitos" (Abraham [m, no]). El docente se asume como parte de esta nueva relación, en una posición diferente y por tanto con una distinta configuración identitaria. Es aquí donde se reconoce en la actualización, y la introducción de nuevos contenidos y categorías, un nuevo modelo de identificación; pero además, que si la actualización es cambio y la actualización es permanente, el proceso identificatorio del docente nunca cierra totalmente.

Lo que hemos visto a lo largo de este acápite es que la vinculación del docente con la actualización, a través de los contenidos, es parcial puesto que el sentido que otorga a los contenidos en términos de pertinencia, tiene un doble

juego; se reconoce a éstos afines a la modernización, pero inadecuados en términos de responder a sus necesidades cotidianas del maestro. La ambigua y hasta cierto punto contradictoria relación con los contenidos que los coloca como necesario pero insuficientes, mantiene activa la participación del sujeto de identificación en su resistencia a ser plenamente representado por el modelo identificatorio.

3.2.5 La evaluación.

Un componente más sobre el cual se construye la actualización, y que aparece con fuerza en la perspectiva del maestro, es la evaluación que se les practica en cada uno de los curso. Este aspecto, entonces, al igual que los otros componentes que hemos revisado, pasa a ser un elemento más que se articula y que nos permite comprender el sentido de la estrategia de actualización.

Acorde con la recuperación que Nietzsche hace de Hegel, según Deleuze (1991), se conoce al amo (en este caso la actualización) a través del referente que construye el esclavo, en nuestro caso la evaluación es parte de la configuración que realiza el maestro. Lo importante en el análisis de este componente es no sólo su reconocimiento en la práctica docente, sino también como se vincula con él. Es decir, una vez que se reconoce al significante evaluación articulado a la estructura discursiva de la actualización, se hace necesario comprender el sentido que se le otorga, dado que su valor deriva de un doble juego: como examen y como evaluación global del proceso, reconociendo siempre que el sentido de la respuesta es siempre plural y compleja. Como evaluación global se asume que es incompleta puesto que sólo se efectúa a través de un instrumento, el examen; a este último se le cuestiona su pertinencia por la prioridad que establece sobre el contenido teórico, descuidando la aplicación o práctica. La desavenencia intenta descalificar a la evaluación porque ésta no se interesa por el desempeño del maestro sino sólo por la apropiación del contenido.

Situados desde la perspectiva del examen, visto éste como evaluación, el maestro señala que dicho instrumento contraviene o contradice la estrategia metodológica desarrollada por del curso. El curso nacional, señala, ha sido diseñado para que el maestro revise de manera individual materiales, enfoques y contenidos, y ajuste , conforme a su criterio, el uso de los mismos

en el desarrollo de actividades escolares. Sin embargo, en la aplicación del examen el ejercicio del criterio personal se anula, las respuestas son valoradas y calificadas por un criterio que no tiene vinculación con el suyo. Aparece así, con el examen, un conflicto dado por el choque de criterios (por un lado se impulsan, pero por el otro se anulan) en el que uno aparece como legitimado y sobre este mismo se juzga el buen o mal desempeño del maestro con respecto al curso. "El problema es que en el examen mi criterio no cuenta, sólo cuenta el criterio de quien lo hizo" (Espe [f, si]).

En general la evaluación es vista a través de esta doble cara: Por una parte reducción y escasez de instrumentos para evaluar la actualización de manera íntegra, y por el otro, desacuerdo con la ineficiencia del único instrumento autorizado para medir resultados, el examen. Aunque son muy diversas las formas en que el maestro expresa su desacuerdo con la estrategia y el instrumento de evaluación, puesto que aparecen opiniones sobre ellos que van desde confusos y nefastos hasta mal formulados; en realidad lo que más preocupa o más incomoda al docente es que no se reconozca en dicho proceso. Por tal motivo, el entrevistado exige la revisión de su desempeño pero en la práctica, en su territorio, en el contexto de trabajo donde los problemas no se resuelven con la aplicación ortodoxa de una serie de lineamientos "teóricos", sino más bien donde sus acciones se ajustan a criterios personales y específicos.

La opinión del maestro sobre la orientación o sentido de la evaluación es diversa. Sin embargo, es posible la reducción y articulación provisional de sentido, como discurso docente, cuando se reconoce un elemento externo que pone en un terreno secundario sus diferencias. Aparece entonces, una función **equivalencial** entre cada una de las partes que abre la posibilidad de articulación de las diferencias y la conformación de un esquema discursivo. Es decir, el exterior, en el caso del discurso del docente, empuja a un segundo orden las diferencias e introduce nuevas cargas de sentido que rompen con las positividades existente y, por tanto, niega cada una de las posiciones y las torna indecidibles. Así, entonces, la única vía para la identificación es la articulación, cuya viabilidad está dada por lo que está más allá de los límites. En nuestro estudio, la articulación y configuración de sentido de la evaluación se localiza en el no reconocimiento del docente en el proceso mismo. Eso es

lo que está más allá de las diferencias en la percepción de los maestros y que los hace equivalentes.

Quienes operan e instrumentan el programa, con la finalidad de argumentar el uso del examen como vía única, señalan que el programa busca evaluar los cursos, lo que se trabajó en ellos y no el desempeño del docente en su labor cotidiana. Por su parte, el maestro se opone a esa consideración puesto que el examen le exige conocer libros del maestro, ficheros y conocimientos generales, que no son abordados en los cursos, "el examen pide un conocimiento generalizado" (Maes [f, no]). Lo que permanece latente en la significación del examen es la idea de que éste ofrece una mayor simpleza para obtener la medición acerca del trabajo en los cursos. Cualquier otro instrumento enfocado a medir de manera más amplia y compleja el desarrollo del proceso, traería costos más elevados en su elaboración y aplicación.

En la referencia a la evaluación de los cursos también aparece cruzado el factor Carrera Magisterial. Es decir, algunos maestros afirman que la evaluación incluye la valoración de los alumnos; cosa que no ocurre en los exámenes de Pronap, sino más bien en la evaluación de Carrera Magisterial. La asociación que hace el maestro de la evaluación, como componente del programa, con el esquema de Carrera Magisterial fortalece la tesis de la subversión que produce este factor en las relaciones al interior del significativo actualización. Los maestros señalan que la evaluación de los cursos conduce a una pérdida de interés por participar en éstos, cuando observan que las puntuaciones no son suficientes para lograr los ascensos esperados. Es así como, la evaluación, asociada con el factor movilidad (considerado dentro de Carrera Magisterial), también rompe con el vínculo docente-actualización.

3.2.6 Acerca de los materiales empleados por el programa.

Desde el punto de vista del maestro, la actualización que ofrece el Pronap emplea como principal material de trabajo los libros considerados como "paquete didáctico". Sin embargo, aunque se reconoce la centralidad de los materiales, no se expresa un criterio unificado sobre el valor que emiten con relación a su eficacia. A pesar de esto, sobresale una opinión a favor de ellos referida principalmente en su diseño, selección y la presentación de contenidos. Se considera, salvo algunas excepciones, que dichos contenidos

además de su riqueza teórica son accesibles y mantienen un vínculo con el libro de español. Por otra parte, la inconformidad se centra en que muchas veces los materiales tienen algunos problemas con los ejercicios que sugieren; la complejidad de las actividades pone en duda al maestro sobre su correcta realización. Aunado a esto, la metodología de trabajo (en los cursos nacionales) y los propios materiales no tienen previstas estrategias que ayuden al propio docente a identificar los errores o los aciertos en las actividades o ejercicios realizados. Por otra parte, el maestro insiste en que los contenidos pocas ocasiones se traducen en actividades de trabajo con el grupo escolar. Alguna otra debilidad referida sobre los materiales, por los contenidos que contempla, es que, en la preocupación por la accesibilidad de los mismos, se diseñan actividades tan sencillas que se obvian y no se llevan a la práctica. " Los materiales son buenos, aunque a veces las propuestas de trabajo vienen muy simples para desarrollar que uno las da por obvias y las brinca, cuando son complejas uno quisiera saber si las hizo bien o mal pero no vienen respuestas en el libro" (Espe [f, si])

De este modo, aunque se está de acuerdo, en términos generales, con la facilidad en el empleo del material y la calidad de su contenido, se pone en duda el trabajo que convierte a los contenidos en actividades o ejercicios de los textos. Sin un buen diseño de actividades, aseguran, los contenidos no podrán ser llevados a la práctica. Un defecto más que se les atribuye a los contenidos de los cursos es que no están vinculados con los exámenes de *carrera*, "No hay relación, de los libros que nos dan con los exámenes" (Abra [m.no]). Se concluye entonces, que aunque los materiales podrían vincularse en contenido con los libros de texto, sino existe un buen diseño de actividades no se asegura un vínculo con la práctica del maestro; Por otro lado, muchas veces el maestro recibe cursos y materiales que no tienen relación con problemáticas de los grados en que trabajan.

3.2.7 Otros medios de actualización.

El docente reconoce, fundamentalmente, como instancia de actualización a los espacios y materiales que la SEP le proporciona para la adquisición de nuevos conocimientos o experiencias con respecto del ejercicio de la docencia. El referir a la SEP no define de manera exclusiva y automática la imagen del Pronap. En muchas ocasiones se alude a la SEP y lo que aparecen son los

cursos de Pronales (programa nacional de lecto-escritura) o algunos otros talleres que organizan las supervisiones escolares.

Es importante reconocer que el docente participa mayormente en aquellas instancias de actualización que se le presentan como obligatorias, entre ellas los cursos del Pronap, por su valor para la promoción horizontal[9] . Fuera de esta instancia, que ocupa el lugar central, aparecen otros medios y estrategias a través de las cuales se incorporan o bien se contribuye a sistematizar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Alguno de estos recursos que se filtran en la percepción del docente son la televisión y el intercambio cotidiano de experiencias entre maestros, ambos aparecen como lugares desde donde se ofrecen contenidos y reglas para la conformación de estrategias en el desarrollo de la enseñanza. El intercambio cotidiano de experiencias es colocado en el lugar del procesamiento y contextualización de contenidos, estrategias y recursos didácticos. Este factor, que en apariencia no es muy visible, puesto que no tiene un reconocimiento institucional, es un medio al que recurre de manera frecuente el docente, puesto que se constituye en una especie de filtro a través del cual tienen que pasar los aprendizajes nuevos que se pretende introducir. Es precisamente en este espacio donde se negocian las propuestas institucionales, donde se coloca cada proyecto, el programa de formación mismo, en el terreno del ejercicio de poder. El poder asumido como actualización (puesta en acto) de elementos que componen un proyecto hegemónico, o poder como la expresión de resistencia, que desordena, articula y resignifica el sentido, "todas las actividades que hacemos son a base de experiencias, a base de lo que leemos, a base que nos prestamos (sic), convivimos, intercambiamos; nos intercambiamos ideas cuando nos reunimos en la escuela" (Maes [f, no]).

El maestro en el contexto de escuela, al intercambiar experiencias con alguien que considera igual que él, que vive circunstancias similares, que ha puesto en práctica lo que sugiere y que tiene prueba (en sus resultados) de lo que recomienda, reconoce como buena la información que recibe de dicho intercambio, sin embargo, la institución encargada de la formación continuada del maestro pone dicho conocimiento en una escala de legitimidad baja[10] , puesto que el conocimiento allí generado no forma parte de la misma. Las cosas cambian para el maestro cuando el intercambio se realiza fuera del

contexto de escuela, allí el docente exige a un especialista que vaya más allá del conocimiento comúnmente compartido, sin que por ello se tenga que anular el reconocimiento de su situación.

Todo lo anterior, muestra distintos planos de identificación o subjetivación del sujeto, por un lado, aparecen los referidos a las instancias y mecanismos institucionalmente legitimados, y por el otro, los que escapan a la institución. El maestro reconoce como espacio de actualización o formación (institucionalmente reconocido) aquel que configura sus componentes dentro de los códigos de legitimidad del campo, es decir, reconocerá el valor del curso si es coordinado por un especialista en el área. Por otra parte, también reconocerá aprendizajes que provengan de sus pares, siempre que éstos se enuncien en el contexto del desempeño escolar, próximo a la trayectoria de los docentes. Esto anuncia el hecho de que la identificación del docente se conforma en distintos planos.

3.2.8 Lugar que se otorga a la actualización en la búsqueda de la calidad.

Sobre este punto, el maestro no duda en señalar que la actualización (entre otras, la ofrecida por el Pronap) ocupa un lugar central para el buen ejercicio profesional. La lectura de esta posición resulta interesante porque si bien en sus argumentos pudiera interpretarse en el docente un vínculo con el significativo actualización esto mismo no significa que necesariamente se comparta el sentido del mismo.

Desde el docente la actualización se considera como un factor primordial, de primer orden para mejorar o elevar la calidad de la práctica educativa. La actualización, señalan: "Ayudan a conocer planes y programas de estudio" (Irma [f, no]), "Contribuyen a enseñar con mayor facilidad (Mari [f, no]), "cambian la actitud del maestro" (Abra [m, no]), "aportan herramientas y estrategias que acercan a los nuevos enfoques (Patr [f, si]), "vincula al maestro con las nuevas tecnologías" (Silv [f, si]).

Del párrafo anterior podemos analizar básicamente dos cosas: primero, que aunque hay una dispersión en el sentido de la actualización, todos, docentes que han acreditado o aquellos que son ubicados en el terreno del fracaso, cualifican a la actualización como indispensable para mejorar la practica

educativa; Segundo, que dentro del espectro de significaciones el docente reconoce un vínculo del significante actualización con dos elementos o sentidos fundamentales:

- a) calidad, y
- b) cambio.

Sin embargo, puesto en un primer nivel de análisis el significante actualización podría aparecer como un significante vacío; primero, porque no tiene una sola definición; al contrario, su sentido se construye de manera distinta por cada uno de los docentes, y por la misma SEP. Segundo, porque la actualización, acorde con lo que ya se ha escrito en este mismo trabajo (Cáp. II) con respecto de su presencia a lo largo de las reformas educativas, no tiene un contenido específico. Es la relación de fuerzas entre actores y a través de los proyectos históricamente contruidos que la actualización se contextualiza y temporalmente adquiere una significación. Dicho sentido no está dado por las relaciones internas de los componentes que se consideran parte de la actualización, sino por el límite radical a partir del cual la actualización define su exterior.

El vacío tendencial del significante actualización puede verificarse en la dispersión de sentidos sobre los que se intenta significar. La ambigüedad[11] nos presenta una subversión en las relaciones establecidas al interior del significante, con lo cual se reconoce que la actualización no posee ni relaciones, ni componentes internos; suyos, propios o necesarios, que lleven a determinar su significación. Al contrario, que la identidad del concepto corresponde a la articulación de sus componentes internos y éstos sólo lo hacen en función de lo que ellos mismos excluyen; aquello que queda más allá del límite del concepto o el discurso de la actualización y va a permitir la referencialidad u observación, pero sus componentes internos que atenúan sus líneas de diferenciación trastocan sus relaciones y los sentidos que éstos pudieran producir. Así, Puesto que los límites internos han sido subvertidos no quedan ya relaciones necesarias, las relaciones producidas al interior, y la articulación de las partes del concepto, los componentes en este caso de la actualización, quedan sujetos a la construcción contingente del exterior excluido que posibilita los límites de referencialidad externa del significante.

Con lo expuesto, tenemos que la penetración de la contingencia en la producción de sentido niega las significaciones únicas y posibilita los quiebres en la definición de la actualización, como lo hemos visto ya en el anterior y a lo largo de este capítulo.

3.2.9 Consideración general sobre la experiencia en los cursos.

El maestro relata su experiencia en los cursos, principalmente, a través de dos aspectos:

- 1) su condición de acceso, y
- 2) metodología del curso

El acceso a los cursos, señalan, representa una fuerte inversión en tiempo, esfuerzo y dinero. Se enfatiza que los cursos exigen la aplicación de recursos económicos básicamente para la asistencia (transporte, alimentos, etc.) y para la adquisición de materiales (libros, copias, etc.). Para el caso de los cursos nacionales la atribución de un costo es menos sustentable, puesto que el maestro estudia en casa y su estudio lo realiza sobre materiales que le ofrece el Pronap de manera gratuita. Sin embargo, si bien la idea de costo diluye un poco su presencia, la noción de coste se fortalece, cuando se presume que recursos distintos a lo económico son utilizados en la obtención o en la producción de algo, "los cursos le cuestan mucho al maestro, quien además de invertir tiempo invierte dinero en ellos. La actualización le está costando más al maestro que al estado porque es él quien se está esforzando" (Abra [m, no]). Los costes aluden a una inversión que va más allá de lo financiero, en este sentido el maestro reclama inversión de tiempo[12] en su formación, lo que representa una reducción de tiempo libre potencialmente destinado para el descanso o para la convivencia familiar. El tiempo y energía invertida en la actualización, señalan, merman los espacios y la calidad en la convivencia con la familia.

La maestras adjuntan a la inversión de tiempo su condición de género, de tal forma el coste para ellas resulta más alto. Afirman que existe para la mujer un rol específico que tienen que cumplir al interior de la familia, del cual derivan el cuidado de los hijos y los quehaceres domésticos que atiende

mayormente los fines de semana. Esta condición le resta posibilidad para asistir a las asesorías o cursos programados por el Pronap. "Me cuesta un poco de trabajo asistir porque antes no era mamá y no me detenía irme a los cursos las horas enteras, pero ahora con el trabajo de ya ser madre como que a veces tengo que encargar a los hijos y vete al curso y es, es mucho, bueno como que va uno intranquilo, con mucha presión" (Irma [f, si]). Bajo esta condición las maestras asumen que la programación de cursos no reconoce los compromisos o roles que atiende, acorde a su situación de género, y que esto expresa una exclusión velada.

De este modo, los maestros y maestras reconocen que en este momento son ellos quienes están invirtiendo más en la actualización que el propio Estado. Sugieren por tanto, que una forma de compensar los costes de la actualización podría ser pagando el tiempo destinado a ella. Las maestras consideran que, por lo menos, esto ayudaría para que pudieran delegar su responsabilidad en casa a otra persona, lo cual les abriría la oportunidad de incorporarse a los cursos.

