



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Conflictos y negociaciones en los cursos de actualización docente”

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación

Presenta

DAVID MARTINEZ GUARDADO

TUTORA

DRA. ROSA MARIA TORRES HERNANDEZ

México, D. F. Diciembre de 2010



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Conflictos y negociaciones en los cursos de actualización docente”

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación

Presenta

DAVID MARTINEZ GUARDADO

COMITÉ TUTORAL

**DRA. ROSA MARIA TORRES HERNANDEZ
DR. JOSE ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA
DR. JAIME CALDERON LOPEZ VELARDE**

México, D. F. Diciembre de 2010

*A Malena, Andrea y Nadia.
Las dos primeras muy cerca,
la última muy lejos,
pero las tres presentes en mi corazón*

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de muchas personas. Con el riesgo de que la memoria me traicione y olvide algunas, deseo expresar mi reconocimiento y mi gratitud a la Dra. Rosa María Torres Hernández, quien además de ser mi profesora en el doctorado, en su papel de tutora de tesis me brindó apoyo y estímulo intelectuales para desarrollar las ideas que aparecen en este trabajo.

Mi gratitud a los doctores José Antonio Serrano Castañeda y Jaime Calderón López Velarde, que como miembros de mi comité tutorial me acompañaron durante todo el proceso de elaboración de la tesis y me brindaron su apoyo, lo mismo que sugerencias e indicaciones puntuales y certeras.

Muchas gracias a los doctores Marco Antonio Jiménez García, Arturo Ballesteros Leiner, Octavio César Juárez Némer y Pablo Zapata Perusquía, todos atentos lectores de la primera versión final de este trabajo y a quienes debo el señalamiento de diversas carencias, redundancias y errores tipográficos que, en lo posible, intenté solucionar en la presente versión.

Finalmente, aunque de ninguna manera en último lugar de importancia, mi infinita gratitud a los colegas profesores que, de manera totalmente desinteresada me permitieron ingresar a la intimidad de sus espacios de actualización y me dieron todas las facilidades para la recolección de la información empírica para esta investigación.

A todos ellos y a los que olvidé mencionar esta tesis les debe mucho, pero de las ideas que en ella expreso soy el único responsable.

SIGLAS

ACE. Alianza por la Calidad de la Educación.
ANMEB. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.
APYC. Atención preventiva y compensatoria.
CEA. Cursos Estatales de Actualización.
CEPAL. Comisión Económica para América Latina.
CNA. Cursos Nacionales de Actualización.
COMIE. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
CONAEDU. Consejo de Autoridades Educativas.
CONAFE. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
DGFC. Dirección General de Formación Continua.
ENLACE. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.
IEC. Instancia Estatal de Capacitación de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Zacatecas.
IFCM. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina.
PAREIB. Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica.
PEAM. Programa Emergente de Actualización del Maestro.
PEC. Programa Escuelas de Calidad.
PIARE: Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo.
PISA. Program for International Students Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes).
PNL. Programa Nacional de Lectura.
PROGRESA: Programa para la Educación, Salud y Alimentación.
PRONAP. Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio.
SEC. Secretaría de Educación y Cultura.
SEP. Secretaría de Educación Pública
SNTE. Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.
TEBES. Transformación de la Educación Básica desde la Escuela.
TALIS. Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje.
TGA. Talleres Generales de Actualización.
UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNIDACT. Unidad de Normatividad y Desarrollo de la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros.
UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

TABLA DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	I
Agradecimientos.....	II
Siglas.....	III
Presentación.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo I. Breves notas sobre la formación docente en México.....	¡Error! Marcador no definido.
Formación inicial.....	¡Error! Marcador no definido.
Formación continua.....	¡Error! Marcador no definido.
La actualización docente a partir de 1992.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo II. Acciones y resultados en materia de actualización docente.....	¡Error! Marcador no definido.
La actualización docente en el marco del PRONAP.....	¡Error! Marcador no definido.
Resultados de la actualización docente.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo III. Definición del objeto de estudio.....	¡Error! Marcador no definido.
Estado de la cuestión.....	¡Error! Marcador no definido.
Planteamiento del problema.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo IV. Perspectiva teórico conceptual.....	¡Error! Marcador no definido.
El análisis institucional.....	¡Error! Marcador no definido.
Los intersticios institucionales.....	¡Error! Marcador no definido.
La cultura ordinaria.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo V. El contexto de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
La actualización docente en el estado de Zacatecas.....	¡Error! Marcador no definido.
La Región 10 federalizada.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo VI. Perspectiva metodológica.....	¡Error! Marcador no definido.
El estudio de caso.....	¡Error! Marcador no definido.
Recolección de la información.....	¡Error! Marcador no definido.
Búsqueda de un patrón de análisis.....	¡Error! Marcador no definido.
Docente y observador participante.....	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo VII. Condiciones estructurales de la actualización.....	¡Error! Marcador no definido.
El tiempo de la actualización.....	¡Error! Marcador no definido.
<i>Los Talleres Generales de Actualización</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Los Cursos Estatales de Actualización</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>En contra del tiempo</i>	¡Error! Marcador no definido.
El modelo de actualización docente.....	¡Error! Marcador no definido.

<i>La relación entre recursos y dinámicas de trabajo</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Menos recursos en cada etapa</i>	¡Error! Marcador no definido.
La participación de los docentes	¡Error! Marcador no definido.
<i>Los docentes como aprendices</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Entre expertos y legos</i>	¡Error! Marcador no definido.
Los coordinadores de los cursos	¡Error! Marcador no definido.
<i>Coordinadores principiantes, coordinadores experimentados</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Las ventajas de los coordinadores experimentados</i>	¡Error! Marcador no definido.
La relación de los cursos con Carrera Magisterial	¡Error! Marcador no definido.
<i>Las expectativas de los docentes</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>A la recolección de puntos</i>	¡Error! Marcador no definido.
La evaluación de los cursos de actualización	¡Error! Marcador no definido.
<i>Los criterios de evaluación</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>¿Evaluación o acreditación?</i>	¡Error! Marcador no definido.
Las condicionantes de la actualización	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo VIII. Temas, participaciones e interacciones	¡Error! Marcador no definido.
Estructura de las conversaciones	¡Error! Marcador no definido.
Motivación de las participaciones	¡Error! Marcador no definido.
<i>Diferencias en las participaciones en los CEA y TGA</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Semejanzas en las participaciones en los CEA y TGA</i>	¡Error! Marcador no definido.
Evaluación de las respuestas de los docentes	¡Error! Marcador no definido.
En el control de las participaciones	¡Error! Marcador no definido.
Capítulo IX. Conflictos y negociaciones en los espacios de actualización docente	¡Error! Marcador no definido.
Subversión	¡Error! Marcador no definido.
<i>Los silencios</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>Las conversaciones intergrupales</i>	¡Error! Marcador no definido.
<i>El humorismo</i>	¡Error! Marcador no definido.
Resistencia	¡Error! Marcador no definido.
Control de la actividad	¡Error! Marcador no definido.
Complicidad	¡Error! Marcador no definido.
Conclusiones	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 1. Regiones educativas en el estado de Zacatecas	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 2. Organigrama de la SEC	¡Error! Marcador no definido.

Presentación

El presente trabajo, titulado *Conflictos y negociaciones en los cursos de actualización docente*, responde a mi interés, surgido hace años, por comprender el fenómeno de la formación docente en sus distintas dimensiones. Aunque soy profesor normalista, mi trabajo con niños del nivel primaria se limitó sólo a los cinco años posteriores a mi egreso de la normal, los restantes 15 años de mi carrera los he desarrollado trabajando de manera directa con profesores, de ahí que son ellos, y no los niños, mi objeto de preocupación y reflexión.

Como formador de docentes he tenido la oportunidad de trabajar tanto con jóvenes normalistas como con profesores en ejercicio. De estos últimos, he interactuado con quienes estudian formalmente niveles de postgrado lo mismo que con quienes se integran a las modalidades formativas que la Secretaría de Educación pone a su disposición, o con grupos independientes de profesores que, sin interés específico por un título o constancia de estudios, reflexionan sobre su trabajo cotidiano en espacios extraescolares. En estas experiencias he tenido la oportunidad de reproducir propuestas formativas diseñadas por otras personas, grupos o instancias, pero también he llevado a la práctica las propuestas que yo mismo he diseñado, por iniciativa personal o por solicitud de otros.

En el desempeño de esta función mi preocupación inicial fue lograr que los docentes en ejercicio comprendieran las propuestas oficiales y las llevaran a la práctica con sus alumnos, pero poco a poco ese interés se fue desplazando hacia los profesores como personas y como profesionales, hacia sus intereses, expectativas, condiciones de trabajo, concepciones sobre la actualización, etcétera. El resultado de estas reflexiones quedó registrado en los documentos de discusión interna que elaboré con distintos equipos de trabajo, en un artículo (Martínez, 2006) y en una tesis de grado (Martínez, 2004). Pretendo continuar estas reflexiones en el presente trabajo, en el que abordo de manera exclusiva una parte del campo de la formación docente: la actualización.

La formación docente se subdivide en dos campos: la formación inicial y la formación permanente o formación continua. La primera es “la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura” (Ducoing, 2005, p. 144). La segunda “se entiende como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas” (Serna y Valdez, 2003, p. 58).

De acuerdo con Ducoing (2005), la autoridad educativa federal ha mantenido el control académico en materia de planes y programas en la formación inicial, pero no ha sucedido lo mismo con los procesos de la formación continua, lo cual ha generado “confusión de funciones y atribuciones de los diferentes procesos: formación inicial, nivelación, actualización, capacitación, superación, perfeccionamiento o mejoramiento profesional” (p. 151).

De Ibarrola y Silva (1996) también reconocen la existencia de una rama diversificada de opciones en la formación continua y le asignan metas específicas a cada una:

la capacitación, para preparar a quienes no tienen la formación profesional adecuada para asumir las funciones docentes; la nivelación, para propiciar entre ellos la consecución de la formación mínima necesaria; la actualización, (...) para asegurar la correspondencia entre los cambios en el avance del conocimiento, los planes y los programas de la educación básica y la formación de los maestros, y la superación profesional, (...) centrada en la obtención de grados superiores a la licenciatura (p. 30).

Dado que mi interés investigativo está centrado en la actualización docente, me ocupo de la parte de la formación continua que atiende a los profesores en ejercicio a través de diversas alternativas mediante las cuales se pretende enterarlos de los cambios en los aspectos del sistema educativo que tienen relación directa con su trabajo, tales como planes y programas de estudio, libros de apoyo a la labor

docente, libros para los alumnos, materiales didácticos, etcétera (Fuenlabrada y Weiss, 1997, p. 47). De acuerdo con Ducoing (2005), entiendo la actualización “como la profundización y la ampliación de la formación inicial, sin que esto conduzca necesariamente a la obtención de algún título o grado” (p. 144).

Aunque es sólo una parte de la formación continua, el subcampo de la actualización es amplio y problemático, por lo cual en este trabajo hago dos recortes. El primero es para centrar la atención sólo en dos de las cinco modalidades formativas implementadas para actualizar a los docentes a partir de 1996: los Talleres Generales de Actualización (TGA) y los Cursos Estatales de Actualización (CEA), ya que, en conjunto, estas dos modalidades incluyen los aspectos de la actualización que me interesa analizar como el horario de actualización, la duración de las ofertas formativas, la obligatoriedad, la conformación de los grupos, la selección de los coordinadores de los cursos, entre otros. El segundo recorte es para limitarme exclusivamente al nivel de educación primaria, ya que ambas modalidades se ofrecen para todos los profesores de educación básica, pero es en este nivel en el que he participado como actualizador y en el que he realizado mis anteriores trabajos de investigación.

La actualización docente ha sido objeto de estudio reiterado en el ámbito de la investigación educativa. Gracias a los resultados de esta actividad hoy sabemos que, a nivel nacional, casi la mitad de profesores de educación básica no se interesan por la actualización que se les ofrece y que sólo una tercera parte de los que aceptan ser evaluados a través de los Exámenes Nacionales de Actualización obtienen calificaciones aprobatorias (Barba, 2000, pp. 92-95).

También sabemos que, por la relación que se establece entre la actualización y el Programa Carrera Magisterial, los profesores que participan en cursos y talleres lo hacen guiados principalmente por el interés de obtener los beneficios salariales que se asocian con dicho programa (Encinas, 2005). Por lo mismo, no sorprende que una línea de investigación haya dejado claro que si bien los procesos de actualización han contribuido en renovar el discurso de los docentes, han ejercido

poca influencia en la transformación de sus concepciones sobre la enseñanza y prácticamente han fracasado en la tarea de generar formas alternativas de trabajo en el aula (Ávila, 2001; Yurén y Araujo, 2003; Gallegos, Valdez y Flores, 2003; López, Rodríguez y Bonilla, 2004).

Gracias a los investigadores que han entrado al ámbito en el que se desarrollan los cursos y han estudiado el desenvolvimiento de, y las relaciones que se establecen entre los actores involucrados sabemos, primero, que la actualización en cascada –nombre con el que se conoce al modelo de actualización por desarrollarse en varias etapas cada vez más extensivas–, genera que los contenidos y los recursos de todo tipo se deterioren en cada etapa y lleguen empobrecidos a los docentes (Sandoval, 1997). Segundo, que los docentes prácticamente no participan en la definición de las estrategias y los temas de actualización y que la ven principalmente como una actividad obligatoria, no como una oportunidad de discutir su problemática profesional y mejorar su trabajo docente. Y tercero, que los docentes que se actualizan no son agentes pasivos, sino actores con experiencias personales y profesionales diversas, con expectativas concretas sobre su trabajo y sobre la actualización, lo cual propicia que los cursos sean el espacio de confluencia de diversos intereses y que en su seno se establezcan relaciones de poder derivadas de las distintas estrategias que los involucrados ponen en juego para obtener beneficios y recompensas.

En este trabajo no discuto los resultados de estas investigaciones, antes bien los tomo como referentes para proseguir en el intento de entender por qué y de qué manera los profesores, como sujetos sociales, aceptan algunos contenidos de la actualización, reconceptualizan otros y rechazan otros más.

Dado que en el modelo de actualización actual hay un evidente divorcio entre los ámbitos de diseño y ejecución, resulta ocioso tratar de entender lo que sucede en los cursos desde la óptica de una teoría racionalista de la organización, pues esto simplemente nos conduciría a definir al modelo de actualización como disfuncional y a los profesores como resistentes al cambio. Mi punto de partida descansa en dos

hechos, demostrados ambos por la investigación educativa: primero, que las nuevas ideas no van directamente al profesor ni éste las acepta pasivamente (Clark y Peterson, 1997; Ezpeleta, 1997; Rockwell, 1997; Latapí, 2002; Ziegler, 2003); y segundo, que por su edad, sexo, experiencia, procesos de formación y socialización, los profesores no tienen un sistema común de valores ni aspiran a alcanzar las mismas metas de la institución (Ball, 1994; Frigerio y Poggy, 1992; Descombe, 1999).

Coincido con Ball (1994) cuando define a las instituciones escolares como organizaciones anárquicas, no porque la escuela sea un conjunto informe o imprevisible de individuos, sino porque es una organización con una estructura propia que está determinada en parte por presiones externas y en parte es un producto de la naturaleza de la organización misma y de los individuos que la conforman. “Es anárquica en el sentido de que la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es tan claramente funcional como la teoría convencional de la organización indica que será” (p. 29).

Por lo anterior, en este trabajo recurro al análisis institucional como marco para interpretar las prácticas de los docentes que se actualizan. En concordancia con este marco, establezco una relación dialéctica entre objetivismo y subjetivismo, pues en la actualización no sólo están los docentes con su historia, intereses y expectativas, sino también las condiciones objetivas en que se desarrollan sus interacciones.

Por mi intención de desentrañar el interjuego que se establece entre los intereses individuales o de los grupos que se actualizan y las condicionantes estructurales de la actualización, recurro a la noción de intersticio como referente teórico básico para este trabajo. En el campo del análisis institucional esta noción hace referencia a los espacios no reglados que ofrecen a los individuos posibilidades de acción no previstas y en los que pueden optar por distintos comportamientos dependiendo de sus intereses, expectativas y posibilidades de acción. Los intersticios en el ámbito de la actualización son amplios, en principio, por la

centralidad que caracteriza al modelo, que impide prever y controlar innumerables situaciones, y en segundo lugar, porque concibe a los profesores como un grupo homogéneo o que se desenvuelve en situaciones homogéneas, hecho que difiere totalmente con la realidad.

Completo mi entramado teórico con la noción de cultura ordinaria de De Certeau, pues mi interés se enfoca a las formas como los individuos concretos que interactúan en los cursos reciben, reinterpretan y en ocasiones rechazan las pautas de actualización que fueron diseñadas para ellos, pero no por ellos. En los términos del autor, trato de identificar los recursos, las tácticas a través de las cuales los actores cotidianos sacan ventaja de las situaciones de actualización para ver plasmados así sus intereses y expectativas.

Este documento está dividido en tres apartados principales, cada uno conformado, a su vez, por tres capítulos (ver esquema en la página 8). El primer apartado lo destino al planteamiento del problema. En el capítulo que abre el trabajo, titulado “Breves notas sobre la formación docente en México”, describo brevemente las estrategias de formación inicial y formación continua que se han implementado en nuestro país en los últimos años y enumero los principales factores que han contribuido a conformar el sistema de actualización que opera actualmente en los niveles de educación básica.

En el segundo capítulo (“Acciones y resultados en materia de actualización docente”) describo las modalidades de actualización que se han implementado en el marco del Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica (PRONAP) y reseño algunos estudios que aportan información sobre los avances en materia de actualización docente en nuestro país. Dado que estos estudios resaltan los escasos logros en la materia, en el tercer capítulo (“Definición del objeto de estudio”) repaso brevemente las investigaciones que han tomado como objeto de estudio la actualización docente, detecto algunos ámbitos donde se requiere mayor investigación en el campo y, a partir de ello, defino el problema de investigación.

En el segundo apartado presento los referentes teóricos y metodológicos que definen mi postura ante el tema de investigación que seleccioné. En el capítulo “Perspectiva teórico conceptual” explico las razones por las que recurro al análisis institucional como marco para interpretar las prácticas de los docentes que se actualizan.

En el siguiente capítulo (“El contexto de la investigación”) describo la manera como se ha configurado y opera la estructura de actualización docente en el estado de Zacatecas y las características principales de la región educativa en la que recopilé la información para este estudio.

Cierro este segundo apartado con el capítulo “Recolección y análisis de la información”, en el que justifico la elección del estudio de caso como ruta metodológica, describo el proceso por el que pasé en la recolección de los datos y posteriormente explico la estrategia que seguí para dar sentido a la información recabada y para construir categorías de análisis.

El resultado de este proceso lo presento en el ultimo apartado del trabajo. En concordancia con mi postura teórica, destino el capítulo “Condiciones estructurales de la actualización” a describir las situaciones que inciden directamente en la actualización pero no son el resultado de las acciones de los sujetos que interactúan en los cursos, sino que están determinadas por la manera como ésta se diseña y se lleva a cabo. Dentro de estas condiciones estructurales incluyo el modelo de actualización en cascada, el papel marginal que desempeñan los maestros en la definición de los contenidos y las modalidades de actualización, el tiempo en que se llevan a cabo los cursos y las estrategias para evaluar los resultados.

En los dos últimos capítulos del trabajo describo la manera como los docentes, coaccionados por las condiciones objetivas en que se inserta la actualización, establecen negociaciones y ejercen presión sobre los coordinadores de los cursos para llevar la actualización al campo que les interesa y les beneficia. En el capítulo “Temas, participaciones e interacciones” analizo el tipo de relaciones que se dan en

los espacios de actualización entre coordinadores y participantes y las relaciones que unos y otros establecen con los contenidos de actualización.

El capítulo que cierra esta apartado y el trabajo lo titulé “Conflictos y negociaciones en los espacios de actualización docente”. A partir de las categorías analíticas de subversión, resistencia, control de la actividad y complicidad, centro mi atención en las relaciones de poder y autoridad, en los conflictos que se presentan y en las negociaciones que se dan para restablecer las situaciones de trabajo.

Esquemáticamente el trabajo está estructurado de la siguiente manera:

CONFLICTOS Y NEGOCIACIONES EN LOS CURSOS DE ACTUALIZACION DOCENTE		
PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	SEGUNDA PARTE: REFERENTES TEORICO- METODOLOGICOS	TERCERA PARTE: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION
Capítulo 1: Breves notas sobre la formación docente en México.	Capítulo 4: Perspectiva teórico conceptual.	Capítulo 7: Condiciones estructurales de la actualización.
Capítulo 2: Acciones y resultados en materia de actualización docente.	Capítulo 5: El contexto de la investigación.	Capítulo 8: Temas, participaciones e interacciones.
Capítulo 3: Definición del objeto de estudio.	Capítulo 6: Recolección y análisis de la información.	Capítulo 9: Conflictos y negociaciones en los espacios de actualización docente

Finalmente, dado que puede prestarse a confusiones el uso que hago del término “cursos” a lo largo del trabajo, aclaro que lo utilizo de forma genérica para referirme a cualquier modalidad de actualización en la que participan los docentes (en cuyo caso lo escribo con minúscula), así como para referirme a una modalidad específica de actualización: los Cursos Estatales (y en este caso lo escribo con mayúscula inicial).

Capítulo I. Breves notas sobre la formación docente en México

En este capítulo desarrollo brevemente tres temas relacionados con la formación docente. En primer lugar, menciono algunos modelos de formación docente implementados en nuestro país como la escuela lancasteriana y las escuelas normales rurales. En segundo lugar describo tres estrategias puestas en operación en nuestro país para atender el problema permanente de profesores que ejercen sin la formación correspondiente: las Misiones Culturales, el Instituto Federal de capacitación del Magisterio y el surgimiento de alternativas como los cursos abiertos y cursos de verano. Finalmente enumero de manera rápida las estrategias de actualización que se han implementado en México a partir de la firma del Acuerdo nacional para la Modernización de la Educación Básica, en 1992.

Formación inicial

Durante el periodo en que la instrucción elemental en nuestro país estuvo bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas, es decir, cuando el magisterio era lo que Arnaut (1996) llama una “profesión libre”, la formación mínima requerida para el ejercicio de la docencia no estaba claramente definida.

Durante la Colonia los maestros se formaban según las Ordenanzas del Gremio de las Nobles Artes de Enseñar a Leer, Escribir y Contar, como los demás artesanos, que bajo el régimen de las Gremios operaban al amparo de la Iglesia, a través de las Cofradías. Al iniciar México su vida independiente, los grupos liberales se dieron a la tarea de formar maestros para satisfacer las necesidades educativas del país (Mejía, 1982, pp. 209-210).

Con esta intención, en el mes de febrero de 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana, que cubrió las necesidades educativas del país durante la mayor parte del siglo XIX. En palabras de Curiel (1982):

El sistema lancasteriano resolvió el problema de la formación de profesores de dos maneras: por un lado el alumno más avanzado del grupo (monitor) era

habilitado por el maestro, para que a su vez instruyera a 10 o 20 alumnos, lo que permitía la capacitación cotidiana de los monitores en el aula, que se convertían a la postre en maestros. Por el otro, además de la formación de maestros a través de la capacitación de los monitores, se instruía a los jóvenes para las tareas de la docencia, considerándose a este adiestramiento como la Normal lancasteriana propiamente dicha (p. 427).

La misma autora agrega que en 1823 apareció la primera Normal Lancasteriana en la ciudad de México y rápidamente el interés se extendió a otros estados, de tal forma que en los siguientes cuatro años se fundaron escuelas normales en Oaxaca, en Zacatecas y en Guadalajara (p. 428).

La influencia de la escuela Lancasteriana en nuestro país continuó hasta marzo de 1890, fecha en que el General Porfirio Díaz decretó el cese de su intervención en México aduciendo que dicho sistema “no es en la actualidad compatible con los métodos modernos y aceptados en todos los pueblos cultos como más eficaces” (Citado por: Tenti, 1999, p.98).

Si para el régimen porfirista el sistema de enseñanza lancasteriano resultaba obsoleto, las autoridades educativas posrevolucionarias tuvieron una opinión similar respecto a las normales heredadas del porfiriato, pues las consideraban inadecuadas para formar a los maestros que requería la naciente escuela rural mexicana (Arnaut, 2003, 36). Por este motivo, a partir de 1923 apoyaron la fundación de distintas normales rurales, consideradas las escuelas normales de la Revolución. Estas escuelas fueron creadas no conforme a los cánones universales ni a patrones transnacionales, sino de acuerdo a las necesidades y aspiraciones emanadas de este movimiento armado.

El crecimiento y desarrollo en el sistema de educación normal no se ha detenido hasta la fecha, aunque ello no significa que el proceso haya estado exento de disputas y dificultades y mucho menos que haya redundado en un sistema coherente y homogéneo. La heterogeneidad del sistema se deriva, en primer lugar,

de la gran diversidad de actores que han participado en la regulación, creación, administración, sostenimiento y desarrollo de las instituciones, y en segundo lugar, de la progresiva diferenciación curricular para atender necesidades formativas específicas (Arnaut, 2003, p. 35).

De acuerdo a los datos de Latapí (2006), actualmente “existen 664 escuelas normales, de las cuales 349 son públicas y 315 privadas, con una matrícula de 166 000 estudiantes y un profesorado de aproximadamente 17 000” (p. 302). La cifra de escuelas incluye, por un lado, “normales urbanas y rurales, Centros Regionales de Educación Normal, normales experimentales, normales federales, estatales y particulares, y por otro, las diversas normales especializadas en algún sentido: superior, preescolar, primaria, física, especial y de especialización” (de Ibarrola, 2004, p. 247). A ellas hay que agregar las de educación tecnológica, telesecundaria, artística e indígena.

Dentro de esta diversidad de instituciones también se inscribe la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) —fundada en 1978—, que además de ofrecer distintos cursos de licenciatura, creó una serie de programas de especialidad y maestría, “convirtiéndose de hecho en la única institución del sistema que atiende con tanto detalle la formación de los maestros” (de Ibarrola, 2004, p. 250).

Formación continua

Si bien a lo largo de la historia educativa de nuestro país se implementaron diversas estrategias para transformar y/o mejorar la profesión docente, dentro de las cuales la más concreta es la reforma de los programas de formación de maestros, frecuentemente se enfrentó el problema de que el número de profesores era inferior al crecimiento de la matrícula educativa, lo cual obligó a la contratación de docentes que no contaban con la formación específica para el desempeño del cargo y acarreó la exigencia de crear programas de nivelación, capacitación o actualización para prepararlos.

Ya mencioné que en los primeros años de vida independiente de nuestro país la Compañía Lancasteriana atendió, a través de su particular sistema educativo, el problema de la falta de maestros especializados en la enseñanza de las primeras letras, pero este problema no se solucionó ni en los momentos de auge del normalismo mexicano. Como ejemplo, de Ibarrola (2004) cita los porcentajes de profesores que ejercían sin la formación correspondiente en tres momentos de nuestra historia educativa: 80% en 1928, 95% en 1944 y 56% en 1995 (p. 236).

Estos altos porcentajes y sus variaciones no son resultado del azar, sino la consecuencia de las decisiones tomadas y de las acciones emprendidas en momentos específicos de nuestra historia educativa. Sin ser las únicas, sobresalen tres situaciones concretas que lo ejemplifican. La primera se dio a partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando en el marco de la difusión de la escuela rural y el intento por extender la educación en todo el país, se establecieron numerosas escuelas en distintas entidades. Para atender estas escuelas se privilegió la contratación de profesores rurales que estuvieran familiarizados con el contexto en el que la escuela se abría, más que su nivel de escolaridad. Esta tendencia continuó hasta los primeros años de la década de los 40, pues todavía en “este periodo la mayoría de los maestros rurales y parte de los urbanos siguieron reclutándose principalmente entre los aspirantes al magisterio que no tenían estudios normalistas” (Arnaut, 1996, p. 90).

Sobre las consecuencias de esta estrategia de contratación docente, Oria (2003) afirma que “aquellos miles de maestros que lucharon con abnegación por la modernización del país tenían mucha pasión social y educativa; pero les faltaba la preparación pedagógica” (p. 30). De esta manera, aunque la contratación de jóvenes sin preparación normalista permitió atender la demanda de educación en las zonas más pobres y alejadas en nuestro país, generó el problema de la falta de capacitación profesional de la gran mayoría de los maestros rurales.

La segunda situación tuvo verificativo durante el segundo periodo de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP. En el marco del Plan de Expansión y Mejoramiento

de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de Once Años, Torres Bodet fundó 6 760 nuevas escuelas y expidió 50 772 nuevos nombramientos de maestros para cumplir el objetivo de ampliar la cobertura de la educación primaria. Debido a la escasez de profesores y a la negativa de muchos de ellos a irse a trabajar a los lugares en los que se ubicaban estas nuevas escuelas, la mayor parte de los nuevos docentes se reclutó entre egresados de secundaria.

Si bien el llamado Plan de Once Años sólo tuvo vigencia real durante el período de gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), la acelerada expansión de la educación básica que se inició en este sexenio y se extendió hasta 1970 rebasó por mucho la capacidad de las instituciones públicas oficiales para satisfacer la demanda de maestros y obligó a continuar durante muchos años la contratación de jóvenes sin formación normalista (Arnaut, 2003, p. 37).

La tercera situación se presentó a finales de la década de los ochenta, después de que, como resultado del incremento al número de años de la carrera docente y de la crisis económica que afectó a nuestro país, la docencia perdió sus principales atractivos (carrera corta, bien remunerada, con plaza automática al egresar y con expectativas de movilidad ascendente) y decreció la inscripción en las escuelas normales. Como consecuencia de este hecho se registró un déficit de maestros y se debió recurrir a la contratación de profesores no normalistas con estudio de bachillerato e incluso de secundaria, lo que a su vez generó nuevamente el problema de los profesores en ejercicio sin título y sin la formación específica para el cargo (de Ibarrola, 2004, p. 241).

La atención al problema permanente de profesores que ejercían sin el título correspondiente exigió la implementación de programas masivos de formación, capacitación y mejoramiento profesional para el magisterio. Una de las instancias creadas para atender esta exigencia fueron las Misiones Culturales, que inicialmente se encargaban de fundar escuelas y reclutar y orientar a los maestros rurales en servicio, pero que rápidamente dejaron la tarea de reclutamiento y supervisión del trabajo a los inspectores escolares para encargarse únicamente de las tareas de

capacitación. Las misiones culturales fueron creadas en 1926, pero “se suprimieron en 1933 para fusionarse con otros programas en las escuelas regionales campesinas. En 1942 vuelven a recuperarse y finalmente desaparecen a finales de la década de los cincuenta” (de Ibarrola, 2004, p. 254).

La segunda institución surgió cuando Jaime Torres Bodet, en su primera gestión al frente de la SEP, enfrentó “el problema profesional y laboral de 18 000 maestros federales (la mayoría de ellos rurales) que carecían de título de profesor de educación primaria y, por lo tanto, de la definitividad en el empleo y de los derechos escalafonarios” (Arnaut, 1996, p. 96). Debido a que la SEP no se podía deshacer de todos estos maestros, que representaban más del 50% de la plantilla docente del nivel, ni estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo, se decidió por la fundación, en 1944, del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que surgió como un novedoso medio de comunicación de las autoridades de la SEP con los maestros, los alumnos y los maestros profesores de las escuelas oral y por correspondencia.