Otra parte de los maestros emite juicios sobre el contenido y desarrollo de los cursos, en ellos se destaca un rechazo sobre los mismos por su inclinación predominantemente "teórica" y porque el trabajo autogestivo cierra las oportunidades de intercambio entre ellos.

Hasta aquí se sostiene una línea de desacuerdo con el programa, sin embargo, aparecen otros valores que se incorporan sobre los cursos como "bonitos", "útiles" o "accesibles". Estas últimas adjetivaciones hacen indecible la percepción sobre el programa, ni en términos cuantitativos hay una percepción total de los cursos. Esto afirma el carácter indecible de los mismos y su imposibilidad de representar plena y totalmente las necesidades de los docentes.

3.2.10 Expectativas sobre el programa.

En el discurso de los docentes todas las expectativas sobre los cursos están marcadas por un fuerte reclamo a que atiendan y ayuden a resolver problemáticas que enfrenta el maestro en la cotidianidad. Se esperaba también, señalaron los docentes, que el trabajo fuera realizado a través de

materiales fáciles y asesorías de alto nivel; así entonces, ante el marcado dejo de insatisfacción con respecto a la orientación del curso (su enfoque), la calidad de la asesoría y alguna complicación en el acceso a los materiales, aparece una insistencia en que se esperaba más de ellos y que están aportando poco. "Debieran ser teórico- prácticos, que se formen grupos de trabajo, donde se puedan intercambiar experiencias" (Diba [f, no]); "Que quienes los impartan sea gente preparada y que no solamente se quedaran en la teoría...que se vinculara con la práctica" (Izta [f, si])

No obstante el desacuerdo con los resultados, el maestro reconoce que la actualización ha ido aceptándose e incorporándose a las actividades que conforman su desempeño profesional. También admite que en primera instancia se asumió a la propuesta de actualización, y como parte de ella a los cursos nacionales, como algo más de lo que antes se había recibido y de lo cual no se obtenía nada.

Hoy la mayoría afirma que su actitud ha cambiado porque se considera que se aprenden cosas, "sí, han cambiado los cursos y la verdad sí aprende uno algo nuevo" (Abra [m, no]). El hecho de que se aprendan cosas reporta para el maestro un aprovechamiento, un beneficio que obtiene de los cursos; pero esto no quiere decir, y eso es en lo que se muestra inconforme, que lo aprendido sea útil para resolverle cosas en la práctica[13]. De aquí que algunos lleguen a señalar que los cursos, sus materiales, sus contenidos, etc., pueden estar muy bonitos pero no están integrados a los intereses de los docentes. Es decir, el docente se vincula con los cursos más por resolver sus problemas económicos que sus problemas profesionales. Así, lo económico podría aparecer como el objeto perdido, lo que reprime el modelo de actualización, pero que finalmente incorpora melancólicamente.

En medio de esta ambigüedad que constituye el sentido de los cursos, buenos e incompletos; benéficos pero inútiles, etc., comienza a aparecer como principal argumento en contra de ellos, la no correspondencia exacta o plena de lo que proponen, con lo que el maestro necesita. Sin embargo, esta misma condición que hace imposible la representación plena de la necesidad, este aparente no reconocimiento del contexto de trabajo del maestro; el distanciamiento[14] de la propuesta de actualización con respecto de la particularidad del docente, es ella misma la condición de posibilidad de

aflojamiento y dislocación de la estructura que configura la actualización y la oportunidad para que el docente introduzca una carga sentido y negocie su significación. Esto mismo ofrece una perspectiva de movilidad y cambio al proyecto mismo.

Así las cosas, el programa intentaría colocarse como un universal[15] , es decir, presumiría de tener los elementos necesarios para resolver la problemática general del docente independientemente del contexto en que se localice. Por el contrario, es esta misma condición la que hace imposible que se resuelvan plena y totalmente las necesidades en alguna situación específica. El considerar a la actualización como un universal no significa que el programa, los contenidos y las estrategias no respondan o no se construyan desde referencias histórico-concretas, es decir, que no haya detrás de la propuesta intereses particulares que apunten a otorgar cualidades específicas en las relaciones que configuran lo educativo y cierto tipo de Estado.

3.2.11 Sugerencias para la reconfiguración del modelo actual.

A lo largo del capítulo hemos reiterado nuestro interés por analizar e interpretar como aparece construida la actualización en el discurso del docente. Cada contexto de enunciación ha revelado ciertos elementos sobre los cuales se otorga sentido al programa en estudio, sobre estos mismos componentes el maestro ha emitido juicios que lo vinculan o lo apartan de la construcción oficial. En otras palabras, la información proporcionada por el docente no sólo ayudó para observar la construcción y los componentes de la actualización, sino también para verificar cuándo y cuándo no se enlaza con ellos.

Para este apartado hemos decidido ir directamente sobre aquellos referentes de la actualización que el docente considera pertinentes o por el contrario, aquellos que considera insuficientes. Esto conduce a un recuento y valoración de los componentes que podría reiterar lo que ya se ha dicho, sólo que en este sitio la posición asumida será abiertamente más racionalizada[16] .

Acorde con los elementos mencionados y el juicio sobre éstos emitido, presentamos una lista de factores, así como la síntesis del comentario que corresponde a cada uno de ellos, según lo mencionado por el docente:

- 1) *El enfoque.* Se cuestiona el carácter teórico de los cursos, pretendiendo que debería estar más vinculados con los requerimientos de la práctica del maestro. (Abra [m, no])
- 2) *La Metodología.* Por lo menos para los cursos nacionales se ponen puntos a favor y en contra sobre la pertinencia de trabajar a distancia. Se reconoce el beneficio de la flexibilidad que otorga la autogestión del trabajo- ejercicio individual- , pero también se subraya la conveniencia de trabajar en grupos, dado que el intercambio no sólo introduce mayor información sino que el trabajo mismo en conjunto ayuda a facilitar la comprensión y realización de actividades.
- 3) *Los materiales.* Aunque buena parte de los docentes los consideran accesibles, algunos siguen pensando en que deberían ser menos complejos. Además se cree que debiera proporcionarse mayor diversidad y cantidad de materiales para apoyar la formación en servicio. (Izta [f,no])
- 4) *La asesoría.* Reconocen que los asesores son una pieza clave en la formación (cursos nacionales carece de ellos), aunque en otras modalidades formativas ha considerado insuficientes las asesorías, dada la mala preparación del personal encargado para ello. se sugiere, por tanto, que ésta debe ser impartida por personal altamente calificado (Patr [f, si]).
- 5) *La evaluación.* Sobre esta aparecen como que dos grandes consideraciones; primero, que no es suficiente puesto que no evalúa el desempeño del docente. Y segundo, dado su vínculo con Carrera Magisterial debiera considerar otros rasgos para facilitar la adquisición de puntos. Uno de ellos podría ser la sola asistencia a cursos (Irma [f, si]).
- 6) *El tiempo.* Se piensa que debiera emplearse menos para el desarrollo de los cursos, y que los calendarios de trabajo abarcaran periodos del año menos problemáticos para los maestros (cuando tienen menos carga de trabajo). Por otra parte, se sugiere evitar la actualización en tiempos que son exclusivamente del maestro, es decir, fuera del horario de clases. (Silv [f, si])

- 7) *Estímulo*. Se considera que el docente invierte en la actualización, por tal motivo, se debe cubrir económicamente el tiempo que formalmente destina para ella. (Irma [f, si])
- 8) *Ofertas*. Se considera necesario abrir más el abanico de opciones en cuanto a cursos, y crear nuevos espacios para que el docente tenga oportunidad de estudiar y leer. (Diba [f,no]).

En todos los componentes enunciados, se introducen expectativas o deseos no cumplidos por los cursos. Cada elemento articulado en el discurso del docente, recuperado del modelo institucional, aparece sostenido también por el contenido fantasmático del maestro. Es así que los elementos y los valores emitidos sobre ellos, hacen ver a la actualización como un modelo socio-simbólico que no representa plenamente los requerimientos de los docentes

3.3 Una lectura global de una identificación inconclusa.

En este último apartado centraremos nuestra atención en tratar de explicar cómo se presenta la relación docente-actualización (Pronap); intentando abordar el proceso identificatorio apoyados en herramientas conceptuales de la sociología, el psicoanálisis y el análisis político de discurso; tomando en consideración algunos puntos en los que convergen estas disciplinas.

Con los datos trabajados hemos pretendido articular, desde los distintos enfoques, un esquema que de sustento a la tesis de que los docentes establecen una relación de identificación parcial con los cursos y la propuesta de actualización ofrecida por el Pronap. Que dicha identificación sólo es referida a partir de algunos componentes del modelo de actualización (Pronap) y que con cada componente se presenta a su vez una relación ambigua. Se busca sostener que en la construcción que el docente realiza de la actualización, siempre aparece un exceso de sentido que destruye y posibilita la construcción de un significado distinto y que en la construcción aparecen fragmentos que estuvieron articulados a otros discursos, observando que dichos elementos permanecen, pero que el juego de la significación es condición de posibilidad para que en la articulación a un contexto de significación distinto, el sentido de cada componente difiera su sentido.

Desde el lugar de enunciación del docente, aparece la actualización como resultado de la articulación de una serie de componentes que incluye, en términos analíticos, en lo que podríamos denominar la lógica de una propuesta curricular[17]. Los elementos articulados por el maestro no coinciden totalmente con aquellos que la parte institucional ha integrado para conformar el nuevo modelo educativo para el docente, sin embargo, se hace referencia a una buena parte de ellos. Se coincide en la mayor parte de los componentes a partir de los cuales construyen la actualización, sin que esto pretenda decir que se comparta también el mismo sentido, así, pues, la relación del docente con la actualización mantiene al mismo tiempo una cercana-distancia.

Como hemos señalado el nuevo modelo educativo que articula la propuesta de actualización interpela de manera directa al docente, lo convoca, pretendiendo que éste establezca líneas de vinculación con ella. Se busca que la actualización como proyecto, como idea tome en términos psicoanalíticos la función de líder, de guía que posibilite la vinculación entre docentes y una vez vinculados éstos establezcan una identificación entre ellos y con el nuevo proyecto.

Desde este punto de vista, la identificación, como subjetivación, aspira a la configuración del yo propio a semejanza del Otro, tomado como modelo. En nuestro caso, la actualización funciona como ese Otro que se asume como punto de referencia, de observancia de sí, a través del cual se busca identificar y subjetivar al docente. Sin embargo, la vinculación con el objeto de identificación no es dada de manera plena, puesto que en dicho proceso el objeto es apropiado por alguno de sus rasgos. Acorde con lo que hemos revisado, el docente al articular su concepto de actualización, sólo establece vinculación con algunos de sus componentes, de tal forma que se produce una identificación parcial. Este tipo de identificación será definida de esta manera no sólo por la selección y vínculo con algunos de los componentes del objeto, sino también porque el vínculo[18] mismo entra en el juego de la ambigüedad. Dada esta condición la relación queda marcada por la conjugación de vínculos positivos y negativos; el vínculo positivo es aquel que reconoce y tiende a la preservación del contenido institucional, mientras que el negativo apunta al rompimiento de dichos ordenamientos. En la valoración que el docente realiza de los componentes del programa en estudio, a cada juicio inicialmente

positivo continúa una apreciación adversa que cierra los caminos de la identificación plena.

Desde el psicoanálisis, toda relación próxima con ese Otro, el modelo de identificación, tiende además, a generar o producir una aversión. Para Freud (2003), esta repulsa al extraño con quien se tiene trato, sostiene la expresión de amor de sí, de un narcisismo que aspira a la auto conservación[19] . En el caso del maestro esa auto conservación viene dada en la insistente descalificación o rechazo al nuevo modelo educativo, por considerarlo que no se vincula con su cotidianidad y no resuelve problemas específicos de su práctica. En este recamo el docente estaría tratando de salvar su situación a través de exigir su reconocimiento.

Desde el terreno sociológico, la actualización vendría a ser, acorde con Berger y Luckmann (2001), ese submundo (parte de la socialización secundaria[20]) que buscaría interiorizar y ser interiorizado a través de componentes normativos, afectivos y cognitivos. Hemos considerado, en otras páginas, que a través de este nuevo modelo educativo se aspira a que el docente incorpore una serie de conceptos o categorías que modifiquen la observación y la identificación de lo educativo. La introducción de nuevas líneas de luz hará visible un nuevo objeto; una nueva subjetividad que ha interiorizado ya nuevas relaciones y que configura otros polos identitarios. Estas nuevas reglas o normas socialmente construidas, son la abstracción de roles y actitudes de otros significantes concretos, se consideran una abstracción porque son sacadas del contexto en que han sido producidas para ser promulgada su utilidad de manera generalizada. Popkewitz (1994) ha subrayado que la reforma educativa y la política de actualización del magisterio tienen como finalidad la introducción de lógicas y formas de pensamiento acorde con las nuevas estructuras económicas y políticas del mundo. ¿A quién interesaría, pues, tomar el control de esta situación? No es compromiso de este trabajo despejar esta duda, pero sí podemos afirmar que ese conjunto de reglas o abstracciones derivan de intereses o expectativas de particulares que están poniendo al centro nuevas cosas[21] como problemas fundamentales para el gobierno.

La relativa estabilidad y continuidad de la identificación viene dada del vínculo entre el individuo, en este caso del docente, con esas reglas generalizadas. En

este mismo sentido, la actualización es vista como el medio a través del cual se intenta producir un acercamiento entre el docente y la norma; una vez que entran en contacto se genera una conexión, una interiorización de la norma que se produce la identificación del docente. Es preciso agregar, que en este caso y al igual que desde la perspectiva psicoanalítica freudiana, ningún individuo interioriza la totalidad de lo que se objetiva como realidad. Asumimos, pues, hablando, que la identificación es un proceso que no logra completarse o definirse de manera plena, en toda interiorización o significación de la norma siempre queda un excedente de sentido que no puede ser simbolizado. Por tanto, en este mismo terreno lo que se está produciendo es una identificación parcial del docente con respecto del nuevo modelo educativo.

Desde la óptica del análisis político de discurso, y acorde con la información que hemos procesado, la recepción de la propuesta de actualización es pasada por un proceso de resignificación. Esto quiere decir que hemos encontrado que el docente expresa una vinculación con un sentido de la actualización que emerge desde su propia narrativa. La posibilidad de contextualizar el significante abre la oportunidad para incorporar la trayectoria de vida del sujeto en la significación del mismo. Por tanto, "La identificación no es la simple prolongación de un sistema institucional de dominación, sino por el contrario, toda expansión de esa dominación presupone el éxito de esa articulación entre universal y particular" (Laclau, 2003:55). Está claro entonces, que el nuevo modelo de formación que intenta representar las necesidades del sistema educativo y que trata de aparecer como eje fundamental para alcanzar los objetivos de la modernización, no tiene un sentido único. Si la identificación deriva de la articulación universal-particular, todo universal, cualquier modelo o proyecto que intente hegemonizar o dominar el campo, constitutivamente está atravesado por la contingencia que lo muestra dislocado o débilmente articulado. Si la dislocación constitutiva, ontológicamente supone la posibilidad de quiebres de sentido, ¿cuáles son las condiciones que posibilitan esa lógica o condición inherente al significante? ¿Cómo es posible entonces la significación de la actualización? Dónde se significa y cómo se puede identificar el docente con ese sentido, cuando, como lo dice Stuart Hall (2002), el yo se subjetiva a partir de su propia narrativa, desde su lugar de enunciación[22]

3.3.1 Actualización: Significante sin significado.

Acorde con lo que documentalmente hemos revisado y la información que el docente nos ha proporcionado, la actualización viene a definirse como un componente clave del proyecto de modernización educativa. Reconocido esto, podemos entonces afirmar que la actualización, desde el docente como desde la SEP, en ambos territorios, es considerada como elemento articulado al discurso modernizador. El discurso, como práctica articuladora aparece como condición básica para la significación o identificación de las unidades articuladas; acorde con la perspectiva del APD, la significación o constitución identitaria, estará dada por la posibilidad del sistema de significación o discurso, y la posibilidad del sistema dependerá de sus límites.

Puesto que los límites son la condición básica de la significación, éstos, para hacer posible la observación del sistema, tienen que asumir una condición radical que permita considerar lo que está más allá y más acá de ellos. La radicalidad del límite es al mismo tiempo condición de posibilidad e imposibilidad del sistema; de posibilidad, porque el límite y la emergencia de lo que está más allá de él fundan la sistematicidad del sistema, es decir, sin límites no hay sistema. Sin embargo, estos mismos límites son condición de imposibilidad en tanto que introduce una negatividad que subvierte los límites internos. Esta negatividad toca dichas fronteras y abre la posibilidad de establecer una relación equivalencial entre las unidades articuladas que permite así la sistematicidad o el puro ser del sistema, pero que al mismo tiempo imposibilita anclarlo en un fundamento positivo.

Es en este momento cuando podemos empezar a hablar de un significante vacío[23] y su función dentro del sistema de significación o identificación, que es el asunto que nos ocupa. Es el vaciamiento tendencial de la diferencialidad lo que hace posible la emergencia del sistema, la significación y la introducción de negatividad en el mismo. Así entonces, aunque el sistema tiene condiciones de significación, la negatividad introducida hace imposible la plena representación del mismo. Puesto que no es representable el sistema, la significación se produce desde un lugar vacío imposibilitado para la producción de un objeto o una identidad; en síntesis, en el proceso, en el proceso de significación aparecen:

- 1) un sistema irrepresentable
- 2) el vaciamiento de la diferencialidad (la subversión de límites internos, intenta a través de la función equivalencial representar lo que no es representable).
- 3) Así, pues, la función representativa siempre será inadecuada.

Finalmente, se tiene que la significación será fallida siempre y, por tanto, la identificación no será plenamente constituida.

Desde esta perspectiva, la actualización como elemento que se articula al discurso de la modernización educativa, sólo puede ser significada en la sutura temporal del discurso al cual se vincula. Asumida la modernización como sistema de significación, tendríamos que los elementos articulados, entre ellos la actualización, en este proceso de vaciamiento diferencial pasarían a asumir la doble lógica de la equivalencia y la diferencia, que conlleva una condición de indecidibilidad. Es decir, la modernización como discurso, como sistema, carece de liga con un contenido específico y único, sólo constituye límites que posibilitan la significación de las unidades interiormente articuladas, entre ellas la actualización. La significación de este programa, entonces, podría darse sólo en relación con los significantes que quedan fuera de los límites de la modernización, algunos de estos significantes que aparecen como excluidos, en documentos que emite la institución oficialmente encargada de administrar la educación y que van permaneciendo en el discurso del maestro son [24] la ineficiencia, la repetición de prácticas educativas tradicionales, una posición sistémica anacrónica y metodologías, enfoques y materiales de trabajo que no se adecuan a los nuevos tiempos. Para el discurso modernizador estas condiciones son expuestas como factores que impiden la solución y realización plena de una práctica educativa de buena calidad. Así entonces, las unidades que se articulan al interior del discurso modernizador, establecen cadenas de equivalencias que se identifican por un vínculo negativo o de rechazo con los significantes que los límites del discurso modernizador han puesto fuera.

La actualización, entonces no asume una identidad positiva, puesto que todo aquello que se estableciera como contrario a una educación

modernizada[25] (discurso al cual se articula la actualización), bien podría forma parte de los problemas que la actualización tendría la obligación de resolver. De esta manera, la actualización no logra definir componentes y relaciones necesarias que le lleven a una identificación acabada puesto que el mismo significativo modernización tampoco está ligado a su vez a un solo sentido.

Si lo moderno no es posible de ser plenamente representado, es decir, si el objeto de referencia para la identificación no es posible de ser objetivado y significado plenamente, tampoco lo será entonces, el elemento que intenta identificarse en referencia a él.

En la página siguiente presentamos una tabla en la cual se relaciona a la actualización con diferentes sentidos, acorde con aquellos significantes que excluye la modernización.

Relación de <u>exclusión</u> significación	Modernizar/ Ejercicio tradicional	Modernizar/ anacronismo	Modernizar/ debilidad en contenidos.	Modernizar/ Enfoques obsoletos
--	--------------------------------------	----------------------------	---	-----------------------------------

<p>En esta parte se observan los sentidos que otorga el docente a la actualización. Muchas veces podemos ver que el mismo docente la vincula con distintos sentidos.</p>	<p>Yo antes era un maestro tradicional y yo decía no, voy a enseñar como a mí me da resultado. Mi nueva forma de enseñar resultó de actualizarme (Mare [f,no])[26]</p> <hr/> <p>Hay maestros que siguen con su método tradicional, que nada más soy yo el que puede hablar y ustedes calladitos” (Abra [m,no])</p>	<p>Contribuyen mucho para la modernización porque en los cursos se hace hincapié en que ya cambiemos (Abra [m,no])</p> <hr/> <p>Yo creo que si uno no estudia, si uno no se sigue preparando definitivamente sigue haciendo lo mismo de siempre”(Izta [f.si])</p> <hr/> <p>Actualizarse significa, Disposición al trabajo y al cambio, porque yo a lo mejor yo me puedo estar actualizando, pero si no tengo disposición al cambio, con mi grupo, pues voy a seguir igual (Abra [m,no])</p> <hr/> <p>Actualizarse significa provocar cambios “el mundo siempre está cambiando entonces, lo que tratan ellos, es precisamente que no nos quedemos con ideas que ya son pasadas o que ya están mejoradas o que ya cambiaron, que tratemos de alguna manera de renovarnos” (Patr[f,si])</p>	<p>Hay varios temas complicados en los libros de textos, y los cursos me ayudan para tratarlos mejor (Mare [f,no])</p>	<p>Si considera que tienen relación con la Mod. Educ. porque he ido aprendiendo que al niño no hay que darle el conocimiento (Silv[f,si])</p> <hr/> <p>Porque si no estamos actualizados, si no conocemos los planes y programas de estudio, pues, si no vamos a quedar rezagados. “(Izta [f.si])</p> <hr/> <p>Los cursos me acercan a los nuevos enfoques que buscan que en la práctica educativa los alumnos sean más activos. “Para lograr lo anterior necesitamos cambiar y en ese cambio necesitamos actualizarnos constantemente (Patr[f,si])</p> <hr/> <p>Actualizarse significa ponerme al corriente en cuanto a los avances en la forma de enseñar. (Silv [f,si])</p>
--	--	--	--	--

Tabla 1. Proliferación de sentidos de la actualización en el discurso del docente

Con lo que hemos visto en la tabla, respecto de los múltiples sentidos que va tomando la actualización, estamos en posición de confirmar en la

modernización educativa la operación de un significativo vacío, que si bien posibilita una conformación discursiva, también introduce una negatividad constitutiva a cada uno de los componentes en ella articulados, entre ellos la actualización.

Así, la actualización entra en los terrenos de la imposibilidad de una representación plena que, aunque posibilita y queda abierta a las luchas por la hegemonía del sentido, cada intento de representación será una representación inadecuada, incompleta y no corresponderá con las necesidades del sector al que intenta representar, en nuestro caso a las necesidades de formación de los maestros en activo.

Lo anterior conduce, y así se ha presentado en la información que reporta el docente frente a grupo inscrito al programa de actualización, a que en el momento mismo de actualizar o poner en acto las estructuras o componentes de dicho proyecto, sólo se establezca relación con algunas de ellas. Es en el instante de la actualización o vinculación con las estructuras y componentes del proyecto, cuando el docente se decide o se identifica.

Acorde con lo presentado en el análisis de cada uno de los elementos que el docente destaca y desde los cuales articula el sentido de la actualización, estuvo claro que en todos y cada uno de ellos apareció siempre una vinculación parcial con los componentes subrayados como partes del concepto actualización. Tenemos pues, que la actualización como objeto de deseo y de apropiación total es irrealizable.

El enlace del docente con el proyecto de actualización es parcialmente logrado en dos sentidos; primero, porque en la valoración que el maestro hace de éste, los componentes que aparecen no son los mismos que los descritos en la propuesta hecha por la instancia oficial, le añade o quita componentes. Uno de estos componentes agregados por el maestro es Carrera Magisterial (es ésta la que aparece como motivo de incorporación o salida del programa). Segundo; porque su relación con los componentes no es plena sino más bien negociada, es decir, va filtrando huellas del proyecto oficial que van respondiendo a necesidades consideradas por el propio docente como suyas. Aparece así, una contextualización o resignificación del programa de actualización dicho proceso cobra importancia porque en él se produce la

vinculación del universal actualización (proyecto oficial) con el particular (condición particular del docente) y es aquí, sólo aquí, donde se reporta o es posible la conformación de los polos identitarios.

-
- [1] Acorde con Deleuze (2002), un tipo se integra por fenómenos y cada fenómeno por relaciones de fuerza. Remitir a un tipo es referir a relaciones de fuerza.
 - [2] "La voluntad de poder es en sí misma donadora de sentido y de valor" (Deleuze, 2002: 121). En otras palabras, la voluntad de poder al donar sentidos está en búsqueda constante de ser siempre más. Leyte (1998) asumiría en el análisis del eterno retorno, que el querer ser siempre más es la búsqueda de un aumentó y todo aumento destruye el estado anterior. Esto, precisamente, es lo que pretendemos ver en el discurso del docente, cuál es el aumento de sentido que se otorga a la actualización y cómo se constituye un sentido distinto; sí se presenta un objeto nuevo, pero esto no quiere decir que se cambien todo o que no se utilicen elementos de la construcción anterior.
 - [3] Como he mencionado en la introducción la percepción que revisaremos corresponde a lo reportado por ocho maestros de educación primaria, inscritos en la modalidad de cursos nacionales en el Distrito Federal. Con la finalidad de tener una percepción más general sobre el fenómeno, hemos seleccionado al azar a cuatro maestro en situación de éxito y fracaso [para ver la tendencia general de aprobación e inscripción ir a la sección (8) del apéndice], según las evaluaciones del Pronap. Dado el criterio de selección, no se controló la variable de zona, edad, preparación y sexo en que están ubicados los docentes. Sin embargo, la selección arrojó un muestra diversa en cuanto a los rasgos señalados [ver apéndice (9)]
 - [4] "Los dispositivos son maquinas para hacer ver y hacer hablar...cada dispositivo tiene un régimen de luz... los dispositivos tienen, pues, como componentes de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta "mutaciones de disposición" (Deleuze, 1995:1589). Son las líneas que integran al dispositivo las que hacen posible ver y desaparecer un objeto. Si consideramos a la actualización como un dispositivo algunas de las líneas que hacen ver o desaparecer un sentido del mismo, podrían ser, entre otras cosas, su orden y sus componentes (enfoques, metodologías, etc., que intentan ordenar una práctica)
 - [5] La clave señalada está compuesta de las siguientes partes: nombre del maestro, dos iniciales de la escuela a la que pertenece y finalmente se agrega si o no, de acuerdo a su situación de acreditación. Sí, si es que se localiza, según el Pronap, en una situación deseable, y no, si está en la punta contraria.
 - [6] "la metonimia es, entonces, la operación por la cual un significante puede ser reemplazado por otro, sin modificar sustancialmente el significado inicial, dado que establece una relación de contigüidad (Buenfil, 1993:46). Lo que ocurre en nuestro caso es que, por la proximidad con que se vincula la actualización con carrera magisterial, la actualización ha sido desplazada por carrera (el maestro dice: "los cursos de carrera"), este desplazamiento para el docente no cambia el sentido de la actualización, porque la actualización para él es la incorporación a carrera. Sin embargo, triangulado esto con el sentido dado por el Pronap, podemos ver que tal situación subvierte las relaciones que previamente se han establecido para regular la formación y la actualización del docente.
 - [7] No la excluye, puesto si a lude, en algunos casos, a la actualización como necesaria para mejorar su desempeño profesional. " los cursos contribuyen a enseñar con mayor facilidad [Mari (f,no)]
 - [8] En un apartado del apéndice aparece un listado de contenidos extraídos de os materiales de lectura que ofrecen los cursos nacionales de Español.
 - [9] La movilidad horizontal corresponde a la recategorización y promoción del docente, sin que por esto asuma otro tipo de responsabilidades profesionales.
 - [10] Walter Buckley (1993), afirma que el proceso tendiente a analizar percepciones, actos e interacciones se da entro de una compleja red de organizaciones e instituciones que incluye las que posee un base de legitimidad firme, las que no están legitimadas y las que pueden ser ilegítimas.
 - [11] Más adelante, en este mismo capítulo, presentamos una tabla donde se expresa la proliferación del sentido de la actualización.
 - [12] Habrá que precisar que a lo largo del ciclo escolar, el docente interesado en participar en Carrera Magisterial tiene que involucrarse, por l menos, en tres modalidades de formación ofrecidas por el Pronap: Talleres generales de actualización, cursos estatales y cursos nacionales. En los Talleres generales destina 3 días previos al inicio de clases y dos horas mensuales. Para los cursos estatales

- emplea 30 hrs. durante todo el ciclo, colocadas en un curso sabatino. Finalmente para los cursos nacionales, aunque no hay tiempos institucionales, se calcula un inversión aproximada de 180 hrs., en el año. Sin considerar los tiempos de inscripción y aplicación de exámenes.
- [13] Una fuerte inconformidad del docente es que el curso nacional de español, por ejemplo, enfoque su trabajo en la metodología de la lecto-escritura (a la cual se le reconoce su importancia), cuando muchos de ellos consideran que si bien es importante la lectura para los cursos superiores, ellos ya no enseñan a leer, sino más bien a fomentar su práctica.
- [14] Zizek (1999) señala que la subjetividad involucra la sujeción a otro pero también su negación, es decir, un mínimo de distancia que abre el espacio de libertad y autonomía.
- [15] De acuerdo con Zizek (2003:121) Es universal en tanto que se constituye: por un lado en el centro e la lucha de fuerzas (hegemónica) por la cual un contenido particular intentaría hegemonizar la noción vacía: por el otro, la imposibilidad fundamental que vuelve vacío al universal es lo que lo coloca como un terreno de las luchas hegemónicas. En síntesis, la actualización como universal, no contiene un contenido positivo, en tanto que su negatividad constitutiva lo vuelve indecible y a su vez condición de lucha por las fuerzas que intentan fijar temporalmente el sentido. (al final de este capítulo volveremos desarrollar un poco más la noción de vacío e imposibilidad estructural)
- [16] El término empleado como criterio de diferenciación con otra información tratada más arriba, se da porque allá los vínculos y las rupturas con el programa son encontrados en una serie de planteamiento que muchas veces, puesto que responde a una simple percepción, no ofrece mayores argumentos ni hace visible las relaciones desde las cuales se sostienen las afirmaciones. En este apartado el docente aborda de manera directa el asunto y asume un mayor compromiso para justificar lo que supone.
- [17] Identificada ésta con planes y programas de estudio de un curso o etapa, y vista desde su dimensión sustantiva. estaría conformada tanto por componentes (metas, contenidos, estrategias, recursos materiales o evaluación) que recogen la pretensiones oficiales a nivel institucional; como también por las configuraciones, construcciones y significados – planificado o no- (por ejemplo como asumen, en nuestro caso los maestros, la actualización, el cambio, la modernización, etc.) que adquieren experiencialmente en su dinámica de desarrollo.
- [18] Freud (2003) definiría dos tipo de vínculos: positivos y negativos; el primero marcado por el amor (pulsión de vida); y el segundo, por el rechazo o la pulsión de muerte.
- [19] Agregaría Freud (2003), que en el comportamiento narcisista toda divergencia implica una crítica al extraño y una exhortación a remodelarlo.
- [20] "La socialización secundaria es la distribución social de conocimiento especializado, que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos portadores² se definen socialmente...la socialización secundaria es la adquisición de conocimiento específico de roles². (Berguer y Luckmann,2003:175)
- [21] Para Foucault (1991) las cosas, sobre las cuales se dispone el gobierno, serían las relaciones que se producen entre los hombres y una serie de factores como la riqueza, los recursos, las costumbres, los modos de hacer y de pensar, etc. El cambio de regulación, trae consigo la configuración de nuevas relaciones, nuevas cosas sobre las que orientarse el gobierno.
- [22] "las identidades están construidas, por lo tanto, dentro y no fuera de la representación...emergen desde la narrativa del yo, pero la naturaleza necesariamente ficticia de ese proceso, de ninguna manera debilita su efectividad discursiva, material y política, aún si la pertenencia. la "sutura del relato" a través del cual se originan las identidades es, en parte, en lo imaginario y por tanto siempre construido en la fantasía o por lo menos dentro del campo fantasmático" (Hall, :232)
- [23] En términos generales, el significante vacío resulta de una función de vaciamiento de la diferencialidad, dada por la lógica equivalencial que subvierte las relaciones al interior del sistema y que es introducida por el antagónico que está más allá de los límites radicales.
- [24] Otros significantes que aparecen como excluidos por la modernización son la centralización administrativa, la desarticulación de niveles educativos, etc.
- [25] A cualquier significante se le puede adscribir una interminable serie de equivalencias, una serie de significantes que representan para él el vacío de su lugar de inscripción. (Zizek, 1998: 39)
- [26] Mare, es un docente de más de veinte años de servicio que no está incorporado a carrera magisterial y que hasta el momento en que se realizó la entrevista no asistía a cursos nacionales, su experiencia sobre la actualización la recupera de otras modalidades de formación y de cursos que se organizan en su zona escolar.

CAPITULO 4:

Circulación y función del significante actualización en el discurso de los diseñadores y operadores del Programa.

En este capítulo abordaremos el discurso de los operadores y diseñadores de la propuesta de actualización con el propósito de revisar el proceso de circulación y resignificación en la construcción de sentido de la actualización. Identificar cómo atraviesa la actualización por cada uno de los enunciadores nos ayudará no sólo a sostener que la construcción de un modelo de política educativa se encuentra constitutivamente dislocada, en el sentido de que tiene fisuras que posibilitan la negociación de las disposiciones en ella contenida, sino que nos permitirá trabajar dos asuntos más:

- 1) Desde un punto de vista metodológico; revisar la significación o la construcción de la actualización desde los lugares indicados, ayudará para triangular y sustentar o problematizar lo revisado en el capítulo anterior.
- 2) Desde una perspectiva más analítica, se busca identificar cómo atraviesa el significante actualización por cada uno de los lugares de enunciación, y cuál es su función en la articulación discursiva (punto nodal).

En primera instancia, vamos a examinar los componentes a través de los cuales los directores generales de los Centros de Maestros[1] articulan su discurso sobre la actualización. Una vez hecho esto, confrontaremos la posición asumida por los directores generales de los CM frente a la presentada por los diseñadores de la propuesta[2] y la de los docentes en ejercicio. El objetivo es localizar las convergencias y diferencias con respecto a los componentes sobre los que refieren la actualización y el sentido que les otorgan.

Abajo presentamos los componentes que han sido referidos por los operadores:

4.1 Desde dónde se identifica a la instancia de actualización.

Al igual que los docentes frente a grupo, los operadores coinciden en que las principales instancias de actualización se reconocen en: los cursos nacionales, los cursos estatales y los talleres generales de actualización. Agregan que los Centros de Maestros son una opción más, que incluso ofrecen una gama amplia de oportunidades y que cubren sectores no incluidos por el propio Pronap, y asumen, que el poco reconocimiento que este lugar tiene entre los maestros responde a que sus ofertas sólo asignan un valor curricular.

“Hay otras opciones como las que ofrecen los Centros de Maestros para los que **no están en Carrera Magisterial** o el Pronap no ha diseñado cursos para esos niveles o esas modalidades, como el caso de educación artística, educación física o educación preescolar; o para ciertas especialidades en secundaria, por ejemplo historia, no. Para esos maestros los lugares como **los centros de maestros** ofrecen una variedad, una gama de oportunidades; desde talleres, conferencias, charlas, seminarios, círculos de estudio...” (c.m [mac])

Si se confronta lo expuesto por los operadores con la valoración que otorgan los diseñadores a los cursos nacionales, dentro de otras modalidades formativas, tenemos que:

“Sí, no se si es la más importante, aunque si la más exigente. Porque requiere de más esfuerzo del maestro, y porque además es el componente donde los maestros adquieren puntaje **para carrera**, que eso también es un peso para el programa”. (d [c.n])

La lectura de los párrafos anteriores, pone muy en claro que la actualización se reconoce a través de aquellas instancias, medios o estrategias de formación cuya importancia o relevancia está dada por su vínculo con Carrera Magisterial[3]. La sección previa sustenta muy bien lo que hemos desarrollado en el capítulo anterior con respecto a que Carrera Magisterial es un elemento que entra y produce un juego en la significación de la actualización, lo cual rompe con el pretendido vínculo que se intenta establecer entre formación y desempeño profesional. De esta manera, la actualización aparece ligada, también, con otros factores como las expectativas de movilidad horizontal y mejor ingreso económico de los

docentes. Dispuestas así las cosas, el diseño del programa de actualización que emerge de la reforma del 93 - la modernización educativa-, está más orientado a reconfigurar el ámbito laboral y político que lo educativo.