Aunque el Instituto fue pensado para funcionar sólo durante un sexenio, en los años 50 se intensificó su actividad y el gobierno decidió que su función continuara mientras hubiera un maestro ejerciendo sin el título correspondiente. Fue el mismo Torres Bodet, en su segundo periodo al frente de la SEP, quien generó la necesidad de continuar con la labor del IFCM para atender a los 50 772 nuevos maestros que contrató en el marco del Plan de Once Años. Debido a que muchos de los contratados eran egresados de secundaria, en el sexenio 1958-1964 el Instituto registró el mayor aumento de su matrícula.

Además de la creación de las Misiones Culturales y del Instituto Federal para la Capacitación de Magisterio, la SEP implementó otras estrategias para la formación continua del magisterio. Dentro de ellas está la creación de los programas de licenciatura en educación preescolar y primaria en 1975, que se impartieron a través de cursos abiertos y cursos de verano coordinados por la Dirección General de Enseñanza Normal. Junto con esta estrategia se encuentra la masificación de los

programas de normal superior, que fue pensada y puesta en función para titular a los docentes de secundaria, pero permitió a los del nivel primaria que los cursaron cierta movilidad horizontal a través de la mejora de sus sueldos (Arnaut, 1996, pp. 140-144).

Finalmente, en el proceso de formación permanente cabe destacar el papel que han jugado las instituciones formadoras de docentes, que ampliaron su oferta educativa y crearon nuevas carreras o modalidades de actualización para atender la creciente demanda de los maestros. Como ejemplo, de Ibarrola y Silva (1996) apuntan que en 1995, tan solo en la Universidad Pedagógica Nacional había 61 991 maestros en ejercicio inscritos en las diversas licenciaturas abiertas o “semi escolarizadas” que ofrecía esa institución en sus distintas unidades (p. 30). En los últimos años, la oferta de esta institución para los docentes en servicio incluye diplomados, especializaciones, diversas licenciaturas, maestrías y doctorados.

La actualización docente a partir de 1992

Es conveniente precisar que la formación de los maestros en ejercicio ha sido una necesidad permanente no sólo por la continua contratación de profesores que no reúnen los requisitos previos formalmente establecidos para desempeñarse como tales, sino también por “los cambios en los planes de estudio de la educación básica, que exigen la actualización, a posteriori, siempre, de los maestros” (de Ibarrola, 2004, p. 231).

A diferencia de la educación normal, que en los últimos treinta años ha vivido siete reformas que afectaron los contenidos de los planes de estudio y otros aspectos esenciales como la estructura y el número de años de estudio, en el mismo periodo la educación básica experimentó sólo dos reformas. En cada una de ellas, sin embargo, generó el problema que implica poner al día a los profesores en ejercicio respecto a los cambios en el sistema educativo. Esto es precisamente lo que sucedió a partir de 1992, cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), evento con el que inició

formalmente la reforma que se vive actualmente en nuestro país. El Acuerdo es el resultado de un largo proceso de negociaciones entre diferentes sectores. A continuación reconstruyo brevemente este proceso con el apoyo de la estrategia de Landesmann (2004, p. 61-65), que consiste en tomar diversos hilos para reconstruir el tejido de un evento.

Uno de los hilos de esta trama lo constituye el ambiente internacional favorable, que motivó al gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) a emprender transformaciones en el ámbito educativo. Diversos investigadores reconocen el peso de este factor y citan como referentes concretos la Declaración Mundial de Educación para Todos, suscrita en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, y el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado en 1992, pues en ellos se sintetizan los lineamientos internacionales en materia educativa (Schmelkes, 1994; Ezpeleta, 1997; Tiramonti, 1997; Namó de Mello, 1998; Torres, 1998).

Respecto al primer referente, Torres (1998) afirma que “la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos puso de manifiesto una renovada conciencia y compromiso internacional respecto a la importancia y urgencia de acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación” (p. 11). Las nuevas políticas apuntaron a superar los enfoques centrados principalmente en perfeccionar y ampliar la oferta educativa o en asegurar una escolaridad mínima para la población de 6 a 14 años de edad, pues se acepta que las necesidades básicas de aprendizaje están presentes en los sujetos desde el nacimiento y durante toda la vida y constituyen el piso para la adquisición de nuevos conocimientos. Dentro de las estrategias para mejorar la educación básica, la capacitación de los profesores en ejercicio se concibió como una acción prioritaria.

El segundo documento que mencioné es más específico en cuanto a las políticas de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje, aunque recomienda que las sugerencias se adapten a los contextos nacionales de aplicación (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 17). La mayoría de los lineamientos fueron aplicados en

México a partir de la firma del ANMEB. Dentro de los que se refieren a la formación inicial y continua de los docentes destacan “asegurar un núcleo formativo mínimo, especialmente para la enseñanza primaria y media” (CEPAL-UNESCO, 1992,p. 150); asegurar “la existencia de un eficaz mecanismo de información y evaluación del rendimiento escolar y docente” (CEPAL-UNESCO, 1992,p. 176) y “realizar programas especiales de capacitación docente, de fácil acceso y asociados a un claro sistema de incentivos” (CEPAL-UNESCO, 1992,p. 183).

Además de la presión internacional, en el ámbito nacional también identifiqué cinco hilos. El primero de ellos es el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que fue el antecedente más claro del ANMEB, porque en él se habla de mejorar la calidad de los servicios educativos, de establecer una estructura de promoción del trabajo docente y mejorar las condiciones de vida de los profesores, así como de crear un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de sus capacidades educativas (SEP, 1989, p. 12).

Estrechamente vinculado con el anterior, y en cierta medida consecuencia directa del mismo, el segundo hilo que detecto en el ámbito nacional es la firma del ANMEB, cuyo propósito explícito apunta a transformar el sistema de educación básica para

asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos, y que, en general, eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto (SEP-SNTE, 1992, p. 5).

El ANMEB incluye tres líneas de acción: primera, reorganización nacional del sistema educativo; segunda, reformulación de contenidos curriculares y materiales educativos para la educación básica; y tercera, la revaloración de la función

magisterial (SEP-SNTE, 1992, pp. 5-6). En la tercera línea afirma que es preciso llevar a cabo un esfuerzo especial para motivar al maestro a lograr una actualización permanente y para dotarlo de las condiciones adecuadas para el desarrollo de su trabajo. Ahí mismo se establece el compromiso de implementar el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) para fortalecer en el corto plazo sus conocimientos y coadyuvar así a que desempeñen mejor su función (SEP-SNTE, 1992, p. 10).

Una vez firmado el Acuerdo, cada una de las líneas de acción y sus correspondientes aspectos se reforzaron y se tornaron más explícitos con acciones posteriores: se modificó el Artículo 3° y la primera fracción del Artículo 31 de nuestra Constitución y se promulgó la Ley General de Educación en 1993, además de que se expidieron anexos y boletines relacionados con diferentes aspectos del Acuerdo. Estas leyes y reglamentos constituyen el tercer hilo de la trama fundacional de la actualización.

El cuarto hilo lo conforman los diversos programas creados para configurar el sistema nacional de formación, actualización y superación del magisterio, compromiso también asumido en la tercera línea de acción del ANMEB. El primero fue el Programa Emergente de Actualización del Maestro, que tuvo una vida muy corta, pues en 1994 fue sustituido por el Programa de Actualización del Magisterio, cuya vida fue aún más efímera, ya que en febrero de 1995 la SEP y el SNTE firmaron un convenio para iniciar el Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), que empezó a operar en 1996 (SEP, 1997, p. 1). Este último programa enmarca las acciones que en materia de actualización docente se ha realizado en los últimos años en México.

El quinto y último hilo de esta trama es el de la política educativa, que se ha mantenido a pesar de los cambios de gobierno. En este sentido, las estrategias implementadas a partir de 1992 continuaron y, en algunos aspectos, se fortalecieron en los sexenios siguientes. Al finalizar el periodo del gobierno salinista, Ernesto Zedillo, ahora como presidente del país, asumió como tarea consolidar el Acuerdo

que había iniciado siendo Secretario de Educación Pública en el sexenio anterior, pues como se especifica en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, ahí se incluyen “un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal” (Poder Ejecutivo Federal, 1996, p. 10).

Algo similar sucedió en el gobierno de Vicente Fox, pues en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 reconoce los avances de las alternativas de actualización implementadas en los gobiernos anteriores y deja en claro que la actualización docente es necesaria porque en la sociedad del conocimiento se necesita reorientar la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, revalorar la formación y actualización de los educadores para que sean capaces de trabajar en ambientes de tecnologías y comunicación; de despertar en sus alumnos el interés, la motivación y el gusto por aprender; de imaginar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje; de aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros (Poder Ejecutivo Federal, 2001, p. 51).

Capítulo II. Acciones y resultados en materia de actualización docente

En este capítulo describo las principales características de las distintas modalidades de actualización que se han generado en nuestro país en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica. Centro mi atención en la duración y horario de cada oferta, en el carácter obligatorio u opcional, en el tipo de evaluación y en los incentivos que ofrecen. Posteriormente presento los resultados de algunas evaluaciones realizadas a los alumnos de educación básica de nuestro país y a los profesores que trabajan con ellos, las cuales, en conjunto, dan cuenta de los bajos niveles de aprovechamiento de los primeros y del escaso impacto que ha tenido la actualización en el objetivo de mejorar las concepciones y prácticas educativas de los segundos.

La actualización docente en el marco del PRONAP

Como lo mencioné en el apartado anterior, el PRONAP enmarca las acciones que se realizan en México en materia de actualización docente desde 1996. Dicho Programa plantea como propósitos que los profesores en servicio:

- Dominen los contenidos de las asignaturas que imparten.
- Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance.
- Puedan traducir los conocimientos anteriores en el diseño de actividades de enseñanza (SEP, 1997, pp. 10-11).

Para cumplir lo anterior, el Programa creó cinco modalidades formativas cuyas características se sintetizan en la tabla 1. En ella se aprecia que la única modalidad de asistencia obligatoria son los Talleres Generales de Actualización (TGA), que se desarrollan durante tres días (cada sesión tiene una duración de cuatro horas) antes de iniciar el ciclo escolar y otorgan una constancia con valor escalafonario a todos aquellos que asisten, por lo menos, al 80% de las sesiones de trabajo.

Los Cursos Estatales de Actualización (CEA), de carácter opcional, tienen una duración de 40 horas. Se desarrollan presencialmente fuera del horario de trabajo y ofrecen constancia con valor escalafonario y para la Carrera Magisterial a quienes asisten a por lo menos el 80% de las sesiones de trabajo.

TABLA 1. *Modalidades formativas derivadas del PRONAP.*

NOMBRE	DURACIÓN	CARÁCTER	MODALIDAD	HORARIO	EVALUACIÓN	INCENTIVOS
Talleres Generales de Actualización	12 horas	Obligatorio	Presencial	Laboral	80% de asistencia	Escalafón
Cursos Estatales de Actualización	40 horas	Opcional	Presencial	Extra clase	80% de asistencia	Escalafón y C. M.
Cursos Nacionales de Actualización	190 horas o más	Opcional	Autodidacta	Extra clase	Examen nacional	Escalafón y C. M.
Talleres Breves	Menos de 25 horas	Opcional	Presencial	Laboral y extra clase	Sin evaluación formal	Escalafón
Talleres en Línea	Indeterminada	Opcional	En línea	Extra clase	Sin evaluación formal	Escalafón

Los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) son los de mayor duración, aunque son opcionales y los profesores los estudian de forma autodidacta fuera del horario de trabajo. Es la única modalidad formativa en la que se aplica un examen de conocimientos para valorar los aprendizajes de quienes los cursaron. En caso de aprobarlo, los docentes reciben una constancia con valor escalafonario y para la Carrera Magisterial.

Los talleres breves, llamados así porque su duración siempre es menor de 25 horas, se integraron al PRONAP a partir del año 2000 y se pueden desarrollar tanto dentro del horario de trabajo como fuera de él. Aunque no tienen ninguna forma específica de evaluación, pues ello más bien depende de quien lo elaboró o lo imparte, los participantes siempre reciben constancia con valor escalafonario.

Finalmente, los talleres en línea también se integraron al PRONAP a partir del año 2000. Como su nombre lo indica, se ofrecen en el portal electrónico de la SEP y los docentes interesados en los temas los pueden cursar fuera del horario de trabajo. Su duración es diversa y no incluyen estrategias de evaluación.

La estructura que se creó para cumplir los objetivos de este Programa es muy amplia. En términos numéricos, hasta octubre de 2002 existían en cada una de las secretarías de educación estatales grupos diversos para atender las necesidades de actualización docente y una compleja estructura material para apoyarlos. Resaltan los más de 500 centros de maestros con casi tres mil materiales bibliográficos, de audio y video cada uno, casi todos equipados con salón de cómputo, Internet y programación televisiva vía satélite (SEP, 2003, pp. 7-8).

La estructura incluye, además, a todos los grupos encargados de detectar necesidades de actualización docente, elaborar los materiales necesarios y evaluar los resultados. La producción de estos grupos es realmente sobresaliente, pues al cumplirse los primeros 10 años del ANMEB ya habían elaborado, en números cerrados, 10 000 cursos estatales, además de los cursos nacionales que elabora la propia SEP (Martínez, 2005, p. 14). Tan sólo en el ciclo escolar 1999-2000 se ofrecieron a los profesores más de 1 632 cursos, en su mayoría con duración de entre 20 y 80 horas (SEP, 2003, p. 9).

Esta producción se incrementó en los últimos años. Por ejemplo, en el ciclo escolar 2002-2003, los grupos estatales diseñaron 838 cursos, de los cuales 431 fueron autorizados para ser impartidos (SEP, 2003, p. 20). A ellos hay que agregar los cursos nacionales y los que se ofrecen por otros medios, tales como los 19 talleres en línea que se ofrecieron desde el año 2000 hasta el año 2004 (SEP / DGFC, 2005, p. 42).

Resultados de la actualización docente

Si bien se cumplieron ya tres lustros desde que inició la reforma educativa en la que se enmarca la actualización, los resultados obtenidos están lejos de ser los esperados, tal como lo demuestran las distintas evaluaciones aplicadas en los últimos años a los alumnos y a los docentes de educación básica, pues aunque con propósitos y características muy diversas, prácticamente todas coinciden en señalar los escasos resultados obtenidos en el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Por ejemplo, en el estudio que realizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación para valorar los conocimientos de lenguaje (español) y matemáticas de una muestra de 55 000 estudiantes de tercero y cuarto grados de la educación básica en 11 países de América Latina, los estudiantes mexicanos se ubicaron en el sexto lugar en el examen de lenguaje, después de los alumnos de Cuba, Argentina, Brasil, Chile y Colombia. En matemáticas los alumnos mexicanos se ubicaron en el cuarto lugar, después de Cuba, Argentina y Chile (UNESCO-OREALC, 1998).

En otro estudio, patrocinado por la OCDE como parte del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) y aplicado a 260 000 alumnos de 15 años de los países miembros de la propia organización más otros cuatro países invitados (Brasil, Letonia, Rusia y Lichtenstein), se evaluaron capacidades de comprensión de textos, matemáticas y ciencia. En los tres contenidos, los estudiantes mexicanos se ubicaron en el penúltimo lugar, sólo por encima de los de Brasil (OCDE, 2000).

Un estudio nacional, realizado por la SEP para comparar los resultados educativos en las asignaturas de español y matemáticas entre escuelas urbanas y escuelas que forman parte del Programa Escuelas de Calidad (PEC), arrojó resultados variables dependiendo del grado y la asignatura, pero demostró que en algunos casos el porcentaje de alumnos que no posee los conocimientos

determinados curricularmente para esos grados supera el 50% (Loera, 2003, pp. 49-58).

También fueron bajas las puntuaciones en los exámenes estandarizados que aplicó en 2005 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria para valorar su nivel de aprovechamiento en español y matemáticas. El modelo de evaluación se elaboró utilizando un rango de puntuación de 200 a 800 puntos, centrando la escala en 500. De acuerdo a estos criterios, los alumnos de 6° grado obtuvieron en español un puntaje promedio nacional de 488.49 puntos, mientras que en matemáticas el promedio nacional fue de 417.98. Los alumnos de secundaria fueron los únicos que obtuvieron un promedio nacional superior a la media en español (563.88), aunque no sucedió lo mismo en matemáticas, asignatura en la que el promedio fue de 456.28 (INEE, 2005, pp. 107-140).

Un problema adicional en estos bajos resultados es que son promedios nacionales derivados de muestras estadísticas y, por lo tanto, ocultan enormes asimetrías entre regiones al interior del país e incluso dentro de cada región o estado. Ello significa que coexisten en México escuelas y alumnos que logran aprendizajes similares a las escuelas y los alumnos de países desarrollados, junto con alumnos que obtienen resultados similares a los de los países más pobres.

Pero no sólo los alumnos de educación básica obtienen estos bajos resultados, sino también los profesores que trabajan con ellos. Por ejemplo, de los 604 440 docentes que se inscribieron para presentar algún examen nacional —después de haber cursado el respectivo Curso Nacional de Actualización— en el ciclo escolar 2002-2003, sólo 234 024 (un poco más de la tercera parte) lo acreditaron. Para este mismo ciclo escolar tan sólo el 20% de los profesores de educación básica había acreditado por lo menos uno de los cursos nacionales que se han ofertado (SEP, 2003, pp. 22-23).

Estos resultados motivan mi interés por estudiar la actualización docente para detectar las condiciones en las que se realiza, la forma como es recibida, reinterpretada o rechazada por los docentes, para identificar los factores que la facilitan o la dificultan y, en general, para poder dar respuesta a algunas de las múltiples interrogantes que genera.

Reconozco que ningún proyecto de investigación que inicie actualmente va a abrir camino al respecto, pues hay un número importante de investigadores desarrollando proyectos en el ámbito de la actualización docente, razón por la cual, antes de definir las características y objetivos de mi estudio, en el siguiente capítulo describo de manera general los temas que se han tocado en la producción investigativa.

Capítulo III. Definición del objeto de estudio

En este capítulo desarrollo dos temas. En primer lugar, analizo los resultados de distintas investigaciones realizadas en nuestro país que toman como objeto de estudio o tocan aspectos relacionados con la actualización docente. El marco temporal de dichas investigaciones se ubica entre 1992, año en que se pone en operación este modelo de actualización, y 2007, año en que concluí la búsqueda de investigaciones para elaborar este apartado. Presento los resultados de estas investigaciones agrupados en seis temas: cantidad de profesores que participan en las ofertas de actualización; intereses de los profesores que se actualizan; relación entre actualización docente y Carrera Magisterial; características del modelo de actualización; función de los coordinadores de los cursos, y resultados de los procesos de actualización.

En segundo lugar, tomo como referentes los resultados de estas investigaciones para identificar los ámbitos de la actualización en los que resulta pertinente realizar más estudios y, a partir de ello, planteo el problema de investigación del que me ocupo en este trabajo.

Estado de la cuestión

En el balance que se realizó sobre el desarrollo del sistema educativo mexicano a lo largo del siglo pasado, de Ibarrola (2004) afirma que el tema de la formación docente es posiblemente “el más pobre de toda la investigación educativa” y en el que se enfrentan más dificultades para dar una imagen clara de su desarrollo (p. 230). Esta afirmación se puede hacer extensiva al campo de la actualización de profesores en servicio, que como parte de la formación docente, presenta múltiples lagunas.

La revisión que emprendí para elaborar el presente estado de la cuestión me permitió localizar muchas investigaciones que, aunque no toman como objeto central la actualización docente, tocan, a veces con detenimiento, a veces de manera

superficial, temas recurrentes relacionados con este subcampo, mismos que describiré brevemente en los párrafos siguientes

El primero de estos temas se refiere a la participación de los profesores en las ofertas de actualización. Al respecto, Barba (2000) afirma que la inscripción a los Cursos Nacionales de Actualización apenas supera el 50%. El bajo porcentaje de inscripción es el inicio de un problema mayor porque muchos docentes que solicitaron examen no lo presentan y, de los que lo presentan, muy pocos lo acreditan —el porcentaje de acreditación sólo llega a 25% en Aguascalientes y en 22 estados está por debajo del 10%— (pp. 92-95).

Otro de los temas que aborda la producción investigativa se encamina a identificar los intereses de los profesores que se actualizan. Al respecto Encinas (2005) afirma que la actualización se construye desde la cotidianidad de los maestros y, por tanto, implica una relación con diversos elementos entrelazados con las preocupaciones que los docentes viven en torno a la enseñanza. Entre estos elementos aparece el deseo o necesidad de superación pedagógica o profesional, preocupación que se entrecruza con la aspiración de los maestros por incrementar sus percepciones económicas al participar en el sistema de promoción que constituye Carrera Magisterial.

Relacionado estrechamente con el anterior, el tercer tema de las investigaciones se refiere al interés de muchos maestros por participar en las ofertas de actualización por el vínculo que se establece entre actualización docente y Carrera Magisterial. El único trabajo localizado que rechaza este vínculo es el de Rayas (2005), quien sostiene que la formación permanente se constituye para los docentes en una forma de compensación social así como en un espacio colaborativo de aprendizaje. El resto de las investigaciones más bien resalta que los docentes “consideran los contenidos (...) obsoletos y sin relación con las necesidades de la escuela como institución o como colectivo docente” (Ríos, 2006, p. 60), de ahí que los sientan como una imposición y asumen su asistencia a los cursos “como una actividad obligatoria para conocer las ‘nuevas’ disposiciones administrativas y no

como un espacio de discusión de su problemática profesional” (Sandoval, 1997, p. 108).

El cuarto tema que detecté en la producción investigativa se refiere al estudio de las características y resultados del modelo de actualización docente que se implementó desde el verano de 1992, cuando se realizaron los primeros cursos de actualización en el marco del ANMEB. Este modelo, al que Sandoval (1997) llama “actualización por multiplicación” (p. 91) y que en muchas otras fuentes se define simplemente como “cascada de actualización”, propicia que la propuesta pase por muchas etapas, por distintos sujetos que la reinterpretan o la transforman y por diversos contextos que la ajustan a sus condiciones y situaciones particulares.

Dentro de las repercusiones que este modelo acarrea, las investigaciones resaltan, en primer lugar, el papel marginal que tiene la opinión de los docentes al definir los temas de actualización. En segundo lugar los investigadores aprecian que este modelo ubica al docente como último eslabón de la cadena y, como consecuencia, es él quien recibe la actualización más deteriorada, no sólo en el aspecto material y económico, sino principalmente en lo que se refiere a tiempo de trabajo y contenidos de actualización.

Otro tema que tocan frecuentemente las investigaciones detectadas es el papel de una figura que se conoce indistintamente como coordinador, conductor, asesor o multiplicador, cuya tarea es conducir las actividades que marca la guía o agenda del curso y atender una buena parte de las eventualidades que se presentan durante el desarrollo de la actualización. Entre estas investigaciones, algunas estudian las relaciones que se establecen entre participantes y coordinadores de los cursos e identifican las relaciones de poder (Villarreal, 2005) o las negociaciones para llegar a acuerdos sin confrontaciones (Sandoval, 1997; Vite, 2001), mientras que otras estudian las estrategias de sobrevivencia de unos y otros (Sandoval, 1997; Martínez, 2004).

Finalmente, en la producción investigativa realizada en torno a la actualización docente, sobresalen los trabajos que dan cuenta de cómo y en qué medida ésta ha transformado los saberes y prácticas educativas de los profesores. En términos generales, este tipo de trabajos concluyen que los resultados de los procesos de actualización no son los esperados, aunque expresan su conclusión de manera distinta. Por ejemplo, Ávila (2001) señala algunos avances, como la construcción de nuevas convicciones, nuevos saberes y nuevas formas de actuar de los docentes, pero reconoce que la actualización aún tiene mucho por hacer para orientar las formas alternativas de trabajo que se han generado (p. 85).

Yurén y Araujo (2003), por su parte, identificaron que los docentes que imparten la asignatura de formación cívica y ética en secundaria continúan realizando prácticas más informativas que formativas, imparten los contenidos de manera doctrinaria y evalúan los conocimientos memorísticos, más que el cambio de actitudes en los alumnos. A diferencia de Ávila, estas investigadoras no depositan en la actualización demasiadas expectativas de cambio, dado que

los salarios bajos, la carrera magisterial y la acción del sindicato operan como factores que desestimulan la formación continua de los profesores: los bajos salarios, porque obligan al profesor a otras tareas; carrera magisterial, porque se vive como carrera de obstáculos, y el sindicato porque hace imperar criterios extraacadémicos para determinar la mejoría en las condiciones laborales de los profesores (p. 648).

En otro estudio, realizado entre profesores de Ciencias Naturales del nivel secundaria, los autores concluyen que

los cursos del PRONAP han influido parcialmente en ampliar en los profesores el conocimiento sobre contenidos disciplinarios pero no en cambiar sus concepciones equivocadas. Quizá el mayor impacto se presenta en el reconocimiento de las ideas previas de los alumnos y en la necesidad de un cambio de la enseñanza tradicional de la ciencia, mismo que no puede

llevarse a cabo ya que sus concepciones de ciencia y aprendizaje siguen prácticamente sin transformación (Gallegos, Valdez y Flores, 2003).

A una conclusión similar llegan López, Rodríguez y Bonilla (2004), quienes exploran las transformaciones en las prácticas educativas de los profesores de Ciencias Naturales de secundaria que acreditaron los Cursos Nacionales de Actualización. Aunque en su estudio identifican modificaciones en las concepciones y práctica docente que pueden ser atribuidas a los CNA, dichos cambios parecen restringirse al discurso y todavía no se reflejan totalmente en la práctica en el aula. Concluyen que “parece más fácil transformar las concepciones de los profesores al nivel del *discurso*, pero todavía [resulta difícil modificar el] de la *acción*; siendo este último el (...) nivel de la transformación metodológica de la enseñanza en el aula” (p. 703. Cursiva en el original).

Planteamiento del problema

La somera revisión que presenté en el apartado anterior confirma que efectivamente en el ámbito de la formación docente en México persisten múltiples lagunas investigativas. Por ese motivo, no sorprende que en las *Notas para una agenda de investigación educativa regional* se señale a los temas de la formación inicial y formación continua de profesores como prioritarios para investigar tanto a nivel nacional (Rueda, 2006, p. 46) como a nivel regional (Valdés, 2006, p. 137).

Específicamente, los rumbos por los que recomiendan encaminar la investigación sobre el profesorado son los siguientes:

- Conocer dónde y cómo se forman los docentes actualmente.
- Diseñar programas de formación docente ante el uso de nuevas tecnologías y reformas de programas escolares.
- Diseñar estrategias alternativas de actualización docente para lograr la calidad educativa en la vida cotidiana del aula, su eficiencia y eficacia.

- Conocer el impacto de los programas de formación, actualización y profesionalización en la práctica de los docentes.
- Diseñar un sistema de evaluación de docentes que permita mejorar la calidad de los aprendizajes.
- Incluir la investigación educativa como parte de la formación.
- Estudiar el papel del docente como facilitador del aprendizaje, para la definición de nuevas estrategias educativas (Rueda, 2006, p. 46).

Coincido con la pertinencia de estudiar estos temas, pero el acercamiento realizado al estado del conocimiento me permitió apreciar que hay aspectos de la actualización docente que han llamado más la atención de los investigadores, mientras que otros se encuentran descuidados. Este acercamiento me indica que los estudios sobre la actualización docente en los niveles de preescolar y secundaria requieren mayor atención, pues han quedado descuidados con respecto al nivel primaria; asimismo conviene estudiar más la actualización en algunas modalidades como la educación especial, porque la investigación se ha centrado en los profesores de la enseñanza regular; desplazar el interés hacia asignaturas como historia o educación física, dado que las asignaturas privilegiadas hasta ahora han sido el español o las matemáticas; investigar, finalmente, no sólo a los docentes frente a grupo que se actualizan, sino también a los directivos, a los coordinadores de cursos y a los diseñadores de propuestas de actualización.

Pero al mismo tiempo, el estado del conocimiento señala que aún dentro de los temas que más se han investigado persisten innumerables preguntas, y en mi opinión, responderlas o intentar responderlas permitiría encontrar respuestas para las dudas que se generan en otros ámbitos de la actualización docente que se han estudiado poco o que no se han estudiado.

Con respecto a los contenidos de trabajo, por ejemplo, sería importante estudiar si el desempeño de los docentes es distinto en los espacios de actualización en que los contenidos son definidos por ellos mismos, o si por el contrario, es similar

al que se registra cuando las propuestas actualizadoras son definidas desde otras instancias.

También sería importante obtener datos concretos respecto a los resultados que se generan dependiendo del tiempo y las modalidades de actualización, es decir, indagar si los resultados de la actualización que se realiza durante el horario de trabajo son distintos de la que se realiza por la tarde o los sábados, y si las actividades que se desarrollan en grupos heterogéneos permiten a los docentes interpretaciones o reinterpretaciones distintas de las que se producen como resultado del trabajo autodidacta o en pequeños grupos homogéneos.

Por lo que respecta a los diseñadores de las propuestas de actualización, básicamente sólo se sabe que trabajan en los centros de maestros o en las instancias locales o nacionales de actualización, de ahí que resulta pertinente generar datos respecto a su perfil, sus expectativas y sus concepciones sobre el docente, el conocimiento y el aprendizaje.

Algo similar ocurre con los coordinadores de los cursos, pues no se tiene información sobre estrategias formales de selección y capacitación, ni se ha estudiado en profundidad su desempeño para identificar cómo y en qué circunstancias modifican las propuestas de actualización para dar cuenta, en primer lugar, si su experiencia como coordinadores y su conocimiento sobre el tema generan diferencias en la forma de cumplir su función y, en segundo lugar, en los resultados que obtienen, es decir, en la forma como construyen y apoyan a los docentes en la reconstrucción del conocimiento.

Quedan también múltiples dudas respecto a si las variables de sexo y edad generan diferencias en las formas como los docentes participan en las modalidades de actualización, reciben las propuestas y las llevan a cabo en su trabajo cotidiano, o si estas variables son irrelevantes o quedan superadas por el peso de otras.

Preguntas similares persisten respecto al nivel o modalidad educativos de los docentes, pues la mayor parte de la investigación los ha abordado como un grupo homogéneo, sin considerar que sus necesidades, intereses y expectativas respecto a la actualización varían dependiendo de su formación previa y de la población que atienden.

Finalmente, contamos con poca información respecto a qué de lo que los docentes aprenden o reaprenden en un curso se lleva a la práctica con los alumnos, cuáles son las razones que los llevan a decidir trabajar o no esos contenidos y, sobre todo, los resultados que obtienen.

Precisamente la tarea de la investigación educativa es estudiar todos estos tópicos para aportar conocimiento sistemático y generar nuevas y mejores comprensiones sobre los actores, los procesos, los resultados, etc. Como lo afirma Zorrilla (2006): “no obstante el camino andado, se tiene la conciencia de que aún hay mucho por hacer ya que la generación de conocimiento es una tarea infinita” (p. 7).

En concordancia con lo anterior, en este trabajo asumo que las preguntas respecto a la actualización docente siguen siendo numerosas y numerosas también deben ser las investigaciones al respecto. Más específicamente, aunque lo que sucede cotidianamente en los espacios de actualización ha sido estudiado por distintos investigadores, yo asumo que aún ahí hay muchas preguntas sin respuesta y muchos aspectos insuficientemente comprendidos que ameritan ser estudiados con mayor profundidad. Parafraseando a De Certeau y Giard (2006), “es maravilloso que nos falte tanto para entender las innumerables astucias de los ‘héroes oscuros’ de lo efímero” (p. 265).

Esto obedece a que en el campo de la formación docente en general, “la mayor parte de las propuestas se sostiene sobre la idea de que al maestro algo le falta, carece de algo, o ideológicamente está errado; sobre esta privación postulan sus programas de formación” (Serrano, 2005a, p. 632). Al contrario de la línea general de estas propuestas, yo parto de que el docente, como sujeto social, tiene

una historia personal y profesional, tiene intereses y necesidades lo mismo que dudas y certidumbres. Como sujeto, el profesor es también un ciudadano y, en tanto tal, puede ser un sindicalista, un artesano, un comerciante, un jefe de familia y, en general, una persona con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí (Ezpeleta, 1992, p. 110).

En el ámbito personal, el docente es un ser humano que tiene una vida familiar, que se cansa, que año con año envejece y en ocasiones trae en la cabeza otros problemas que no le permiten atender su trabajo ni otros aspectos como la actualización. En el plano profesional, todo profesor es poseedor de un cúmulo de ideas y experiencias acerca del alumno, sobre el contenido de enseñanza y sobre sí mismo y las plasma en su práctica cotidiana. Al mismo tiempo, estas preconcepciones se convierten en un referente al momento que el profesor se enfrenta ante un conocimiento nuevo, tal como sucede en la actualización docente, pues “todo aprendizaje toma como punto de partida las concepciones de la persona que aprende en ese momento. Toda experiencia está filtrada a través de las estructuras cognitivas existentes del individuo” (Putnam y Borko, 2000, p. 225).

Esto significa que el conocimiento y las creencias que un profesor tiene sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza o el contenido de una asignatura no sólo determinan en gran medida su forma de enseñar, sino que al mismo tiempo determinan la forma de aprendizaje y el contenido que saca de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional.

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la actualización docente han dejado en claro que la reforma educativa derivada del ANMEB no se inserta en el vacío, sino en las condiciones históricamente creadas dentro de nuestro sistema educativo. En esta situación, en que lo nuevo no sustituye a lo viejo sino que se adapta a ello, las alternativas de actualización se insertaron en un sistema burocrático y gremial que no necesariamente las favorece. Por ese motivo, el programa de actualización del magisterio que se vive actualmente en México, “con sus indudables innovaciones de ‘cursos nacionales’ con evaluación independiente

adolece, bajo la presión de dinámicas sociales, burocráticas y gremiales, de inducir a un credencialismo que limita grandemente su eficacia y lo aparta de la práctica docente” (Latapí, 2002).

Si bien la actualización docente fue concebida como un medio para mejorar el trabajo de los profesores, en los hechos se constituyó para ellos en un medio para percibir mayores ingresos salariales (a través de las promociones obtenidas en la carrera magisterial) o para obtener ascensos (a través del tradicional sistema escalafonario), de ahí que deban participar masivamente en ella aunque la consideren inútil para mejorar su práctica.

A partir de estas premisas, en este trabajo me intereso por entrar de lleno a los espacios de actualización para entender de qué manera los profesores, con sus historias, sus saberes, sus intereses, sus “posesiones”, interactúan con los compañeros y con las normas que rigen la actualización y aceptan, rechazan o reinterpretan los conocimientos que en estos espacios se les ofrecen. Pretendo analizar las interacciones que se generan en el interior de los cursos para responder las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles prácticas de los docentes demuestran que existe conflicto entre sus intereses y expectativas y las demandas institucionales de la actualización?
- ¿Cuáles de las condiciones que enmarcan la actualización docente orientan la actuación de los maestros que participan en los cursos?
- ¿Qué conflictos se generan en los espacios de actualización docente entre los intereses y expectativas de los sujetos y las demandas institucionales de la actualización docente.
- ¿Qué tácticas ponen en juego los docentes para vincular sus intereses con las demandas que la actualización docente le plantea?

En relación con estas preguntas enuncio los siguientes supuestos:

- Las dinámicas de trabajo que se generan en los espacios de actualización se definen no sólo por las demandas institucionales que la enmarcan y por las condiciones concretas en que se desarrolla, sino también por los intereses individuales o de los grupos que existen o se forman en esos espacios.
- La actuación de los docentes en el marco de la actualización se orienta, casi siempre de manera contradictoria, tanto por las condiciones objetivas en que se inserta la propia actualización, como por sus intereses subjetivos.
- La forma como el docente acepta o rechaza, interpreta o reinterpreta el contenido de la propuesta de actualización está determinada, en gran medida, por su historia personal y profesional, por sus intereses y expectativas y por los marcos conceptuales que orientan su actuación en el seno de las instituciones.

Los objetivos que orientan el desarrollo de la presente investigación son:

- Estudiar las prácticas que se dan en los espacios de actualización y poner a la luz la trama de relaciones que en ellos se generan.
- Dar cuenta de los mecanismos objetivos y subjetivos a través de los cuales estructuran su desempeño los sujetos que interactúan en los espacios de actualización.
- Identificar las tácticas que los sujetos ponen en juego para vincular sus intereses personales con las demandas que la actualización docente les plantea.

Capítulo IV. Perspectiva teórico conceptual

Dediqué los tres capítulos anteriores a plantear el problema de investigación y a justificar la pertinencia del mismo. En este capítulo presento los referentes teóricos desde los cuales abordo el estudio. Aquí explico las razones por las que recurro al análisis institucional para analizar las prácticas de los docentes que participan en los cursos de actualización y describo someramente en qué consiste esta forma de interpretación.

Dado que el modelo de actualización se caracteriza, entre otros aspectos, por su centralidad y por la nula participación que tienen los profesores al momento de definir los contenidos, los tiempos y las dinámicas de actualización, retomo del análisis institucional la noción de intersticio, definido por Torres Hernández (2004) como las fisuras institucionales a través de las cuales los sujetos descargan sus efectos, sus sentimientos, de maneras que no pueden ser previstas ni controladas por la institución, porque precisamente mi interés en este trabajo se encamina a entender de qué manera los profesores se enfrentan ante la normatividad que rige la actualización y, en situaciones imprevistas o insuficientemente normadas, de qué manera establecen negociaciones para llegar a pautas de acción consensuadas y favorables para los miembros del grupo.

El análisis institucional

Para identificar qué relaciones se establecen entre los sujetos que participan en los cursos estatales y entre éstos y la actualización en contextos particulares, recurro al análisis institucional, que “consiste simplemente, y nada menos, en la descomposición de una realidad que suponemos orgánica y convertimos –desde ese supuesto- en objeto de estudio” (Fernández, 2004, p. 12). Esta descomposición es necesaria porque las acciones de los sujetos no son totalmente volitivas, pero tampoco están totalmente determinadas por factores externos. En palabras de Remedi (1997):

las acciones de los sujetos no nos revelan en su inmediatez el significado particular que éstas tienen para sus protagonistas; para tener acceso a sus sentidos es necesario acudir a la historia institucional, a las normas, a los códigos, a los discursos que ahí se dan y a las trayectorias académicas y personales de los sujetos (p.16).

Al asumir esta forma de interpretar la acción social, establezco una relación dialéctica entre las posturas objetiva y subjetiva. Explicado de manera somera, dentro de la primera perspectiva el comportamiento del sujeto se concibe como determinado por las condiciones estructurales externas al mismo, mientras que en la segunda las acciones del individuo en sociedad obedecerían a la conciencia personal. En la postura que yo asumo no separo ambas lecturas de la acción social porque la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas pues, de acuerdo con Bourdieu (1997), para ello se requiere rescatar al agente social que las produce así como su proceso de producción. En este sentido, mi intención es rescatarlo no en cuanto individuo, sino como agente socializado, es decir, de aprehenderlo a través de aquellos elementos objetivos que son producto de lo social.

Esta actitud metodológica lleva necesariamente a sustituir la relación ingenua entre el *individuo* y la *sociedad*, por la *relación construida* entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en las condiciones objetivas, y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente (Gutiérrez, 1994, p. 13. Cursivas en el original).

De esta manera, entiendo al objetivismo y al subjetivismo no como dos posturas irreconciliables, sino susceptibles de integrarse dialécticamente: las estructuras objetivas en las que los individuos se hallan insertos constituyen las coacciones que pesan sobre las interacciones, pero por el otro lado, las representaciones subjetivas permiten dar cuenta de las luchas individuales o colectivas que tienden a conservar o transformar esas estructuras.

De acuerdo con esta postura, para entender y explicar la actualización docente examino no sólo la constitución social del agente, sino la configuración particular del universo dentro del cual opera, lo mismo que las condiciones particulares bajo las cuales vienen a coincidir y a influir una en otra.

Mi decisión por interrelacionar estructura y sujeto en el análisis de las prácticas que se generan en el ámbito de la actualización docente obedece a que en los cursos de actualización no sólo están los que se actualizan, con su historia, intereses y expectativas, también está lo otro, lo que enmarca la actuación de los individuos en ese espacio. Ese otro, en ocasiones es plenamente visible por su materialidad, como es el caso del programa de trabajo o la guía que prescribe paso a paso lo que debe hacerse en los cursos y que, junto con las antologías, representan lo que Sacristán (1995, p. 200) llama el currículum prescrito. Pero también ese otro se nutre de lo inmaterial, lo intangible, lo difícilmente perceptible a primera vista: el intento por regular, controlar y normalizar las acciones de los sujetos y encauzarlas en determinada dirección. Esta dimensión intangible y difícilmente perceptible es lo característico de la institución

De acuerdo con Lourau y Lapassade la institución se define como la forma que adopta la producción y la reproducción de las relaciones sociales en un momento dado de producción, así como el lugar en que se articulan las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales (Inclán & Mercado, 2005, p. 336)

Goffman (2004), por su parte, afirma que, en su sentido más corriente, el término institución hace referencia “a sitios tales como habitaciones, conjuntos de habitaciones, edificios o plantas industriales, donde se desarrolla regularmente determinada actividad” (p. 17). Sin desconocer estas definiciones, en el presente trabajo utilizo el término institución en otra de sus acepciones, la que “remite a todo lo que está establecido, reglamentado” (Frigerio y Poggi, 1992, p. 56). En este sentido “las instituciones designan todas las actividades regidas por anticipación,

estables y recíprocas (...) una norma de conducta establecida y reconocida como tal por un grupo social” (Dubet, 2006, p. 30).

Nadie puede escapar a la tendencia social a regular el comportamiento, porque estar integrado a una o varias instituciones es inherente a todo individuo. Toda nuestra vida transcurre dentro de ellas, aunque algunas constituyen un pasaje obligatorio para todos (la familia, la escuela) y otras son de pertenencia voluntaria (sindicatos, clubes, partidos políticos). Por ese motivo el sujeto se constituye en y por las instituciones, pues al mismo tiempo que las produce se produce en ellas, las marca al mismo tiempo que recibe su marca.

Al interactuar dentro de las instituciones el individuo no sólo interioriza las normas que rigen su comportamiento, que le marcan límites, que definen lo que está aceptado y lo que está prohibido, además acepta roles que lo liberan del estrés de no saber qué hacer ante cada situación. En este sentido, las normas institucionales tienen un doble carácter: por un lado, definen las prohibiciones, aquello que no está permitido, es decir, imponen, constriñen, reprimen; pero por el otro ofrecen seguridad y protección al definir lo que si es aceptado.

Ello no significa que las relaciones entre los sujetos y las instituciones sean tersas, pues al interior de ellas siempre se presenta una tensión inevitable entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la forma social admitida. En las instituciones se presenta la contradicción que representa la exigencia formal de comportamiento homogéneo en contra del deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterio. Esta tensión se genera porque el hombre es pulsional y lucha en contra de la socialización que trata de dominar y encauzar sus pulsiones, mientras que toda institución tiene la vocación de encarnar el bien común y,

para hacerlo, favorece la manifestación de pulsiones con la condición de que se metaforicen y metabolicen en deseos socialmente aceptables y valorados, así como el despliegue de fantasmas y proyecciones imaginarias en tanto

trabajen en el sentido del proyecto más o menos ilusorio de la institución, dado que la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y el inconsciente de sus miembros (Remedi, 1997, p. 7).

Frigerio y Poggi (1992) dividen a estos miembros en agentes y usuarios. Los primeros son o se dicen representantes de la institución, hablan en su nombre y defienden o tratan de defender sus intereses. Los segundos conforman el grupo al que se trata de imponer la norma institucional (p. 60). La división de los miembros que interactúan en el seno de las instituciones genera una segunda tensión inevitable: la que se establece entre los grupos y sectores con diferente posición dentro del entramado institucional, los cuales

reivindican su derecho al usufructo de una mayor cuota de bienes sociales: más espacio, más alimento, más objetos; más poder para manipular cosas y personas; más acceso a conocimientos y secretos; más símbolos que certifiquen estos mayores derechos y sean asociados perceptualmente a su misma naturaleza (Fernández, 1994, p. 19).

Las instituciones están, por consiguiente, permanentemente atravesadas por dos tendencias: una reproductivista, conservadora, que tiende a perpetuar un orden, y una tendencia innovadora, transformadora, que se propone modificar ese orden y los privilegios (o falta de privilegios) que acarrea. Por ello las instituciones poseen “un contenido activo, dinámico, negativo y contradictorio, dialéctico en una palabra” (Granja, 1992, p. 122), que se deriva de la confrontación entre lo instituido, es decir, lo fijo, lo estable, lo reconocido y aceptado, y lo instituyente, es decir, lo cuestionado, lo criticado, lo que pretende ser transformado.

Los intersticios institucionales

Aunada a su dimensión instituyente, la dinámica de las instituciones se incrementa porque las reglas que la norma no alcanzan nunca a abarcar o a incluir el conjunto

de situaciones que se generan en su interior ni tampoco a pautar totalmente las actividades que ahí se desarrollan. Por minuciosa que sea la reglamentación siempre hay espacios no regulados que permiten a los sujetos hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos no previstos. En este sentido, las leyes y las normas que tienen el propósito de volver previsibles los comportamientos de los actores, aún siendo rechazadas por éstos, definen las zonas de certidumbre, pues dejan en claro lo que está permitido y lo que está prohibido. Los espacios que no prevén el conjunto de conductas requeridas para el desempeño de cualquier rol, por su parte, constituyen las zonas de incertidumbre (Frigerio y Poggi, 1992, p. 58).

Como lo afirma Torres Hernández (2004):

el sujeto y la institución mantienen lazos sin armonía y sin continuidad, ya que la institución no puede determinar de forma absoluta el comportamiento del sujeto. La marcha, los efectos, los famosos sentimientos que buscan una descarga, se deslizan a través de las fisuras (los intersticios) que han dejado los materiales que constituyen las Instituciones (p. 135).

En estas zonas intersticiales, es decir, en estos espacios que permiten un margen de acción no previsto, los individuos pueden optar por distintos comportamientos dependiendo de las motivaciones que tengan (expectativas de recompensa, presión de los pares, sentimientos personales, condicionamientos culturales o sociales). “En función de estas motivaciones, los miembros de una institución utilizan aquellos espacios de libertad como un recurso que les permite concertar acciones a través de la negociación” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992a, p. 48).

El término negociación es central en este estudio, pues en las zonas de incertidumbre que existen en los espacios de actualización se hacen más obvios los intereses y puntos de vista divergentes o contrapuestos (no sólo entre los docentes que participan en los cursos, sino también entre éstos y las normas que rigen el proceso de actualización), y los intersticios desnudan la violencia simbólica que se

esconde detrás de la regulación de las conductas individuales, de ahí que sea necesario el intercambio constante para llegar nuevamente a formas concertadas de acción, a acuerdos implícitos o explícitos o a maneras convenidas de interrelación.

En la convivencia social hay tensiones dinámicas, creativas, en tanto se juegan en una oposición dialéctica que deviene en síntesis no acabadas y en interjuego permanente. La tensión entre la tendencia a transformar y la tendencia a mantener, que caracteriza a las instituciones, sólo encuentra una salida para el dilema en un tercer movimiento de esta contradicción: la negociación. Si el “conflicto significa la percepción de divergencia de intereses, o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente” (Blejmar, 2005, p.105), la negociación se presenta como una posibilidad creativa de resolución de problemas entre las partes en disputa.

Estas negociaciones no se dan en campos nivelados en los que los sujetos tengan iguales posibilidades, sino en lo que Bourdieu (1997) llama el espacio social, es decir, un espacio pluridimensional de posiciones, donde toda ubicación actual puede ser definida en función de múltiples coordenadas, cada una de ellas ligada a la distribución de una especie de capital diferente. Por este motivo, los sujetos enfrentan las negociaciones equipados de manera diferente por la desigual distribución de capital y de lo que cuenta como capital específico. Así, cada agente depende de los demás, está en función del resto, pero no todos dependen en el mismo grado, ya que tienen un peso funcional desigual dependiendo de la cantidad total de su capital y del peso relativo del mismo. El distinto margen de maniobra de que disponen los actores es lo que determina que las prácticas sean heterogéneas, pues “dispositivos semejantes, al aplicarse a relaciones de fuerzas desiguales, no generan efectos idénticos” (De Certeau, 2000, p. XLVIII).

A partir de estos referentes puedo afirmar que la actualización docente, en tanto espacio institucionalizado, presenta, en la zona de certidumbre, los conflictos que se generan por la confrontación de los sujetos con las normas establecidas y por la confrontación de los individuos, o grupos de individuos, para lograr más beneficios

sociales. En las zonas de incertidumbre, a su vez, se establecen negociaciones entre los actores para determinar los marcos de acción en las situaciones no previstas o no reguladas.

Estas confrontaciones se incrementen en los espacios de actualización por dos razones. En primer lugar porque, como lo describiré de manera más detallada en espacios posteriores, la voz de los docentes no ha sido escuchada al momento de definir el modelo, los tiempos y los contenidos de la actualización, lo cual es germen de múltiples desencuentros entre sujetos e institución. En segundo lugar, por el centralismo que caracteriza la actualización, que concibe a los profesores como un grupo homogéneo o que se desempeña en condiciones homogéneas, o bien porque reconoce su heterogeneidad pero a través de propuestas de actualización de carácter nacional o regional trata de homogeneizar sus acciones, lo cual dificulta la previsión y control de múltiples situaciones que se presentan en los contextos locales y deben ser atendidas por los sujetos involucrados, generando así amplias zonas de incertidumbre que son aprovechadas por los usuarios para negociar y llegar a acuerdos satisfactorios o benéficos para sus intereses.

La cultura ordinaria

Por mi incursión en el ámbito cotidiano en que se desarrollan los cursos de actualización y mi intención por dar cuenta de lo que acontece en los espacios oscuros que constituyen los intersticios institucionales, mi interés se vincula al estudio de lo que De Certeau (2000) llama la cultura ordinaria, es decir, me intereso por las prácticas que realizan las “personas sin atributos”, “las personas comunes”, en este caso los docentes que sólo aparecen en las estadísticas cuando se habla de la población actualizada, pero cuyos rostros se pierden entre la masa y cuyos discursos, si alguna vez son tomados en cuenta, resultan opacados por las declaraciones grandilocuentes de los funcionarios públicos y de los dirigentes sindicales.

Inspirado en el ejemplo de las etnias indias, aparentemente sumisas y hasta aquiescentes, pero en el fondo totalmente activas –pues hacían de los rituales, de las representaciones o de las leyes que les eran impuestas por los colonizadores algo diferente, no mediante el rechazo o el cambio, sino mediante su manera de utilizarlas con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no podían huir– De Certeau (2000) analiza las manipulaciones que los practicantes que no son fabricantes hacen de las producciones impuestas. Llama a estas manipulaciones “las maneras de hacer” y las define como “las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural” (p. XLIV).

Al desplazar la atención del consumo supuestamente pasivo de productos recibidos –que generarían obediencia y uniformidad– a la creación anónima, nacida de la práctica de la desviación en el uso de estos productos, De Certeau “discierne siempre un movimiento (...) de microrresistencias, las cuales fundan a su vez microlibertades, movilizan recursos insospechados, ocultos en la gente ordinaria” (Giard, 2000, p. XXII).

En línea con esta idea y parafraseando a Rockwell y Mercado (1999), en los espacios de actualización docente se puede identificar una norma institucional, es decir, un conjunto de reglas que pretenden regir las acciones de los sujetos, pero paralela a ella corre la norma real, es decir, el conjunto de prácticas (las mil formas de hacer, en los términos de De Certeau), de las que los docentes concretos se apropian en su interacción cotidiana, ven como legítimas y, por consiguiente, respetan y acatan.

Integrar lo cotidiano, lo rutinario, lo ordinario como nivel de análisis en la actualización docente me permite ver más allá de lo que se considera “negativo” por apartarse de la norma (Rockwell, 1997, p. 7) e identificar una gran variedad de actividades mediante las cuales los actores que dan existencia a un grupo, una escuela o una zona escolar experimentan, conocen, reproducen y transforman la realidad social.

Para apreciar estas prácticas desviadas en los espacios anónimos y cotidianos, De Certeau (2000) recurre a las nociones de estrategia y de táctica. La primera la define como el “cálculo de relaciones de fuerza que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (p. 42), mientras que la táctica “es movimiento en el interior del campo de visión del enemigo (...) y está dentro del espacio controlado por éste” (p. L).

La estrategia “postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta” (De Certeau, 2000, p. 42), la táctica es un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La primera es el proceder del que tiene el poder o está al lado del poder, “la táctica se encuentra determinada por *la ausencia de poder*” (De Certeau, 2000. p. 44. Cursivas en el original), por eso se caracteriza por el despliegue del ingenio para sacar ventaja en las prácticas cotidianas.

De Certeau (2000) reconoce que a estas maneras de hacer o deshacer el juego del otro, es decir, el espacio instituido, “corresponden procedimientos en número finito” (p. 26) determinados por las circunstancias específicas en que se desarrollan las interacciones. En palabras de Remedi (2004), las redes de intersubjetividad, paralelas a las fuerzas instituidas, que los sujetos crean en su actuar cotidiano, muestran la capacidad de resistencia constante que éstos tienen contra el poder, pero al mismo tiempo describen su pertenencia a un lugar, a un lenguaje, a una historia; “es decir, los sujetos interpretan desde una experiencia y un saber propios” (p. 53).

Esto nos remite nuevamente a la doble naturaleza de la institución: la de posibilitar determinadas acciones, por un lado, y tornar imposible determinadas formas de acción, por el otro. “El principio de las reglas del juego o reglas constitucionales siempre es tal que posibilitan una determinada acción mediante la cual, a su vez, se excluye otra” (Inclán y Mercado, 2005, p. 335).

En conclusión, me intereso por desentrañar las tácticas a las que recurren los profesores que se actualizan y que ponen en evidencia la creación de normas en aquellas circunstancias en que enfrentan situaciones no previstas, o bien el rechazo a las reglas que resultan improcedentes o lesivas para sus intereses. Estas prácticas (o formas de hacer) no institucionales, pero sí institucionalizadas, que convierten en “normal” lo que desde la óptica de la institución serían prácticas desviadas, son el recurso que les queda a los docentes, cuyos intereses no han sido tomados en cuenta en el diseño de las estrategias y en la selección de los contenidos de actualización, para sacar provecho de las situaciones en las que están envueltos y para redirigirlas en el sentido en que les beneficia o, en el último de los casos, les perjudica menos.

Capítulo V. El contexto de la investigación

Para llevar a cabo mi investigación seleccioné una región educativa del estado de Zacatecas, ya que en este estado he desarrollado toda mi carrera laboral y durante este tiempo me he familiarizado con las condiciones de actualización y he conocido personas que, de inicio, consideré me podrían apoyar en algunas etapas del trabajo, especialmente en lo que se refiere al ingreso al campo y a la recolección de la información. En este capítulo describo la manera como se ha configurado y opera la estructura de actualización docente en el estado, pongo especial atención en el organigrama y en los grupos e instancias involucradas. También describo el microcontexto en el que observé el desarrollo de los cursos, en este caso recorro a una serie de datos estadísticos para dar cuenta de las características de las escuelas y del perfil del personal docente que en ellas trabaja.

La actualización docente en el estado de Zacatecas

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la ratificación de sus líneas de acción en la ley General de educación significó la reasignación de funciones en los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) y el inicio de una participación más activa de actores que hasta ese momento se habían mantenido al margen de las principales decisiones y acciones en materia educativa.

Si bien es cierto que las condiciones en que cada estado asumió la responsabilidad de administrar y operar la enseñanza básica y normal fueron distintas y también distintas han sido las acciones emprendidas a partir de entonces, “al ingresar nuevos actores en el escenario de la política educativa nacional aparecen o se hacen evidentes dificultades y obstáculos o nuevas posibilidades para la conducción del sistema educativo y para su desarrollo futuro” (Zorrilla y Villa, 2003, p. 30). Esto es lo que sucedió en Zacatecas en el ámbito de la actualización docente a partir de 1992.

De acuerdo a los datos de 2004, Zacatecas cuenta con una población total de 1,415,269 habitantes. A pesar del crecimiento que ha registrado en los últimos años, el estado continúa siendo mayoritariamente rural, pues aunque a nivel nacional 61.76% de la población es urbana, 13.72% es semiurbana y 24.52% es rural, en Zacatecas los porcentajes prácticamente se invierten: el 45.42% de la población es rural, 19.09% vive en zonas semiurbanas y el restante 35.49% en zonas urbanas (Valdés, 2006, p. 113).

Los datos del mismo año revelan que 408,743 habitantes están en edad de cursar la educación básica (28.88% de la población total), aunque sólo 347,682 asisten a la escuela. En el ciclo escolar 2004-2005, la matrícula en educación básica representó el 85.06% de la matrícula total en el estado (Valdés, 2006, p. 117). En este mismo ciclo escolar, en educación básica se atendieron en el estado 431,900 alumnos, con 23,070 profesores en 5,130 escuelas (Valdés, 2006, p. 119). En el nivel primaria 8,691 docentes atendieron a 199,044 alumnos en 2,095 planteles. Por el alto porcentaje de población rural, 1,114 de estas escuelas (52% del total) son multigrado (SEP-SEC, 2006, p. 20).

En el marco de la descentralización educativa, a principios del ciclo escolar 1992-1993 se llevó a cabo en la entidad un proceso de regionalización y reestructuración del servicio. Como resultado de este proceso, los municipios del estado fueron integrados en 11 Departamentos Educativos Regionales. El siguiente ciclo escolar una de las regiones geográficamente más amplia fue dividida en dos, por lo cual actualmente son 12 (ver la distribución de las regiones educativas en el anexo 1).

Cabe aclarar que a pesar de la descentralización educativa se mantuvo en el estado la tradicional división entre maestros federales y estatales, pues se crearon dos subsecretarías a las que se les denominó A y B. La primera se hizo cargo de los maestros de anterior dependencia federal y la segunda de los maestros estatales. Esta división se hizo extensiva a las recién creadas regiones, que también se

dividieron en Región A y Región B para atender a los profesores federales y estatales respectivamente.

Aunque en una posterior reorganización de la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas (SEC) las subsecretarías se convirtieron en Dirección de Educación Básica Federalizada y Dirección de educación Básica Estatal, y las Regiones educativas adoptaron el nombre de Departamento de Servicios Educativos Federalizados y Departamento de Educación Básica Estatal, el cambio de nombre no implicó ningún cambio en la relación entre los docentes, pues la división se ha mantenido intacta y ha dificultado las tareas de actualización docente, pues este es el único ámbito en el que se han realizado sucesivos intentos por trabajar de manera conjunta y atender a todos los profesores del estado como una sola población.

Esto se puede apreciar en los tres cambios que ha sufrido el organigrama de la SEC de 1993 a la fecha con la intención de reestructurar el servicio. En la primera reestructuración, ocurrida en 1993, se fusionaron distintos departamentos para crear la Dirección Técnica, que a partir de entonces se encargó de orientar y coordinar las acciones de seis instancias menores vinculadas con la actualización: el equipo técnico estatal; el Departamento de Formación, Capacitación y actualización; el Departamento de Investigación educativa; el Departamento de Normatividad; el Departamento de educación a Distancia e Información Educativa, y el Centro de Producción de Materiales Educativos (SEC, 1998, p. 17). En la práctica, el personal del equipo técnico estatal se integró a las acciones del Departamento de Formación, Capacitación y Actualización, que se convirtió en la instancia rectora de los distintos proyectos y programas de educación básica, tanto en las oficinas de la SEC como en las distintas regiones, y en “la encargada de cumplir los propósitos establecidos en los nuevos planes y programas” (SEP-SEC, 2006, p. 24).

En el ámbito de la actualización, entre 1994 y 1996 se dieron distintos cambios a nivel nacional que motivaron nuevos cambios en el organigrama de la SEC y en la conformación de las instancias encargadas de actualizar a los docentes en servicio.

El 15 de mayo de 1994, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fijaron los criterios para la creación del PRONAP, y en enero de 1995 ambos firmaron el Convenio de Ejecución y Seguimiento del Programa. A partir del mes de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el Convenio para la Expansión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Barba, 2000, p. 80). En este contexto de cambios, a nivel federal fue creada por el acuerdo secretarial del 4 de junio de 1994 la Unidad de Normatividad y Desarrollo de la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT), adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con la encomienda fundamental de normar y desarrollar el PRONAP. Como resultado de las modificaciones a nivel nacional, dentro del Departamento de Formación, Capacitación y Actualización de Zacatecas se formó la Instancia Estatal de Actualización, encargada de coordinar, junto con los Centros de Maestros y los equipos técnicos regionales, las iniciativas nacionales y estatales para la actualización.

Aunque los cambios en el funcionamiento y organización de las instancias locales de actualización fueron obligados para ajustarse a los cambios que se estaban operando a nivel nacional, las modificaciones formales al organigrama de la SEC debieron esperar hasta 1999 y 2002. El cambio en 1999 se emprendió con la finalidad de simplificar la administración, para lo cual se eliminaron instancias que no desarrollaban programas de línea nacional, como el Departamento de Investigación Educativa. En 2002 los cambios en el organigrama se realizaron con la finalidad de reagrupar instancias o departamentos que perseguían objetivos comunes.

Como resultado de estos cambios, actualmente la Secretaría de Educación y Cultura está conformada por dos subsecretarías: la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación (ver anexo 2). De la primera Subsecretaría dependen tres direcciones:

- Dirección de Formación Docente y Desarrollo Educativo.

- Dirección de Educación Básica Federalizada.
- Dirección de Educación Básica Estatal.

De la Dirección de Formación Docente y Desarrollo Educativo dependen seis departamentos: Instancia Estatal de Capacitación; Evaluación Académica; Educación Normal; Programas de Desarrollo; Tecnología en Educación y Diseños Innovadores, y Centro Estatal de Prototipos Didácticos.

Con estos cambios, el anterior Departamento de Formación, Capacitación y Actualización adquirió el nombre de Instancia Estatal de Capacitación (IEC) y asumió como tareas básicas “planear, desarrollar y evaluar las acciones que garanticen el buen funcionamiento de los programas y proyectos de formación con alcance nacional, estatal y local que están a su cargo” (SEP-SEC, 2006, p. 31).

A partir de entonces el personal que integra la Instancia Estatal de Actualización “desarrolla propuestas de actualización que implican procesos como inscripción, reproducción o distribución de materiales, elaboración de listados y elaboración de constancias.” También coordina programas y proyectos existentes en los diferentes niveles y modalidades de educación básica, como el Programa Nacional de Lectura (PNL); Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES); Atención Preventiva y Compensatoria (APYC); Investigación y Capacitación en Educación Especial; Fortalecimiento de la formación del docente en Educación Física, y Educación Artística (SEP-SEC, 2006, p. 32).