Podríamos agregar que todas las instancias enunciantes, a las que se les solicita el reconocimiento del programa de actualización, establecen un vínculo de éste con la reforma educativa de 1993. Así, la actualización es observada como un componente del esquema de modernización educativa. En estos términos, se expresa en el imaginario del informante una vinculación, entre actualización y modernización. Faltaría por corroborar esta relación y la función que realiza el significativo actualización dentro de los elementos articulados al discurso modernizador, de tal forma que podamos establecer de que manera es, si lo hay, el vínculo entre ambas significaciones.

A continuación revisaremos la valoración que otorgan tanto los operadores de los Centros de Maestros como el diseñador de la modalidad de cursos nacionales a la modernización y la actualización, a través de sus componentes. Cabe destacar que el análisis se trabajará en dos líneas; primero, atenderemos a la resignificación de cada elemento (contrastándola con lo expresado por los docentes), y segundo, observaremos cómo se significa la actualización como integrante del programa de modernización. Esta parte será estudiada en la significación de cada uno de los componentes de la actualización localizados en los discursos de los entrevistados, y el vínculo que establecen con el sentido que se otorga a la modernización, desde estos mismos lugares de enunciación.

4.2 Los contenidos y materiales de actualización: su relación con la modernización educativa.

Desde la perspectiva de quien ha sido responsable del diseño de los cursos nacionales, la modernización significa apoyar o mejorar la calidad del trabajo docente, y agrega que, para mejorar la calidad de dicho desempeño se han diseñado básicamente dos programas:

- a) Carrera Magisterial; como programa de incentivos.
- b) El Pronap; como apoyo para la actualización.

“Sí, digamos que el antecedente de este programa es cuando surge el, este, programa de modernización educativa, donde los elementos eran apoyar o mejorar la calidad del trabajo de los docentes; revalorizar el trabajo magisterial...porque Carrera Magisterial, digamos, como un programa de incentivos, pero también surge un programa que va a apoyar la actualización de los maestros y bueno ya de ahí viene la línea de trabajo del Pronap para apoyar la actualización de los docentes. Para ponerlos al día o apoyar el trabajo cotidiano se plantea como que varios componentes”. (d [c.n])

Del programa de actualización, los diseñadores destacan a los cursos nacionales como el componente más sólido en cuanto a tiempos y materiales. De los materiales empleados por esta modalidad se considera a la guía de trabajo como la parte más importante del paquete didáctico, por encima de la antología de lecturas, “es que la guía de trabajo es la parte fundamental de un paquete didáctico, y no la antología; o sea, no se trata de que el maestro lea... sino hacer las actividades porque en ellas se llevan acabo cosas mucho más prácticas ([d (c.n)]. Esta distinción se sustenta en que, si bien uno de los propósitos de la actualización es proveer conocimientos acerca del enfoque con que se van a abordar los nuevos contenidos, la prioridad es que las reflexiones se traduzcan en actividades para la práctica docente. El diseñador destaca que el enfoque de los cursos es definido a través de una relación teórico-práctica, cargado más en la idea de aplicación. “No se trata de volver al maestro el teórico del enfoque comunicativo o el que se aprenda textos de memoria sino tratar de articular la reflexión, la práctica, la reflexión sobre la práctica del maestro; pero reflexionar sobre la práctica implica también apoyarla con ciertos referentes teóricos” (d [c.n])

Acorde con la construcción que hemos revisado podemos encontrar dos cosas que destacan de la relación actualización-modernización:

- 1) Que la actualización es significativa de calidad y que calidad lo es a su vez de modernización.
- 2) Que la actualización contribuye a la modernización, fundamentalmente en la idea de producir un cambio en el ejercicio

docente, a través de modificar el enfoque y el empleo de contenidos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los operadores[4], se expresa que los materiales y contenidos incluidos en la actualización sí tienen una vinculación con el programa de modernización y que dicha vinculación está dada en tanto que los cursos ofrecen estrategias de trabajo, "formas de trabajar que son innovadoras y novedosas que respetan la individualidad del niño, los materiales, todo eso cuidan" (c.m [tlal]). Por su parte, el maestro del *centro* reconoce que en los contenidos de los cursos va implícito el conocimiento de un nuevo enfoque, que sería el principal objetivo de la modernización, pero que no siempre se está de acuerdo con dichos contenidos. Es decir, sí se reconoce la vinculación actualización-modernización en tanto que ésta última propone nuevos enfoques y éstos son introducidos a través de la actualización, pero no se está completamente de acuerdo con el enfoque que se sugiere. "Sí, sí, definitivamente. Aunque digo, la actualización, los contenidos, finalmente responden a un enfoque, el enfoque es el constructivismo, y digo es muy interesante y funciona bien, pero hay muchas críticas al constructivismo; ya su operación en el aula es cuestionable, ¿no?;"(c.m [mac]).

La posición de los operadores, leída en las líneas previas, concuerda con la percepción de los docentes frente a grupo; ambos coinciden en que se tiene que cambiar, pero no concuerdan con el sentido que se trata e imprimir al cambio. Finalmente, podemos ver cómo el significado de la actualización y el vínculo que se establece entre ésta y la modernización que está atravesando por los distintos lugares de enunciación (diseñadores, operadores y maestros), mantiene ciertas huellas que cruzan por los tres lugares, pero también incluye quiebres de sentido o cambios en la significación. Una de las huellas que se sostiene es el vínculo actualización-modernización; sin embargo, la relación que se configura desde los distintos lugares está asentada sobre un juego que mantiene móvil el sentido. Por ejemplo, para el diseñador, la actualización está dada por un cambio al enfoque comunicativo (d [c.n]), mientras que los operadores afirman que sí, la actualización trae un cambio en el enfoque de trabajo, y que este responde a un enfoque constructivista (c.m [mac]). Al final, los docentes frente a

grupo sólo se circunscriben a la idea de cambio (metodología general), como lo encontramos en los siguientes casos: "actualizarse significa provocar cambios, el mundo siempre está cambiando" (patr [f, si]); "actualizarse significa, disposición al trabajo y al cambio" (abra [m, no]). En suma, al menos con referencia a los contenidos y los materiales, y su relación con la modernización, podemos ver que éstos introducen un cambio que viene a resignificar a la actualización -lo que a su vez los enunciadores ligan con la modernización-, aunque el sentido del cambio, y así también, el de la modernización no esté asociado a un contenido específico.

Lo dicho en el párrafo anterior nos exige hacer un análisis sobre la valoración puntual, que emiten los enunciadores, sobre los contenidos y materiales a fin de anotar los términos en que establecen la relación con el programa en su conjunto.

Los operadores afirman que aunque los cursos y en particular los contenidos y materiales tienen sus fallas, es decir, que no son capaces de completar lo que el maestro imagina como necesario para su práctica, dichos componentes tienen la posibilidad de ser considerados como herramientas o estrategias flexibles que pueden ser incorporados e integrados por el mismo maestro a su práctica: "los cursos nacionales, están diseñados de una...tienen sus fallas no, están diseñados para que el maestro los considere como herramientas. O sea, sí se les da una serie de estrategias para trabajarlas en el aula, para aprovecharlas en el aula o sea, no son rígidos, no es como algo externo sino que se integra" (c.m [tlal]); "Las antologías te llevan del análisis teórico a la práctica en el salón. O sea, hay indicaciones, tareas, ejercicios, cosas que tienes que hacer en la escuela, es un ir y venir del paquete didáctico a la escuela" (c.m [mac]). Sobre este mismo punto, desde el lugar del diseñador se coincide en que el curso no le apoya en lo específico pero que sí le ofrece un marco de referencia e incluso estrategias concretas, "No le apoya de manera inmediata en su problema específico, con el aula de segundo "B", bueno, porque no los conocemos ni sería posible, pero les da un marco, un marco de referencia, incluso en los materiales -por lo menos los de español-, de estrategias concretas para trabajar" (d[c.n]).

Esta parte de los comentarios de diseñadores y operadores intentaría responder a la afirmación de los docentes de que los contenidos muchas

veces no tienen relación con lo que están abordando en su práctica cotidiana, “Los temas están buenos, el problema es que no le sabemos sacar provecho a los temas... Hace algunos años sí se relacionaba lo que es la práctica del maestro en el salón con lo que estaba viendo el maestro en el curso. Ahora, como que está un poco aislado” (malu [f, no]). Lo que se pone en discusión es el reconocimiento o no de la construcción imaginaria que el sujeto realiza sobre su desempeño, en la conformación de un nuevo modelo educativo para el docente que busca reconfigurar su práctica y por tanto su constitución identitaria. En el docente aparece con claridad la posición de asumir la nueva propuesta de actualización como algo ajeno, externo, fuera de sus necesidades inmediatas; se le considera a ésta como el despliegue de categorías que intentan racionalizar la práctica docente colocándose como un universal que busca homologar y generalizar el desempeño, es decir, colocar a los profesores ante un mismo orden de cosas. Por otro lado, desde la perspectiva de los operadores y diseñadores de la propuesta, aparece el reconocimiento a la imposibilidad de representar en su especificidad a la totalidad de las necesidades del maestro, pero reiteran la posibilidad de ajustar, adaptar, contextualizar y utilizar el conocimiento como un referente para abordar problemas particulares. Con esto se intenta diluir la frontera que coloca al nuevo modelo fuera del mundo o de la práctica del docente. Aparece así, la actualización, como un objeto de identificación integrado o cercano a la trayectoria de vida del sujeto, como un significante con posibilidad de cubrir la falta del docente.

Finamente, los materiales y los contenidos podrían entenderse como elementos que intentan hacer ajustes al rol que desempeña el docente al interior de la institución escolar. Para los diseñadores, estos componentes permanecen abiertos a la negociación y resignificación de los mismos en el seno de la organización en que el maestro desempeña sus funciones. Esto coloca a la institución en una condición de dinamismo, como lo expondría (Schvarstein, 2000), que se manifiesta en la inducción al cumplimiento del rol pero también en el reconocimiento de la autonomía de los elementos de ésta, para la elección de otras prácticas[5].

4.3 El currículum de los cursos de actualización y su vínculo con el currículum nacional de educación básica (educación primaria).

Sobre el vínculo que establece el currículo de los cursos con el currículo nacional, tenemos que la referencia a esta relación es abordada básicamente a partir de dos componentes:

- 1) Diagnóstico. A qué necesidades responde.
- 2) Evaluación. Qué se evalúa o se privilegia en la evaluación.

Diagnóstico (***criterios para la selección de los contenidos y diseño curricular***).

En la elaboración del diagnóstico, asunto que introducen a la discusión los operadores, se discute el criterio para la selección de contenidos, dado que estos son un factor medular para establecer un vínculo o y por consiguiente la identificación de los docentes con la nueva estrategia de formación. Desde la óptica de los operadores, una de las debilidades más visibles del programa radica en la desarticulación entre las instancias de actualización y, por tanto, en la imposibilidad de elaborar un diagnóstico general que informe de las necesidades o prioridades de los docentes. Por otra parte, aún cuando existieran condiciones para elaborar el diagnóstico, se reconoce que su formulación aparece dominada por criterios externos a los que emite el propio campo de observación..

“el problema es que cada instancia hace su diagnóstico. Nosotros también hacemos uno en una zona de influencia cercana. Vamos y le preguntamos al maestro qué necesita, pero ese es un verdadero problema, porque luego los maestros necesitan cosas que nosotros vemos que no son necesarias, como urgentes, no, es muy variado, muy difícil”. (c.m [tlal]).

En la formulación del diagnóstico general y, en particular, en la selección de contenidos aparece un intento por llenarla falta en el otro y tratar de representarla o encarnarla lo más próxima al imaginario[6] del sujeto en falta, en este caso los maestros. Lo interesante aquí es que, de acuerdo con el reporte anterior, la falta se encarna desde el exterior porque se considera al mismo sujeto incapaz de saber, reconocer o imaginar lo que necesita. Es así que, si bien la representación de la falta no cumple con el deseo, en este caso la oportunidad de bordear el deseo es menos probable. Esto puede bien

ser un elemento que apoye la decisión de no decidirse, de no identificarse por parte del docente, dentro de las estructuras de la nueva propuesta de formación. Si la propuesta de impulsar un programa de actualización como modelo socio-simbólico, no incluye el imaginario del docente, es claro, que dicho programa no une imaginariamente a los docentes con la propuesta y complica por tanto establecer con ella la identificación del mismo.

Por otra parte, los diseñadores aseguran, aunque no hablen de diagnóstico, que la selección de contenidos está dada por las necesidades educativas nacionales y las necesidades del propio docente. Sin embargo, enfatizan que el primer referente de selección han sido los documentos normativos y el programa nacional de educación; de ambos se han derivado las prioridades a desarrollar, una de ellas son las competencias comunicativas y por tanto el diseño de cursos de español encaminados a tratar el enfoque comunicativo y funcional, reconocido como el más conveniente para el trabajo en el aula. "Nuestro primer referente son los documentos normativos y el programa nacional de educación, a partir de allí se ve como necesidad de formación esta cuestión de las habilidades comunicativas..." (d [c.n]) Así pues, la ruta que sigue la elaboración de materiales y selección de contenidos, parte de las necesidades sistémicas. Esto es relevante, porque si bien las políticas educativas de los últimos años han estado destinadas al magisterio, de acuerdo con lo que hemos revisado, por lo menos en el tema que nos ocupa, la participación de éstos en la configuración de las estrategias ha sido limitada.

En el contenido del párrafo anterior esta claro que la prioridad es la introducción de un nuevo enfoque, lo cual coincide con lo expresado por los operadores, sin embargo, como hemos visto, esta finalidad no ha resultado de las necesidades mencionadas por los docentes.

4.4 Evaluación.

Hemos visto ya la percepción que se tiene acerca de la relación que guardan los contenidos con el programa de modernización educativa y cuáles son los criterios y estrategias para la selección de dichos contenidos. Queda, pues, por abordar cómo se define la evaluación y qué relación guarda con los contenidos y los propósitos generales en la implementación de los cursos.

Desde el lugar de los operadores la evaluación se presenta, como en el caso de otros componentes, en un tono ambiguo. Por un lado, se asume que el examen es el mejor instrumento para medir los conocimientos y se subraya que la aplicación de éste, para los cursos nacionales, es eficiente puesto que no sólo contiene lo que contiene se ha visto en los cursos.

“Creo que el examen es necesario y una forma de medir realmente el conocimiento...el dominio de un curso. Los exámenes no preguntan cosas extrañas” (c.m [talp]); sin embargo, este mismo asunto es utilizado para cuestionar la pertinencia de la estrategia de evaluación “no se puede evaluar así el trabajo realmente en el aula, y yo estoy de acuerdo, el examen no evalúa al maestro, el examen evalúa el conocimiento...yo lo que creo es que la actualización no puede realmente servir a los propósitos de elevar la calidad educativa sino permea en las aulas, si no llega hasta los alumnos” (c.m [tlalp]).

En esta parte del análisis encontramos dos situaciones; primero, que el operador está de acuerdo con el examen pero no con la forma de evaluar, es decir, el examen aparece sólo como un instrumento de evaluación, y segundo, la posición de los operadores, entonces, refleja un frágil vínculo con el componente evaluación, sostenido sólo por su conformidad con el examen.

Desde el lugar de los diseñadores la significación de la evaluación transita desde un proceso que intenta abordar no sólo cuestiones conceptuales sino también procedimentales y actitudinales, hasta el reconocimiento de que el único instrumento de evaluación es el examen y que a través de éste no se puede medir más que el conocimiento que se aprendió del curso; “Hay como que tres ámbitos (sobre los que se plantea la evaluación); qué tanto conoce el maestro de la disciplina, qué tanto conoce del enfoque y qué tanto conoce de la práctica; este asunto de la práctica es muy complicado, porque obviamente en un examen nunca vamos a saber cómo trabaja el maestro en el aula” (d [c.n]).

Hasta aquí hay una coincidencia, en ambos lugares de enunciación, sobre el sentido de la evaluación; se reconoce que la evaluación sólo se aplica a través de un instrumento, el examen, y que lo que evalúan los cursos son

únicamente conocimientos y no actitudes o desempeños. Esto contradice, o difiere por lo menos, de los fines expuestos en los materiales que se otorgan para el trabajo del curso de español: "El curso pretende que el maestro profundice en la comprensión de los lineamientos y pueda concretarlos en planeaciones didácticas que se apliquen en clase con los alumnos" (curso de español, 2000:8). En este planteamiento es claro que los cursos buscan modificar la práctica docente, sin embargo, con la sola utilización del examen, al docente se le valora en su calidad de estudiante y no de profesional.

Por otra parte, el énfasis que se pone a la evaluación en el ingrediente más "teórico", debilita la idea de que los cursos están diseñados de tal forma que se otorga el mismo peso a la parte práctica que a su enfoque "teórico". Por como se practica la evaluación de los cursos, se justifica el reclamo del docente con respecto a que éstos abandonan los problemas de su práctica y la solución de problemas específicos. ¿A quién le podría interesar ya la problematización y aplicación de conocimientos a cuestiones particulares, cuando lo que es necesario para acreditar el examen son sólo conocimientos?, más aún, cuando la acreditación es el vehículo para recibir los estímulos correspondientes.

Finalmente, acorde con lo que hemos revisado en este capítulo, en los operadores y diseñadores, subyace la idea de que ni en el diagnóstico ni en la evaluación de los cursos aparece un intento por acercar la experiencia del docente a estos planos de conformación de la propuesta de actualización.

4.5 Incentivos: Relación actualización – carrera magisterial

Uno de los componentes con mayor presencia en la construcción que el docente frente a grupo realizó sobre el programa de actualización, fue la parte de los incentivos. Al igual que en los docentes, los operadores consideran que el factor que propicia con mayor fuerza la vinculación y el abandono de la asistencia a cursos y modalidades de actualización es Carrera Magisterial. Acorde con el discurso de los operadores, la actitud que asume el docente con referencia a la actualización tiene que ver con su incorporación a este programa de estímulos, "se encuentran más bien unidos Carrera Magisterial y la actualización. Si no estoy en Carrera Magisterial,

pues, para qué me actualizo". (c.m [marc]). Aún cuando se pudiera pensar que existen algunos maestros que no establecen el vínculo actualización-Carrera Magisterial-movilidad horizontal-mejor salario; que quizá pudieran existir otros factores que propiciaran el acercamiento o las motivaciones para la formación permanente del docente, se reconoce que es Carrera Magisterial el factor que vincula, "en lo general el maestro viene a buscar puntos para mejorar en Carrera Magisterial" (c.m [tlal]); "Los comportamientos no tienen una motivación, son multicausal...la principal razón es participar en Carrera Magisterial...si tú me preguntas a mí, a mí, ¿por qué continúo en este programa? te puedo decir que la primer (sic)razón es para tener un mejor salario." (c.m [marc]).

Esta posición, muy cercana a la asumida por los docentes, ayuda a confirmar lo que ya hemos dicho de la subversión de sentido que introduce *carrera* en la significación de la actualización. Aunque en la formulación del programa, éste, intenta despegarse estableciendo límites claros de identificación entre Carrera Magisterial y Pronap, aún así, la separación de ambos programas no ha sido fácil en la elaboración discursiva, principalmente de los docentes.

Desde el punto de vista de los diseñadores, Carrera Magisterial es un factor que confunde y pervierte el proceso mismo de la actualización del maestro; sin embargo, las cosas tienden a seguir así puesto que Carrera Magisterial aparece como el único programa de estímulo para los maestros, luego entonces, la actualización es vinculada a ese sistema de incentivos.

"Carrera Magisterial, es un factor que definitivamente pervierte el asunto...y entorpece todo el proceso del maestro, pero bueno, es una de las pocas vías que tienen para tener un mayor salario. A nosotros si nos... hasta nos espanta cuando hablan de nuestros cursos o de nuestras...a los cursos de *carrera*, o el examen de *carrera*, que lo ven como lo mismo que el examen de Pronap, que es de una asignatura que tiene... y tiene otra finalidad que el examen de *carrera*" (d [c.n])

Lo que trata de señalar el diseñador es que muchas veces el maestro confunde el examen de *carrera* con el examen de PRONAP. Hay que recordar que dentro del programa de Carrera Magisterial el docente se somete a dos tipos de examen, uno que es identificado como el examen de promoción

a *carrera* y el otro como el examen de acreditación de cursos nacionales, que también tiene valor para Carrera Magisterial. La diferencia es que el examen para *carrera* tiene un valor máximo de 25 puntos, mientras que el examen del curso nacional asigna 12 puntos[7] (considerado el máximo). Sin embargo, el problema no es tanto la confusión de los tipos de exámenes, sino que ya se ha asumido que ambos son de *carrera*, en tanto que todos otorgan puntos para Carrera Magisterial.

Queda claro, y en esto si hay coincidencia en los discursos que hemos analizado, que el incentivo asociado a la tarea de actualizarse está dado a través de la asignación de un incremento al salario a quienes participan y acreditan en las diferentes modalidades formativas coordinadas por el Pronap. Carrera Magisterial es asumida como la instancia encargada de seleccionar y definir los criterios para la asignación de estímulos. Así entonces, parecería, o bien, que el programa de actualización no tiene forma de generar estrategias de atracción para los docentes a sus cursos, o que la tarea de actualización es, aunque no lo quiera reconocer así el Pronap, una tarea compartida y distribuida entre dos instancias, la que desarrolla el proceso de formación y la que reconoce y estimula la participación en ella. En cualquiera de los casos, se hace evidente que tanto en el discurso de los docentes como en el de los operadores, la significación y vínculo con la actualización estaría enfatizado por el componente estímulo económico; y puesto que estímulo se significa desde Carrera Magisterial ésta pasaría a incluirse como un componente más de la actualización. Así pues, podemos concluir que en la asociación que el maestro hace cuando dice "examen de carrera" o "cursos de carrera", intenta nombrar el todo por la parte.

4.6 Metodología: forma de organizar el trabajo en la modalidad de cursos nacionales.

Desde los operadores se reconoce que los cursos nacionales están organizados alrededor de tres grandes propósitos: Trabajar contenido, enfoque y aplicación de éstos a problemas cotidianos (formulaciones didácticas). También se reconoce que los cursos nacionales son la modalidad formativa más larga que ofrece el Pronap, puesto que requiere de trescientas horas de trabajo (o alrededor de ocho meses de estudio)[8]. Se asume también que este modelo de auto formación se auxilia principalmente de un

paquete didáctico, lo cual se observa como positivo, y recientemente se reconoce a los Centros de Maestros como coadyuvantes en el ofrecimiento de asesorías y acompañamiento en el trabajo de los docentes.

“Son cursos autodidactas que los maestros pueden realizar a lo largo de ocho meses auxiliándose de un paquete didáctico...hay asesorías en los Centros de Maestros que complementa...los materiales son excelentes, contienen los enfoques vigentes, la metodología para solucionar los problemas en el aula “(c.m [marc]).

Los operadores destacan, sobre la forma de organizar el trabajo de los cursos, los siguientes elementos: *materiales, contenidos, tiempo, método de estudio*. Sobre cada uno de estos componentes el operador emite una posición de aprobación. A los materiales los encuentra excelentes (c.m [marc]); los contenidos trabajados son reconocidos como aplicables al aula del maestro (c.m [tlal]), aunque también se menciona que algunos de los enfoques que se pretende introducir están puestos en la línea de la discusión sobre su pertinencia (c.m [marc]); y a la forma de trabajo autodidacta se le considera muy conveniente (c.m [marc]). Sobre el tiempo se menciona que éste es muy extenso pero que se distribuye de acuerdo con las necesidades del propio maestro.

Esta posición vinculada a la complacencia, va a contrastar, como ya lo hemos visto en el capítulo anterior, con la significación que el docente hace sobre estos mismos puntos. Según se observa, en este componente de la actualización, los operadores, que no aparecen como emisores ni como receptores de la propuesta, asumen una posición pasiva. Es decir, puesto que esta modalidad de la actualización no los involucra más allá de las asesorías que pudieran ofrecer como complemento a los docentes interesados, su actitud en la valoración y reconstrucción del componente en turno se muestra indiferente. Resulta, entonces, más interesante ver cómo desde el lugar de los diseñadores, se ha mantenido más activa la resignificación del factor.

Para los diseñadores, los valores más importantes considerados en la organización de los cursos son autonomía o la autogestión en el trabajo y el reconocimiento de las condiciones y capacidades del docente. Sobre estos

aspectos estará apoyado el diseño de los materiales y la forma de trabajarlos. Acorde con el discurso de los diseñadores los cursos fueron propuestos para ser trabajados de manera autónoma o autogestiva considerando, dos cosas; primero, que siendo el maestro un adulto estaría en posibilidad de autodirigir su formación, y segundo, que las circunstancias de tiempo disponible para un maestro que trabaja todo el día, impiden formular un programa escolarizado. Con base en estos dos principios se diseñó el paquete didáctico (material de trabajo) integrado por una antología y una guía de estudio.

“El paquete cuenta con un diseño instruccional que prescinde de un asesor o un apoyo externo. Aparentemente el paquete didáctico fue diseñado para un maestro con posibilidad de trabajo en esas circunstancias, sólo que requiere de un mínimo de tiempo, de una disciplina y sistematización en el trabajo, de cierta habilidad, capacidad y disposición para el trabajo autodidacta. Cuando se piensa en un paquete didáctico se piensa en un..., tal vez en un maestro que ahorita tenemos lejano; es apostarle al auto aprendizaje, a la auto formación, pensando en un maestro adulto que tienen estas posibilidades. Con el tiempo, con la experiencia y con las investigaciones nos hemos dado cuenta que esto es complicado...nos hemos percatado que esta cuestión del autodidactismo es un poco utópica...difícilmente los maestros llevan un ritmo o se pueden plantear un programa de estudio individual, generalmente los maestros lo hacen cuando van a ir a un grupo de asesoría y se comprometen con el asesor, con el equipo, con la gente que ahí trabaja”. (d. [c.n])

Con el paso del tiempo los diseñadores reconocieron que los resultados con la estrategia de autoformación no fueron los esperados y pronto comenzaron a recomendar una intervención mayor de los Centros de Maestros para promover el trabajo colectivo y con asesores. Estos cambios en la forma de definir los componentes de la actualización, por los diseñadores, son muy valiosos para nuestro análisis por varias razones; primero, porque demuestra cómo el sentido no sólo difiere con base en los distintos lugares de enunciación, sino que el mismo enunciante está resignificando el sentido inicialmente otorgado. También podemos ver cómo en cada una de sus posiciones modifica la estrategia argumentativa de tal forma que, en ambas posturas, la decisión tomada aparezca como correcta. Por ejemplo, dentro del tipo de los argumentos cuasi-lógicos identificados por Perelman (1969)[9] aparece un subtipo denominado de *transitividad*, el cual se podría

resumirse con la fórmula: si $a=b$ y $b=c$, entonces $a=c$; traducido a lo presentado por los diseñadores tenemos:

- 1) el maestro es un adulto, los adultos están en capacidad de manejar una autodirección; entonces el maestro está en condiciones de desarrollar de manera autónoma su proceso de formación.

Posteriormente viene una negación de las cualidades antes otorgadas al docente a través de un argumento del subtipo de *autoridad (aquí la ciencia se pone como autoridad: ella dice...)*, en este modo la capacidad de auto formación se sostiene:

- 2) "Con las investigaciones que hemos hecho nos hemos dado cuenta que esto también es complicado" (d [c.n])

Así las cosas, con respecto de la auto-formación tenemos una circulación del significante de tal manera que para el docente frente a grupo le resulta buena y mala (buena porque puede manejar sus tiempos; mala porque el trabajo colectivo enriquece en mayor medida su aprendizaje), a los operadores les parece muy buena, como lo hemos citado, y al diseñador le han comenzado a cambiar las cosas cuando reconoce su importancia, pero a la vez recomienda la formación de grupos de trabajo.

4.7 Las asesorías.

De acuerdo con lo que hemos presentado, un componente también importante que atraviesa por los distintos lugares de enunciación, es el factor asesoría. La asesoría va a ser abordada por los distintos discursos, en dos niveles de análisis. Uno, sobre cómo se coloca, el énfasis que se pone en ella al referir a la actualización; y dos, cómo se significa la función de asesorar.

En primera instancia podemos decir que la asesoría aparece con distinta fuerza en cada uno de los lugares de enunciación. Por ejemplo, los maestros frente a grupo siempre que aluden a alguna de las modalidades formativas recurren a la asesoría como una condición para el éxito o de fracaso de los cursos. Para ellos la asesoría es un componente necesario, indispensable de la actualización, aunque todo vínculo con ellas ha sido marcado por su

fracaso. "Todo depende del asesor...que las personas que impartan el curso sean personas realmente preparadas, porque muchas veces quienes sacan los cursos son los propios compañeros. Entonces, yo pediría que fueran realmente cursos de calidad" (Abra [m.no]); "Que quienes los imparten sea gente preparada" (Izta[f.sí]).

En los encargados de los Centros de Maestros el sentido de la asesoría queda indecidiendo por que puede aludirse a él sólo como un complemento al trabajo en los cursos nacionales (elemento secundario), "hay asesoría en los Centros de Maestros, son como acompañamiento al método autodidacta" (c.m [marc]); o también, como elemento central para los buenos resultados del programa:

"estás actualizando para mejorar la calidad de la educación, pero no se ve. Diez años, dónde está la calidad de la educación. Claro, no es lo único, y no nada más tienen la culpa los cursos nacionales, pero si un sistema autogestivo (...) aquí yo te puedo dar un punto de vista, muy personal, una apreciación: el maestro de primaria tiende a ser más dependiente de otras personas, otros apoyos, para prepararse". (c.m [talp])

Para los diseñadores, finalmente, el asunto de las asesorías ha pasado a ser el elemento central sobre el cual se analizan los ajustes al programa. Reconocen en el asesor una figura de acompañamiento que cumple un papel tan importante que en algunos casos puede estar por encima del propio paquete didáctico, consideran que aún con una guía muy bien elaborada, "si el coordinador no la hace, lleva al fracaso el taller, y ha sucedido lo contrario...; no hay materiales, pero hay un buen coordinador que tiene claro dónde tiene que apoyar a los maestros, y funciona" (d [c.n]). Agregan que hasta este momento la figura del asesor-técnico pedagógico no forma parte del programa, o sea del Pronap. Es decir, se reconoce que se diseñan cursos, materiales, pero no se cuenta con el recurso humano capacitado que se encarga de su conducción. Confrontado esto con lo que se ha analizado en el capítulo tres, tenemos aquí un elemento más que sostiene la tesis de una identificación parcial entre el maestro y el programa. Habría que recordar que uno de los factores que más se subrayó (Cáp. III) fue la ineficacia e incapacidad de las personas encargadas de las asesorar los cursos. Como hemos visto en este apartado, el componente asesoría, que cuestiona el

docente, no aparece como parte del modelo que construye la instancia oficial. Así, entonces, la construcción de la actualización, en los distintos enunciados, difiere en componentes y en sentido.

Por otra parte, si bien se ha reconocido la importancia del asesor como acompañante del proceso de formación permanente, aspecto sobre el cual coinciden todas las partes, quedaría por explorar cómo se caracterizan las funciones que éste tendría que desempeñar. El docente frente a grupo exige un maestro preparado, capaz de despejarle sus dudas, que le diga qué tiene que hacer o cómo puede resolver asuntos vinculados con su tarea cotidiana. Por su parte, los coordinadores de los Centros de Maestros piensan que el asesor es solamente un coordinador, generador de condiciones dentro de las cuales el propio docente puede resolver sus dudas; subrayan que el asesor no está para resolver dudas y dictar clase al maestro, "de hecho, la asesoría no tiene la función de darle clases al maestro sobre el curso, no, sino apoyarlo, acompañarlo y organizar el intercambio" (c.m [marc]). En esta definición, aparece ambigua la función del asesor, no queda lo suficientemente claro si éste maneja contenido o sólo organiza las actividades en el grupo; parecería que el asesor hace todo, pero a la vez nada cuando tiene que ser el propio docente el que resuelva sus dudas por sus propios medios. Esto mismo se expresa cuando se afirma que:

"el asesor, efectivamente es un facilitador, es un generador de dudas, de preguntas, de incógnitas, **no es el que resuelve**, es el que muestra el camino. Un buen asesor, desde mi punto de vista, es el que encamina al docente para que el docente, por él mismo, encuentre la respuesta. Porque si yo leo la respuesta, me convierto en un docente tradicional... el maestro, por él mismo, debe tener la iniciativa de ir, buscar y de resolver su duda, o sea, tenemos que manejarnos en un nivel diferente de que yo soy el que voy a dar clases, no". (c.m [tlal])

Por su parte, los diseñadores, en este momento de revisión del programa, asumen que la función del asesor tiene que ir más allá de organizar la discusión y propiciar el intercambio; tiene que asumir una postura, señalan, fijar una posición que sea el punto de referencia para el cierre o conclusiones. Así, entonces este asesor es un elemento más del grupo que asume contenidos y a partir de éstos establece valoraciones sobre las participaciones de los asistentes. Más abiertamente, enseña. "una de las

quejas de los profesores es, pues, que el asesor nunca aporta más allá de lo que nosotros decimos; una, tal vez por ignorancia y otra, porque piensa que trabajar en talleres es dejar que los demás opinen lo que quieran y no pone o plantea un punto de vista... y deja las cosas tan abiertas que poco aprenden". (d [c.n])

En todo lo que hemos presentado se constata una distancia entre el modelo ofrecido por el Pronap y la percepción construida por el docente. Sin embargo, esta relación podría modificarse al reconsiderarse el sentido de la asesoría, por parte de los diseñadores, y por tanto la articulación discursiva del programa oficial.

4.8 Lugar que ocupa la actualización dentro de lo relevante para mejorar la práctica educativa.

Una vez realizada la reforma y el cambio curricular, considerado como necesario para alcanzar una educación de calidad, la actualización va a aparecer como el vehículo a través del cual el maestro puede entender el cambio. Es decir, si la modernización trajo consigo la reformulación de contenidos, enfoques, propuestas metodológicas y nuevos materiales, el compromiso de la actualización es que el maestro se familiarice con esos cambios de tal forma que los pueda traducir en estrategias y herramientas que le auxilien en el desarrollo de su práctica cotidiana. Puestas así las cosas, la actualización aparece como un condición necesaria para concretar los cambios orientados a elevar la calidad educativa.

Si bien dentro de los mismos operadores ha existido algún juego o matices distintos al tratar de definir algunos de los componentes del programa en estudio, habría que precisar que, por lo menos en lo que se refiere a la importancia que ocupa la actualización para mejorar la práctica educativa, se ha definido a aquélla como el factor más importante: "Ah, yo siento que, pues en el número uno [10], yo creo que debería ser obligatoria y que todos los maestros, para tener licencia deberían tener acreditados estos cursos" (c.m [tlal]); se considera también que la actualización es la vía directa no sólo para comprender el enfoque sino también para traducirlo a la práctica, lo cual abre la posibilidad para un mejor aprendizaje (c.m [marc]). Acorde con la visión de los diseñadores, la reforma educativa del 93 introdujo, con

la finalidad de modificar la práctica educativa, cambios en los enfoques, los materiales y las asignaturas, por tanto, "El trabajo que nos corresponde a nosotros es que el maestro entienda ese cambio, que sepa cuáles son las bases teóricas, aunque sea de manera general, y cuáles son, como que las propuestas didácticas con cada asignatura" (d [c.n]). En síntesis, sin actualización no se entiende el cambio y si no se operan dichas modificaciones no vendrán los resultados esperados en calidad.