El personal adscrito al Departamento de Programas de Desarrollo, en el que se integran el Programa Escuelas de Calidad (PEC) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB), también realiza acciones de capacitación y actualización y, según la propia Secretaría (2006), “actúan de forma independiente a la Instancia; esto ha propiciado saturación y paralelismo, lo que en ocasiones genera una carga más que un apoyo a las escuelas” (p. 29).

Actualmente, “el equipo técnico de la Instancia Estatal de Actualización está conformado por 10 profesores, de los cuales 7 han participado en algún Curso Nacional de Actualización y han acreditado alguno de los exámenes nacionales” (SEP-SEC, 2006, p. 25). El desempeño del personal de la Instancia Estatal en los exámenes nacionales obedece a dos problemas estrechamente vinculados que afectan al PRONAP a nivel nacional. El primero se refiere a “la alta rotación del personal comisionado a las instancias estatales de actualización, incluyendo a sus responsables” (Serna y Valdez, 2003, p. 63). El segundo consiste en que “la designación del personal comisionado se realiza mediante un considerable margen de discrecionalidad de las autoridades educativas responsables tanto en el ámbito federal como en el de los estados, pues su designación no está sometida a normas claras y precisas” (Arnaut, 2003, p. 45). Estos dos problemas están presentes en Zacatecas, pues para la conformación del equipo de trabajo de la Instancia

hasta la fecha no se cuenta con criterios definidos que permitan una selección de personal adecuado, pues la mayoría de la planta laboral se ha integrado por invitación, sin realizar necesariamente una valoración del perfil necesario para desempeñar estas funciones; en otros casos, llegan a los equipos técnicos profesores que tienen problemas en sus escuelas y en la intención de apoyarlos se les brinda una oportunidad ahí (...) Hace falta entonces mayor atención a este personal, sobre todo para establecer criterios de selección y mecanismos para motivarlos a permanecer en la función (SEP-SEC, 2006, p. 29).

La estructura básica para la operación y desarrollo de la función de la Instancia Estatal de Actualización son los Centros de Maestros, de los cuales existen 574 a nivel nacional (Martínez, 2006, p. 11) y 17 en el estado. Las figuras que conforman el centro de maestros son: coordinador general, coordinador académico, bibliotecario y coordinador de gestión educativa. Todos los Centros de Maestros del estado cuentan con las tres primeras, pero ninguno tiene Coordinador de Gestión Educativa, por lo cual sus tareas las debe cumplir alguno de los otros tres integrantes del organigrama.

Los aspectos básicos de infraestructura con que debe contar cada centro de maestros son dirección, aula de medios, aulas académicas, biblioteca y módulos sanitarios. En Zacatecas sólo los cuatro centros que cuentan con local propio reúnen estas condiciones, otros tres comparten el edificio con escuelas y los últimos 10 están instalados en casas habitación y pagan arrendamiento, por lo cual no se pueden modificar ni es posible invertir en ellos para solucionar estos requerimientos (SEP-SEC, 2006, p. 35).

Junto con los centros de maestros, la Instancia Estatal de Actualización realiza sus funciones con el apoyo de los equipos técnicos regionales. Estos equipos existen en cada uno de los departamentos educativos, es decir, son dos en cada una de las regiones educativas, y se definen como grupos de docentes

que tienen como misión concretar y cristalizar lo propio de la función técnico pedagógica. Debiendo participar en los procesos de la práctica docente a través de la asesoría a los maestros en servicio, apoyo a la supervisión, la asistencia técnica, el seguimiento, la experimentación y la indagación del proceso de enseñanza aprendizaje (SEC, 1998, p. 13).

Dentro de la variedad de tareas que los equipos cumplen se encuentra el diseñar e impartir cursos o bien multiplicarlos, es decir, recibir un curso diseñado por otros para impartirlo después. También son la vía para establecer comunicación con los docentes y entregarles materiales didácticos y bibliotecas escolares. Conforman grupos de estudio para los Exámenes Nacionales para Maestros en Servicio y participan en la entrega de constancias y de resultados (SEP-SEC, 2006, p. 37). Los equipos técnicos están conformados por un coordinador académico regional y un número variable de docentes comisionados, dependiendo de las posibilidades de negociación que tiene el coordinador académico, el jefe de región o ambos ante las autoridades de la SEC.

Desde hace varios años se ha buscado la articulación de los equipos técnicos con el personal de Centros de Maestros para que juntos desarrollen las acciones de

formación continua, pero ello rara vez se logra, pues depende de factores tan diversos como la disposición de los coordinadores académicos, de los jefes de región y del mismo personal de los equipos técnicos y los centros de maestros. La coordinación en las tareas también ha sido difícil porque la misma organización del sistema educativo la dificulta, pues en Zacatecas, como en otros estados, a raíz de la federalización “se han descentralizados las funciones administrativas, pero se ha centralizado el poder sobre las decisiones” (Latapí, 2006, p. 240), por este motivo, a los equipos técnicos y a los centros de maestros sólo les toca operar lo que en materia de actualización deciden la SEP a nivel federal, o en el estado la Instancia Estatal de Capacitación y el Departamento de programas de desarrollo de la SEC.

La Región 10 federalizada

Por sus características, mi estudio se inserta en el debate sobre la implantación de la reforma educativa en México, pero tomo como referente un espacio geográfico limitado: los docentes del nivel primaria de la región 10 federalizada del estado de Zacatecas. Esta región comprende los municipios de Guadalupe, Vetagrande, Genaro Codina, Trancoso, Ojocaliente, Gral. Pánfilo Natera, Cuauhtémoc y Luis Moya. Las oficinas regionales están ubicadas en la ciudad de Guadalupe, Zac. (Ver anexo 1).

En el nivel primaria, esta Región se encuentra dividida en dos sectores. Hasta antes del ciclo escolar 1996-1997, esta división era sólo evidente para las personas con mayor conocimiento de las localidades, las escuelas y el personal, pero a partir de entonces, la división se hizo efectiva cuando se separó la mitad de las zonas escolares del sector Guadalupe y se creó el sector Ojocaliente. El primero está formado por las siete zonas escolares con cabecera en la ciudad de Guadalupe, Zac., aunque abarca muchas comunidades de los municipios de Vetagrande, Genaro Codina y Trancoso. En promedio, en este sector la mitad de las escuelas están ubicadas en áreas urbanas y la otra mitad en áreas rurales, pero aún en el caso de estas últimas, el acceso es fácil y rápido, pues son comunidades ubicadas a borde

de carretera o bien comunicadas. La mayoría de las escuelas son de organización completa y muchas de ellas cuentan con más de doce maestros (ver tabla 2).

El otro sector se encuentra integrado por las siete zonas restantes, dispersas en cuatro municipios del estado: tres en Ojocaliente, dos en Gral. Pánfilo Natera, una en Luis Moya y una en Cuauhtémoc. La mayoría de las escuelas que pertenecen a estas zonas son más pequeñas, ya que sólo en seis de ellas hay más de doce grupos y, como se aprecia en la tabla 3, varias se encuentran ubicadas en áreas rurales e incluso en lugares de difícil acceso (sólo veinte en cabeceras municipales).

TABLA 2. Principales características de los sectores educativos de la Región 10 A

	ZONA	TIPO		TURNO		CON PAREIB	ALUMNOS	DOCENTES	DIRECTORES	OTROS*
		URB.	RUR	MAT.	VESP					
SECTOR GUADALUPE	13	1	12	13	0	10	908	38	2	1
	17	6	4	7	3	3	2,118	71	5	24
	18	10	1	8	3	2	3,067	102	9	33
	71	6	5	10	1	6	2,218	82	8	15
	102	7	4	10	1	2	2,494	88	9	18
	103	7	8	12	3	5	2,086	83	5	13
	114	5	9	11	3	6	1,998	76	6	7
Subtotal	42	43	71	14	34	14,889	540	44	111	
SECTOR OJOCALIENTE	16	4	11	12	3	2	1,515	73	8	7
	29	3	10	12	1	7	1,521	64	7	16
	39	2	13	11	4	2	1,627	66	4	4
	40	4	11	11	4	4	2,386	97	8	15
	95	0	12	11	1	4	1,641	73	7	8
	96	4	11	12	3	8	1,470	65	4	9
	100	3	10	9	4	5	1,466	63	5	11
Subtotal	20	78	78	20	32	11,626	501	43	70	
TOTAL	62	121	149	34	66	26,515	1,041	87	181	

* Este rubro incluye a los subdirectores, profesores de educación física, música o educación especial, así como el personal administrativo o de intendencia.

FUENTE: Plantillas de personal de las zonas escolares. Ciclo escolar 2003-2004.

Si bien no hay grandes diferencias en ambos sectores respecto a las escuelas que trabajan en turno vespertino ni respecto a las que cuentan con incentivo de arraigo (PAREIB), en el Sector Guadalupe, que cuenta sólo con 85 escuelas, la

cantidad de alumnos (14,889) es mayor que en el Sector Ojocaliente, en el que 98 escuelas atienden a 11,626 alumnos.

Respecto al personal que trabaja en cada sector, el número de directores es prácticamente el mismo, pero la cantidad de maestros es mayor y lo es aún más el personal de apoyo (subdirector, profesor de educación física o de educación especial, personal administrativo y de intendencia, etc.) en el Sector Guadalupe. Por lo que se refiere a los maestros frente a grupo (ver tabla 3), el primer dato relevante es el escaso número de docentes que trabajan por contrato, lo cual da cuenta de que, por lo menos en este nivel y en esta Región, se ha superado el añejo problema de movilidad de personal por falta de base laboral.

Por otro lado, hay una gran diferencia respecto a la antigüedad en el trabajo, pues mientras que en el Sector Guadalupe casi cuatro quintas partes del total tienen más de 15 años de servicio y más de la mitad supera los 20 años, en el Sector Ojocaliente prácticamente la mitad de los maestros está por debajo de los 15 años de Servicio. También hay diferencias respecto al nivel de estudios, pues si bien es cierto que las zonas del Sector Guadalupe están ubicadas cerca de las instituciones de educación superior y muchos de los maestros que en ellas laboran se han preocupado por continuar estudiando, la cantidad de docentes con nivel de licenciatura es mayor en el Sector Ojocaliente, debido a que es mayor la cantidad de profesores que se formaron en la normal con el Plan 84, es decir, egresaron de la normal con el grado de licenciados en educación.

Cruzando todos estos datos puedo afirmar que el Sector Ojocaliente es de transición, pues mientras en el Sector Guadalupe los docentes viven en la misma comunidad donde laboran o en otra comunidad dentro del mismo municipio y ninguno de ellos se traslada desde otro estado, muchos de los profesores adscritos a las escuelas del primer sector recorren grandes distancias para llegar a sus centros de trabajo, no sólo desde las cabeceras municipales a las localidades, sino también de otras ciudades como Zacatecas o Guadalupe (dentro del mismo estado) o de algunos municipios de los estados de San Luis Potosí (Salinas de Hidalgo, La Dulce

TABLA 3. Características de los docentes en cada sector educativo de la Región 10 A*

	ZONA	ANTIGÜEDAD						SITUACION		ESTUDIOS			DOMICILIO**				TO-TAL
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26+	BASE	CONT	N	L	M	1	2	3	4	
SECTOR GUADALUPE	13	1	3	2	16	11	5	38	0	24	14	0	7	0	31	0	38
	17	1	3	1	6	21	39	68	3	29	40	2	47	3	21	0	71
	18	1	7	9	24	43	18	100	2	35	58	9	57	37	8	0	102
	71	16	9	1	16	29	11	82	0	35	46	1	46	12	14	0	82
	102	14	4	3	16	29	22	86	2	38	47	3	40	29	19	0	88
	103	7	1	3	17	40	15	81	2	37	37	9	32	48	3	0	83
	114	16	10	3	17	25	5	66	10	30	45	1	34	19	23	0	76
Subtotal		56	37	22	112	198	115	521	19	228	287	25	263	158	119	0	540
SECTOR OJOCALIENTE	16	16	18	6	9	14	10	71	2	32	40	1	4	12	54	3	73
	29	0	2	9	9	22	22	64	0	46	17	1	17	5	4	38	64
	39	8	14	1	12	21	10	63	3	23	42	1	17	25	22	2	66
	40	10	34	13	10	11	19	94	3	29	66	2	16	36	37	8	97
	95	32	20	8	5	6	2	71	2	13	59	1	8	4	59	2	73
	96	3	15	17	11	16	3	65	0	19	44	2	22	6	14	23	65
	100	8	11	5	13	13	13	61	2	22	41	0	21	17	16	9	63
Subtotal		77	114	59	69	103	79	489	12	184	309	8	105	105	206	85	501
TOTAL		133	151	81	181	301	194	1,010	31	412	596	33	368	263	325	85	1,041

*Los datos sólo incluyen a los profesores frente a grupo.

** Los criterios para definir el domicilio son los siguientes:

1. Los profesores viven en la misma comunidad donde laboran (Por las facilidades de transporte se consideró a Zacatecas y Guadalupe como una sola ciudad)
2. Los profesores viven en una comunidad distinta de donde laboran, pero dentro del mismo municipio.
3. Los profesores viven en otro municipio respecto a la comunidad donde trabajan.
4. Los profesores viven en otra entidad federativa.

FUENTE: Plantillas de personal de las zonas escolares. Ciclo escolar 2003-2004.

Grande) o Aguascalientes (Cosío, Rincón de Romos, Pabellón de Arteaga). Es decir, la mayoría son docentes que inician la carrera por llegar a los lugares de privilegio: a las escuelas establecidas en las cabeceras municipales, a las zonas más cercanas a su domicilio, a los lugares que los acerquen a las instituciones de educación superior.

Toda esta información resultó básica al momento de definir de manera específica en que partes de esta Región Educativa y con qué profesores resultaba más factible realizar mi investigación. Sobre esta decisión y sobre la forma como ingresé al campo y recabé la información, abundo en el siguiente capítulo.

Capítulo VI. Perspectiva metodológica

Dedico este capítulo a explicar las razones por las que opté por el estudio de caso como ruta metodológica en esta investigación. También describo el proceso de ingreso al campo y las acciones que realicé para recabar la información. Posteriormente doy a conocer la estrategia que seguí para dar sentido a la información recabada y para construir categorías de análisis.

El estudio de caso

Como lo afirma Fernández (2004), el conocimiento de las instituciones sólo nos aporta retazos de la realidad porque “*el conocimiento al que arribemos será, en los términos de Clifford Geertz, siempre local y a veces menudamente restringido*” (p. 10. Cursivas en el original). Atendiendo a esta afirmación considero que la alternativa metodológica más adecuada para mi investigación es el estudio de caso, que consiste en “un examen intensivo y en profundidad (...) de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social” (Pérez, 1993, p. 80).

En el ámbito de la enseñanza, el término caso representa no sólo a tipos de niños considerados individualmente, sino también a tipos de aulas o escuelas y tipos de contenidos de materias que deben enseñarse. Por esta razón no veo los casos como hechos únicos sino como ejemplos de una clase más amplia “ahí donde los *Zoom* entresacan los detalles metonímicos, partes tomadas por el todo” (De Certeau, 2000, p. 3).

Decir de algo que es un caso equivale a afirmar que es un “caso de algo”. Incluso si se trata de una iniciativa de carácter simbólico los casos deben tener cierta posibilidad de generalización, o su valor potencial en el conocimiento básico estará gravemente limitado (Shulman, 1989, p. 79).

Si bien el estudio de caso no permite estudiar los procesos como tales, si es posible hacer un recorte en un proceso para convertirlo en un caso y estudiarlo. Esto

es, si bien el estudio de caso no permite estudiar la implantación de una reforma educativa porque es algo en proceso, si es posible seleccionar un sujeto o un grupo de sujetos o una institución o un grupo de instituciones para estudiar como se está implementando la reforma en esos casos específicos (Stake, 1999, p. 16). Esto es precisamente lo que realicé, pues si bien resulta inoperante recurrir a esta estrategia para estudiar el proceso de actualización, si es posible establecer un recorte para ver cómo se lleva a cabo en un contexto y momento específicos. El contexto que seleccioné fue la Región Educativa 10 Federalizada en el estado de Zacatecas. El momento fue el ciclo escolar 2007-2008. La unidad de análisis fueron dos grupos de docentes participantes en los Talleres Generales de Actualización y en los Cursos Estatales de Actualización en dicha Región durante ese ciclo escolar.

Aunque el estudio de caso tradicionalmente se asocia con la perspectiva interpretativa de investigación, el método es flexible y se adapta a las necesidades del estudio, de ahí que las técnicas de recolección de datos pueden ser tomadas tanto de la tradición cuantitativa como de la cualitativa e incluso de ambas de manera simultánea cuando el caso lo requiera (Yin, 1989, p. 12). Debido a mis intereses de investigación, la técnica que consideré más pertinente es la observación participante, porque *“involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31. Cursivas en el original).

Recolección de la información

Para realizar el trabajo de campo tomé como contexto una región educativa del estado de Zacatecas donde realicé tres observaciones a un Taller General de Actualización y cinco observaciones a un Curso Estatal de Actualización. Dividí el proceso de trabajo de campo en tres etapas. La primera fue un acercamiento informal al contexto para identificar cómo se integran y de qué manera funcionan las instancias de actualización estatal y regional y preparar el terreno para el ingreso formal al campo. Esta etapa la llevé a cabo durante los meses de abril y mayo de

2007, cuando asistí al curso “El desarrollo de habilidades de pensamiento como herramientas para mejorar la comprensión lectora” (SEC-PRONAP, 2007).

En esta primera etapa decidí realizar observación participante encubierta, es decir, en mi papel de profesor de educación primaria en activo me integré a los cursos de actualización, pero sin notificar a persona alguna que, además de actualizarme, estaba recolectando información con fines investigativos. Opté por esta modalidad de observación porque en ese momento aún no definía la unidad de análisis ni estaba interesado en observar a una persona, grupo o situación particular.

La información que recolecté en esta etapa me permitió conocer, por un lado, la estructura de actualización a nivel estatal y regional, las principales características de los profesores que trabajan en la Región Educativa 10 Federalizada e identificar a las personas que me podían apoyar en mi ingreso formal al campo. Los resultados concretos de la información recabada en esta etapa fueron, en primer lugar, la decisión de estudiar sólo dos modalidades formativas: los Talleres Generales de Actualización y los Cursos Estatales de Actualización, pues en conjunto me permiten confrontar diferentes características de la oferta de actualización (ver tabla 4 en páginas posteriores). El segundo producto fue mi decisión de realizar las siguientes etapas del trabajo de campo sólo en grupos del Sector Guadalupe, pues en las dos modalidades seleccionadas tendría la oportunidad de integrarme a grupos con gran diversidad de docentes en cuanto a edad, sexo, antigüedad en el servicio, funciones desempeñadas y contexto laboral.

La segunda etapa del trabajo de campo la realicé los días 15, 16 y 17 de agosto de 2007, cuando asistí a observar el desarrollo de los Talleres Generales de Actualización en una de las zonas escolares de la Región 10 Federalizada. En esta ocasión me integré a un grupo formado por docentes de escuelas multigrado que participaron en el curso “Dialogar para aprender en el aula multigrado. El lenguaje oral y escrito como eje transversal” (SEP-PRONAP, 2007).

Seleccioné este grupo porque en él participaron 11 de los 19 docentes de la zona que firmaron un convenio de trabajo en el marco del Proyecto para Abatir el

Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) el año anterior. Las cláusulas de este convenio los obligan a formar un grupo para estar en actualización permanente, por eso todos ellos han participado juntos en varios cursos y se conocen bien. La persona que coordinó el Taller desempeñaba en ese momento la función de Auxiliar Técnico Pedagógico de la zona (ATP) y había sido el encargado de impartirles todos estos cursos, por lo cual los conoce y es conocido por ellos. Por este motivo este grupo reunió los aspectos que decidí considerar en la observación a los TGA: por un lado, un grupo integrado por personas que se conocen y que incluso trabajan juntas, y por el otro, un coordinador del curso que ha desempeñado en muchas ocasiones esta tarea y que es conocido por los integrantes del grupo que está coordinando.

La tercera y última etapa del trabajo de campo consistió en las cinco observaciones que realicé durante los Cursos Estatales de Actualización, que en el estado de Zacatecas se llevaron a cabo entre el 5 y el 30 de abril de 2008. Para esta etapa me integré a uno de los cinco grupos en los que se impartió el curso “Cómo motivar el gusto por la lectura” (SEC-PRONAP, 2008). Este grupo asistió a las sesiones de trabajo los días 7, 9, 21, 23 y 28 de abril en el horario de 14.00 a 20.00 horas.

Decidí integrarme en este grupo porque fue el que cumplió de manera más clara con la condición de diversidad de sus integrantes, pues en su inscripción inicial incluía dos directores, un supervisor y una jefa de sector, además de 20 docentes frente a grupo con características muy heterogéneas, tanto en la edad como en la antigüedad en el servicio, en la formación inicial y continua y en el tipo de escuela en la que laboran. Además, la coordinadora del grupo cumplía dos características extremadamente sugerentes: desempeñó por primera vez la función y, por estar adscrita a la Subsecretaría B, antes de iniciar el curso era prácticamente desconocida para todos los integrantes del grupo, que en su totalidad trabajan en la Subsecretaría A.

En conjunto, estas dos modalidades formativas me permitieron confrontar las prácticas docentes en espacios de actualización con características distintas en

cuanto a obligatoriedad, tiempo de realización, duración, amplitud de la oferta, conformación de los grupos y perfil del coordinador del curso, tal como se aprecia en la tabla 4.

A diferencia de lo que hice en la primera etapa de recolección de la información, en la segunda y tercera etapas realicé observación participante no encubierta. Fue participante porque, al mismo tiempo que recolecté información, me integré en la realización de todas las actividades del taller. Fue observación no encubierta porque antes de inscribirme a los Talleres o los cursos me presenté ante los coordinadores, les di a conocer mi proyecto de investigación y les expliqué mis intenciones concretas al participar en estos eventos. Una vez que ellos aceptaron mi participación, al iniciar los talleres o los cursos también me presenté ante los participantes y les solicité la autorización para observar el desarrollo de las actividades y registrar información.

TABLA 4: Aspectos considerados en el diseño del trabajo de campo

	TALLERES GENERALES DE ACTUALIZACIÓN	CURSOS ESTATALES DE ACTUALIZACIÓN
Obligatoriedad	Obligatorios	Opcionales
Tiempo de realización	Inicio del ciclo escolar	Mediados del ciclo escolar
Horario de trabajo	Durante el horario laboral	Fuera del horario de trabajo
Destinatarios	Docentes de todo el país	Docentes de un estado o región
Integración de los grupos	Profesores de una misma escuela o zona	Docentes de distintas escuelas y funciones
Coordinadores (relación con el grupo)	Conocido por el grupo	Desconocido para el grupo.
Coordinadores (experiencia)	Amplia experiencia coordinado cursos	Primera experiencia como coordinadora.

Ni los coordinadores ni los participantes manifestaron reticencias ante mi trabajo, aunque si me hicieron muchas preguntas sobre la investigación y me expresaron distintas quejas sobre los cursos para que yo se las comunicara “a los de arriba”. A esta solicitud les respondí que mi investigación era más modesta y estaba

dirigida básicamente a generar conocimiento, no a constituirse en referente en la toma de decisiones.

Ninguno de los involucrados en la investigación me planteó restricciones en el uso de auxiliares como cámara fotográfica o grabadora, pero por decisión propia limité el uso de ambos. Sólo fotografié algunos de los materiales elaborados para las exposiciones (comúnmente llamados “láminas” o papel bond) y usé la grabadora cuando las actividades del taller me impedían tomar notas de campo, que fue la herramienta básica en la recolección de la información.

Búsqueda de un patrón de análisis

Una vez que terminé de transcribir las notas que recabé en la última etapa del trabajo de campo, inicié lo que Velasco y Díaz de Rada (1999, p. 29) llaman trabajo en la mesa, es decir, inicié la etapa de análisis de la información. Cuando llegué a este momento y me vi obligado a enfrentarme al cúmulo de registros de observación, a la enorme cantidad de documentos recopilados y las notas y borradores que había esbozado en las etapas anteriores, lo primera que hice fue familiarizarme con la información. Para ello recurrí a la estrategia básica de leer una y otra vez dichos registros para localizarme en ellos como sujeto y como investigador, para identificar lo que se hace en cada sesión de los talleres, quién lo hace y, sobre todo, para cuestionarme por qué se hace eso.

Después de esta primera lectura elaboré una tabla de dos columnas para cada uno de los registros. En la izquierda integré el registro de observación y en la derecha dejé otra columna en blanco. En ésta empecé a escribir los comentarios, las dudas, las conjeturas e incluso las decepciones (al detectar deficiencias en mis registros, por ejemplo) que me surgieron a medida que avancé en las subsecuentes lecturas del material. En este proceso empecé a identificar en cada una de las observaciones los hechos, eventos o situaciones que se presentan de manera recurrente durante el desarrollo de las sesiones o que resultan relevantes en las actividades de actualización.

Posteriormente elaboré una tabla de ocho columnas, en cada una de las cuales integré las categorías que elaboré para cada observación. Con este apoyo visual procedí a identificar las categorías que estaban presentes en todas, aunque la frecuencia de su aparición no fuera la misma. En la tabla 5 sintetizo las categorías que identifiqué y su definición.

TABLA 5: *Definición de las categorías de análisis*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Horario	Confrontación de los tiempos que marca la agenda formal con los tiempos de desarrollo real de las actividades. Identificación de las situaciones, eventos o personas que generan los cambios en la agenda formal.
Material	Identificación de los recursos materiales que se ponen a disposición de los coordinadores y los participantes. Cuáles usan y cuáles no. La forma cómo los usan.
Distractores	Eventos o personas ajenas al grupo que propician la suspensión de las actividades. Situaciones que obligan a los coordinadores o participantes a salir del salón o suspender las actividades que se están realizando.
Estrategias de trabajo	Se refiere exclusivamente a la actuación del coordinador del curso. Comprende tanto las estrategias pedagógicas, es decir, las que implementa para lograr que los docentes realicen las actividades, como aquellas que implementa para atender las eventualidades que se presentan, las negociaciones que establece con los participantes.
Subversión	Situación en la que se aprecia que los participantes conocen las reglas y las figuras de autoridad, pero de manera abierta o indirecta realizan acciones para violar esas reglas o desconocer la autoridad.
Resistencia	Conductas de oposición a las reglas y rechazo a la autoridad encaminadas a romper los lazos de dominación y establecer relaciones más horizontales y democráticas.
Control de la actividad	Situación en que los papeles de autoridad se invierten y el que detenta el poder lo cede, es decir, cuando el participante se convierte en coordinador del curso.
Complicidad	Eventos en los que los coordinadores se ubican en el mismo nivel de los participantes o se alían con ellos para llevar a cabo estrategias de subversión o resistencia hacia otro nivel de autoridad

Una vez que identifiqué estas ocho categorías procedí a clasificar los datos. Esto consistió en elaborar una tabla de ocho columnas para integrar en cada una de ellas los extractos de observación relacionados con cada categoría. A cada extracto lo acompañé de una clave para identificar el registro al que pertenece y la página en

la que se ubica, así pude regresar a los registros originales para analizar de qué manera los hechos o frases aisladas se vinculaban con el contexto en que se originaron.

De las anteriores categorías, las tres primeras me permitieron estructurar el capítulo siguiente. Las últimas cinco son las que muestran de manera más clara los conflictos que se suscitan en los espacios de actualización entre los docentes participantes y los coordinadores de los cursos así como las estrategias que unos y otros ponen en juego para negociar soluciones a los mismos. Estos temas los desarrollo en los dos últimos capítulos del trabajo.

Docente y observador participante

Cuando Woods (1998) reflexiona sobre la posibilidad que la participación ofrece de penetrar las experiencias de los otros se pregunta: “¿hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás?” (p. 49. Cursivas en el original).

Después de haber vivido el proceso de recolección de la información puedo responder que no, y coincido con el autor en el sentido de que la participación tiene, entre otras, las siguientes ventajas: “el allanamiento del acceso, la penetración del núcleo vital del grupo, la satisfacción de contribuir a la función del grupo o institución y su utilización como carta de negociación” (Woods, 1998, 55).

A ellas agrego la posibilidad que la relación constante y cercana con los integrantes del grupo ofrece para conversar de manera franca, abierta e informal y compartir información que a unos y otros nos interesa. Si bien tengo que reconocer que en este intercambio de información resulté ampliamente favorecido, pues a cambio de los títulos de algunos libros que los docentes podrían consultar para determinados fines, datos sobre ofertas educativas en el estado y en el país, entre otros, obtuve información fundamental para el desarrollo de mi trabajo sin tener que recurrir a la formalidad de una entrevista con informantes clave.

Fue muy útil en mi proceso de integración al grupo el ser profesor de educación básica como ellos, conocer de cerca las dinámicas de la actualización y, sobre todo, el estar integrado y vivir junto con ellos las vicisitudes del curso. En mi papel de participante me integré a las actividades y, como ellos, me cansé, me aburrí, me divertí y participé de las bromas. Jugando en el filo de la navaja me dejé arrastrar por las dinámicas de los cursos y traté de parecer lo menos extraño posible en el ambiente, aunque siempre estuve consciente de que, por haber confesado las razones de mi presencia en las sedes de los cursos, nunca dejé de ser el “otro”, el que estaba ahí por una razón distinta a ellos. Así me lo hicieron notar en más de una ocasión –por fortuna siempre en términos amables– tal como sucedió en la cuarta sesión de los Cursos Estatales de Actualización, cuando les recordé que no estaba ahí por mi deseo de participar en la Carrera magisterial.¹

Coordinadora: Maestro David: a usted le falta su número de control.

Yo: No, maestra, yo no tengo número de control porque yo no participo en Carrera Magisterial, ni siquiera tengo forma CIPE.

Coordinadora: Ah, está bien. No se preocupe. Maestro Saúl: a usted le faltan varios datos.

Saúl: (Se rasca la cabeza) Si. El lunes ya no se me olvida.

Coordinadora: Si, para que le salga su constancia con todos los datos.

Saúl. (Con voz más baja, para que no lo escuche Griselda) Ah, al cabo ni nos dan la constancia.

Laura: No le hace, no aprende al maestro David.

¹ Modifiqué los nombres de todos los involucrados para preservar su identidad.

La simbología que utilizo para presentar fragmentos de los registros de observación es la siguiente:

- [] Entre corchetes escribo frases o palabras para hacer más entendible alguna frase de los sujetos observados.
- () Entre paréntesis incluyo información para indicar acciones de los sujetos observados o dar contexto a la situación que describo.
- (...) Puntos suspensivos entre paréntesis indican un corte en el discurso de los sujetos observados.
- Al final del extracto aparecen entre paréntesis tres letras que indican si el fragmento pertenece a la observación en un Taller o en un Curso; tres pares de números que indican el día, mes y año en que realicé la observación; un número final que indica en qué página del registro se encuentra el fragmento que presento.

Saúl: No, pero él está en ese ámbito. Él ya no necesita constancia (CEA230408-16).

Al mismo tiempo me esforcé por mantenerme como extraño, por no perder de vista mi objetivo. No fingí, pero aproveché la oportunidad de obtener información siempre que se presentó, aunque evitando parecer intrusivo. En ocasiones las circunstancias me permitieron preguntar abiertamente

Coordinadora general: Tú con Leo no vuelves, ¿verdad Queta?

Queta: (Hace ademanes con las manos) Ande no (La coordinadora general y Rosa ríen. Los demás las miran).

Yo: ¿Por qué?

Coordinadora general: Platícale, Queta (Vuelve a reír).

Queta: Ya ni la haces. Me puso tres puntos.

Yo: ¿Cuándo?

Queta: El año pasado.

Coordinadora general: En el curso del año pasado.

Yo: ¿Pues qué le hiciste?

Queta: Pues eso es lo que no entiendo. Yo les llevaba que los dulces, que las tortas. Sabe qué tanto andaba yo haciendo.

Juan: Hasta la variedad (risas).

Queta: ¡Hasta eso!

Saúl: A lo mejor no le gustó.

Queta. (Hace un ademán obsceno) Por eso ya dije: con él no vuelvo. (CEA280408-32).

En otras ocasiones las circunstancias me aconsejaron prudencia y más que un observador o un compañero me convertí en lo que Mayol (2006) llama “un confidente de tipo particular: especialista no en la confesión, sino en el discurso codificado” (p. 79). En estas circunstancias recurrí a mi conocimiento previo sobre la actualización, sobre la Región y sobre los maestros para no preguntar de más, pero expresé con monosílabos, ademanes o gestos que entendía de lo que me estaban hablando,

como sucedió durante mi intercambio de saludos con la coordinadora general en la primera sesión de los Cursos Estatales:

Coordinadora: (Nos sonrío y luego empieza a caminar) Bueno, dejen llegar.

Coordinadora general: Si, maestra, pase. (La mira alejarse y nuevamente se acerca a mí para continuar platicando) ¿Entonces cómo ves, David? Las mismas piedritas de siempre. (Los cuatro profesores están de pie en la esquina de la dirección y nos miran. Griselda deja de hablarme al tiempo que les sonrío y les hace una seña con la mano para decirles) Permítanme, maestros, ahorita los atiende. (Luego se mueve un poco para ocultarse conmigo y baja la voz para decirme) Y estos son los del problema, unos de los del problema... (CEA070408-2)

En uno y otro caso pregunté con un sincero afán de entender. Cuando capté el mensaje me sorprendí, me escandalicé, me burlé, pero al mismo tiempo intenté suspender el juicio, evitar llegar al lugar común del “ya lo sabía”. Como lo afirman Velasco y Díaz de Rada (1999), encarné la ficción (no falsedad), viví la ironía del investigador:

la ironía de intentar parecer otro y, al mismo tiempo, hablar de ese “otro” como de alguien diferente. La ironía de tramar una pretensión de identificación con el otro mientras se le confiere una representación de distancia. La ironía de probar a ser otro sólo para describirlo (p. 28).

Capítulo VII. Condiciones estructurales de la actualización

En uno de los apartados previos aclaré que para interpretar las prácticas sociales que se presentan en los espacios de actualización docente asumo la postura que examina no sólo las representaciones subjetivas de los agentes sociales, sino la configuración particular del universo dentro del cual operan. Por ese motivo, a continuación describo brevemente algunos aspectos estructurales que condicionan mucho de lo que ocurre en los cursos de actualización. Dentro de estos aspectos incluyo la participación marginal que se asigna a los docentes en la selección de los contenidos y en la definición de las estrategias de trabajo, la falta de una política para nombrar a los coordinadores de los cursos, la reducción del tiempo de trabajo y la influencia que ejerce el Programa de Carrera Magisterial en la forma como se llevan a cabo las distintas modalidades de actualización.

El tiempo de la actualización

Las dos modalidades formativas que elegí para observar son totalmente distintas en lo que respecta al tiempo cuando se realizan y, por tanto, son distintas las condiciones en que se insertan. Mientras que los TGA se llevan a cabo en horario de trabajo al inicio del ciclo escolar, los CNA se realizan por las tardes o los sábados en la segunda mitad del año lectivo. El periodo de realización está determinado, en gran medida, por los objetivos que se pretenden lograr en cada modalidad formativa. La propuesta pedagógica de los Talleres

se enfoca, en primer término, a la toma de conciencia de los maestros sobre la importancia de dominar los contenidos de las asignaturas que imparten, como antecedente obligado para diseñar situaciones didácticas acordes con la naturaleza de los contenidos y con los procesos de aprendizaje de los alumnos (SEP, 1999, p. 7).

Para lograr este objetivo, desde 1995, año en que se realizaron por primera vez, los Talleres se llevan a cabo en el mes de agosto, siempre en la semana previa al inicio del ciclo escolar y principalmente incluyen actividades encaminadas a que

los profesores conozcan los propósitos del grado en el que van a trabajar, la dosificación de actividades en cada asignatura y los antecedentes de los alumnos que van a atender.

Los Cursos Estatales, por su parte,

están orientados a resolver problemas de carácter técnico pedagógico o de falta de dominio de contenidos específicos de un nivel o modalidad educativa; se relacionan íntimamente con las competencias necesarias para realizar las funciones que corresponden a los docentes frente a grupo, los directivos y el personal de apoyo técnico pedagógico (SEP, 2001a, p. 6).

Por el tipo de propósitos que persiguen, los Cursos se realizan cuando el ciclo escolar ya está avanzado, cuando los profesores tienen un mayor conocimiento sobre sus alumnos, sus materiales de trabajo y el contexto en el que trabajan.

Para el logro de los respectivos propósitos, en cada evento los diseñadores definen una secuencia de actividades y establecen tiempos para su desarrollo. Esas actividades, sin embargo, no siempre se realizan como marcan las guías de trabajo, pues en cada modalidad formativa intervienen distintos factores que propician modificaciones en su desarrollo. A continuación describo con mayor detalle lo anterior.

Los Talleres Generales de Actualización

El primer día de los Talleres me presenté en la sede del evento un poco después de las ocho de la mañana. Cuando solicité autorización al personal de supervisión para realizar mi trabajo, el Auxiliar Técnico Pedagógico de la zona me notificó que el horario de trabajo sería de 9.00 a 13.00 horas, pero decidí llegar a esta hora para adelantarme a los maestros y tener la oportunidad de conocer las características materiales de la escuela.

La escuela sede es uno de los dos centros de trabajo de la zona que están ubicados en Guadalupe, Zac., pero esta se encuentra en una parte más céntrica y

mejor comunicada, por eso siempre realizan los TGA en ella. La decisión de realizar los Talleres reuniendo a todos los profesores de una zona escolar en una sola sede en parte responde a una disposición administrativa que las autoridades educativas tomaron desde el ciclo escolar 1998-1999 para facilitarse las estrategias de control y supervisión de los docentes, pero en parte obedece a que muy pocos profesores rechazaron la medida, en principio, porque la mayoría de ellos vive en las cabeceras municipales y así evitan el tener que trasladarse a las comunidades donde se ubican las escuelas en que trabajan, y en segundo lugar, porque la decisión de reunirse en una sola sede no modifica la organización original de los Talleres, que consiste en trabajar agrupados por escuelas.

Cuando llegué a la escuela observé que había varios vehículos estacionados al frente de la institución, lo cual es señal inequívoca de que ya muchos profesores estaban presentes a esta hora. Posteriormente me enteré que estos vehículos pertenecen al personal de la escuela sede, quienes decidieron iniciar el trabajo a las ocho de la mañana, horario en que trabajan cotidianamente con los alumnos. El resto de los maestros de la zona iniciarían una hora después, tal como me lo informó el ATP.

Después de comprobar que los únicos presentes eran los profesores que trabajaban en uno de los salones, me aposté a un costado de la dirección, cerca de la puerta de entrada. Sin preverlo ni planearlo esta ubicación resultó estratégica, porque los tres primeros profesores que llegaron (a las 8.27) vinieron a saludarme y, algo que también me sorprendió, a preguntarme si aquí se iban a llevar a cabo los Talleres y cuál sería el horario de trabajo. Respondí a sus preguntas y después empezamos a platicar sobre diversos temas. Al mirar el pequeño grupo, muchas maestras y casi todos los maestros que llegaron posteriormente se acercaron a saludarnos y la mayoría permaneció aquí, formando pequeños grupos cuyos integrantes se intercambiaban frecuentemente o se reagrupaban otra vez cuando surgía algún tema de interés general.

En el mes de agosto se disfruta de un agradable clima templado en Zacatecas. La temporada de lluvias ha dejado atrás el calor veraniego y el crudo frío invernal aún está lejos, por esa razón los profesores asistentes a los Talleres en esta sede pudieron permanecer largos periodos en los patios disfrutando del sol matinal y el viento fresco. Las circunstancias lo ameritaban, pues la mayoría de ellos no se había visto desde el final del ciclo escolar anterior. En teoría no debería ser así, pues de acuerdo a las indicaciones oficiales, la semana previa a los TGA debe realizarse una reunión del supervisor con los directores de escuela y otra de éstos con su personal, además de las inscripciones de los alumnos en cada plantel. En la práctica, sin embargo, todos tratan de alargar al máximo este período de descanso y se presentan hasta el día que inician los Talleres, y algunos hasta que inicia el trabajo con los alumnos.

Por este motivo, los profesores aprovechan el inicio de los TGA para saludarse y comentar anécdotas. En el intercambio de saludos y posteriores conversaciones que pude presenciar, especial atención recibieron el profesor que fue candidato a Presidente Municipal en las elecciones estatales del mes anterior y la pareja de maestros que salieron de vacaciones al extranjero, pero en los pequeños grupos se tocaron otros temas como la ausencia de un compañero enfermo, los apuros económicos por los que pasa la mayoría y el pago que van a recibir los profesores que tienen contrato en algún programa compensatorio.

Aunque estamos en este lugar para participar en un evento de actualización, resulta evidente que lo que menos despierta el interés de los docentes es este tema, pues salvo los primeros profesores que llegaron a la sede, el resto prácticamente no hace ninguna referencia a los Talleres. De hecho, hay quienes planean aprovechar los tres días de los TGA para realizar actividades recreativas y de esparcimiento, más que como primera actividad del ciclo escolar. Algunos hablan de encargar un pastel para celebrar el cumpleaños de alguno de los presentes, otros de cobrar el cheque e irse a gastarlo. Uno de los profesores me comenta que el año anterior no se integraron a esta sede, sino que decidieron irse a trabajar a su escuela, pero él los invitó a que se fueran a la huerta de su suegro, donde estuvieron bajo los árboles,

comieron elotes y manzanas y se “la pasaron a toda”. Le pregunto por qué esta vez no lo hicieron así y contesta que no lo sabe, que el director nada más les avisó que se presentaran aquí. Sonríe y me aclara: “pero en cuanto llegue le voy a decir, para irnos” (TGA150807-5).

Los grupos no se desintegraron ni los temas cambiaron cuando arribaron a la escuela el supervisor de la zona (a las 8.46) y el ATP (a las 8.50), ambos cargando libros y algunas hojas de papel bond extendido. El primero nos hace una señal de saludo con la mano y pasa de largo hacia la dirección de la escuela. El segundo se acerca, nos saluda de mano a todos, intercambia algunas bromas y después también camina hacia la dirección. Allá forman otro grupo y durante varios minutos entablan una amena charla, lo cual infiero por sus frecuentes carcajadas.

A las 9.12 el ATP se separa del grupo y se dirige a uno de los salones. Como el acuerdo es que me integraré al grupo que él coordinará, empiezo a caminar al salón al tiempo que les digo a los nueve profesores que me acompañan: “parece que ya vamos a iniciar”. Ellos me miran y sonríen. Continúan charlando en el mismo lugar.

Dentro del salón ya está una pareja de profesores y sus dos pequeños hijos. El ATP me invita a pasar, enciende la computadora y sale del salón. Mientras intercambio con la pareja pormenores sobre nuestro trabajo transcurren casi 20 minutos. En este tiempo entran al salón otros cuatro profesores. Ocupan lugares distantes unos de otros y permanecen en silencio.

A las 9.30, cuando ya estamos dentro del aula ocho profesores, regresa el ATP acompañado de otros dos maestros. Ellos pasan a ocupar un lugar dentro del salón y él se ubica al frente. Después de saludar nos dice el nombre del Taller y nos da a conocer los objetivos a través de una serie de diapositivas que proyecta en la pantalla electrónica. Cuando concluye esta actividad e inician las presentaciones de los participantes, me entero que al grupo deben asistir 19 profesores, pero sólo están presentes 11. Cuatro de ellos (los que han permanecido en silencio y aislados del resto) son de nuevo ingreso en la zona, se integran a este grupo porque no se ha

realizado la reunión interna de cambios y todavía no saben en qué escuela estarán. Los otros maestros han trabajado por lo menos un año en la zona y se sientan formando grupitos en alguna parte determinada del salón, dependiendo de la escuela en la que laboran.

Como la gran mayoría de los profesores de la zona, los profesores que integran este grupo no tuvieron ningún tipo de contacto con el supervisor la semana anterior y no conocían el horario del Taller ni sabían los materiales que deberían traer. Por esta falta de materiales, a lo largo de la sesión tanto ellos como el coordinador abandonaron varias veces el aula para conseguir libros, programas de estudio y otros materiales disponibles en la escuela. Muchos otros no los pudieron conseguir y sólo simulamos realizar varias de las actividades, pues para ello requeríamos las boletas de calificaciones y exámenes de los alumnos que atendieron los maestros el ciclo escolar anterior, material que todos tenían en sus respectivas escuelas. Esta simulación fue posible porque el coordinador sugirió a los docentes anotar “más o menos” los datos que recordaran y ellos así lo hicieron (TGA160807-20).

El coordinador del curso, en su función de Auxiliar Técnico Pedagógico es la segunda figura de autoridad en la zona, por ese motivo, además de salir del salón para conseguir materiales, tuvo que dejarnos solos para atender otros problemas relacionados con la organización del curso. En la primera sesión acumuló en total 11 salidas, que traducidas en tiempo significaron casi 50 minutos de ausencia, mismos que permanecimos solos dentro del salón de clase realizando alguna de las actividades que nos indicó o esperando que regresara a darnos indicaciones de trabajo.

Debido a que el ATP es también el encargado de entregar los cheques a sus compañeros, las actividades del Taller fueron interrumpidas en siete ocasiones por profesores que llegaron a cobrar. A estas interrupciones se agregaron otras 13. Dos del supervisor que llegó a entregar material; cuatro de la auxiliar administrativa que entró a repartir oficios y constancias; tres de los representantes sindicales que se

presentaron a informar los lugares vacantes en la zona, el proceso de asignación y la fecha del concurso, y el resto porque distintas personas ingresaron al salón con los más variados propósitos: vender comida, ofrecer préstamos y promocionar materiales de apoyo al docente.

Además de que las actividades se suspendieron constantemente como resultado de las interrupciones externas, varios de los participantes abandonaron en repetidas ocasiones el salón por diversas razones. Dentro de las principales: para conseguir el material de trabajo que no llevaron, para informarse sobre las plazas vacantes en la zona y sus posibilidades de obtener alguna y para atender a los menores de edad que los acompañaron al curso –el servicio de guardería inicia con el ciclo escolar, y quienes no tienen con quien dejar a sus hijos deben llevarlos al Taller.

El otro factor que redujo el tiempo real de trabajo durante los TGA fue el periodo de receso, que no está programado en la agenda pero que de manera tradicional los profesores se asigna. El tiempo considerado es de media hora, pero no es raro que se extienda hasta una hora. En esta primera sesión, las actividades se reanudaron después de 40 minutos de receso, pero cinco profesores del grupo se integraron después, uno de ellos prácticamente cuando se cumplió la hora. Desde la posición que ocupé dentro del salón, pude ver que el retardo de este último se debió a que permaneció con un numeroso grupo de docentes platicando en el patio escolar.

Si bien para la segunda sesión ya todos los profesores sabían el horario de entrada, muchos llegaron tarde y reanudamos las actividades otra vez con media hora de retraso. Como sucedió la primera sesión, el receso se extendió 40 minutos. En esta ocasión las interrupciones disminuyeron, pero las salidas del coordinador y los participantes se mantuvieron constantes, por lo cual el tiempo que permanecimos dentro del salón fue prácticamente el mismo que el día anterior. La tercera sesión del Taller se suspendió para llevar a cabo el concurso de asignación de lugares vacantes

en la zona. Por todo ello, las 12 horas de trabajo originalmente planeadas en estos Talleres se redujeron a un poco más de seis, es decir, la mitad de lo previsto.

Los Cursos Estatales de Actualización

De acuerdo a las disposiciones oficiales, los cursos estatales son “diseñados, organizados e impartidos por las autoridades educativas de cada Entidad Federativa, dictaminados por la SEP y autorizados por la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial” (SEP-SNTE, 1998, pp. 29-30). Por el largo proceso que recorren para ser autorizados y el mecanismo que se implementa para hacerlos llegar a los docentes, generalmente se imparten muy avanzado el ciclo escolar, entre los meses de marzo y mayo.

Los cursos que observé se realizaron en el mes de abril, a razón de dos sesiones vespertinas por semana. Comparado con los TGA, el tiempo de realización de los CEA resulta menos benévolo, en primer lugar porque el sol, que en esta temporada cae a plomo, nos mantiene permanentemente sudorosos, nos obliga a cruzar el trayecto del estacionamiento a los salones de manera apresurada y con la mano en la frente a modo de visera, con los ojos entrecerrados para reducir el efecto de la luz. Dentro de los salones el calor nos produce modorra y provoca que el mantenernos sentados resulte por momentos un suplicio. En segundo lugar, los Cursos resultan difíciles porque se realizan por la tarde, cuando los profesores acusan el cansancio de la jornada matutina de trabajo, del traslado que tuvieron que realizar para llegar a la sede del curso y de haber comido mal (o no haber comido) para llegar puntuales o lo menos tarde posible. En tercer lugar, la dificultad de los cursos se incrementa porque se realizan cuando el docente está asediado por gran cantidad de tareas como festivales (del día del niño y del día de la madre), ceremonias cívicas (aniversario de la batalla de Puebla) y exámenes a alumnos (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, Olimpiada del Conocimiento Infantil, Examen del Aprovechamiento escolar de Carrera Magisterial) y profesores (Examen para evaluar la Preparación Profesional en Carrera Magisterial).

Por otro lado, los Cursos Estatales son uno de los factores que se evalúan en la Carrera Magisterial, y casi siempre se imparten de manera apresurada para ajustarse al ritmo de este Programa, que cierra el último día hábil de mayo el período para registrar a los docentes que participaron en cursos.

Todos estos factores, de naturaleza totalmente distinta, entrelazados en el desarrollo de los Cursos Estatales propician que en esta modalidad formativa se registren altos porcentajes de impuntualidad e inasistencia de parte de los maestros. Así lo pude apreciar desde la primera sesión que observé.

En esta ocasión me presenté en la sede del curso exactamente a las dos de la tarde, hora de inicio del curso. Los cuatro autos estacionados fuera de la escuela fueron el primer indicativo de que pocos profesores habían llegado, pues de acuerdo a mi información, aquí estarían recibiendo el curso casi 100 profesores en cuatro grupos. Esto no me sorprendió demasiado, pues inicialmente el curso estaba programado para realizarse entre marzo y abril en 10 sesiones de cuatro horas cada una (de 16.00 a 20.00 horas), pero por falta de antologías inició hasta la primera semana de abril, sin tiempo suficiente para entregar los datos de los participantes en la Coordinación Estatal de Carrera Magisterial. En estas condiciones, los organizadores del curso en la Región decidieron impartirlo en cinco sesiones de seis horas cada una (de 14.00 a 20.00 horas). Con esta maniobra aseguraron terminar el curso en el mismo mes de abril, pero antes de iniciarlo redujeron formalmente su duración original de 40 a 30 horas. La información sobre el cambio del horario se empezó a transmitir a los docentes a través de los supervisores de zona y los directores de escuela el mismo día de la primera sesión por la mañana, por ese motivo muchos profesores no se enteraron o no se habían preparado para trasladarse directamente de su trabajo a la sede del curso.

Al momento de mi llegada a la sede, de los pocos profesores que puedo ver protegiéndose del sol en distintas partes de la escuela, tres son coordinadores de grupo y otra la coordinadora general del curso en la Región. Me acerco a saludar a esta última, pero apenas si puedo intercambiar palabras con ella, pues se encuentra

asediada por cuatro profesores que le piden les permitiera integrarse a alguno de los grupos en este horario, ya que no pueden asistir al curso los sábados porque ese día tienen clase en la institución en que estudian la maestría. La respuesta de la coordinadora es tajante: ellos tienen contrato en un programa compensatorio y no deben asistir al curso entre semana porque su horario de trabajo termina a las tres de la tarde. Si desean tomar el curso deben asistir los sábados. Los profesores le hablan de su interés por estudiar, de su necesidad de participar en Carrera Magisterial y de la autorización que les dio el supervisor para salir de la escuela a la una de la tarde. Ella se muestra inflexible. La discusión sube de tono y yo aprovecho la llegada de algunos conocidos para alejarme de esa embarazosa situación.

En el trayecto al salón que me corresponde cuento a 13 profesores que forman grupitos de dos o tres. Lo reducido de los grupos resulta lógico, pues a esta modalidad formativa asisten profesores de distintas escuelas y zonas escolares que desempeñan distintas funciones y pocos se conocen entre sí. Dentro del salón sólo está la coordinadora del grupo. Después del saludo platicamos sobre la ausencia de los maestros y sobre el clima. Luego ella sale a comprar una botella de agua y yo aprovecho para revisar la lista de los inscritos al curso en este grupo, que está pegada en la puerta. En ella aparecen 24 personas inscritas, dentro de las cuales identifiqué el nombre de una Jefa de Sector, un supervisor y un director. Los demás parecen ser docentes frente a grupo.

La coordinadora regresa un poco después y reanudamos la conversación. Ella me pregunta sobre mis estudios y yo sobre su trabajo y algunos detalles del curso. A las 14.41 llega el primer docente, y 15 minutos después, cuando la coordinadora decide iniciar el curso, hay otros cinco más. Antes de la presentación del curso y la presentación de los asistentes, como ocurre comúnmente en estos eventos, los primeros minutos transcurren entre quejas de los profesores por el súbito cambio del horario y explicaciones de la coordinadora. Luego los maestros tocan el tema del receso, pues sólo uno pudo comer algo antes de venir al curso y todos los demás están hambrientos. Después del estira y afloja acuerdan trabajar un rato y salir al receso a las cuatro de la tarde.

Procedemos a las presentaciones y a la entrega de gafetes. A las 15.08, cuando ya hay siete profesores y estamos anotando nuestros nombres en los gafetes, entra la coordinadora general del curso. Sin saludar ni pedir autorización, pero luciendo una amplia sonrisa, se planta frente a nosotros y nos explica que en los otros grupos los profesores se están quejando porque no tuvieron tiempo de comer y ya tienen hambre. Nos propone que salgamos al receso y reanudemos las actividades a las cuatro de la tarde. Los profesores expresan su total acuerdo con risas y gritos de júbilo, porque la propuesta implica hacer un receso de 50 minutos. Antes de salir, uno de ellos pide una aclaración:

Juan: Pero la hora de la salida es la misma, ¿verdad?

Coordinadora general: ¿Perdón, maestro?

Juan: De cualquier manera vamos a salir a la misma hora ¿no?

Coordinadora general: Si, claro.

Saúl: A las seis (Risas).

Coordinadora general: (También ríe) No, yo pensé que a las nueve. (Se escuchan más risas al tiempo que los presentes empiezan a ponerse de pie y a caminar hacia la puerta. Desde su lugar la coordinadora los mira salir) (CEA070408-14).

Sólo hasta este momento una de las profesoras parece darse cuenta de que la coordinadora del grupo no participó en este acuerdo y desde la puerta le pregunta:

Angélica: Pero de cualquier manera vamos a salir a la misma hora ¿verdad?

Coordinadora general: Hay Angélica (Risas).

Coordinadora: Ahorita que regresemos platicamos de todo eso.

Angélica: No, es que ya llevamos dos horas aquí, maestra.

Ileana: (Empieza caminar con ellas) A mí me las cuentan también, porque yo fui al centro de maestros y de allí me mandaron para acá.

Coordinadora general: Si, si, claro. (CEA070408-15).

Permanecemos dentro del salón sólo dos profesores y yo, la mayor parte del tiempo hablando sobre mis estudios. A las 15.50 regresa la coordinadora. Diez

minutos después, con la presencia de sólo cinco participantes, reanudamos las actividades. Nos explica las características del curso y el horario de trabajo. Ahora surge otra inconformidad: los profesores discuten porque la próxima semana se aplica en el estado la prueba ENLACE (Examen Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares) a los alumnos de 3° a 6° y la coordinadora nos informa que por indicación oficial se deben suspender todas las actividades que interfieran con el trabajo escolar. Los profesores no están de acuerdo porque suspender el curso esa semana los obliga a venir la última semana de abril, cuando celebran el día del niño, están realizando los ensayos para el festival del día de la madre y algunas escuelas participan en la demostración de escoltas. Al final tienen que sujetarse a la disposición, pero en la discusión se consume media hora.

Para este momento ya están presentes en el grupo los 11 profesores que llegaron antes de salir al receso. A las 16.42 se integra la última persona que asistió a esta sesión. Aunque para entonces ya estamos realizando las actividades que marca la agenda, los profesores han retomado en dos ocasiones el tema del horario y han hablado de otros temas como la evaluación y el calor que se siente dentro del salón. A las 18.50, después de casi tres horas de permanecer en el grupo, de constantes interrupciones de las actividades por parte de los maestros para hablar del horario, de las tareas, del clima y de la poca asistencia, concluimos las actividades de esta primera sesión.

El resto de las sesiones se desarrolla con una dinámica parecida. Aunque las actividades iniciaron con menos retraso (generalmente media hora), el periodo de receso en todas las sesiones fue de aproximadamente 40 minutos y la salida nunca se dio después de las 19.00 horas (la última sesión terminamos a las 18.00 horas). Al final del curso, el tiempo total que permanecemos dentro del salón fue de 17 horas y media, es decir, menos de la mitad de la duración oficial de los Cursos Estatales de Actualización.

En contra del tiempo

En palabras de Hargreaves (1996):

El tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido (...), estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él. Por tanto es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implantar el cambio (p. 119).

En los cursos de actualización, el tiempo se convierte en un factor prioritario, principalmente porque se reduce de manera drástica por diversos motivos de tipo organizacional y laboral. Los TGA cuentan con la ventaja de que se imparten en horario laboral cuando aún no inicia el trabajo con los alumnos, pero enfrentan el problema de ser la primera actividad del ciclo escolar para la gran mayoría de los docentes y directivos, razón por la cual el tiempo de actualización en realidad se utiliza para organizar el año escolar que inicia.

Los Cursos Estatales, por su parte, se realizan en un horario que resulta muy incómodo para los docentes, en principio, porque trastoca de manera evidente sus rutinas extra escolares (salen del trabajo a la una de la tarde y disponen de poco tiempo para organizar a su familia –si son casados y tienen hijos–, para comer algo y para desplazarse a las sedes del curso), y en segundo término porque las sesiones de actualización se traslapan con una gran cantidad de actividades que los profesores realizan en las escuelas y no pueden posponer. Aunque de carácter opcional, los Cursos Estatales se convierten en obligatorios para todos los profesores que desean participar en el Programa de Carrera Magisterial. La relación con este programa determina en gran medida la forma como los Cursos se llevan a cabo.

En síntesis, si bien las condiciones son distintas para cada una de las modalidades que observé, el momento del ciclo escolar en que se realizan contribuye a desplazar la actualización a segundo término. En el caso de los TGA, se realizan al principio del ciclo escolar, cuando prácticamente todo el personal de la zona regresa de un periodo que en los hechos sigue considerando vacacional y cuando está más interesado en integrar los grupos de trabajo para el año escolar que inicia. Los CEA, por su parte, más bien se desplazan al extremo contrario, pues se llevan a cabo en

un periodo en que los profesores están sobrecargados de trabajo y, en algunos aspectos, incluso pensado en el fin del ciclo escolar. Sin lograr la asistencia de todos los maestros, ambas modalidades registran una moderada participación, los Talleres porque son obligatorios, los Cursos por sus relación con la Carrera Magisterial. En ambos casos, sin embargo, la masiva participación no se relaciona con resultados satisfactorios, pues el tiempo real que los docentes permanecen dentro de los salones de clase es de apenas la mitad del tiempo previsto.

El modelo de actualización docente

En el estado del conocimiento cité algunas investigaciones que analizan la influencia del modelo “de cascada” en los resultados de la actualización docente. La característica distintiva de este modelo es que una persona o un equipo de trabajo diseñan un curso y lo imparten a un grupo de docentes. Estos lo imparten a otro grupo mayor y el proceso se repite una y otra vez hasta que el curso llega a sus destinatarios finales. Como en cada etapa del curso va aumentando el número de participantes y los coordinadores están menos familiarizados con la propuesta original, cada vez los recursos son menos porque se tienen que repartir entre más personas y resulta más difícil mantener la calidad del servicio. A continuación describo como sucedió este hecho en los TGA y los CEA que observé.

La relación entre recursos y dinámicas de trabajo

En las dos modalidades que observé, que fueron en cada caso la última etapa en la cadena de actualización, pude apreciar que una de las consecuencias de este modelo es que en cada etapa del curso disminuyen los materiales disponibles para la realización de las actividades y con ello las posibilidades de introducir dinámicas de trabajo variadas.

Clasifico en dos grupos el material que se utiliza en los cursos. Por un lado está el que proporciona la Secretaría a los coordinadores: antologías, papel bond y marcadores y, en casos de bonanza, carpetas, hojas, lápices y servicio de cafetería. En el segundo grupo se incluyen los materiales que llevan o deben llevar los

participantes: generalmente programas de estudio, libros del maestro y del alumno y cuadernos de notas. En algunos casos hay otros recursos materiales proporcionados o existentes en las sedes de los cursos como computadoras, televisión y proyectores, o bien los que los participantes, a título individual o por acuerdo de grupo, deciden llevar como ventiladores, cafeteras, agua o galletas.

Dentro de esta variedad de materiales, el recurso básico de trabajo en los Talleres es la guía del participante y en los Cursos la antología. En ninguna de las modalidades formativas que observé hubo problemas por falta de estos recursos porque en ambas se presentaron menos maestros de los que estaban inscritos, pero a fuerza de enfrentar este problema frecuentemente, hasta los coordinadores principiantes saben que estos materiales son limitados y deben entregarlos con cautela. Así lo hizo la coordinadora de los Cursos Estatales, quien sólo prestó la antología a una de las asistentes que no se había inscrito:

Coordinadora: (Toma dos antologías y camina hacia ellas) Les voy a entregar una antología del curso. (Cuando le entrega el ejemplar a Queta le aclara) Se la voy a prestar, maestra. (Ambas la miran expresando sorpresa)

Rosa: ¿Nomás es prestada?

Coordinadora: No, es la antología para cada quien, pero como la maestra no se inscribió, nomás es prestada. (Queta abre mucho los ojos al tiempo que volteo a mirarnos. Nosotros sonreímos. La coordinadora va al escritorio y toma las carpetas) También les voy a dar su carpeta, para que vayan guardando los trabajos que hagan en el curso (...)

Queta: ¿Entonces no voy a tener antología?

Coordinadora: (Sin mirarla le contesta mientras revisa el interior de una carpeta sobre el escritorio) Si, maestra, nada más que se la vamos a prestar, si llegan los maestros que están inscritos se la vamos a pedir, porque nomás tenemos antología para los que están inscritos (CEA070408-18).

Los dos coordinadores contaron con otros materiales como papel bond y marcadores y, en el caso del Curso Estatal, hojas y carpetas, pero ambos hicieron

adecuaciones para superar el problema de la falta de libros y programas que los profesores no llevaron. En el Curso Estatal la coordinadora se las ingenió para conseguir una grabadora en el centro de maestros, pero debimos cambiar de salón cuando necesitamos computadora y proyector, ya que el salón que se nos asignó originalmente no contaba con estos recursos.