Hasta aquí la actualización aparece como el elemento fundamental para lograr los cambios esperados en calidad que están implicados en la modernización de la educación básica. Esta apreciación a traviesa por los discursos tanto de los diseñadores como los operadores y los docentes frente agrupo. Es decir, aunque hemos visto que la modernización puede significar desde un cambio de actitud hasta la puesta en marcha de un nuevo modelo curricular, el referente a través del cual se articula el discurso sobre el cambio y la calidad es la actualización, la actualización como el elemento en el que se condensan[11] todas las equivalencias de la modernización y la calidad educativa. Es el punto que anuda, que refiere un sentido, y que genera la ilusión de sacar del atolladero de significaciones. Pareciera ser que con la actualización estaría resuelto el cambio y la calidad en la educación; no atendiéndola, ningún cambio, ninguna reorganización de la práctica educativa observaría resultados.

4.9 La capacidad de interpelación del programa: ¿éxito o fracaso?

Se ha reconocido ya la importancia de la actualización para producir los cambios expresados en la reforma, faltaría por revisar cuál es la capacidad de interpelación o de convocatoria de este nuevo modelo de formación para los docentes. En el capítulo dos, es perfectamente claro que el programa de modernización, en su aspiración de reconfigurar lo educativo[12], alude como uno de sus principales destinatarios al docente frente a grupo, sobre él finca las esperanzas y la responsabilidad de hacer factible los cambios propuestos. Para tal efecto los llama a participar en un programa nacional de actualización permanente. ¿Cuál fue o ha sido la respuesta a ese llamado?

Tanto operadores como diseñadores coinciden en opiniones que indican que la capacidad de interpelación de programa ha sido deficiente. Quienes

operan, observan como indicadores de esta situación la baja incorporación o inscripción a los cursos, y porcentajes de reprobación entre el sesenta y setenta por ciento de los inscritos. Afirman que en los cursos no se ve gente nueva, siempre se encuentra a aquellos que ya han participado en otros momentos. Aseguran también, que el docente no asume su responsabilidad profesional, lo cual ha hecho sumamente complicado movilizarlo para que participe en las distintas actividades que contempla el programa. "En cuanto a la participación es muy difícil, es muy difícil moverlos, itteriblemente difícil!; tenemos que ir casi..., vamos a las escuelas, les damos en la escuela, les llevamos los materiales a la escuela, pero no hay conciencia de que...requiere estar actualizándose de manera permanente, sistemática". (c.m [tlal])

En los diseñadores de los cursos nacionales se expondría que la interpelación no ha tenido éxito puesto que los cursos nacionales, que se sustentan en un paquete didáctico y un trabajo autónomo, fueron diseñados, pensados y construidos, para un tipo de maestro que no tiene las habilidades, capacidades y disposiciones que requiere esa modalidad formativa.

"Se piensa en un maestro que ahorita no se tiene...El material es un material extenso, que se requiere de trabajar en un tiempo, que los maestros no siempre tienen esa disposición, ni esa habilidad; no tenemos esa capacidad, no, nos hemos formado en este asunto..., en la auto formación... en los paquetes didácticos se piensa en un maestro que pueda trabajar en estas circunstancias , pero resulta complicado...se está dando por cambiar... pensando en otras modalidades formativas" (d [c.n])

Acorde con este planteamiento la interpelación fracasa puesto que la elaboración de los cursos, su estrategia de trabajo y los materiales en que se apoyan, en general el diseño, se ha orientado para un tipo de maestro que no es el que se tiene.

El Pronap articuló discursivamente una serie de elementos dentro de los cuales aparece un tipo de maestro que se encuentra muy distante de la forma en que se percibe el maestro frente a grupo. Así pues, la representación oficial fracasa, el docente no se reconoce y la interpelación o convocatoria a definirse dentro del nuevo modelo de formación en servicio no opera. todo esto lleva a l Pronap a resignificar al sujeto educativo al

Pronap, no le queda otra cosa que resignificar al sujeto educativo, los cambios en su significación llevarán consigo modificaciones en las relaciones y las identidades de los otros componentes articulados al modelo de actualización reciente (metodología, materiales, contenidos, organización, etc.).

4.10 Consideraciones generales sobre los cursos.

En términos generales lo que aparece en los tres espacios de enunciación es manifestación de insatisfacción con relación a lo que se ofrece y lo que se ha logrado hasta este momento. El docente, como ya lo he mencionado, expresa su inconformidad porque considera que no han sido representadas sus necesidades dentro de la estructura o diseño del modelo. Los operadores por un lado, afirman que no ha sido la respuesta que esperaban de los maestros, pero al mismo tiempo perciben que los maestros están insatisfechos; reconocen, por lo menos en cuanto a los cursos nacionales que estos no expresan las necesidades de los docentes "no todos los cursos nacionales responden con pertinencia a las necesidades de todos los maestros" (c.m [marc]. Por supuesto, los diseñadores han reconocido que aunque han diseñado "bonitos materiales", estos no pueden ser trabajados por los maestros puesto que la metodología de trabajo, no corresponde a las características del grueso de los docentes. Asumen que hubo un error en el diseño de la estrategia de trabajo. Subyace la idea, en los tres ámbitos de enunciación, de que no se ha representado y atendido a la situación del magisterio. Por tanto, aunque en todos se expresaría un acuerdo con la actualización como estrategia para la producción del cambio, no se coincide con la manera específica de ordenar y significar cada uno de sus componentes.

Cierre.

Podemos cerrar este capítulo intentando separar, analíticamente, los dos ejes sobre los que hemos planteado nuestros objetivos al inicio de este trabajo: uno, la circulación o resignificación de la actualización, y dos, la función que ésta desempeña, desde los discursos que hemos analizado, en la significación de la modernización educativa.

Hasta aquí hemos confrontado, a través sus componentes, la construcción que sobre la actualización integran los operadores y diseñadores frente a la definición realizada por el docente. Luego que ha sido delineada la circulación (en los distintos lugares de enunciación) de nuestro objeto de análisis, podemos confirmar la presencia de un espectro de la actualización que, aunque atraviesa cada uno de los lugares de enunciación, puesto que dicho espectro es la producción de una imagen que no refiere a un centro o un origen, encontramos o verificamos en él, el juego de la significación. En este juego los docentes exponen, en la construcción del programa de actualización, un diferir con respecto de la significación de los operadores y los diseñadores que podría asomarse como una resistencia a la muerte. Se rechaza la idea de que en la actualización que ofrece la instancia de oficial (el Pronap) los docentes están representados. Aparece así, la renuencia a morir en el Otro; "morimos siempre en el extranjero y nunca como hubiéramos querido" (Derrida, 1997:81.citado por Ramperez (2003:95). Esto último explica, en algún modo, esta recurrente disposición argumentativa que expresa al mismo tiempo lo necesario pero lo insuficiente de la actualización, no sólo en los discursos del docente sino también de los operadores. Con ésta se subraya la imposibilidad de una representación plena de las necesidades cuando dicha representación se hace desde el Otro.

La actualización vendría a ser, como lo dice Zizek (1998) el significante que representa para otro significante su ausencia, su falta; en este caso la del docente. Se reconoce también que en una díada significativa, un significante, en nuestro caso la actualización, no es nunca el complemento directo de su opuesto, sino que siempre representa(encarna) su posible ausencia; "los dos significantes entran así en una relación diferencial , *de significación o identificación* (cursivas *mías*), sólo a través de un tercer término, el vacío de su posible ausencia (decir que el significante es diferencial significa que no hay ningún significante que no represente al sujeto)"(Zizek, 1998:38).

Así entonces, aunque cualquier significante podría intentar cubrir la falta del sujeto, éste jamás podrá efectuar una representación plena:"hay una disimetría, un abismo irrebalsable que media entre el acto político (incluida la idea política), la regla racional de la que se deduce y el fondo abisal de la existencia infinita. Existencia por tanto, que nunca será reducida a la ley del

cálculo, ni a la ley política” (Ramperez, 2003:94). Esto puede ayudar a explicar cómo es que el intento de formulación, articulación y conformación de sentido que incorpora cualquier política educativa, en nuestro caso la actualización, mantendrá una distancia con la existencia infinita, traducida en la oportunidad de efectuar quiebres de sentido desde lugares específicos. Mantenemos presente, que el nuevo modelo de formación continuada del docente pretendería reorganizar y racionalizar de manera distinta la práctica educativa, de tal forma que los ajustes conduzcan a un orden o una configuración discursiva superior, a nivel de Estado.

Con la pretensión de hacer más claro cómo podrían quedar dispuestas las líneas de significación y por tanto de resignificación del programa, desde los distintos lugares de enunciación (tratando a su vez de marcar la unidad y la dispersión en dichos discursos), a continuación presentamos un cuadro de análisis de la circulación del significante actualización, que considera los componentes sobre los cuales se construye, así como la función y relación que establece dicho significante con la percepción que se tiene del campo de discursividad de la modernización educativa.

componentes	D / docente	D / operador	D/ diseñador	objeto/significación
	Actualización	≈	cambio	
Diagnóstico	-----	_____	M O D E R N I Z A C I O N Ajuste de: programas contenidos materiales objetivos metodología actitud
Contenidos	_____	.....	-----
Materiales	.....	.....	-----
Metodología	.....	.....	.....
Enfoque	_____	-----	-----	
Evaluación	.....	.....	.....
Asesoría	-----	_____	.....
Incentivos	-----	-----	_____	

Tabla 2. Análisis de circulación de sentido

En el cuadro que hemos diseñado aparecen cinco sectores. En los extremos tenemos, por un lado, los significantes asociados con la modernización educativa, vistos desde los tres lugares enunciación. En el lado opuesto, aparecen los componentes a los que se refiere o desde donde se construye

la actualización por lo enunciantes. En las tres columnas del centro se encuentran los discursos analizados (el de los diseñadores, el de los operadores y el del docente) este último fue revisado en el capítulo anterior, pero se traerá aquí para hacer más visible, por un lado, la circulación del significante actualización, y por el otro, el lugar que ocupa la actualización en los distintos lugares de discursividad.

Como podemos ver aunque el campo de discursividad de la modernización es muy amplio y diverso, el significante actualización atraviesa por los tres lugares de enunciación como condición de posibilidad para alcanzar los cambios necesarios en la modernización del sector. Acorde con la tabla, ningún cambio es posible de producir el efecto de calidad en la práctica docente, si no se atiende a la parte encargada de ejecutar dichos cambios, así pues la actualización aparece como un referente obligado. La actualización es construida a través de una serie de componentes que se localizan a la izquierda de la tabla, todos ellos están ahí, en el discurso de nuestros entrevistados, como significantes de la actualización, sólo que son significados en cada uno de ellos de manera distinta. Así pues, las líneas de significación sobre las que se construye el sentido de la actualización no son uniformes, a manera de una configuración rizomática, de acuerdo con Deleuze y Guattari (2001), el campo estaría integrado por un principio de multiplicidad que incorpora líneas planas que no cierran sino más bien tienden a la diversificación, la única forma de pensar en la unidad discursiva es la tonalidad de las líneas.

En nuestra tabla podemos verificar la diversidad, en posibilidades, de significar la actualización. Para tal efecto hemos decidido, metafóricamente, colocar un matiz distinto a la línea que sucede a cada componente para hacer notar sobre que aspecto o línea de significación se soporta con mayor fuerza la construcción del sentido de la actualización. Así pues, aunque la actualización es reconocida como el vehículo para lograr la modernización del sector, acorde, con nuestro análisis, el sentido otorgado a dicho medio es reconocido de manera distinta.

Dados todos estos elementos, estaríamos en condición de afirmar que la actualización aparece como un significante privilegiado de la modernización educativa, como un punto nodal del discurso modernizador. Pero, ¿cómo

opera o que función desempeña dicho significante al interior de una formación discursiva?

Desde la lógica del análisis político de discurso, no existen unidades dadas en la naturaleza o en su esquema de intelección. Si agregamos a esto, acorde con el planteamiento sassuriano, que la significación de cada uno de los elementos de un campo discursivo sólo puede estar dada en un esquema de relaciones de diferenciación con los otros elementos, y que esto sólo es posible a través de un sistema cerrado. Aparece, entonces, la necesidad de cierre del campo de discursividad que sólo será posible a través de una práctica articuladora. La práctica articuladora señalaría Laclau (2004) no es otra cosa que la producción de puntos nodales que fijen temporalmente el sentido; el carácter parcial de la fijación procede de la apertura de lo social,^[13] que resulta a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo discursivo.

Si la identidad es relacional, pero el sistema de relación no puede nunca cerrarse plenamente en un conjunto de diferencias, en la medida de que el discurso es siempre subvertido o desordenado por un campo de discursividad que lo desborda. Entonces, campo de discursividad (la significación infinita) es el que define la imposibilidad de que ningún discurso (identidad social) logre una sutura última (Laclau, 2004:151). Así entonces, todo discurso es a su vez en su incompletud un lugar de inscripción de sentido.

Es así que el significante modernización aparece ontológicamente como una estructura dislocada imposible de asumir una identidad plena. En su lugar queda instalada la posibilidad de incorporar a él una cadena infinita de equivalencias, por ejemplo, en un primer nivel de análisis, la modernización podría aparecer como un significante equivalente a: federalización, calidad, articulación de niveles, cambio de fines, revisión de planes y programas, revisión de contenidos, introducción de nuevos enfoques, incorporación de nuevos materiales, reorganización de la formación de los maestros, etc.

Acorde con lo planteado por Laclau (2004) sería la polisemia del significante lo que desarticula la estructura discursiva. A cualquier significante se le podrían adscribir una serie interminable de equivalencias de lo cual derivaría un red dispersa, no totalizada de vínculos, donde cada significante entraría

en una relación particular con otros significantes. El único modo de salir de este laberinto, consistiría, como lo plantea Žižek (1998), en invertir la cadena de equivalencias y adscribir a un significante la función de representar al sujeto (lugar de inscripción) para los otros. Se produce así el significante amo. De este modo la producción del sentido resulta de detener temporalmente el fluir de la significación, colocando dentro de la polisemia de la significación un significante que sujete temporalmente a los otros. Esto querría decir que el significante amo, privilegiado o el punto nodal no resuelve la infinitud del campo de discursividad, sólo la contiene temporalmente.

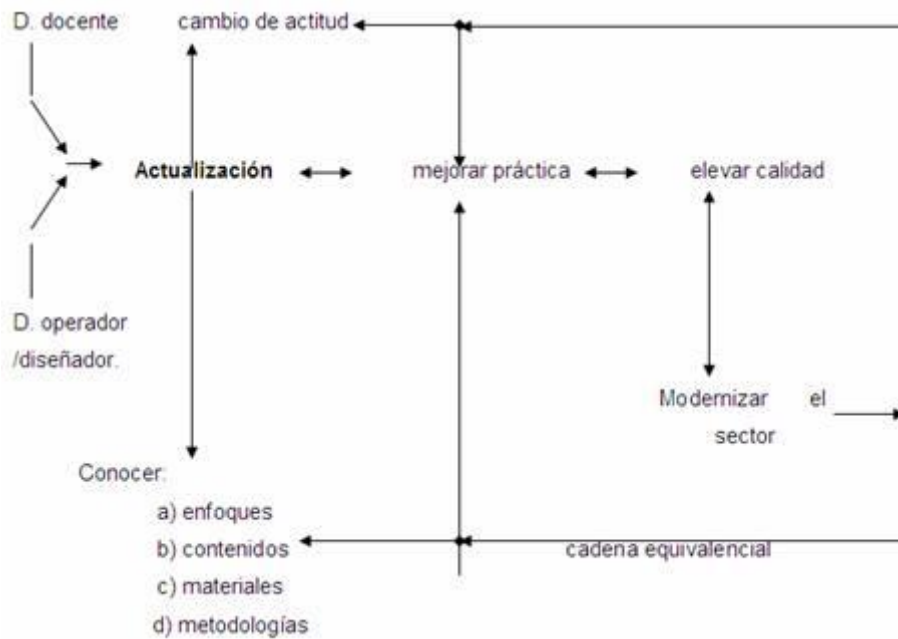
El punto nodal vendría a cumplir la función de una alegoría, es decir, de encadenamiento y la representación; a través de él se daría a entender una cosa expresando otra diferente. Acorde con lo que se ha estudiado a lo largo de este capítulo y de los que le han precedido, hemos podido verificar, como ya se ha dicho, que la modernización ha sido significada por una cadena interminable de equivalencias que podría ser agrupadas en dos niveles, donde ambos niveles presentan cierto grado de conexión. Desde la revisión que hicimos a los documentos a través de los cuales se ha sostenido legítima y legalmente la modernización educativa, pudimos ver como la cadena de significaciones se detiene parcialmente en el significante calidad y este a su vez en la políticas de formación y actualización del magisterio. En todos los documentos revisados quedó expuesta la idea de que los cambios proyectados en el sistema educativo sólo serán posibles a través de un ajuste en la formación inicial y continuada de los maestros. Aquí entonces encontramos que toda la dispersión de significantes de la modernización vienen a ser representados y condensados en la siguiente fórmula:

Modernización \approx *calidad* \approx **formación y actualización del magisterio**

De acuerdo con el diagrama, el flujo de significación de la modernización se detiene en la calidad, y el de la calidad en la formación y actualización de maestros. Asumiendo, como lo plantea Žižek (1998), que el punto nodal cumple la función de una alegoría y que la alegoría es el encadenamiento de significantes a través de los cuales se pueda dar a entender una cosa

expresando otra tendríamos, entonces, que a través de la actualización se haría referencia a la calidad y por consecuencia a la modernización.

A fin de ejemplificar la función del significante actualización en el discurso de las entidades estudiadas en este capítulo, presentamos el siguiente esquema:



Esquema 4. La actualización como punto nodal de la modernización

Como podemos ver, en la primera ruta de lectura (con líneas de doble sentido), desde el discurso del docente y el diseñador - operador aparece la actualización como el referente único para mejorar la práctica, elevar la calidad de la educación y lograr los propósitos de modernizar la educación básica. Invertida la línea, ningún ajuste sería posible sin la actualización de los maestros. Así, pues, aunque la actualización aparece signficada de manera distinta, en los diferentes discursos asoma como el significante que detiene el campo de discursividad de la modernización educativa.