La escasez de materiales, junto con la disminución del tiempo disponible, son sin duda factores que determinan lo repetitivo de las actividades. En los TGA que observé, la dinámica a que recurrió el coordinador para ajustarse al tiempo disponible consistió en formar equipos –cuyos integrantes prácticamente no cambiaron durante las dos sesiones–, dividir en varias partes un texto o una actividad, asignarle una parte a cada equipo y después pedirle que compartiera el resultado del trabajo con el resto del grupo. Esta forma de trabajo, que parece haberse institucionalizado en todos los espacios de actualización, es muy útil para agotar la agenda dentro de los límites del tiempo establecido, pero aún así no realizamos una tercera parte de las actividades de la guía.

La coordinadora del Curso Estatal sólo formó equipos para realizar dos actividades (en la primera y en la tercera sesiones) y optó por una estrategia distinta, pero igualmente repetitiva: en cada sesión nos entregó una guía de lectura, nosotros leímos el texto en cuestión, respondimos la guía y posteriormente comentamos parte por parte en plenaria. Con esta estrategia pudimos realizar todas las actividades de la agenda pero nuestras posibilidades de tocar temas distintos a los establecidos prácticamente fueron nulas.

Menos recursos en cada etapa

Como se puede apreciar en esta breve descripción, la consecuencia más evidente del modelo de actualización en cascada es que la propuesta pasa por muchas etapas, por distintos sujetos que la reinterpretan o la transforman y por diversos contextos que la ajustan a sus condiciones y situaciones particulares. En este proceso

la correspondencia entre los planes oficiales y su ejecución en los cursos, y posteriormente en las aulas, se diluye para dar lugar a formas de organización particulares vinculadas a políticas regionales, relaciones laborales específicas, negociaciones, tradiciones, sentido común gremial, experiencia profesional y conocimientos propios de los maestros (Sandoval, 1997, p. 93).

El deterioro que sufre un curso en lo que respecta a los materiales de actualización no es privativo del estado de Zacatecas. Por ejemplo, Sandoval (1997) cita el caso de un curso en el que, “al llegar al último nivel, los maestros de grupo recibieron sólo un cuadernillo con una síntesis de los principales puntos del programa” (p. 95). Si bien el deterioro resulta más evidente en los materiales básicos de trabajo como las antologías, abarca muchos otros como gises, marcadores, hojas y cartulinas.

Además de los materiales, el tiempo real de trabajo en los cursos también se ve afectado por este modelo de actualización. A nivel nacional este hecho fue documentado por distintos autores. En la misma investigación, Sandoval (1997) da cuenta de un curso en el que, “mientras que los cuerpos estatales trabajaron alrededor de 50 horas durante una semana, los supervisores recibieron un total de 20 horas de cursos y los maestros menos de 10 (sólo dos mañanas)” (p. 95). Vite (2001), por su parte, también analizó el tiempo de trabajo en los cursos de actualización y concluyó que las actividades se realizan “al vapor”, porque no se les destina el tiempo suficiente. Para sujetarse al tiempo disponible, el trabajo consiste en leer y sacar las ideas principales de una parte de un texto “sin que haya un proceso de análisis ni se arribe a conclusiones” (p. 94).

Es pertinente reconocer que los límites a la participación de los docentes y sus posibilidades de discusión de los temas no están totalmente determinadas por el modelo de actualización, sino que también dependen de la habilidad del coordinador del curso para sortear las dificultades y establecer negociaciones con los participantes, pero no deja de ser paradójico que si los profesores frente a grupo son

la razón de ser de los cursos, el modelo determine que sean precisamente ellos los que reciben la actualización en las condiciones más desventajosas.

La participación de los docentes

Los docentes como aprendices

Más allá del deterioro que sufren las propuestas formativas en cada etapa que pasan, la principal deficiencia del modelo de actualización es que concibe a los docentes como ignorantes y reproduce las formas de trabajo de las aulas, en las que existen un profesor que conoce y va a enseñar frente a un grupo de alumnos que no sabe y va a aprender.

De las dos modalidades que observé, los TGA fueron una propuesta nacional, diseñada por expertos de la SEP y dirigida a todos los docentes de escuelas multigrado del país. El tema de trabajo fue el diálogo en el aula mediante el uso del lenguaje oral y escrito como eje transversal. La inclusión del tema se justificó por los resultados de los exámenes aplicados por el INEE, que evidenciaron el limitado uso de las convencionalidades del sistema de escritura en los alumnos de sexto grado. A pesar de su pertinencia, el tema resultó poco accesible para los docentes del grupo, ya que en ninguna experiencia de actualización previa habían tocado el tema de la transversalidad como estrategia de diseño curricular o de planeación de clases.

Los CEA también fueron una propuesta nacional. Aunque diseñada por docentes del estado de Hidalgo, tocó un tema cercano a la realidad de la población docente estatal (cómo favorecer el gusto por la lectura). Si bien en este caso los profesores se interesaron más por el tema, la modalidad de trabajo (igual que en los Talleres), les ofreció pocas posibilidades de reflexionar sobre su labor docente y generar ideas concretas respecto a la forma de introducir modificaciones en ella.

Entre expertos y legos

A reserva de analizar con mayor detalle la participación de los docentes durante las sesiones de trabajo en el siguiente capítulo, en este momento anticipo que parecen

haberse acostumbrado al papel marginal que tienen en la definición de los contenidos y a la función de aprendices que se les asigna en los cursos, pues casi siempre optaron por esperar las indicaciones de los coordinadores y sólo manifestaron iniciativa para solicitar concesiones en el horario de trabajo, en las formas de evaluación y en las tareas asignadas, actitud que, según De Certeau (2000), es el recurso de aquellos que se encuentran “sometidos a la dirección estratégica” de otro u otros (p. 44).

La fuerte presencia del saber de los especialistas en las propuestas de actualización “da cuenta del papel protagónico adjudicado a las comunidades académicas y el desplazamiento creciente de la legitimidad de la voz de los docentes en las definiciones iniciales de los asuntos curriculares” (Ziegler, 2003, p. 662). En palabras de Lauglo (1996), se crea así una situación en la que el lenguaje de la reforma es definido y dominado por un cuerpo de especialistas que pretende “iniciar” a los docentes en ese espacio esotérico y “profesionalizarlos” (p. 187).

Resulta difícil que los diseñadores vinculen a los docentes en el diseño de los cursos, pues si se parte del supuesto que no dominan los contenidos de las asignaturas que imparten ni los enfoques metodológicos que les subyacen, “no parece relevante buscar el conocimiento y puntos de vista de los maestros para incorporarlos a las nuevas propuestas. En cambio, la tendencia es capacitarlos para que lleven a cabo exitosamente las modificaciones planeadas en otras instancias” (Sandoval, 1997, p. 94).

Esta es una deficiencia de las propuestas de actualización, pues los profesores poseen un cúmulo de conocimientos sobre el aprendizaje, la enseñanza o los contenidos de las asignaturas, y estos elementos determinan en gran medida no sólo su forma de enseñar, sino el contenido y la forma de aprendizaje que sacan de sus experiencias en el aula o de diversas experiencias de desarrollo profesional. Este hecho ha sido confirmado por autoras como Ziegler (2003) o Rockwell (1997). La primera afirma que los profesores no aprenden de la nada, pues en los espacios de actualización “mantienen una sujeción forzosa a las imágenes y nociones

internalizadas por ellos que operan resignificando el contenido de la propuesta curricular” (p. 664). La segunda sostiene que ante un nuevo conocimiento “cada sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se presentan en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos” (p. 16).

El modelo de actualización, sin embargo, ofrece pocas oportunidades para que los profesores confronten sus prácticas y las transformen pues, en los términos de los docentes, los cursos son muy “teóricos” y poco “prácticos”. Por ello,

en los cursos de actualización, el conocimiento cotidiano de los maestros rara vez se expresa públicamente. Se consideran empíricos a los maestros con pocos estudios y se premia a quienes manejan con soltura un amplio vocabulario especializado, aun cuando este criterio no necesariamente corresponde a los resultados logrados en el grupo (Rockwell, 1997, p. 37).

Por la escasa relación de la actualización con el trabajo cotidiano que se realiza en las escuelas, el mayor impacto se ha dado en la modificación del discurso de los docentes, que les permite manejar con soltura términos nuevos (López, Rodríguez y Bonilla, 2004, p. 703), pero no ha tenido el mismo impacto para modificar el trabajo que se realiza cotidianamente en las aulas. Además, como lo detallo en el último apartado de este capítulo, las dos modalidades de actualización que observé incluyeron como única estrategia formal de evaluación la asistencia de los profesores a, por lo menos, el 80% de las sesiones de trabajo. Los aprendizajes que adquirieron en los cursos y el impacto que ello tuvo en su trabajo no fue valorado en ninguna oportunidad ni los profesores hablaron de ello, lo cual niega la “naturaleza eminentemente práctica” que, en el discurso, caracteriza a estas dos modalidades (SEP, 1997, p.11).

Los coordinadores de los cursos

En el modelo de actualización vigente “el maestro se define tanto como ‘objeto’ de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) como también ‘sujeto’ o

implementador de los posibles cambios” (Alliaud y Duschatzky, 1998, p. 7). Esta doble función se aprecia en el hecho de que cualquier profesor que se actualiza puede ser comisionado para cumplir la función de coordinador de un curso.

Los coordinadores (también conocidos como multiplicadores, asesores o conductores) constituyen, junto con los docentes, los principales recursos humanos que intervienen en la actualización. Si bien con el paso de los años se ha conformado un grupo de profesores que se encarga de cumplir la tarea de coordinar los cursos e incluso de manera oficial hay algunas personas cuya labor principal es esa (los integrantes de los equipos técnicos o los auxiliares técnicos de supervisión), constantemente se tiene que recurrir a docentes frente a grupo o directivos, sobre todo en las etapas más extensiva de la actualización.

Con el transcurrir del tiempo las instancias encargadas de hacer llegar los cursos hasta los docentes han identificado un reducido número de profesores que pueden cumplir esta función y a ellos recurren. El criterio para seleccionarlos puede ser su preparación o su disposición para apoyar en esta tarea, aunque en ocasiones se recurre a ellos simplemente porque están disponibles. Ante la falta de una política definida para seleccionarlos y prepararlos, en cada cursos pueden coexistir coordinadores experimentados con profesores que cumplen por primera vez la función.

Coordinadores principiantes, coordinadores experimentados

En el capítulo anterior aclaré que uno de los criterios para seleccionar los grupos que observé fue la experiencia del encargado de coordinar el curso. En este caso el experimentado fue el coordinador del Taller, quien ha desempeñado esa función en múltiples ocasiones desde el verano de 1995, y la principiante fue la coordinadora del Curso Estatal, quien cumplió por primera vez esa tarea.

Desde el momento en que ingresó al salón para dar inicio a las actividades, el coordinador del Taller dio muestras de la naturalidad con que asumió la función. Después del saludo nos aclara que vamos a iniciar el Taller sin guías de trabajo

porque el supervisor las dejó en la oficina y apenas fue a traerlas. Hecha la aclaración camina hacia el escritorio a revisar el contenido de una carpeta, luego se sienta frente a la computadora y durante un momento mueve el ratón para abrir y cerrar archivos mientras nosotros seguimos atentamente y en silencio todos sus movimientos. Súbitamente se pone de pie, camina unos pasos hacia el centro del salón, nos dice su nombre y su función y luego empieza a explicar las características del curso. No lleva más de 10 minutos hablando cuando sobreviene la primera interrupción: un representante del supervisor que viene a preguntar a qué hora está programado el receso. El coordinador nos pregunta a qué hora deseamos salir y, al no obtener respuesta, propone la que parece ser la hora oficial para comer en este tipo de eventos: las 11 de la mañana. Cumplido el trámite, regresa a sentarse frente a la computadora a abrir y cerrar archivos. Cuando parece encontrar el que busca, sonrío, se pone de pie y se dirige a nosotros para decirnos el nombre del curso, que aparece en la pantalla electrónica. Mueve otra vez el ratón y en la pantalla se despliegan los propósitos del Taller. Nos pregunta quién le ayuda a leer, pero nadie se propone. Lo miramos manteniendo el absoluto silencio que hemos guardado desde que entró al salón. Al no recibir respuesta dirige la mirada a uno de los profesores que está en el centro del salón. Éste se aclara la voz y lee el primer propósito. El coordinador le pide a otro profesor que lea el siguiente y luego a una profesora que lea el último. Al terminar la participación de cada uno les da las gracias y comenta de qué manera se relaciona cada propósito con los contenidos de los Talleres anteriores. Después hace un recuento de los presentes y nos pide que nos integremos en equipos. Todos permanecemos en nuestro lugar, al parecer esperando que nos diga de cuántos integrantes deben ser los equipos. La indicación no llega porque súbitamente él parece recordar que no ha cumplido con el ritual de las presentaciones y nos pide que lo hagamos.

Después de los casi diez minutos que consumimos en las presentaciones, nos organiza en equipos de tres integrantes y nos asigna la primera actividad: ordenar los versos de una canción. Nos deja trabajando y sale del salón. Después de cinco minutos regresa a verificar el trabajo. Cada equipo organizó los versos de manera distinta, por lo cual nos da una pista y sale otra vez del salón durante casi cuatro

minutos. Cuando regresa presentamos el resultado del trabajo y luego cantamos la canción. Así dan las 10 de la mañana. Justamente a esa hora entra al salón el supervisor cargando las antologías del curso. El coordinador sonrío y respira con alivio. También nosotros sonreímos al mirarlo. Aunque ya tenemos el material básico para iniciar el curso nos deja cantando y sale una vez más del salón acompañando al supervisor.

Después de casi dos minutos de ausencia, el coordinador regresa, se da cuenta que no estamos cantando y reinicia la canción para que la entonemos junto con él. Al finalizar nos pide un aplauso y casi al mismo tiempo nos entrega la guía. Nos pide que la abramos en el anexo número 1 y nos da las indicaciones para realizar la primera actividad. Aunque los profesores atienden la indicación de manera excesivamente lenta, nadie parece sorprenderse por el hecho de iniciar los trabajos del Taller respondiendo un anexo. También lentamente empiezan a realizar la actividad. El coordinador nos observa trabajando y sale nuevamente del salón.

Con esta dinámica de trabajo, caracterizada por constantes interrupciones externas, salidas del coordinador y, después del receso, frecuentes salidas de los participantes, transcurrieron las dos sesiones del taller. Salvo el lapso inicial, en el que el coordinador se notó un poco presionado por estar trabajando sin el apoyo de las guías (pero dio muestras de su habilidad para improvisar), mantuvo relativamente bajo control el desarrollo del taller. Más familiarizado con las eventualidades de los cursos, modificó sin mayor problema, y sin tomar parecer al grupo, las actividades cuando las condiciones no le permitieron desarrollar las que tenía planeadas. No manifestó ansiedad o molestia por el retraso en las actividades ni por la impuntualidad o inasistencia de los participantes. No pareció sentirse incómodo cuando nos dejó trabajando solos o cuando interrumpió el trabajo para atender a los que llegaron a recoger su cheque, y fue abiertamente tolerante con quienes salieron del salón o no participaron en el desarrollo de las actividades. En las contadas ocasiones en que estableció negociaciones con los profesores, prefirió ceder antes que confrontarse con ellos. Los integrantes del grupo le facilitaron en gran medida su trabajo, pues aunque con parsimonia, atendieron las indicaciones y resolvieron las

actividades. En cierta medida la tolerancia del coordinador, mezclada con la actitud de los profesores, fueron los ingredientes que facilitaron que el Taller se desarrollara en términos cordiales.

La coordinadora del Curso Estatal de Actualización, por su parte, inició de manera totalmente distinta su trabajo. Llegó puntual a la sede del curso y, durante los 53 minutos que esperó a que se reunieran los profesores para iniciar, sólo abandonó el salón una ocasión (de hecho, en todo el curso sólo salió del salón durante los recesos), el resto del tiempo lo dedicó a organizar sus materiales en el escritorio, a revisar frecuentemente la guía del curso y a comprobar que la grabadora funcionara correctamente.

Una vez que inició el Curso, después de presentarse ante el grupo, dedicó algunos minutos para reconocer su falta de experiencia, pidió la comprensión y el apoyo de todos los participantes para cumplir su función y anticipó disculpas por los errores “que seguramente” cometería. A continuación un pequeño extracto de su participación:

Coordinadora: Pues en primer lugar ¿verdad? Pues una sinceridad, yo no sé mucho de esto, yo no tengo tanta experiencia, entonces yo más bien lo tomo como una forma de aprendizaje, el venir a impartir este curso, a estar aquí con ustedes, pues es una forma de aprender de todos, de ayudarnos mutuamente ¿sí? (CEA070408-12).

Antes de las presentaciones y la entrega de gafetes tuvo la primera confrontación con el grupo porque dos profesoras intentaron salir a comprar una torta y ella les pidió que esperaran hasta la hora del receso. Lo que parecía su primera victoria en el proceso de implantar un régimen disciplinario se convirtió en evidente derrota cuando, tan sólo unos minutos después de que ellas aceptaron su indicación, se presentó la coordinadora general y, sin tomarla en cuenta, adelantó una hora el receso (ver el apartado *El tiempo de la actualización*, al inicio de este capítulo).

Al reanudarse las actividades después del receso, la coordinadora tuvo su primera confrontación directa con una profesora a la que le entregó una antología en calidad de préstamos porque no estaba inscrita en el curso (ver el apartado *El modelo de actualización docente*). Estos desencuentros fueron frecuentes a lo largo del curso, en primer lugar, porque siempre que se vio obligada a modificar la agenda de trabajo invariablemente solicitó la opinión de los participantes que, también invariablemente, propusieron cambios que les beneficiaban (reducir el tiempo de trabajo, facilitar actividades, eliminar tareas) y ella se resistió a satisfacer esas peticiones. El segundo motivo de roces fue que nunca abandonó el salón durante el desarrollo de las sesiones, fue celosa del tiempo destinado para cada actividad y frecuentemente hizo recorridos entre los participantes para supervisar el trabajo que realizaban y para evitar que se distrajeran platicando.

Debido a su intención de sujetarse a la agenda y lograr los objetivos del curso, las negociaciones con los maestros fueron muy tensas, porque ellos intentaron en todo momento facilitarse el trabajo. Aunque al principio la coordinadora se impuso, poco a poco los participantes hicieron valer su influencia en todas las decisiones colectivas. Como ejemplo, aunque a lo largo del curso cambiamos de salón en tres ocasiones, los maestros que trabajan en la misma escuela o que ya se conocen siempre se ubicaron juntos y, salvo la primera actividad de la primera sesión, sistemáticamente se negaron a separarse para realizar actividades con compañeros desconocidos.

Las ventajas de los coordinadores experimentados

En espacios previos mencioné las razones por las que en los cursos se pueden encontrar tanto coordinadores experimentados como coordinadores principiantes. Si bien se puede esperar que los primeros tengan ventaja sobre los segundos, en ocasiones se dan casos de coordinadores principiantes que muestran un dominio evidente de los temas que están trabajando, igual que hay casos de coordinadores experimentados que entre los docentes tienen fama por su falta de capacidad para desempeñar el trabajo (independientemente de lo que entienden por “falta de

capacidad”). A pesar de estas excepciones, la regla parece ser que a mayor experiencia los coordinadores muestren mayor conocimiento de los temas, mayor dominio de las dinámicas de trabajo y mayor soltura para desempeñar la función.

Esto se explica, según Medina (2001), porque los formadores plasman en su trabajo con docentes por lo menos dos elementos. El primero está constituido por la experiencia profesional y personal y el segundo por los programas de formación y actualización (las licenciaturas realizadas, los cursos de actualización, ciertos programas de posgrado, los cursos y materiales de las propias asignaturas que imparten y la capacitación recibida) (p. 47). En el caso del trabajo con los alumnos, los investigadores han observado que

cuando los profesores enseñaban temas que conocían bien acostumbraban a impartir la lección a toda la clase, hecho que daba a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas (...) públicamente, y permitía centrarse más en las ideas importantes y sus relaciones, a diferencia de cuando enseñaban temas que conocían peor (Putnam y Borko, 2000, p. 225).

Las mismas investigaciones han demostrado que los profesores experimentados tienen extensos repertorios de estrategias de trabajo y formas de adaptación de éstas para encajar con las necesidades de las personas concretas que están aprendiendo, lo cual no sucede con los profesores noveles, que carecen a menudo de extensos repertorios de estrategias y representaciones de instrucción para una asignatura concreta.

Regresando a los coordinadores, en esta primera confrontación de su desempeño puedo concluir que, si bien en los espacios de actualización se reproduce el trabajo escolar en el que “el maestro (asesor) enseña, ordena, organiza la actividad y ellos (alumnos) obedecen las instrucciones y las cumplen” (Sandoval, 1997, p. 111), frecuentemente los profesores ejercen su poder de resistencia u oposición a través de desacuerdos individuales o colectivos. Los profesores asistentes a los dos cursos que observé conocen a profundidad las dinámicas de la actualización y tratan de aprovecharlas, no para aprender más, sino para facilitar el

trabajo y hacerlo menos tedioso. La coordinadora de los CEA, poco familiarizada con las reglas no escritas que rigen la actualización, mostró mayor preocupación por lograr los propósitos del curso, pero en esta intención se enfrentó con las condiciones que lo dificultan y se granjeó la antipatía de los participantes, que poco a poco fueron imponiendo su influencia al momento de tomar decisiones.

El coordinador de los TGA, más experimentado, simplemente sobrellevó las situaciones y se amoldó a ellas. Consciente de la relación jerárquica que en los cursos se establece entre los docentes y los coordinadores, no la aprovechó para imponer y sancionar, sino que más bien prefirió negociar y llegar a acuerdos sin confrontaciones. Si bien mostró mayor habilidad para relacionar los contenidos del Taller con los de otros cursos previos, su capacidad para establecer relaciones con el trabajo cotidiano de los profesores no fue más allá de citar sugerencias aisladas que se presentan en distintos materiales del maestro, y en este sentido no se diferenció de la coordinadora de los CEA.

El coordinador también fue más hábil para modificar la agenda de trabajo cuando las condiciones lo obligaron a hacerlo, pero igual que su compañera, en cada modificación continuó sujetándose a lo que marcaba la propuesta oficial de actualización, es decir, ninguno de los dos aprovechó las modificaciones para discutir las problemáticas concretas de los profesores (respecto al trabajo en escuelas multigrado, en el primer caso, y la lectura, en el segundo) ni confrontó los referentes teóricos de las antologías con las experiencias cotidianas de los maestros. Curiosamente, fueron contadas las ocasiones en que los participantes intentaron hacerlo, y cuando lo hicieron fue para mencionar hechos anecdóticos, no meramente problemas concretos ni estrategias de solución. En este sentido, además de que las propuestas de actualización ofrecen pocas posibilidades de recuperar en los cursos los conocimientos y experiencias de los docentes y vincularlos con los temas que se están trabajando, los coordinadores parecen estar más preocupados por sujetarse a lo que marca la agenda y los participantes por concluir el trabajo lo más pronto posible. Ni unos ni otros parecen interesarse en convertir los cursos en verdaderos espacios de discusión y mejora de las prácticas educativas.

La relación de los cursos con Carrera Magisterial

Las expectativas de los docentes

Es muy común que los cursos de actualización inicien con una actividad que consiste en que los profesores se presenten ante el grupo y expresen las razones por las que están ahí y lo que esperan obtener en el proceso, por eso resulta extraño que el coordinador de los TGA no pidiera a los docentes expresar sus expectativas aunque esa era la primera actividad marcada en la guía (SEP-PRONAP, 2007, p. 14). La coordinadora de los CEA sí lo hizo y los profesores respondieron que estaban ahí, entre otras razones, para “aprender más del tema”, “aprender más herramientas para trabajar la lectura con los alumnos” o “buscar formas que nos despierten el gusto por leer” (CEA070408-13).

En la práctica, sin embargo, además de que las condiciones en que se inserta la actualización dificultan que los profesores aprendan algo que les permita introducir modificaciones en su trabajo cotidiano con los alumnos, los propios docentes no se esfuerzan por aprovechar las situaciones o generar las condiciones que les permitan aprender. Ya mencioné que la estancia de los profesores dentro del salón se reduce porque las actividades inician tarde, concluyen antes de tiempo y porque los recesos se alargan. A ello agrego que la permanencia dentro del salón de ninguna manera significa trabajo sostenido, pues en los cursos se viven interrupciones frecuentes y salidas constantes de los profesores y los coordinadores, así como discusiones sobre temas ajenos a los que marca la agenda.

Los retardos, el alargamiento del receso y las salidas constantes de los profesores se presentaron en ambas modalidades; las salidas del coordinador y las interrupciones frecuentes sólo en los TGA. Las discusiones sobre temas fuera de la agenda, si bien se dieron en las dos modalidades, fueron más frecuentes, más extensas y más repetitivas en los Cursos Estatales, sobre todo en la última sesión, tal vez porque la coordinadora ya había acusado los efectos del ablandamiento al que fue sometida durante las sesiones previas por parte de los docentes, pero sin duda alguna porque fuimos el único grupo que trabajamos esta sesión, en el resto de

los grupos los docentes sólo asistieron a entregar los trabajos finales y a disfrutar de la tradicional convivencia de fin de curso.

En esta última sesión también me presenté en la sede del curso a las 14.00 horas, pero ahora el patio luce desierto. En mi trayecto hacia el salón me doy cuenta que hay dos personas en la dirección y tres profesores dentro del salón de al lado. Frente al salón en que nos corresponde trabajar hay dos compañeras sentadas. Me aclaran que no entran porque está un grupo de madres de familia y una profesora envolviendo los regalos para el festival del día del niño. Me retiro a la sombra de un árbol a tomar notas. Pasados cinco minutos se acerca el coordinador de uno de los grupos y empezamos a platicar sobre las posibles razones del retardo de profesores y coordinadores. Me aclara que tal vez se deba a que es la última sesión y a que ya no habrá clase, pero también a que hoy fue la demostración de escoltas en varias escuelas. Él acaba de llegar y viene directamente de una escuela que fue sede de este evento en su zona. Un poco después llega otra coordinadora que, sudorosa y agitada, nos comenta que viene de un evento similar en otra zona.

A las 14.20 llega la coordinadora de nuestro grupo. También sudorosa y agitada, saluda y pide disculpas por el retraso. No tiene tiempo de explicarnos el motivo porque una de las profesoras que estaba frente al salón se acerca para comentarle que ahora no tenemos donde trabajar. Después de enterarse de los pormenores, la coordinadora se encamina a la dirección a pedir un salón y siete minutos después nos instalamos en un aula distinta.

A las 14.30 sólo estamos dentro del salón tres profesores además de la coordinadora del grupo y la coordinadora general del curso. Una de las compañeras copia una hoja que ésta le facilitó en la que se especifican todos los trabajos que debemos entregar para ser evaluados en el curso. La coordinadora nos entrega al otro compañero y mí un periódico para que busquemos noticias que se relacionen con la lectura. Mientras ella escribe los propósitos de la sesión en el pizarrón, nosotros cumplimos la indicación al mismo tiempo que comentamos las noticias del día.

A las 14.45, con la presencia de sólo cuatro participantes, la coordinadora nos pide que iniciemos la sesión. De manera oral nos aplica una encuesta sobre la frecuencia con que leemos el periódico. Siete minutos después se integran otros tres compañeros y ella suspende la actividad para regalarnos un dulce. Durante unos minutos hacemos bromas sobre el regalo, los compañeros retardados y la evaluación final del curso. A las 15.00 continuamos la actividad. Tres minutos después la terminamos y la coordinadora le pide a una de las profesoras que nos ponga un coro “para animarnos un poco”. Ella duda un momento ante la súbita petición, pero luego se levanta decidida y nos pone a cantar y a bailar. La coordinadora se integra a la actividad y, cuando ésta termina, nos pone otro coro. En este lapso se integran otras dos compañeras al grupo.

Cuando concluyen las risas y las bromas generadas por la actividad, nos lee lo que escribió en el pizarrón y después empezamos a comentar el texto que leímos como tarea. Debido a que a cada miembro del grupo leímos una pequeña parte del texto (no más de siete renglones, en algunos casos tres), uno a uno vamos explicando al resto la parte correspondiente. Algunos lo comentan brevemente, otros leen sus notas y la mayoría lee de principio al fin su párrafo sin hacer más comentarios. A las 15.17 se integra al grupo otra compañera. Entra caminando lentamente, su rostro luce pálido y su saludo apenas si se escucha. Todos la miramos en silencio hasta que se sienta en la banca más cercana a la puerta. La atención sobre ella se disipa porque cuatro integrantes del grupo y la coordinadora se enfrascan en una discusión respecto a si somos o no lectores. La discusión termina cuando acuerdan que sí lo somos, aunque no cumplamos con todos los criterios que plantea el autor del texto.

A las 15.48 concluimos la actividad. La coordinadora empieza a hacer una recapitulación de lo que ha aprendido junto con nosotros pero su participación es interrumpida varias veces por una profesora que acaba de regresar del sanitario y se queja de que tiene hambre. Sin prestar demasiada atención a las quejas, la coordinadora nos indica que empecemos a comentar otro de los textos que leímos de tarea. Para esta lectura no hubo guía y la coordinadora trata de recuperar el

contenido del texto formulando al grupo distintas preguntas sobre el contenido. Hay largos silencios después de cada pregunta. La mayoría de las veces respondo yo y, después de la cuarta pregunta, la coordinadora se dirige a mí para que responda. Suspendemos la actividad cuando la última profesora que llegó se acerca lentamente a la coordinadora y le comenta algo en voz baja. Inmediatamente todos nos damos cuenta que no se siente bien de salud y le pide permiso para retirarse. La coordinadora le responde con un simple “como usted guste, maestra. Como usted se sienta”. La profesora parece indecisa pero las compañeras la animan con comentarios como: “Yo me hubiera quedado, de mensa vengo”, o “la salud es primero” (CEA280408-21).

La profesora decide retirarse, pero esta situación hizo resurgir el tema de la evaluación. Los profesores vuelven a preguntar los criterios de evaluación y los tiempos para entregar los trabajos. La discusión se corta abruptamente a las 15.55, cuando llega otro profesor, quien es el blanco de bromas de parte de los profesores por su excesiva tardanza y por haber faltado la sesión anterior. Cuando las bromas cesan y los profesores empiezan a quejarse porque hoy no vinieron a vender comida y no tendrán receso, la coordinadora les indica que pasemos a otra actividad.

Unos minutos después la actividad se interrumpe porque el profesor recién llegado levanta la mano para participar y una vez más es blanco de bromas por su tardanza. Una de las compañeras lo recrimina por llegar tarde y no traer comida. Cuando el profesor termina su participación, la coordinadora dirige preguntas a algunos de los presentes y ellos contestan, pero no recupera la atención del resto, porque se forma un grupo en el centro del salón que sigue un diálogo paralelo. Un poco después, una de sus integrantes interrumpe abruptamente a la coordinadora y se dirige a todos nosotros para preguntarnos si estamos de acuerdo en encargar algo de comida. La atención se centra totalmente en este tema y la coordinadora camina lentamente hacia el escritorio. Diez minutos después dos compañeros salen del salón con la encomienda de traer tortas y refrescos para todos. La coordinadora retoma la palabra y nos asigna una tarea distinta a la que estábamos realizando.

En los siguientes 35 minutos realizamos esta y otra actividad. Durante ese lapso cinco participantes salen del salón con dirección al sanitario. Registro tres interrupciones para hablar de los criterios de evaluación del curso, dos interrupciones de profesoras que se quejan del hambre que sienten y una interrupción de la coordinadora general que entra a tomarnos fotos. Cuando estamos comentando los resultados de la última actividad, entran los profesores que fueron a traer las tortas. Los gritos y expresiones de júbilo opacan la voz de la coordinadora, que nuevamente se retira lentamente hacia su escritorio mientras observa el reparto de comida. Sin esperar indicaciones los profesores limpian las butacas para acomodar tortas y refrescos. La coordinadora recibe su ración y acondiciona el escritorio como mesa.

Mientras transcurre la comida empiezan a pasar los profesores de los otros grupos hacia la salida de la escuela. Algunos se acercan a despedirse de los compañeros o conocidos. A las 17.29, cuando ya estamos solos en la escuela y todos terminamos de comer, la coordinadora hace el intento de retomar la actividad pero nuevamente resurge el tema de la evaluación. Ella explica una vez más los criterios de evaluación y luego trata de reanudar, pero ahora los maestros empiezan a presionarla para que elimine algunos de los trabajos que pide. Sin aceptar abiertamente, la coordinadora responde que tratará de ser tolerante al evaluar, y eso es interpretado por los maestros como una aceptación.

La coordinadora parece desistir de su intención de reanudar la actividad y se retira al escritorio a revisar unos documentos. Los profesores forman grupitos y empiezan a charlar entre ellos. Una profesora se acerca a la coordinadora, comenta algo con ella y después regresa a tomar sus cosas. Se despide de nosotros y sale del salón. Unos segundos después otro profesor sigue su ejemplo. Poco a poco se van separando maestros de los grupitos y abandonan el salón. A las 17.51 sólo quedan cuatro profesoras y la coordinadora. Les doy las gracias por las facilidades que me brindaron y me despido.

A la recolección de puntos

Cuando uno tiene la oportunidad de observar de manera cercana lo que acontece en un evento de actualización la pregunta que surge inmediatamente es: ¿por qué los profesores asisten a ellos si resulta claro que no les despiertan interés? ¿Por qué ponen en riesgo su salud para permanecer en ellos a pesar de que no extraen conocimientos concretos que les lleven a modificar y mejorar su práctica? Antes de responder conviene precisar que no son todos, pues a los TGA faltaron ocho de los 19 profesores que debieron asistir y en los CEA la asistencia real fue de 13 personas, aunque la inscripción inicial era de 24. Si bien el porcentaje de inasistencia es similar en ambos casos, la falta no se justifica de igual manera porque los TGA son obligatorios y se desarrollan en horario laboral y los CEA no.

La respuesta apunta a que los profesores que asisten son aquellos que encuentran un incentivo en los beneficios indirectos que obtienen al participar en la actualización, es decir, en los puntos que les permiten participar en la Carrera Magisterial o concursar por promociones y ascensos escalafonarios. Aunque en el marco del ANMEB la actualización es entendida como un medio para mejorar la educación básica que se imparte en nuestro país, por las condiciones en que se insertó el proceso, la actualización se encaminó por un rumbo que ubicó como prioritario el credencialismo (expresado a través del documento que ampara haber asistido a un curso) antes que la transformación de las prácticas educativas. Es decir, el proceso, pensado como un medio para mejorar el trabajo cotidiano de los profesores y elevar la calidad de la educación se convirtió, por parte de los profesores, en un medio para sobrevivir laboralmente, y por parte del sistema de actualización, en una estrategia para establecer diferencias en el desempeño laboral de los docentes y derivar de ahí diferencias salariales.

La propia SEP (2003) reconoce que:

Los cursos estatales de actualización se han diseñado, impartido y evaluado bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros, sin un propósito educativo y de desarrollo profesional. Por ello, el alto costo invertido en recursos

humanos, materiales y financieros para producir y ofrecer estos cursos, no se corresponde con los muy escasos (o tal vez nulos) efectos que ha tenido en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo (p. 5).

Distintas investigaciones (Encinas, 2005; Ríos, 2006;) dan cuenta de la relación que existe entre la asistencia de los profesores a los cursos y su interés por obtener una constancia. Si bien se han impartido cursos a los docentes desde hace muchos años, el interés por el documento que avala la asistencia es relativamente nuevo, se da a raíz de que cambiaron las reglas de promoción laboral, a partir de que con un documento los docentes pueden demostrar que conocen mejor sus materiales de apoyo y que están más capacitados para desempeñar su trabajo. Esto fue lo que desencadenó el interés por la constancia y la convirtió no en un fin, sino en un medio para lograr otro fin que está muy alejado de la actualización.

Ball (1994) afirma que existen profesores que tienen bien definido un plan de carrera laboral, identifican la mejor forma de cumplirla y ponen en práctica las estrategias necesarias para llegar a su fin. También los hay que se insertan al mundo laboral sin definir conscientemente una trayectoria laboral, pero con el paso del tiempo entiende que esto es más que “simplemente trabajar” y establecen un plan de carrera firme y largo (pp. 169-170). Esto es lo que pasó con los cursos de actualización y la reforma educativa en que se insertan, la cual vino a trastocar la anterior estrategia de avanzar en la profesión docente, que consistía en formar o integrarse a grupos de poder para avanzar bajo su cobijo, o bien esperar al paso de los años y la llegada de las oportunidades para obtener una doble plaza o acceder al cargo de director o supervisor (Sandoval, 1992: 13-47). Ahora, quienes desean promoverse en el llamado escalafón horizontal (mejorar el salario sin cambiar de función), necesariamente debe acreditar la participación en los cursos de actualización, y lo mismo deben hacer quienes desean obtener puntos para promoverse en el escalafón vertical (el paso de docente a directivo y, posteriormente, a supervisor o jefe de sector). Rápidamente la mayoría de los profesores se familiarizó con las nuevas reglas del juego y sabe que en este contexto

hay que saber de estos temas y tales otros, hay que tener tantos cursos acreditados, la institución tiene que estar en red. Los que no reúnen estos requisitos corren el riesgo de quedar fuera. Así, los docentes se perfeccionan, buscan obtener créditos, pasan las evaluaciones, pero el motor que los mueve está lejos de parecerse a un verdadero movimiento transformador (Alliaud y Duschatzky, 1998, p. 22).

Lo que motiva a los profesores a asistir a los cursos de actualización es principalmente el interés por participar en carrera Magisterial y lograr promociones salariales. Por este motivo, Juárez (2005) afirma que el acercamiento que el docente establece entre actualización y carrera magisterial se traduce en una relación cuasi necesaria entre ambos elementos: la primera se logra a través de la segunda, pero al mismo tiempo la movilidad horizontal (carrera magisterial) sólo es accesible cumpliendo con las disposiciones de actualización (p. 6).

De esta forma, concluye Juárez,

todo el proceso que lleva al mejoramiento profesional y la búsqueda de la calidad, queda perdido, pues 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 (p. 7).

La evaluación de los cursos de actualización

Los criterios de evaluación

Como lo mencioné en espacios anteriores, la única modalidad formativa que incluye una estrategia formal de evaluación son los Cursos Nacionales de Actualización (un examen de conocimientos a los profesores que se inscribieron al curso y solicitan ser examinados). En los Cursos Estatales y los Talleres Generales la única exigencia es

asistir a por lo menos el ochenta por ciento de las sesiones de trabajo para tener derecho a recibir la constancia correspondiente.

En los Cursos Estatales los participantes deben cumplir con otras tareas como participar en los debates y exposiciones, redactar resúmenes de los textos leídos o entregar evidencias de que aplicaron con sus alumnos parte de lo aprendido en las sesiones, pero estas exigencias varían dependiendo del curso y de la persona que lo imparte. Como son los coordinadores quienes deben llevar el registro del desempeño de los participantes y revisar los trabajos que entregan, muchos prefieren no pedirlos, ya que ninguna otra persona o instancia involucrada en la actualización los solicita, y asignan la máxima puntuación (cinco puntos) a todos los que cumplieron el requisito de asistencia. Algunos coordinadores desisten de solicitar trabajos o encargar tareas no sólo para evitarse el problema de revisarlos, sino porque los mismos profesores los presionan para que les reduzcan el trabajo, tal como lo hicieron en varias ocasiones los participantes en el Cursos Estatal. A continuación transcribo parte de una discusión en la que una profesora encara a la coordinadora y la obliga a reconocer que las llamadas evidencias de trabajo no son necesarias para evaluar el desempeño en un curso:

Laura: Pero a ver, maestro David. Usted ha impartido talleres mucho tiempo. ¿Hay alguien que pida las evidencias de los trabajos?

Yo: Pues [la coordinadora general de los cursos], ella podría pedirlos...

Laura: (Me interrumpe) ¿Pero los piden?

Yo: Es difícil saber si los pida, pero lo que es cierto es que la maestra los va a necesitar para asignar la calificación a los que participan en el taller.

Laura: (Hace un gesto de incredulidad) No, maestra. ¿A poco no sabe ya qué calificación nos va a poner?

Coordinadora: (Sonríe) No, maestra. Si supiera ya no estábamos aquí.

Laura: Bueno, no la calificación, ¿pero a poco a estas alturas no sabe bien quién trabajó y quién no? (La coordinadora se agacha) Ahí está (CEA230408-19)

Cuando los coordinadores se sujetan a las normas, es decir, cuando registran el desempeño de los participantes y encargan y revisan los trabajos, pueden restar hasta dos puntos a los incumplidos. Esto significa que los profesores que no cumplieron ninguna de estas exigencias, sólo por el hecho de haber asistido tienen derecho a recibir una constancia con valor de por lo menos tres puntos. De cualquier manera, quien asiste a un curso tiene un plan preestablecido, y en ese plan no se considera la posibilidad de recibir menos de cinco puntos, así que no desaprovechan la oportunidad de recordárselo a la coordinadora cada vez que pueden:

Rosa: Oye [coordinadora general]. ¿Cuándo tiene que entregar la maestra las calificaciones?

Coordinadora general: ¿Las del curso?

Rosa: Sí.

Coordinadora general: Pues ya, antes de mayo.

Saúl: El miércoles.

Coordinadora general: Sí, pues ya el miércoles.

Rosa: ¿Qué es lo que te va a entregar a ti? ¿Los expedientes?

Coordinadora general: No, nada más las listas con los puntos.

Queta. (Se dirige sonriendo a la coordinadora) ¿Ya vio, maestra? A todos cinco puntos. Por eso me vine aquí con usted (CEA280408-32).

En los Talleres Generales de Actualización, el aplicar o no las normas de evaluación también es prerrogativa de los coordinadores, pero aquí es más raro que se impongan sanciones a los incumplidos, pues como se recordará, en esta modalidad los grupos se conforman con el personal de una misma escuela o con profesores que se conocen y conviven dentro de la misma zona escolar.

Durante varias ediciones de los TGA, los cuadernos de trabajo de los participantes incluyeron una encuesta en la que podían expresar sus opiniones respecto a los contenidos y las estrategias de trabajo y sugerir temas para trabajar en posteriores ediciones. Los profesores debían contestar las encuestas al concluir el Taller y entregarlas al coordinador del curso, quien a su vez las entregaría al

supervisor de zona para que las hiciera llegar al coordinador de los Talleres en la Región. A partir de aquí ya no es claro si éste se encargaría de enviarlas a la SEP o las entregaría en la Secretaría de Educación Estatal para que aquí se encargaran de hacerlo. Si bien el proceso se antoja interminable y hasta tortuoso, no fue eso lo que impidió que las encuestas llegaran a la SEP, sino el hecho de que contestarlas no tuvo ninguna repercusión en la evaluación del taller, por lo cual muchos profesores no las tomaron en cuenta y, por lo tanto, éstas no iniciaron el largo recorrido hacia la SEP. En la edición de los TGA que observé, la guía de trabajo ya no incluyó esta encuesta ni hubo un momento de cierre del Taller en el que los profesores pudieran expresar su opinión sobre el trabajo realizado o sobre lo aprendido. En este sentido, el único criterio de evaluación fue la asistencia de los participantes.

¿Evaluación o acreditación?

Muchos de los diversos materiales que los profesores han analizado en los cursos de actualización tocan el tema de la evaluación. En ellos han aprendido que la evaluación es un proceso sistemático y permanente que permite “establecer equilibrio en el grupo, planear y conducir la enseñanza, asignar lugares a los alumnos, ofrecer retroalimentación e incentivos, diagnosticar los problemas de los alumnos, juzgar y calificar el aprendizaje y el avance académicos” (Airasian, 2002, p.6). También se han familiarizado con términos como evaluación inicial, evaluación continua, evaluación sumativa, heteroevaluación, coevaluación, medición, acreditación, etc. Lo paradójico es que los cursos, que deberían ser la oportunidad para que los profesores pusieran en práctica estos conocimientos, son el espacio en que menos se practica la evaluación y se deja a la conciencia del coordinador la tarea de acreditar su participación, es decir, de asignar un numeral que juzga su desempeño en los cursos.

En ocasiones los criterios de evaluación son confusos, y aún siendo claros, rara vez se aplican porque los participantes no aceptan que se les evalúe, porque los coordinadores ven complejo evaluar a sus compañeros o superiores, o simplemente porque las condiciones de tiempo y escasez de recursos no permiten desarrollar esta

práctica. El problema de la evaluación no es privativo de los Cursos y los Talleres, sino que abarca a todas las modalidades de actualización en todos sus niveles. En la extensa cita que transcribo a continuación, Díaz Barriga e Inclán (2001) dan cuenta de ello:

“En el programa Carrera Magisterial de México —que contiene elementos tanto de un sistema de pago al mérito como de la práctica de certificación profesional estadounidense— los exámenes que se aplican a los docentes presentan características que merecen ser analizadas: las pruebas fueron construidas por grupos diferentes evitando que tuvieran contacto entre ellos (...) Los contenidos de los primeros grados son obvios y de sentido común. La aplicación del examen es supervisada por bachilleres habilitados, lo que en la práctica es vivido como una humillación por los docentes. Los resultados de la prueba no son confiables, porque a veces se muestran un año después de que fuera presentada; en ocasiones sólo se indica si el maestro obtuvo puntos para calificar en el programa de estímulos (...) En síntesis, es un instrumento formal que no da cuenta de la habilidad que el docente tiene para conducir el aprendizaje escolar” (p. 29)

Las condicionantes de la actualización

Como conclusión de estas condiciones estructurales en que se inserta la actualización, puedo mencionar que fuera de la puntuación que los profesores obtienen para escalafón o la que obtienen para participar en la Carrera Magisterial, no hay mayor incentivo o coacción para asistir a los distintos cursos que se ofrecen a lo largo del año. Si a ello agregamos que las sanciones por inasistencia rara vez se aplican porque las personas que imparten los cursos son compañeros o conocidos de los participantes, entonces entendemos por qué los cursos se convierten en espacios en los que se establecen acuerdos tácitos para llevar a cabo el trabajo evitando en lo posible las confrontaciones y las dificultades, aunque se reflexione poco sobre la práctica docente y el trabajo cotidiano.

A juzgar por la asistencia que se registró en las dos modalidades que observé, una buena parte de los docentes se resisten a participar en los eventos de actualización, aún en aquéllos que son obligatorios. Sea porque no participan en Carrera Magisterial o simplemente porque no están interesados en asistir, saben que pueden faltar sin temor, pues a pesar de que se pasa lista de asistencia, los supervisores no ejercen sanciones contra los que faltan, de la misma manera que tampoco hay sanciones para los que sólo llegan a registrarse pero luego se salen para arreglar otros asuntos laborales o personales (Vite, 2001, p. 95).

Los objetivos, tanto de los Talleres Generales como de los Cursos Estatales, están planteados en el sentido de ayudar a los maestros a reflexionar sobre la docencia y hacerlos más competitivos en el desempeño de su trabajo, pero además de que las propuestas de actualización son diseñadas por grupos de expertos que piensan en un profesor y una escuela que en la realidad no existen, los cursos se desarrollan en situaciones concretas que los condicionan y los entorpecen. Por eso no es raro que los profesores se quejen frecuentemente de que estos cursos son diseñados detrás de un escritorio por personas que “no conocen la realidad”.

Hasta ahora el modelo de actualización se ha preocupado por presentar a los profesores las instrucciones sobre las nuevas prácticas docentes y esperar que las reciban y usen automáticamente, pero ha fallado en identificar las condiciones reales en que se lleva a cabo la actualización, en recuperar los conocimientos y experiencias de los profesores y en utilizarlas como medio de enseñanza, pero sobre todo, en ayudarles a ampliar su conocimiento y a cambiar sus creencias a medida que aprenden los nuevos enfoques de la docencia.

Capítulo VIII. Temas, participaciones e interacciones

En uno de los apartados del capítulo anterior expuse que en las dos modalidades de actualización que observé, el tiempo que los profesores permanecieron dentro de los salones de clase se redujo alrededor de cincuenta por ciento con respecto al tiempo de duración originalmente planeado. A partir de este capítulo analizo lo que sucedió durante ese tiempo que docentes y coordinadores permanecieron dentro de los salones. Tomo como referentes las participaciones de unos y otros, el tipo de interacciones y los temas tratados a lo largo del curso.

Debo aclarar que mi interés apunta a dar cuenta del desempeño de los distintos actores involucrados en los cursos y, si la frase es válida, del “tipo promedio” de interacciones a lo largo del mismo. Este no es un intento de análisis del discurso, pues además de que ese no es el propósito de mi trabajo, no poseo la formación para hacerlo ni mis registros de observación permiten este tipo de análisis, ya que los redacté principalmente con el apoyo de notas de campo y con escaso apoyo de grabadora. Por este motivo dejo fuera de este análisis aproximadamente 40 minutos de registro en los que no estoy convencido de la secuencia de las interacciones ni confiado en la textualidad de las notas. También dejo fuera del análisis las interacciones que se dieron cuando personas ajenas al grupo ingresaron a tratar temas no relacionados con el curso, lo mismo que las interacciones que se dieron al interior de los equipos, pues por mi condición de observador participante sólo pude tener conocimiento de lo que sucedió en el equipo en el que me integré. En primer lugar doy cuenta de la cantidad y extensión de las participaciones de docentes y coordinadores, después comento la finalidad de las intervenciones de los maestros y concluyo con un análisis de la forma como el coordinador evalúa las respuestas de los participantes.

Estructura de las conversaciones

Según Eisner (1990, p. 161), un camino útil para observar la enseñanza es considerarla como una forma de diálogo, es decir, como una forma de comunicación horizontal en el que dos o más personas intercambian mensajes alternando los

papeles de hablante y oyente. En el extremo opuesto se encuentran otras formas de enseñanza que se apoyan en el monólogo, el sermón o la lección, donde la comunicación sólo tiene una dirección, de quien habla a quien escucha en silencio. En un nivel intermedio entre el diálogo y el monólogo se ubica el modelo que el autor llama de relación, mismo que, en su opinión, es el que caracteriza la conversación en la enseñanza actual.

Mehan estudió este patrón de relación en clase y lo definió como el modelo Interrogación-Respuesta-Evaluación (Modelo IRE), porque consiste en una pregunta simple de parte del docente, seguida por una respuesta del alumno que a su vez es seguida por un comentario valorativo del maestro o que puede constar de una serie de intercambios vinculados entre sí a través de pares adyacentes. De acuerdo con Evertson y Green (1997), “esta secuencia comienza con una iniciación y prosigue a través de una serie de turnos hasta que el iniciador recibe la respuesta esperada, según lo indica la índole de la valoración” (p. 339).

En el desarrollo de los cursos de actualización se dan muchas interacciones que se ajustan a este modelo, es decir, inician con una pregunta formulada por el coordinador al grupo en general o a un docente en particular, continúan con la respuesta del interpelado y finalizan con un comentario evaluativo de parte del coordinador, o bien se enlazan con una nueva pregunta del coordinador que apunta a obtener una respuesta más específica, tal como se aprecia en el siguiente diálogo.

Coordinador: Entonces, ¿cuáles son las habilidades comunicativas? (Nos recorre con la mirada. La mayoría de los profesores empiezan a revisar la guía de trabajo). Son cuatro. ¿Cuáles son? (Un momento de silencio)

Raúl: Expresión oral.

Coordinador: Si (levanta la mano derecha y muestra el dedo meñique para indicar que está contando). La expresión oral... ¿cuál otra? (Otro momento de silencio)

Imelda: Expresión escrita.

Coordinador: (Levanta el dedo anular y nos los muestra) Expresión oral, expresión escrita (Silencio nuevamente. Nos mira en espera de la siguiente)

Raúl: reflexión sobre la lengua.

Coordinador: (Mantiene los mismos dedos levantados) la reflexión sobre la lengua, que ya está un poquito descuidada... (TGA150807-31.).

No obstante, el patrón de las interacciones que se suscitan durante el desarrollo de los cursos de actualización difícilmente se limita al modelo IRE, pues como lo afirman Clark y Peterson (1997), “la enseñanza en el aula es un proceso social complejo que normalmente incluye interrupciones, sorpresas y digresiones” (p. 475), por este motivo, en los espacios de actualización se pueden ver amenas discusiones en las que el coordinador prácticamente no interviene lo mismo que espacios prolongados de obstinado silencio durante los cuales los profesores se niegan a participar aunque el coordinador se los demande una y otra vez. También se presentan situaciones en las que los participantes integran pequeños grupos para discutir temas ajenos al curso así como escenas en las que el propio coordinador genera o se integra a conversaciones grupales en las que se tocan los temas más variados.

Además de que en los cursos las interacciones no se limitan al modelo IRE, tampoco se confirma la afirmación de Eisner (1990) en el sentido de “que cuanto más adultos son los estudiantes, más se utiliza el monólogo” (p. 161), pues este modelo de interacción no se presentó más que en las exposiciones individuales o por equipo, es decir, recurrieron a él sólo los participantes, no los coordinadores.

Tal como se aprecia en los datos de las tablas 6 y 7, tanto en los Talleres Generales como en los Cursos Estatales la cantidad de participaciones de los coordinadores superó por mucho las participaciones de los docentes. En el primer caso, durante las poco más de seis horas de duración de los TGA, el coordinador tuvo más intervenciones que todos los profesores del grupo (222 contra 185), pero su promedio de palabras por intervención fue de 22.6 y en su participación más extensa sólo dijo 180 palabras, lo cual de ninguna manera se asemeja a un monólogo, sobre

todo considerando que cinco profesores tienen un promedio de palabras superior y Serafín lo superó en la participación más extensa (de 239 palabras).

TABLA 6: *Participaciones en los TGA*

NOMBRE	PARTICIPACIONES	TOTAL DE PALABRAS	PROMEDIO DE PALABRAS	MENOR PARTICIP.	MAYOR PARTICIP.
SERAFÍN	37	932	25.1	1	239
IMELDA	31	296	9.5	1	130
RAMIRO	30	293	9.7	1	39
RAÚL	21	314	14.9	1	94
JUAN JOSÉ	19	357	18.7	1	116
ARTEMIO	14	359	25.6	1	89
ARMANDO	10	287	28.7	1	83
FRANCISCO	8	202	25.2	1	66
ORALIA	6	50	8.3	2	39
MARTHA	5	74	14.8	3	37
NELIA	4	99	24.7	1	79
TOTAL	185	3263	-----	-----	-----
COORDINADOR	222	5028	22.6	1	180

De acuerdo a los datos de la tabla puedo calificar a este grupo como de pocas palabras, en primer lugar por las escasas participaciones totales (cinco profesores no superaron las diez intervenciones) y en segundo por la brevedad de las mismas (sólo tres tuvieron una participación en la que dijeron más de 100 palabras). Con respecto a la cantidad de participaciones, cabe apuntar que todos los docentes tuvieron una en la primera sesión para presentarse ante el grupo y otra en la segunda sesión durante el pase de lista, por lo cual Oralia, Martha y Nelia prácticamente no intervinieron durante el desarrollo de las actividades. Con respecto a la duración de las participaciones, todos los profesores tuvieron su intervención más extensa en las exposiciones (con excepción de Oralia y Nelia, que no expusieron ningún tema), por lo cual los diálogos y discusiones, cuando se dieron, fueron muy breves.

Por lo que se refiere a los Cursos Estatales, durante las 17 horas y media de duración de las actividades, la coordinadora también participó más que cualquiera de los maestros, aunque a diferencia del coordinador de los Talleres, ella tuvo menos intervenciones que el total de los maestros (935 contra 1480), superando por poco margen una intervención por cada dos participaciones de los integrantes del grupo.

TABLA 7: *Participaciones en los CEA*

NOMBRE	PARTICIPACIONES	TOTAL DE PALABRAS	PROMEDIO DE PALABRAS	MENOR PARTICIP.	MAYOR PARTICIP.
ROSA	267	4790	17.9	1	173
LAURA	235	3149	13.4	1	92
SAÚL	231	4568	19.7	1	312
ANGÉLICA	174	3533	20.3	1	296
QUETA	172	1601	9.3	1	111
VIOLETA	131	2335	17.8	1	111
INÉS	80	1507	18.8	1	178
JORGE	65	809	12.4	1	119
JUAN	63	679	10.7	1	81
ILEANA	41	663	16.1	1	82
GRACIELA	21	1163	55.3	1	218
TOTAL	1480	24897	-----	-----	-----
COORDINADORA	935	18924	20.2	1	354

En esta modalidad formativa también se registraron diferencias en cuanto a cantidad de participaciones individuales, pues mientras tres profesores superaron por mucho las 200 intervenciones, cinco de ellos participaron menos de 100 ocasiones y dos lo hicieron menos de 50. Los datos son más equitativos en el promedio de palabras por intervención, pues con excepción de Graciela, que participó menos que el resto de los integrantes del grupo pero tuvo un promedio de 55.3 palabras por intervención, el resto de los profesores tuvieron promedios de entre 20.3 y 9.3 palabras. La coordinadora del curso registró un promedio de 20.2 palabras y fue ella quien tuvo la participación más extensa en todo el curso (354 palabras). Esa participación fue la primera, cuando se presentó ante el grupo y nos dio a conocer su forma de trabajo. En este aspecto sólo se le acercaron Saúl y Angélica, quienes registraron una participación de 312 palabras el primero y de 296 palabras la segunda.

A diferencia de lo que pasó en los Talleres, en los que hubo pocas discusiones y las que hubo fueron breves, en los Cursos se entablaron constantes diálogos, a veces propiciados por la coordinadora, a veces generados por los propios maestros. No obstante, como ya lo mencioné en el capítulo anterior, muchas de las discusiones que se presentaron en el Curso Estatal no fueron sobre los contenidos del mismo,

sino para rechazar las formas de trabajo propuestas por la coordinadora o para negociar con ella facilidades de trabajo.

En espacios posteriores comentaré que en las dos modalidades de actualización hubo momentos en los que los docentes se negaron a participar a pesar de las reiteradas solicitudes de los coordinadores, y también en las dos modalidades hubo muchas participaciones que, más que contribuir al desarrollo de los temas, fueron para subvertir el orden y la autoridad de los coordinadores. Por el momento cierro este apartado afirmando que no se pueden agrupar las interacciones en un modelo único, sino que en el desarrollo de los cursos se da una mezcla de ellos, con excepción del monólogo, al que sólo recurrieron los docentes cuando expusieron temas en los TGA. Un hecho que quiero destacar es que, en las dos modalidades, los coordinadores tuvieron más participaciones que cualquiera de los participantes y, en el caso de los TGA, el coordinador sumó más intervenciones que todos los miembros del grupo. Si bien puede resultar erróneo someter a los cursos estatales a los mismos criterios de análisis que los grupos de educación básica por el hecho de que aquéllos están conformados totalmente por adultos, la desigual participación da cuenta que, como en los salones de clase, donde el profesor registra más participaciones que los alumnos, en los cursos estatales los coordinadores mantienen esa prerrogativa con respecto a los docentes participantes.

Motivación de las participaciones

En el apartado anterior analicé de manera cuantitativa la participación diferenciada de los docentes en los cursos, en este apartado intento un acercamiento a la “calidad” de las participaciones para demostrar que no necesariamente quien participa más o durante más tiempo es quien más contribuye al desarrollo del curso. Me interesa comentar el hecho de que indudablemente resulta incómodo para los coordinadores recibir como respuesta a sus interrogantes sólo silencio de parte de los docentes, pero así como estimulan la participación de algunos maestros seguramente se sentirían más cómodos si otros se mantienen callados.

Cuando hablo del deseable silencio de algunos profesores no me refiero al incesante y a veces molesto murmullo que acompañó el desarrollo de las sesiones, generado por las conversaciones que grupitos de maestros mantuvieron constantemente al margen de las actividades generales y que me permiten comparar los grupos de maestros con los grupos de niños o adolescentes, pues como lo observó Cazden (1997) en distintas escuelas:

Las aulas son también contextos para las interacciones entre compañeros. Potencialmente, cada alumno tiene mucho más acceso a sus compañeros que al docente. En tanto ambiente humano físicamente poblado, al aula tiene rasgos en común con los restaurantes y los autobuses, en los que varias conversaciones simultáneas constituyen la norma (p. 670).

La cercanía entre profesores inevitablemente propició que en los cursos se formaran grupitos para contar chistes, intercambiar información o “conspirar” contra los coordinadores, y motivó que éstos constantemente pidieran a los participantes guardar silencio, admonición que, según Eisner (1990), “es la (...) más repetida por la mayoría de los profesores” durante el desarrollo de las clases (p. 162). Esta admonición, sin embargo, fue más frecuente en algunos momentos y prácticamente inexistente en otros. Una explicación a ello nos la ofrece Cazden (1997), quien demostró que el grado de compromiso comunicativo de los alumnos

se eleva con cada nueva pregunta del docente y cae cuando se nombra a un alumno determinado para que la responda. Se eleva al comienzo de los monólogos del docente y luego cae monótonamente durante los mismos; se eleva con la respuesta a la iniciativa de un alumno y se mantiene elevada durante una demostración o un debate (p. 685).

En concordancia con lo anterior, fue precisamente en los momentos durante los que el interés bajó cuando resultó para los coordinadores más difícil motivar la participación de los docentes y evitar las conversaciones entre pequeños grupos, mientras que durante los debates la participación de los coordinadores incluso resultó innecesaria. Un detalle que no observó Cazden, seguramente por la edad de

los estudiantes entre los que realizó sus estudio, es que el interés también se dispara a raíz de una o varias participaciones encaminadas a subvertir el orden o resistirse a la autoridad de los docentes. No deja de resultar paradójico que, en el desarrollo de los cursos, durante los momentos de mayor interés y atención grupal se dieron las participaciones que más entorpecieron la disciplina. Estos momentos no fueron escasos, pues como se aprecia en las tablas 8 y 9, en las que desgloso la motivación de las participaciones de los docentes, las intervenciones para subvertir el orden están dentro de las de mayor frecuencia en las dos modalidades formativas.