[1] Nos hemos enfocado en los Centros de Maestros, ya que es la instancia que organiza y ejecuta las disposiciones para el trabajo de la modalidad de cursos nacionales. Desde los centros de maestros, se inscribe a los docentes, se les otorgan materiales, se organizan asesorías para los interesados y se coordina

el proceso de evaluación y recuperación de resultados. El lugar de los centros de maestros es importante por su vinculación con los cursos nacionales, dado que esta modalidad de formación es considerada por el Pronap como la de mayor exigencia.

- [2] También se entrevistó a una de las personas responsables del diseño del modelo en su modalidad de cursos nacionales, desde el Pronap.
- [3] Los centros de maestros asumen que sus programas tienen poco reconocimiento porque no otorgan punto a *carrera*.
- [4] Llamaré operadores a los directores generales de los centros de maestros, que tienen entre otras funciones la responsabilidad de inscribir, organizar y entregar resultados de evaluación de cursos nacionales. Pero lo más importante es que también son considerados como apoyo para organizar asesoría para grupos que lo requieran sobre la modalidad de formación que hemos señalado.
- [5] Schvarstein reconoce que "la dialógica entre estabilidad y cambio, entre estática y dinámica, pone de manifiesto la existencia de dos capacidades:
 1. La de la organización, para inducir al cumplimiento de los roles prescritos dentro de las pautas fijadas sin inhibir por ello la autonomía de los miembros en cuanto a la elección de los comportamientos más adecuados.
 2. La del sujeto, para enmarcar su autonomía dentro de las exigencias de cualquier organización."Una organización tan rígida que cristalice a los integrantes en el desempeño de sus roles no podrá sobrevivir frente a las exigencias cambiantes del contexto". (Schvarstein,2000:50-51)
- [6] "El imaginario hace uso de lo simbólico no sólo para expresarse sino para existir, para ser algo más que una posibilidad" (Buenfil, 1994:26). Si asumimos, como lo señala la misma autora, que el orden simbólico son las representaciones y elaboraciones que los agentes sociales hacen de su mundo, el modelo de formación como un esquema que intenta representar una parte de los procesos que configuran la vida social, en este caso la formación de los educadores, estaría integrada por un entramado complejo de cargas imaginarias que en él intentan enunciarse. Sin embargo, lo que revela nuestro trabajo es que el imaginario del maestro tiene poca oportunidad de expresarse en este nuevo orden simbólico que pretende establecer a través de los cambios que se producen desde el esquema de modernización y particularmente en uno de sus componentes más aludido, la actualización.
- [7] Sin considerar que el programa de actualización Pronap otorga cinco puntos en los cursos estatales y diez para la evaluación de talleres generales que sumado con el máximo también de los cursos nacionales presenta un total de 27 puntos.
- [8] Comparado con los cursos estatales que sólo exigen 30 horas al año o los TGA a los cuales se destinan 15 horas aproximadamente al inicio del curso más otras quince en el transcurso del año.
- [9] Esta tipología ha sido recuperada del Apéndice presentado en el trabajo de Buenfil (1994)
- [10] Lugar en que coloca el docente a la actualización como factor para mejorar la práctica educativa.
- [11] Es decir, una buena parte de sentidos atribuidos a la modernización y la calidad educativa, pasan a estar contenidos en el significante actualización. "elementos que tienen algo en común...son funcionados en una unidad (Freud,2003.156)
- [12] Cuando hablamos de lo educativo estamos pensando en todo tipo de relaciones que se articulan al rededor de este sector. No estamos pensando exclusivamente en lo referente a lo pedagógico.
- [13] En Laclau (2004) el discurso es asumido como una identidad social, el carácter el carácter social de la identidad es condición para abordarlo en términos de estructura fisurada, incompleta.

CONSIDERACIONES FINALES

El cierre de este trabajo apuntaría una serie de consideraciones expuestas en dos apartados. Por un lado, aparecerá el tejido final de argumentos que se presentaron a lo largo del documento a fin de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Por otra parte, incluiremos una serie de reflexiones sobre todo aquello que apareció en este estudio, que atrajo nuestra atención, pero que tuvo poca oportunidad de ser tratado.

Sobre lo encontrado.

Con respecto a los argumentos incorporados en cada uno de los capítulos y su relación con las preguntas de investigación, hemos considerado que es sobre los siguientes puntos que podemos tejer una consideración final sobre el estudio realizado:

- 1) El análisis vertical y transversal de las reformas nos ha llevado a reconocer la permanencia de un dispositivo de formación para maestros en servicio, que ha venido atravesando por cada una de ellas. También, hemos podido constatar que cada proyecto de reforma, como esquema discursiva, dota de sentido y define la relación de sus componentes de acuerdo con las articulaciones de fuerza y la composición de actores que incide sobre la misma. Es así que la significación de la actualización no permanece estable, sin embargo, el sentido otorgado en cada coyuntura no se construye de la nada, le atraviesan ciertas reglas o estructuras de larga duración -como lo diría Braudel (1997)- que permanecen, pero que están sujetas al juego de sentido. En este orden de ideas, la actualización como elemento articulado a una institución como estructura discursiva, al tiempo que intenta ordenar y estabilizar una relación dentro de la organización, mantiene abiertos espacios, intersticios que posibilitan grados de libertad para el sujeto social. Así entonces, aunque el sentido otorgado no se construye de la nada porque le atraviesan ciertas reglas o estructuras de larga duración, dichas estructuras quedan abiertas al juego de la significación.
- 2) De este modo la actualización no poseerá componentes o relaciones suyas, propias, independientes de la configuración histórica que

producen los actores que la conforman. El ser y la existencia se vinculan de forma tal que ontológicamente el ser readquiere especificidad en cada contexto; considerando que hay elementos que permanecen, como estructuras que sostienen y abren la posibilidad de constitución de la educación. Sobre dichas estructuras o reglas vacías, como lo diría Foucault (1992), viene la posibilidad de la resignificación.

- 3) Es así que, si bien el esquema de actualización oficial, sus componentes, el sentido con el que pretendería aparecer, lo que intentar decir al maestro - como ha aparecido en las entrevistas- no ha escuchado la voz del mismo, ni ha considerado sus imágenes, esto no es razón suficiente para pensar que en la operación y recepción del modelo permanezca intacto. El maestro y otros actores sociales están en condición de posibilidad de tomar esos mismos componentes y producir en ellos un deslizamiento de sentido. Esta posibilidad de creación que tienen las colectividades, los grupos, las fuerzas -en nuestro caso el mismo grupo docente-, como un imaginario social instituyente, mantiene abierta de manera permanente la conformación de sentido en los significantes que integran las instituciones, en nuestro caso el de formación en servicio.

Acorde con lo que hemos planteado, la historia y el sentido aparecen dentro de un doble movimiento, el coyuntural y el estructural: lo que cambia y lo que permanece. Sobre esto mismo Leyte (1990) señala, en su lectura sobre la metafísica de Heidegger y Nietzsche, que "arte y verdad" son determinaciones que se necesitan mutuamente, de cada cosa que es, la transformación de algo (arte) ocurre sólo a partir de algo estabilizado, de algo que ha sido ganado y por lo tanto conservado (verdad). El arte viene a ser el aumento de un estudio de conservación propio de la verdad, y ambos son la constitución de la voluntad de poder que caracteriza todo lo que es. Cada cosa que es, por el hecho de ser, quiere más" (Leyte, 1990:30). De acuerdo con Castoriadis (2002), el imaginario es la facultad de innovación radical, de creación y de formación, la innovación radical es un siempre estar en disposición de cambio. La creación es, para este mismo autor, una creación *ex nihilo*, la conjunción de un *hacer-ser*, con lo que estaba allí pero de una forma distinta, creación de nuevas formas de ser.

- 4) Una vez que hemos apuntado que la historia es la historia del sentido, y que el quiebre del mismo es posible en cada articulación discursiva, habrá que agregar que en cada momento de inflexión se busca instalar como lo mencionan Foucault (1992) y Popkewitz (1994), nuevos esquemas de regulación social. Estos nuevos esquemas, particularmente en el ámbito educativo, han colocado en el centro de la reforma a la política de formación y actualización docente. A través de este cambio se busca conformar nuevas instituciones y configurar otras relaciones en ellas y a partir de ellas. La configuración del nuevo orden institucional apunta a la reconstrucción de los estados nacionales, para colocarlos en sintonía con los nuevos esquemas de ordenación política y económica mundial.

- 5) Acorde con Castoriadis (1983) toda institución está constituida por una red simbólica o de significantes. En la búsqueda de determinado orden, esa red contiene una serie de significantes que buscan o pretenden ser ligados a determinado sentido. Así mismo, la modernización articula significantes, entre ellos la actualización, a los cuales se les asigna cierta carga de significación a través de los dispositivos de estado. Sin embargo, el docente, desde su lugar, ejerce una crítica del sentido atribuido al significante; aparece así una construcción que va más allá de la significación de lo que oficialmente se pretende instituir. Viene así, un retorno, un ir siempre nuevamente sobre las estructuras o los componentes de la institución, con lo cual se expresa una voluntad de poder que destruye lo que se ha tratado de presentar como verdad. Así, entonces, aunque el docente aparece identificado con la actualización, como institución oficial, por considerarla necesaria y porque recupera desde allí algunas líneas de significación, es preciso aclarar que dichas líneas aparecen indecibles y que mantienen sobre sí un juego de sentido. Esto confirma entre el docente y el modelo institucional una identificación parcial. La voluntad de poder en el docente, al significar, no destruye todo, pero el objeto que resulta de dicha significación ya no es el mismo al que inicialmente se pretendía instituir.

- 6) En la construcción que el docente hace sobre el programa aparecen elementos que lo muestran vinculado, representado por el nuevo modelo

de formación, cuando reconoce en éste una liga con el cambio y con la oportunidad de promoción o movilidad horizontal (carrera magisterial). Sin embargo, dado que esto mismo no se significa de la misma forma por el Pronap, entonces, la actualización aparece en la percepción del maestro como un elemento externo, fuera de sus propias necesidades. Bajo estas condiciones, el docente, al definir la actualización, traza líneas que la ponen fuera del territorio que institucionalmente pretende regular, el de la práctica docente dentro del aula, para traerla al territorio que le interesa, el de la promoción y el reajuste económico.

- 7) Desde el discurso del docente, la actualización no representa plenamente su necesidad porque el sentido que le imprime la SEP no incluye el imaginario sobre el cuál sostiene su práctica o ejercicio escolar. Acorde con nuestras entrevistas, el diseño del nuevo modelo atendería más a un conjunto de necesidades sistémicas, por razones de funcionalidad del mismo y por incapacidad y carencia de instrumentos para el reconocimiento o exploración de las particularidades que lo integran, que a las exigencias propias de los maestros. Para Castoriadis (1983), la inclinación exclusiva por la funcionalidad de la institución, es la causa del fracaso en la observación de las reglas que la disponen. Desde su perspectiva las leyes no pueden realizarse más que utilizando las ilusiones de los individuos.

Esto mismo es el centro de la inconformidad del docente con respecto a la oferta de formación del Pronap, se sostiene que dicha propuesta se mantiene muy distante de la construcción fantasmática del maestro. Sin embargo, la distancia entre el programa y la representación docente introduce un espacio en el cual se afloja la estructura de la significación que disloca, y posibilita la emergencia del sujeto y su sentido (permite al docente el ejercicio de la voluntad de poder). Esta posibilidad de resignificación ha llevado al docente al desplazamiento de la significante actualización, del terreno de la formación profesional al de la movilidad salarial.

El deslizamiento del significante; el hecho de que bajo un significante sobrevenga otra significación, cosa que pudimos ver también a lo largo del análisis de las distintas reformas, es una manera de describir lo

sucedido sin dar cuenta de una génesis, ni del ser del fenómeno estudiado. Es más bien la instauración de una significación operante. No tenemos un origen del sentido de la formación en servicio, sino más bien la impresión de huellas, de historia, en un cuerpo significante.

- 8) La inadecuada representación de la necesidad del docente es producida, también, por la indecidibilidad e imposibilidad de fijación última del sentido. Como hemos visto, a lo largo de las reformas la actualización aparece atravesada por tres grandes ejes: ajuste a contenidos, cambio pedagógico y superación profesional, sin embargo, dicho ejes, como reglas abiertas que modifican su contenido y sus relaciones, redefinen constantemente el esquema de actualización. Acorde con Saussure (1992) cada elemento se significa al interior de un sistema de significación. Así, entonces, la actualización se significa dentro del discurso de la modernización y éste como sistema de significación no tiene identidad positiva, puesto que sus límites externos sólo son posibles al desordenar las fronteras entre las unidades o elementos discursivos que lo integran. Sin límites internos fijos la identidad de los componentes queda sujeta a la movilidad de los límites del sistema de significación. Con esto reiteramos que la actualización como momento articulado en alguna configuración discursiva (reforma) define temporalmente su sentido pero no alcanza una identidad absoluta, puesto que dicho significante flota acorde con los movimientos de los límites del sistema. Por su parte, los límites externos se mantienen dispuestos a la construcción contingente del exterior excluido que permite la referencialidad del discurso. En suma, como lo hemos dicho más arriba, la indecidibilidad de la actualización viene por la penetración de la contingencia en su conformación como política pública, dejando de lado la idea de que su definición responde a algún despliegue de razón.
- 9) En nuestro trabajo se ha destacado, acorde con los discursos estudiados, que la actualización aparece como el elemento que articula la dispersión del significante modernización. En los distintos lugares de enunciación, aparezca referida dicha estrategia como el lugar en que se ancla el sentido de la modernización. Todos coinciden en el lugar, la

actualización, aunque no, en su forma de significarla, puesto que como todo punto nodal ésta emerge de una intertextualidad que lo desborda.

10) Al no existir identidad plena entre el docente y la actualización, tampoco se localiza un vínculo necesario con los objetivos de la modernización educativa. Y es que, aunque el docente estaría de acuerdo en que no es posible modernizar sin actualizar (puesto que la actualización dispone de las condiciones necesarias para el cambio), difiere con las estrategias y contenidos articulados al nuevo modelo de formación docente en ejercicio, encuadrado en el proyecto de modernización educativa (1989-1994)

5.2 Sobre los pendientes.

Este trabajo ha considerado el estudio de una política educativa específica, la de actualización. Sobre este fenómeno dirigimos nuestra atención a la parte de la implementación y recepción de la misma, así como a la vinculación actualización –modernización, pero no se profundizó sobre:

a) La relación Modernización –Estado.

Si bien, la propuesta de actualización busca modificar la conformación identitaria del docente y por tanto las relaciones que ordenan lo educativo y lo social, faltaría por trabajar sobre el sentido que se intenta instaurar en el cambio. Analizar sobre qué reglas, relaciones e instituciones se organiza el nuevo esquema social; ¿Cuál es el sentido que a traviesa por el nuevo dispositivo de ordenación de lo social? Resulta, pues, importante para comprender la dirección del cambio educativo, a través del significativo modernización, trabajar con el nivel de discursividad más amplio en cual se inscribe este componente, el Estado.

La relación Estado-modernización educativa, En la que cada significativo se localiza como un nivel de discursividad y que en su relación se desarrollan procesos de significación recíprocos, podría considerar a la modernización como esquema de replanteamiento institucional que reajusta y resignifica, hacia dentro del sector educativo los componentes institucionales vigentes, y hacia fuera, un nuevo tipo de Estado.

Sobre este asunto algunas interrogantes podrían ser:

- 1) *¿Qué tipo de relaciones* pretende configurar la modernización educativa en el estado en que se inscribe?
- 2) *¿Qué cambios produce en la relación entre los actores* sociales (entre ellos, los que se circunscriben al ámbito educativo)?

Otro aspecto que no se abordó lo suficiente y que puede ser tratado en un estudio posterior, tiene que ver con:

- b) La relación imaginario docente-política educativa.

Uno de los ejes más importantes sobre el cual se argumentó la identificación parcial entre el maestro y el programa de actualización fue la no incorporación de los deseos, expectativas o la percepción construida del propio docente sobre su práctica, en el diseño de la política educativa. Esta situación nos conduce a poner la mirada más allá de la recepción de la política, y nos obliga a situarnos en los procesos de decisión de la estrategia de formación para maestros.

Situados en una coyuntura específica de cambio institucional, habría que preguntarse:

- 1) *¿En qué medida este proceso de reajuste institucional y normativo* incorpora el imaginario de los actores involucrados (entre ellos a los docentes)?
- 2) *¿A través de qué medios se recupera el imaginario docente en la* conformación de una política educativa?
- 3) *¿Cuál es, o cuáles son los imaginarios que hegemonizan la significación* de los componentes del discurso o política de formación (actualización)?

El abordaje de estos planteamientos podría ayudar a mirar más ampliamente los procesos que constituyen la política y los programas de formación de maestros, y las relaciones que se construyen, entre las parte involucradas, alrededor del fenómeno.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Villanueva, Luís (1993) *Diseño y operación de políticas públicas*. México: Porrúa,
- Álvarez, Manuel (1991) "Actualización del magisterio: Condición para la modernización educativa". *En Contrastes*. México, No.2,
- Balbier, E, G. Deleuze y otros (1995) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, Perter y Thomas Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Bolívar, Antonio (1999) "El currículo como un ámbito de estudio. *En diseño desarrollo e innovación del currículo*. Madrid, Síntesis educación.
- Buenfil, Rosa Nidia (1994) *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. DIE-CINVESTAV: México.
- (coord.)(1998) *Debates políticos contemporáneos*. México: P y V:
- (2004) *Argumentación y poder: La mística de la revolución mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdez.
- Braudel, Fernand (1997) *La historia y las ciencias sociales*. México: Alianza Editorial.
- Butler, Judith; Ernesto Laclau; Slavoj Zizek (2003) *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Canoy, Martín y de Maura Claudio (1997) "El escenario de las políticas educativas de los 90'. *En Propuesta Educativa*. (FLACSO Buenos Aires) diciembre, Año 8, no.17.
- Calvo Pontón, Beatriz (1993) *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una interpretación regional desde la frontera norte*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Castoriadis, Cornelius (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- (2002) *Figuras de lo pensable (encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de cultura Económica.
- De Ibarrola, María y Gilberto, Silvia (1996) "Políticas públicas de profesionalización del magisterio". *En Propuesta Educativa*. (FLACSO Buenos Aires) Agosto, Año 7, No.14.

- Deleuze, Gilles (2002) Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2001) Rizoma. México: Diálogo
- De Peretti, Cristina (1989) Jacques Derrida, texto y deconstrucción. Madrid: Anthropos
- (ed) (2003) Espectrografías (desde Marx y Derrida). Madrid: Trotta
- Derrida, Jacques (1987) Márgenes de la filosofía. Madrid: Cátedra.
- Derrida, Jacques (1999) La muerte de Roland Barthes. México: Taurus
- (2003) De la gramatología México: S. XXI
- Deutch, Kart. (1998) Política y gobierno. México: FCE
- Foucault, Michel (1992) Microfísica del poder. España: La Piqueta
- Foucault, Michel (2003) La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund (2003) Conferencias de introducción al psicoanálisis (XV). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- (2003) Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Heidegger, Martín (1998) Identidad y diferencia. Barcelona: Anthropos
- Heller, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- Hall, Stuart (2002) "¿Quién necesita la identidad?" En En los márgenes de la educación: México a finales del milenio. México: P y V
- Lacan, Jacques (1984) Escritos. México: S. XXI
- Laclau, Ernesto (1988) Nuevas reflexiones sobre nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto (1996) Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Espasa Calpe S.A /Ariel
- Laclau, Ernesto; Chantal Mouffe (2004) Hegemonía y estrategia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (1984) Análisis de un sexenio de educación en México. México: Nueva imagen.
- Levinas, Emmanuel (1999) De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Salamanca: Sígueme.
- Leyte, Arturo (1998) "Hacer historia de la filosofía". En Identidad y diferencia. Barcelona: Anthropos.
- Loyo, Aurora (coordinadora) (1997) Los actores sociales y la educación. (Los sentidos del cambio 1998-1999) México: UNAM/ Plaza y Valdez editores.

- Martínez Olive, Alba (2000). Construir el programa para la Actualización permanente de los maestros de educación Básica en servicio. 1995-2000. México: Secretaría de Educación Pública.
- Medina, Luis (1979) Historia de la Revolución Mexicana. México: Colegio de México.
- Mercado, Ruth (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México, Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz E., Juan (1999) "El curriculum, las reformas, la formación del profesorado" en diseño desarrollo e innovación del currículo. Madrid: Síntesis educación.
- Miranda López, Francisco. (1992). "Descentralización educativa y modernización del Estado". En Revista Mexicana de sociología. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Popkewitz, Thomas (1994) Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Madrid: Pomares
- Ramperez, Fernando (2003) "Espectros de Derrida: Deconstrucción y o Marxismo" en Espectrografías. Madrid: Trotta.
- Remedi A., Eduardo, Adelina Castañeda y otros. (1989) El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer del docente. México: DIE-CINVESTAV.
- (2004) Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una Institución de Educación Superior (texto inédito) DIE-CINVESTAV.
- Sartori, Giovanni (1999) Elementos de teoría política. Madrid: Alianza.
- Schvarstein, Leonardo (2000) Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires: Paidos
- Varela, Julia y Álvarez Una, Fernando (1991) Espacios del poder. Madrid: La Piqueta.
- Walter, Buckley (1993) La sociología y la teoría moderna de sistemas. Buenos Aires: Amorrortu
- Zizek, Slavoj (1998) Porque no saben lo que hacen. Buenos Aires: Paidos.

Documentos Oficiales

- Acuerdo Nacional Para la Modernización en Educación Básica (ANMEB) (1992) México: SEP
- Bravo Ahuja (1976) "Estado de cosas en materia educativa". En *Educación 1970-1976*. México: SEP
- Ley General de Educación (1993).
- Maheu (1968) "Estrategias para el desarrollo educativo". En *Documentos de consulta para iniciar la Reforma Educativa*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: Poder ejecutivo
- Programa Nacional de Modernización educativa 1989-1994. México: SEP
- Reportes anuales del PRONAP (Programa Nacional de Actualización Permanente) México: SEP
- SEP (1968) *Documentos de consulta para iniciar la Reforma Educativa*. México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- SEP (1976) *Educación 1970-1976*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (1995) *El maestro: figura central de la Reforma Educativa*. México: Dirección General de Información y difusión.
- Secretaría de Gobernación (1946) *Seis años de Actividad Nacional*. México: Secretaría de Gobernación.
- SNTE (1994) *Diez propuestas para asegurar la calidad de la educación pública*. México: SNTE
- Torres Bodet, Jaime (1946) "La obra educativa". En *seis años de actividad nacional*. México: SEP
- Zedillo, Ernesto (1992) "Participación de la Secretaría de Educación pública". En *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. México: SEP.

www.pronap.ilce.edu.mx

ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista a docente

Entrevista aplicada a **docentes** de educación primaria con el objeto de conocer su percepción y grado de identificación a cerca de los cursos y/o modalidades de actualización, ofrecidas por el Programa Nacional de Actualización Permanente.

1. Podría usted mencionar las modalidades o medios que conoce son ofrecidas por la SEP para la actualización del magisterio.
2. Se ha usted incorporado a alguna o algunas de las modalidades de actualización. ¿por qué?
3. Podría usted describir la secuencia y organización del trabajo en alguna de las modalidades o cursos que ha participado.
4. ¿Cómo considera los cursos a los que ha asistido?
5. Encuentra usted en los contenidos tratados en los cursos o modalidades formativas, relación con los propósitos del Programa Nacional de Modernización Educativa.
6. Qué opinión tiene acerca de la forma en que se evalúa a los docentes su participación a los cursos de actualización.
7. Podría usted comentar cómo ha sido su experiencia con los materiales que utilizan como apoyo los docentes en los procesos de actualización.
(Particularmente cursos, entre ellos el de español)
8. Además de los cursos de actualización, ofrecidos por la SEP, recurre usted a otro medio o instrumento para actualizar su práctica educativa. ¿cuáles y por qué?
9. Con referencia a su práctica educativa, qué valor tiene el curso al que se ha incorporado.
10. Dentro de lo que usted se plantea como importante para mejorar su práctica educativa, qué lugar ocupan los cursos o programas de actualización.
11. ¿Cómo considera usted, de manera general, al programa de actualización del magisterio?
12. ¿Cómo piensa que debería plantearse la estrategia de actualización?

13. Al decidir incorporarse a los cursos o curso de actualización, ¿cómo esperaba que fueran éstos o éste?
14. Considera usted necesaria la actualización. ¿Por qué?

Anexo 2. Guión de entrevista a operadores

Entrevista aplicada a **personal encargado de operar** la propuesta de actualización, ofrecida por el PRONAP, desde los Centros de Maestros.

1. Podría usted mencionar las modalidades o medios que conoce son ofrecidas por la SEP para la actualización del magisterio.
2. Ha usted participado en alguna o algunas de las modalidades de actualización. ¿de qué manera? Y ¿por qué?
3. ¿Podría usted describir y caracterizar cada una de las modalidades formativas (señalar los objetivos de cada modalidad)?
4. Podría usted describir la secuencia y organización del trabajo en alguna de las modalidades o cursos que ha participado como instructor.
5. ¿Cómo considera usted, de manera general, al programa de actualización del magisterio?
6. ¿Cómo considera los cursos en los que ha participado?
7. ¿Qué le motivo a participar o a incorporarse a los cursos o trabajos de actualización?
8. Encuentra usted en los contenidos tratados en los cursos o modalidades formativas, relación con los propósitos del Programa Nacional de Modernización Educativa.
9. Qué opinión tiene acerca de la forma en que se evalúa a los docentes su participación a los cursos de actualización.
10. Podría usted comentar cómo ha sido su experiencia con los materiales que utilizan como apoyo los docentes en los procesos de actualización.
11. (Particularmente cursos, entre ellos el de español)
12. Además de los cursos de actualización, ofrecidos por la SEP, conoce usted a otro medio o instrumento que utilice el docente para actualizar su práctica educativa. ¿cuáles y por qué?

13. Dentro de lo que usted se plantea como importante para mejorar la práctica educativa, qué lugar ocupan los cursos o programas de actualización.
14. ¿Considera usted adecuada la estrategia planteada para la actualización del maestro?
15. Al incorporarse al desarrollo de la propuesta de actualización, ¿cómo esperaba que fuera ésta?
16. Considera usted necesaria la actualización. ¿Por qué?
17. Situados en los cursos nacionales, podría usted describir cómo es el maestro que se incorpora a este tipo de cursos (formación, expectativas)
18. De los maestro que se inscriben a los cursos que porcentaje considera que asisten regularmente a éste, y que porcentaje se examina y cuántos acreditan.
19. A qué atribuye que ocurra esta situación que señala (tomando en consideración la pregunta anterior)
20. Básicamente, cuál considera que sea la razón que lleva al maestro a incorporarse a los cursos nacionales y programa de actualización

Anexo 3. Tabla de análisis

Tabla de análisis para agrupar y diferenciar maestro- pregunta de entrevista. (presentación parcial)

En los cuadros se presenta la información recabada de la entrevista pero a manera de una narración indirecta

	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6	Maestro 7	Maestro 8
		NA	SA	NA	NA	SAH	SA	

P1. qué modalidad-Desconoce	Cursos nacionales y cursos estatales.	Se refiere a los sabatinos (estatales y a los de pro-nales). Especifica que éstos le gustan más porque son prácticos. En los actuales casi todo lo quieren dar teórico.	Hace mención que se Ha presentado examen de español (cursos nacionales) y que también toman cada año un TGA	Los cursos estatales, de los cuales le parecen buenos por los temas y los nacionales, que le atraen por el material.	Pro-nales y los cursos estatales.	Los nacionales y los TGA	Los cursos nacionales, los que valen cinco puntos y otras actividades que realizan los CM en vacaciones.	Señala (confundida) que ha asistido a los sabatinos y a los estatales, que estos son obligado por la puntuación que exige carrera magisterial
-----------------------------	---------------------------------------	---	---	--	-----------------------------------	--------------------------	--	---

Anexo 4. Tabla de reducción de posiciones

tópico	respuesta	categorías	observaciones
Modalidades de actualización, ofrecidas por la SEP que conoce	Cursos nacionales, cursos estatales, talleres generales y la biblioteca de actualización, "todos ellos dentro del PRONAP		Asume al PRONAP como la instancia de actualización de la SEP
Reforma educativa con la que vincula las modalidades de actualización que menciona.	Con la última reforma, lo que sería el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.		Aclara que en el ANMEB, si se establece de manera formal un programa de actualización
Considera que los contenidos y los materiales manejados en los cursos ayudan al propósito	Si, totalmente. Sobre los materiales de los cursos nacionales, "están diseñados de	Identificación parcial. El objeto de identificación no es externo,	Introduce en este tópico lo que considera una buena asesoría y señala: "las asesoría que se dan pretenden

<p>de modernizar la educación en México</p>	<p>una...tienen sus fallas no", están diseñados para que el maestro los considere como herramientas. O sea, sí se les da una serie de estrategias para trabajarlas en el aula, para aprovecharlas en el aula o sea, no son rígidos. No es como algo externo, sino que se integra, le ayuda, le enseña, le muestra una serie de estrategias, de ejemplos, forma de trabajar que son innovadoras, novedosas, que respetan la individualidad del niño la edad en que se encuentra, los materiales todo eso cuidan.</p>	<p>se acerca a la trayectoria de vida del sujeto. Los materiales como parte del rol del sujeto en la institución no son completamente externos, se resignifican el la organización inmediata.</p> <p>Moderno como lo nuevo, lo innovador, que respeta la individualidad, que no homogeniza en el tratamiento del alumno.</p>	<p>eso, ir acompañando al docente en un proceso donde él vaya formándose con éstos elementos de auto-didactismo, auto gestión; tener esas habilidades de búsqueda de información, de investigar, etc., no. Entonces, hay un maestro asesor que deber ser una persona muy capacitada, con alto dominio en la asignatura, que oriente al maestro, que no de clases, que le oriente".</p>
---	---	--	--

Anexo 5. Tabla de vinculación entre entrevista y preguntas de investigación

	Maestro 1	Maestro 2	Maestro 3	Maestro 4	Maestro 5	Maestro 6	Maestro 7	Maestro 8
<p>¿Es la actualización y capacitación del magisterio un punto nodal del discurso de la modernización educativa?</p>				<p>Eso de que estuviéramos continuamente conociendo todos los nuevos cambios que hay en la educación, pero que los conociéramos bien y los maestros los desconocemos. Al</p>				

				menos yo los desconozco porque no he asistido a los cursos"				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Anexo 6.Cronología.

año	Acontecimiento
1940	.Manuel Ávila Camacho asume la presidencia de la república
1941	.Discusión parlamentaria de la nueva ley orgánica (renacen los grupos opositores a la ley socialista.
1942	.Vejar Vásquez, anuncia los objetivos que perseguía en nuevo proyecto educativo (la educación socialista aún permanece en el artículo tercero). .Aparece La Ley orgánica de la educación pública. Pretende esclarecer los alcances del artículo tercero.
1943	.Toma Jaime Torres Bodet la Secretaría de Educación Pública .Se adelantan las definiciones ideológicas de la reformas del 43.
1944	.Expide el ejecutivo una ley en la cual se establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. .Se reconoce oficialmente al SNTE como sindicato único.
1945	.Se aprueba la reforma al artículo tercero. .Legalmente se establece la creación del IFCM. .La cámara de diputados declara reformado el artículo tercero constitucional.
1946	.Se lleva acabo la conferencia Internacional de la UNESCO en México.
1968	
1970	.Víctor Bravo Ahuja, secretario de educación pública, propone un proyecto de reforma.

1972	.El grupo denominado "Vanguardia Revolucionaria" toma el control del SNTE.
1973	Se expide la Ley Federal de Educación, la cual contempla la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional (encargada de la actualización de los maestros).
1988	.Elba Esther Gordillo Morales asume la secretaría general del SNTE.
1989	.Carlos Salinas de Gortari presenta en Nuevo León, el Programa Nacional para la Modernización Educativa.
1992	.Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. .Surge el Programa Emergente para la Actualización del Magisterio (PEAM)
1993	.Se publica la Ley General de Educación. .Aparece el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), antecedente inmediato del Pronap.
1994	.El SNTE el documento "Diez propuestas para mejorar la calidad de la educación" Resultado del Congreso Nacional de Educación realizado en la ciudad de México. .El Programa Nacional de Actualización Permanente, surge como acuerdo SEP-SNTE.
1995	.Se firma el convenio de ejecución y seguimiento del Pronap.
1996	.La SEP y los Gobiernos de los estados deciden la extensión del Pronap.

Anexo 7 Contenidos enunciados en los cursos nacionales de Español.

Temas:

Unidad 1. Reflexión sobre la lengua. .

1. La importancia de la reflexión sobre la lengua para desarrollar las habilidades de hablar, leer y escribir en los alumnos.

1. La planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje:

a) las convencionalidades del sistema de escritura.

b) los conceptos sobre el lenguaje

c) las estrategias de vocabulario

2. La colaboración de los padres de familia en un ambiente alfabetizador.

Unidad 2. Expresión oral.

1. La importancia de la interacción social en el desarrollo de la expresión oral:

a) comprensión del mensaje oral

b) producción del mensaje oral.

c) El ambiente familiar

d) La interpretación de textos orales por parte de los niños y la negociación de

significados.

2. La práctica del lenguaje oral en la escuela.

3. El trabajo con algunos tipos de textos orales:

a) la conversación

b) la descripción

c) la narración

d) órdenes e instrucciones

Unidad 3. La lectura.

1. La experiencia en la práctica de la lectura

a) la práctica personal

b) enfoques, propósitos y contenido del plan y los programas de estudio.

2. Concepto de lectura y de comprensión lectora:

a) qué significa leer

b) aplicación de las estrategias de lectura

c) análisis del trabajo didáctico con un texto narrativo.

3. Los tipos de textos y su importancia en el desarrollo del lector

Unidad 4. Escritura.

1. La experiencia con la escritura:
 - a) la práctica personal
 - b) el enfoque, los propósitos y contenidos de plan y programas de estudio
 - c) la práctica profesional
2. La escritura, concepto y características del sistema alfabético.
3. El proceso de adquisición del sistema de escritura y el desarrollo del escritor.
4. El lenguaje en los tipos de texto
5. La aplicación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje
6. El papel de la familia en el desarrollo de la comunicación escrita.

Unidad 5. Enfoque.

1. La experiencia personal en la enseñanza del español.
2. El enfoque comunicativo y funcional.
3. Los componentes de la asignatura
4. La evaluación del aprendizaje en el enfoque comunicativo y funcional.

Anexo 8. Estadísticas nacionales sobre la situación de los maestros de educación básica con relación al Pronap

**EXAMENES DE ACREDITACION
1997-2000
Relación entre población docente, maestros inscritos y acreditados**

	POBLACION DOCENTE 1999-2000	MAESTROS INSCRITOS	MAESTROS ACREDITADOS	RELACION ENTRE POB. DOCENTE Y ACREDITADOS	RELACION ENTRE INSCRITOS Y ACREDITADOS
EDUC. PRIMARIA	593298	370072	140025	23.60%	37.80%
EDUC. SECUNDARIA	254718	139406	46285	18.20%	33.20%
TOTAL PRIMARIA Y SEC.	848016	519744	189096	22%	36.40%

NIVEL Y MODALIDAD

1997-2001

	Primaria				Secundaria	
	Regular	Indígena	Multigrado	Especial	Generales y Técnicas	Telesecundarias
INSCRITOS	71%	3%	20%	6%	69%	32%
SUSTENTANTES	72%	2%	20%	6%	66%	34%
ACREDITADOS	73%	7%	20%	6%	73%	27%

EXAMENES DE ACREDITACION, 1997-2002

MAESTROS ACREDITADOS POR NIVEL EDUCATIVO Y CICLO ESCOLAR

	1997-1998		1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002		VARIACION PROMEDIO (%)
	ABS.	REL.	ABS.	REL.	ABS.	REL.	ABS.	REL.	ABS.	REL.	
EDUCACION PRIMARIA	43280	7%	55734	9.30%	63416	10.60%	82248	13.80%	72002	12.10%	1.27%
EDUCACION SECUNDARIA	15628	6.10%	18143	7.10%	23248	9.10%	24468	9.60%	23088	9%	0.70%
TOTAL DE PRIMARIA Y SEC.	58908	6.90%	73877	8.70%	86664	10.20%	106716	12.50%	95090	11.20%	1.00%