TABLA 8: *Motivación de las participaciones en los TGA*

NOMBRE	PREGUNTA O INDICACIÓN DIRECTA	PREGUNTA O INDICACIÓN INDIRECTA	DISCUSIO- NES	EXPOSI- CIONES	SOLICITAR INFORMA- CIÓN	INTRODU- CIR TEMAS	SUBVER- SIÓN	TOTAL
SERAFÍN	5	7	9	5	5	1	5	37
IMELDA	2	7	2	1	5	0	14	31
RAMIRO	1	11	4	4	5	1	4	30
RAÚL	3	8	1	2	4	0	3	21
JUAN JOSÉ	3	3	2	2	2	0	7	19
ARTEMIO	2	2	3	5	0	0	2	14
ARMANDO	1	2	0	2	2	0	3	10
FRANCISCO	4	2	0	1	0	1	0	8
ORALIA	2	1	1	0	1	0	1	6
MARTHA	1	1	0	1	2	0	0	5
NELIA	2	0	1	0	0	0	1	4
TOTAL	26	44	23	23	26	3	40	185

En el caso de los TGA, la mayor cantidad de participaciones de los docentes fue para responde a una pregunta o atender a una indicación indirecta (44 en total en el grupo), seguida de las participaciones de subversión (40). En un nivel intermedio se ubican las participaciones para atender preguntas o indicaciones directas (26), para participar en discusiones o en exposiciones (23 en cada caso) y para solicitar información (26). Sólo hubo tres participaciones de los docentes para introducir temas.

Por lo que pude observar durante el desarrollo de los TGA, el coordinador prefirió la estrategia de formular la pregunta al grupo y esperar la respuesta de alguno o varios de los participantes, pero los silencios con que los maestros respondieron a la mayoría de sus preguntas motivaron que frecuentemente optara

por dirigirse específicamente a alguien. Seguramente a ello obedece que las intervenciones para responder a una pregunta o atender una indicación directa es la única categoría en la que las participaciones se distribuyen de manera relativamente equilibrada y en la que todos los profesores participaron por lo menos en una ocasión. No sucedió lo mismo en las discusiones, categoría en la que Serafín registró más participaciones que todos sus compañeros, mientras que Armando, Francisco y Martha no intervinieron. Tampoco sucedió en las exposiciones, donde el propio Serafín, junto con Artemio y Ramiro estuvieron muy activos mientras que Oralia y Nelia se mantuvieron al margen.

En la participación individual resalta, en primer lugar, el caso de Imelda, que registró muchas participaciones a lo largo del taller, pero dedicó casi la mitad de ellas para hacer chistes o expresar frases irónicas, es decir, el tipo de participaciones que ubico en la categoría de subversión. Le siguen de cerca en este rubro Serafín y Juan José. El caso contrario son Francisco y Martha, que no tuvieron participaciones de este tipo, confirmando con ello el perfil bajo que adoptaron a lo largo del Taller.

En ese sentido se diferenciaron mucho del grupo que observé en los Cursos Estatales, en el cual las participaciones fueron ocho veces superiores con respecto a los TGA (1480 y 185 participaciones respectivamente), aunque el tiempo de duración sólo fue mayor tres veces (17 horas y media en los CEA y seis horas en los TGA). Un análisis más detallado de los datos de la tabla 9 me permitirá comentar otras diferencias pero también varias similitudes entre Cursos y Talleres.

Diferencias en las participaciones en los CEA y TGA

La primera diferencia es que en esta modalidad la mayor cantidad de participaciones se dio en las discusiones (457), lo que de entrada da idea de un grupo más proclive a involucrarse en los debates grupales. Enseguida se ubican las participaciones por subversión (388) y, en un nivel intermedio, las participaciones para responder a una pregunta o indicación indirecta (211), para solicitar información (203) y para responder a preguntas o indicaciones directas (179).

Una segunda diferencia, no sólo con respecto a los TGA, sino con respecto a la gran mayoría de eventos de actualización docente, es la reducida cantidad de exposiciones, ya que la coordinadora sólo recurrió a esta estrategia dos veces en todo el curso. Esto sucedió en la primera y tercera sesiones y en ella participaron tres docentes.

TABLA 9: Motivación de las participaciones en los CEA

NOMBRE	PREGUNTA O INDICACIÓN DIRECTA	PREGUNTA O INDICACIÓN INDIRECTA	DISCUSIO- NES	EXPOSI- CIONES	SOLICITAR INFORMA- CIÓN	INTRODU- CIR TEMAS	SUBVER- SIÓN	TOTAL
ROSA	21	35	84	1	45	14	67	267
LAURA	30	55	76	0	39	8	27	235
SAÚL	28	32	81	0	32	1	57	231
ANGÉLICA	17	40	57	1	21	1	37	174
QUETA	15	9	15	0	11	4	118	172
VIOLETA	19	18	51	0	27	6	10	131
INÉS	15	3	48	0	3	1	10	80
JORGE	7	7	18	0	5	1	27	65
JUAN	11	7	10	0	4	0	31	63
ILEANA	7	3	12	0	15	2	2	41
GRACIELA	9	2	5	1	1	1	2	21
TOTAL	179	211	457	3	203	39	388	1480

La tercera diferencia, también con respecto a los TGA y otras modalidades de actualización, son las frecuentes participaciones para introducir temas. En total fueron 39 participaciones de este tipo, lo cual arroja un promedio de más de dos en cada hora del curso. Quienes registraron más participaciones en esta categoría fueron Rosa (14), Laura (ocho), Violeta (seis), Queta (cuatro) e Ileana (dos). El resto de los miembros del grupo registraron una. La excepción fue Juan, que en esta categoría no registró participación.

Llaman mi atención las frecuentes participaciones de los docentes para introducir temas por dos razones. En primer lugar, porque se da en un contexto en que el control de las actividades es prerrogativa del “coordinador”, de ahí que participar con esta finalidad, igual que cuando lo hacen los alumnos en un aula “es señal de que se ha producido una situación docente atípica” (Cazden, 1991, p. 173). En segundo lugar, porque “los temas que las personas introducen en una conversación son claves de sus acciones o intereses. Nos dicen qué es lo que

realmente les interesa” (Eisner, 1990, p. 169). En este sentido, los profesores trajeron a colación el tema de la evaluación en 13 ocasiones, de manera más específica, participaron para pedir a la coordinadora que redujera los trabajos, que ampliara los plazos para entregarlos o que eliminara criterios de evaluación. En ocho ocasiones introdujeron el tema del receso, invariablemente para solicitar que se adelantara porque varios ya tenían hambre y que se ampliara para disponer de tiempo suficiente para comer. En cinco ocasiones los profesores hablaron para quejarse de las condiciones del curso y/o para proponer alternativas para mejorar esas condiciones: realizar los cursos en otro horario, cambiarse a locales más cómodos o ventilados, conseguir ventiladores, recibir suficiente material, etc. También participaron en cuatro ocasiones para hablar sobre el horario y expresar su descontento porque se suspendieron las sesiones de trabajo durante la semana en que se aplicó en el estado el examen de ENLACE. En tres ocasiones interrumpieron las actividades para criticar la escasa asistencia de directivos en el curso, ya que en su opinión, en estos espacios se les indica que deben trabajar de una forma determinada, pero los directores y supervisores no se los permiten porque no se enteran de estas nuevas disposiciones. Finalmente, sólo en seis ocasiones los profesores introdujeron temas relacionados con el curso, como aclarar el significado de un término, discutir una idea de un texto o valorar la posibilidad de realizar en sus escuelas y grupos las actividades que en los textos se sugieren. En una sola ocasión una profesora comentó un problema que enfrentaba con sus alumnos y pidió sugerencias de trabajo a los asistentes.

Si de acuerdo al mismo Eisner (1990) “los temas retomados sugieren siempre un interés más intenso que los temas simplemente introducidos” (p. 169), con los datos del párrafo anterior puedo afirmar que el interés de los profesores en este curso estuvo más cercano a las condiciones y dificultades de la actualización que a los temas del mismo. Por ejemplo, Rosa destinó tres de sus 14 intervenciones en esta categoría para hablar del receso, tres para comentar sobre la evaluación, tres para criticar la escasa presencia de directivos, dos para sugerir formas más cómodas de trabajo y una para sugerir cambios en el horario. Sólo en dos ocasiones introdujo temas relacionados con el curso.

Laura, por su parte, en tres ocasiones introdujo el tema de las condiciones de trabajo, en dos habló del horario, en dos pidió flexibilizar los criterios de evaluación y en una ocasión inició una discusión encaminada a aclarar un término incluido en uno de los textos. El interés de Violeta estuvo depositado en la evaluación y el horario de trabajo, pues en cuatro ocasiones retomó el primer tema y en dos el segundo. Queta prefirió enfocarse al tema del receso y la comida, pues sus cuatro participaciones en esta categoría fueron precisamente para hablar al respecto, además de que participó activamente cuando otros profesores introdujeron el tema.

Semejanzas en las participaciones en los CEA y TGA

Si bien existen diferencias entre los TGA y los CEA en lo que respecta a las participaciones que se dieron para introducir temas, una similitud consiste en que las escasas participaciones que se dieron en los Talleres con esta finalidad tampoco fueron para hablar sobre los contenidos del taller, sino para discutir el proceso de cambios en la zona escolar, para verificar el periodo de entrega de documentos en el sistema escalafonario y para preguntar sobre el horario de trabajo. Los dos primeros temas están en el interés de los docentes al inicio del ciclo escolar y el tercero es más bien coyuntural, pero ninguno tiene relación con el trabajo en escuelas multigrado, que era el tema del taller.

La segunda similitud entre las dos modalidades formativas es la gran cantidad de participaciones de tipo subversivo. Aunque en el próximo capítulo destino un apartado específico para analizar este tipo de interacciones, en este momento deseo aclarar que, en tanto actitudes subversivas, estas participaciones rara vez confrontaron abiertamente al coordinador o las reglas de autoridad, sino que se dieron principalmente a través de la negativa a responder las preguntas formuladas por el coordinador, mediante la integración de pequeños grupos en los que se dedicaron a realizar actividades ajenas a las que el coordinador les asignó (platicar, contar chistes) o por la generación de situaciones humorísticas que rompieron las secuencias de trabajo. En el caso de los TGA ya comenté la gran cantidad de participaciones de este tipo que tuvo Imelda. En los CEA su equivalente sería Queta,

quien tuvo 172 participaciones en todo el curso, pero dos tercios de ellas fueron con características subversivas.

La tercera similitud se ubica en las intervenciones para solicitar información. En los TGA fueron 26 participaciones de este tipo (14% del total) y en los CEA fueron 203 (13.7% del total), es decir, la proporción es prácticamente idéntica en ambas modalidades. También en las dos modalidades, en términos generales, tienen más intervenciones de este tipo los profesores con más participaciones totales. Estas intervenciones también dan cuenta de los intereses de los maestros en los cursos, ya que casi siempre se dieron durante las discusiones generadas en la introducción de los temas y, por consiguiente, fueron para solicitar que los coordinadores aclararan dudas sobre el horario de los cursos, los criterios de evaluación y, en mucha menor medida, para pedir que se aclarara una actividad.

Cierro este apartado comentando que, de manera general, las participaciones para responder a preguntas directas e indirectas, así como las que se generaron en las exposiciones y la mayoría de las discusiones fueron motivadas por la iniciativa de los coordinadores, mientras que las participaciones para introducir temas, solicitar información y generar subversión respondieron a la iniciativa de los maestros y dan cuenta de sus intereses en los cursos. El tópico de estas intervenciones no deja dudas respecto a que estos intereses están poco relacionados con los temas que marcan las agendas de trabajo

En uno de los apartados previos comenté que el grupo que observé durante el desarrollo de los TGA se conformó con profesores de una misma zona escolar que trabajan en escuelas similares (rurales todas ellas), casi todos se conocen desde hace varios años y han tomado varios cursos juntos, por eso llamó mi atención que sus participaciones fueran tan escasas y breves y que durante todo el Taller no cambiaran los integrantes de los equipos. Si a ello agrego que sólo tres profesores introdujeron temas y que muchos se mantuvieron marginados de las participaciones, podría concluir que en realidad no se tienen confianza o que son un grupo apático. Cualquiera de estas dos conclusiones sería errónea y hasta injusta, pues fuera de las

sesiones de trabajo se integraron, bromearon y discutieron sobre sus condiciones laborales y otros temas, pero su actitud durante el taller más bien demuestra el poco interés que les genera participar en él. Casi siempre atendieron las indicaciones del coordinador de manera disciplinada (se integraron en equipos, expusieron los temas, respondieron a las preguntas), pero trataron de realizar todo esto de manera que les generara la menor cantidad de molestias posible: se las ingeniaron para estar fuera del salón todo el tiempo que pudieron (llegaron tarde, salieron frecuentemente o faltaron a las sesiones), no se presionaron ni presionaron al coordinador para cumplir las actividades, no propusieron actividades ni se embarcaron en discusiones.

Si bien en los Cursos Estatales los docentes fueron más activos en las interacciones, también lo fueron al momento de hacer prevalecer sus intereses sobre los intereses de la coordinadora, que es equivalente a decir los intereses del curso. A pesar de la heterogeneidad de los miembros del grupo, las condiciones en que enfrentan la actualización se constituyó en un factor homogeneizante dentro del salón, pues coincidieron en sus opiniones sobre la actualización y sobre los contenidos, se integraron al momento de hacer bromas y en bloque presionaron a la conductora del curso para que les facilitara su estancia en el curso.

Evaluación de las respuestas de los docentes

En el apartado anterior comenté que una parte de las interacciones que se dan en los cursos inician con la formulación de una pregunta que el coordinador dirige a un profesor o al grupo en general. En esta clase de secuencia la pregunta marca el inicio de la interacción, “es una invitación (...), una apelación para que participen” (Cazden, 1991, p. 17), pero “las contestaciones (...) son esenciales para que la clase avance” (Cazden, 1997, p. 649), de ahí que cuando la respuesta no llega, el maestro (en nuestro caso el coordinador) deba reformular la pregunta para asegurarse que los alumnos (en nuestro caso los participantes) la entiendan y se vean obligados a responder.

En el caso de los TGA, el coordinador formuló 38 preguntas para introducir temas o generar o moderar discusiones (ver tabla 10). En 18 ocasiones recibió la

respuesta en la primera formulación, en 10 debió repetir la pregunta, en cinco ocasiones la respuesta llegó hasta la tercera formulación y, también en cinco ocasiones, debió repetir cuatro o más veces la pregunta antes de recibir respuesta. La coordinadora de los Cursos Estatales formuló muchas más preguntas que su contraparte de los TGA (195 en total) y en la mitad de los casos recibió respuesta a la primera formulación. No obstante, en 55 ocasiones debió repetir la pregunta, en 19 ocasiones recibió la respuesta hasta el tercer cuestionamiento y, también en 19 ocasiones, la respuesta llegó hasta después de la cuarta pregunta.

TABLA 10: Formulación de preguntas

	1a formulación	2a formulación	3a formulación	4a formulación	TOTAL
TGA	18	10	5	5	38
CEA	102	55	19	19	195

La razón más clara de por qué los profesores responden hasta que les repiten la pregunta es que “la respuesta esperada por el docente rara vez es obvia. (...) Cualquier pregunta (...) tiene muchas respuestas posibles, y dar la correcta requiere no sólo conocimiento sino también un ‘trabajo interpretativo y contextualizado’” (Cazden, 1997, p. 649), por lo cual prefieren esperar las reformulaciones para obtener más pistas y saber qué respuesta espera el coordinador.

En el siguiente capítulo explico que en ocasiones la negativa a responder de parte de los profesores puede interpretarse como una estrategia subversiva, pues con su silencio, más que ignorancia sobre el tema, “simplemente pueden estar ejerciendo su derecho a no hablar” (Cazden, 1991, p. 87), expresando su cansancio en el curso, su fastidio sobre los temas o el rechazo a la forma como los trata el coordinador, de ahí que se mantienen en silencio a pesar de las repetidas preguntas que les dirigen.

Aunque no fueron muchas las situaciones en las que la negativa de los profesores a responder una pregunta fue tan evidente, la estrategia más común de los coordinadores para superar esta eventualidad consistió en reformular la pregunta pero dirigida hacia uno de los participantes en específico. Cuando tampoco esta

estrategia rindió frutos, o cuando los coordinadores deseaban una respuesta rápida para continuar con la secuencia, optaron por responder ellos mismos. El coordinador de los TGA respondió en cinco ocasiones sus propias preguntas, la coordinadora de los CEA lo hizo en seis. Una de ellas es la que aparece en el siguiente extracto:

Coordinadora: Pasamos a cuáles son los tabúes que tiene que transgredir una persona que gusta de la lectura. (Nos mira) Bueno, ¿Si entienden qué significa transgredir? (Hace una pausa y nos mira. Varios profesores también la miran. Nadie responde) Es violar una norma, es desobedecer, ¿si? (CEA090408-25).

Si bien las ocasiones en que los coordinadores recurrieron a esta estrategia son prácticamente las mismas, en términos porcentuales hay una enorme diferencia pues, como lo mencioné previamente, el coordinador sólo hizo 38 preguntas durante todo el Taller mientras que la coordinadora formuló 195 durante el Curso.

La negativa de los profesores a responder una pregunta y las respuestas de los coordinadores a sus propias interrogantes son eventos que confirman que la dinámica de interacción en los cursos no se puede limitar al modelo IRE, pero dicho modelo me resulta muy útil para analizar la forma como los coordinadores evaluaron las respuestas que ofrecieron los profesores a sus preguntas. Para ello retomo la tipología de evaluaciones que propone Eisner (1990), quien separa las respuestas evaluativas de un profesor en cuatro categorías: negativas, desafío, neutras y positivas (pp. 172-173). A ellas agrego la posibilidad de silencio o evasión, a la que recurrieron los coordinadores en varias ocasiones (ver tabla 11).

TABLA 11: Respuestas evaluativas de los coordinadores

Modalidad formativa	Tipo de evaluación										Total
	Positiva	%	Negativa	%	Desafío	%	Neutra	%	Silencio	%	
TGA	21	58.3	3	8.3	1	2.7	7	19.4	4	11.1	36
CEA	108	54.0	5	2.5	21	10.5	49	24.5	17	8.5	200

La evaluación positiva es el tipo de comentario que los coordinadores hicieron después de una respuesta que, en su opinión, resultó especialmente aceptable. Este tipo de evaluación fue la más frecuente en las dos modalidades formativas. Así

evaluó el coordinador de los TGA más del 58% de las respuestas, mientras que la coordinadora de los CEA evaluó así el 54%. A continuación un ejemplo:

Coordinadora: ¿Algo más? (Silencio) ¿Si están de acuerdo con que es una actividad inútil? (Otro momento de silencio)

Laura: Eso lo dice aquí.

Coordinadora: Si, muy bien (CEA090408-18).

La evaluación negativa se refiere al tipo de frases que, aunque siempre expresadas en términos amables, fueron formuladas para manifestar rechazo por la respuesta recibida. Es el tipo de evaluación al que recurrió con menor frecuencia la coordinadora de los Cursos (2.5%), mientras que el coordinador de los Talleres evaluó de esta manera al 8.3% de las respuestas que recibió, tal como se muestra en el siguiente extracto:

Coordinador: A ver, hasta ahí. (Camina un poco hacia donde está el otro equipo) Otro.

Martha: Hombre si te dices hombre, no interrumpas tu jornada, o harás de tu vida tumba y de la tumba morada. (Se detiene y voltea a mirarlo).

Coordinador: (Se mueve sonriendo hacia el centro del salón mientras dice) No le han atinado... A ver, les voy a dar otra oportunidad... (TGA150807-14).

El desafío, la tercera opción de respuesta evaluativa, se presentó cuando los coordinadores repitieron una parte de la respuesta ofrecida por los maestros o les preguntaron “¿nada más?” o “¿sólo eso?”. Con estas frases les indican que su respuesta es insatisfactoria o sólo correcta en parte y los invitan a completarla o formularla en otros términos. En este caso la coordinadora de los cursos fue más directa con los profesores, pues los desafió en el 10.5% de sus respuestas, mientras que el coordinador de los Talleres lo hizo sólo en una ocasión. Un ejemplo es el siguiente.

Coordinadora: Muy bien, maestros. Yo les pregunto: ¿cómo se forma un lector? (...)

Rosa: (Su voz destaca entre las que dan la misma respuesta) Leyendo.

Coordinadora: ¿Leyendo?

Rosa: Leyendo (pausa). Viendo. Viendo a otros cómo leen (CEA280408-18).

La evaluación neutra es del tipo que no alaba ni rechaza. Generalmente consisten en repetir parte de la respuesta o en formular un “sí” o un “bien”, dicho sin mayor énfasis. En los TGA el coordinador evaluó así casi un quinto de las respuestas, mientras que su compañera de los CEA tomó de manera neutra casi un cuarto de las respuestas que recibió. Ella aparece en el siguiente ejemplo.

Coordinadora: A ver, maestros. Vamos a ver la última (lee): “¿Quiénes participan en la formación de lectores?” (Nos mira) ¿Quiénes?

Angélica: Pues yo creo que todos.

Coordinadora: Todos (CEA230408-14).

Finalmente, típico como silencio o evasión aquellas situaciones en que el coordinador recibe una respuesta pero no expresa ningún comentario ni hace algún ademán o gesto que indique su opinión al respecto. Este no es un hecho anómalo en la relación entre docentes y alumnos, el mismo Cazden (1991) reconoce que el componente evaluativo está presente unas veces sí y otras veces no, es decir, que algunas secuencias no son totalmente IRE, solo IR (p. 46). En los espacios de actualización las razones de ello son muy variadas y pueden obedecer a que los coordinadores no se sienten competentes para emitir un juicio, no desean confrontar la respuesta recibida o simplemente desean cambiar de tema. En los TGA, el coordinador no evaluó 11.1% de las respuestas, mientras que en los CEA la coordinadora evadió el 8.5%. A continuación un ejemplo.

Serafín: (Empieza a leer) “Hombre de fachada triste, dale al tiempo buena cara, no seas ni casi mar ni casi río, o se mar o río o nada”

Coordinador: (Camina hasta detenerse nuevamente frente a Raúl y Juan José) A ver ustedes (TGA150807-13).

Como se puede apreciar en todo lo anterior, la forma más usual de reaccionar ante las respuestas de los participantes en los cursos es evaluarlas positivamente. El resto de las respuestas evaluativas de los coordinadores no se distribuye de manera homogénea ni consistente. Cabría esperar que, por la ya mencionada familiaridad que existe entre el coordinador y los participantes en los Talleres Generales, en esta modalidad se generen discusiones más abiertas y que el coordinador recurra a las evaluaciones negativas y los desafíos para incrementar la frecuencia y el nivel de los comentarios, pero no sucede así. En este sentido el análisis abre una serie de interrogantes para las que no tengo respuesta en este momento: ¿el alto porcentaje de valoraciones positivas de los coordinadores indica lo certeras que son la mayoría de las respuestas de los participantes o más bien lo usan como estrategia para motivarlos a que respondan para continuar con las secuencias? ¿El bajo porcentaje de respuestas negativas y desafíos también indican que las respuestas son certeras o más bien dan cuenta del acuerdo tácito de no agresión entre las partes? ¿Las valoraciones neutras y los silencios (que en conjunto suman aproximadamente un tercio del total en cada una de las modalidades formativas) indican incapacidad del coordinador para evaluarlas o más bien son una señal de que claudicó y no desea confrontarse con los participantes?

En el control de las participaciones

Como conclusión de este apartado menciono que, en los cursos de actualización, como en otros espacios en los que interactúan muchas personas, se generan diversas interacciones verbales: interrupciones, digresiones, discusiones en las que intervienen todos o en las que sólo participan algunos mientras los demás fungen como observadores. Aunque no se suprime, la incertidumbre de la interacción en los cursos de actualización puede reducirse con la planeación del coordinador y con los acuerdos implícitos y explícitos que establece con los participantes. Uno de esos acuerdos parece ser que la introducción de los temas es prerrogativa de quien conoce la agenda del curso y fue designado para dirigir las actividades, es decir, del coordinador, pues en muy contadas ocasiones los participantes se permitieron iniciar temas y, cuando lo hicieron, tocaron temas relacionados con el horario de trabajo, las

formas de evaluación y los periodos de receso, demostrando así que su interés no es el mismo que el de los coordinadores o el de los diseñadores del curso.

En segundo lugar, los profesores también manifiestan el interés que les despiertan los temas a través de su intervención en las discusiones. Cuando el interés se dispara suceden discusiones en las que la participación del coordinador resulta innecesaria, pero cuando el interés se diluye sólo las constantes preguntas, algunas reformuladas una y otra vez, permiten continuar los diálogos. En estas circunstancias los silencios que proceden a una buena parte de las preguntas que formulan los coordinadores no necesariamente indican ignorancia entre los maestros, sino que expresan cansancio o rechazo a las pautas de trabajo y resistencia a continuar con las dinámicas de interacción. Dado que las respuestas de los profesores son indispensables para continuar las secuencias, los coordinadores se ven obligados a reformular en distintas ocasiones las preguntas y, en algunos casos, a responderlas ellos mismos.

Finalmente, en las ocasiones en que los coordinadores intervinieron para valorar las respuestas de los profesores, optaron por las evaluaciones positivas, pero dado que las respuestas neutras y las evasiones en conjunto sumaron aproximadamente un tercio de las evaluaciones en cada modalidad, no queda claro si los coordinadores evitan las respuestas negativas y los desafíos como una estrategia para no confrontarse con los participantes, quienes son, fuera de este contexto, sus compañeros y/o amigos.

Viene al caso la afirmación de Tenti (1999) en el sentido que, en la profesión docente, parte de la autoridad que ostentan los profesores dentro del salón de clase

deviene de un efecto de institución, es decir, se origina en el hecho de ser instruido como tal por la escuela como organización pública. [Esto significa que] no bastan las cualidades morales para tener autoridad, sino que es necesario un acto de designación institucional para ejercer legítimamente la función del maestro (p.238).

Esta afirmación, llevada al campo de la actualización docente, me permite afirmar que el coordinador, aún sin cambiar su función de profesor frente a grupo y sin dejar de ser compañero de los participantes, en el curso asume, tal vez sin desearlo, tal vez sin ser consciente de ello, todo lo que le confiere el cargo o la función que desempeña. En palabras de Sandoval (1997, p. 90), pasar de ser el que recibe el curso al que lo imparte implica no sólo pasar de estar “en el grupo” a estar “frente al grupo”, sino principalmente de ser alguien que cuestiona la autoridad y critica las estrategias de actualización a quien representa la autoridad y vigila que se cumplan las disposiciones de actualización.

Los coordinadores no pueden sustraerse de esta carga y, en lo posible, presionan a los participantes para que se sujeten a los horarios de trabajo, para que desarrollen las actividades y cumplan las tareas. También definen el ritmo de las actividades, dan entrada o no a los temas y evalúan las respuestas y el trabajo general de los profesores. Todo esto lo cumplen, sin embargo, atrapados en el dilema de aplicar la norma institucional y granjearse la antipatía de sus compañeros o flexibilizar las sanciones y descuidar la actualización.

Capítulo IX. Conflictos y negociaciones en los espacios de actualización docente

Dedico este capítulo a analizar las relaciones que se establecen entre los profesores y los coordinadores que participan en los cursos de actualización docente. Para ello desgloso las cuatro últimas categorías que detecté en el análisis de la información. A estas categorías las he denominado subversión, resistencia, complicidad y control de la actividad. A continuación explico brevemente la forma como las conceptualizo y de qué manera se presentan en las relaciones cotidianas de los cursos.

Subversión

El diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2009) define al término subversión como un movimiento que apunta a invertir, desestabilizar o revolucionar lo establecido, y lo utiliza como sinónimo de desorden, rebelión, levantamiento, sedición, tumulto o conspiración, entre otros. También señala que el término puede asociarse de manera general a los intentos de derrocar estructuras de autoridad. En esta segunda acepción, subversión puede relacionarse con la palabra sedición y no sustituirla, ya que la connotación de ambas es un poco diferente, pues mientras la sedición sugiere un alzamiento abierto contra la autoridad, la subversión se refiere a algo más subrepticio, como erosionar las bases de la fe en lo establecido o crear conflictos entre personas.

Es precisamente en esta segunda acepción como utilizo el término en este trabajo, para referirme a las prácticas docentes que denotan el conocimiento de las reglas o de las figuras de autoridad, pero que al mismo tiempo crean lazos de solidaridad para resistirse a ellas e intentar modificarlas. Prefiero esta definición porque si bien en las dos modalidades formativas que observé los participantes manifestaron en distintas ocasiones su fastidio, desacuerdo o inconformidad sobre los cursos o actividades en específico, las tácticas que utilizaron fueron distintas. En los Talleres Generales lo hicieron principalmente a través de bromas y negativas a participar o a responder con prontitud a las indicaciones del coordinador, mientras que en los cursos Estatales, sobre todo en las primeras sesiones, hubo escenas

frecuentes en las que los participantes confrontaron abiertamente a la coordinadora y se resistieron a aceptar las tareas asignadas, lo cual generó ríspidos enfrentamientos como el siguiente:

Laura: ¿Eso es lo que sigue?

Coordinadora: (Sin voltear) Si, maestra.

Violeta: ¿De tarea?

Coordinadora: (Ríe y voltea a mirarla) No, para ahorita. (Se da vuelta y sigue escribiendo. Ellas se miran e intercambian señales de fastidio)

Laura: Ay, maestra, nosotros somos los últimos. Los otros ya salieron.

Coordinadora: (Termina de escribir y se da la vuelta. Otra vez ríe) Es que los otros si hicieron su tarea.

Violeta. También nosotros.

Coordinadora: Si, pero no escrita (Vuelve a reír y se acerca un poco a ella)

Violeta: No nos dijo.

Coordinadora: Si les dije (CEA090408-31).

En estos enfrentamientos los participantes aprovecharon su mayor número para presionar en bloque, mientras que la coordinadora esgrimía como defensa, y a veces como arma, el estatus que le confiere estar al frente del grupo, coordinando las actividades y, por consiguiente, evaluando el desempeño de todos ellos. Sabedora de que los maestros que asisten a los cursos están interesados en obtener un documento que les permita participar en la Carrera Magisterial, no dudó en amenazar con asignar bajas puntuaciones a los que la confrontaron abiertamente, como se aprecia en el siguiente extracto:

Coordinadora: (Sonríe y luego agrega) Luego no pregunte por qué unos tienen cinco puntos.

Jorge: ¿ya vamos a empezar, maestra?

Coordinadora: Porque luego preguntan: ¿y yo por qué nomás tengo tres puntos, cuatro puntos? (CEA210408-30).

El agua nunca llegó al río porque los participantes terminaron aceptando, por lo menos aparentemente, las indicaciones de la coordinadora y ella, en retribución, casi siempre flexibilizó sus demandas. Si bien estos enfrentamientos abiertos se presentaron durante todo el curso, fueron cada vez más esporádicos, en primer lugar porque los profesores entendieron la situación de principiante de la coordinadora y adjudicaron a este hecho su preocupación por sujetarse a los tiempos de trabajo y las actividades planeadas:

Yo: No presiones tanto a la maestra.

Laura: Si está presionada, ¿verdad?

Yo: Es que es su primera vez.

Graciela: Si. Se le nota que es la primera vez.

Violeta: Todavía no sabe cómo está la onda.

Laura: No, ella quiere cumplir las cosas como dice la guía (CEA230408-20).

La reducción de los enfrentamientos obedeció, en segundo lugar, a que en las últimas sesiones, la coordinadora terminó cediendo a la mayoría de las demandas de los profesores: acortó el horario, redujo las actividades o eliminó las tareas. Casi siempre sustentó estas concesiones en el compromiso que los participantes asumieron de cumplir con los trabajos en su casa:

Coordinadora: Por eso les pido que lo hagan aquí, no crean que es por estar molestando. Es que luego se los llevan a su casa: si, que al cabo si lo hago. Y a la hora de la verdad no lo hacemos, maestros. No lo hacemos.

Violeta: Si lo hacemos.

Laura: Yo ya lo hice.

Coordinadora: Si, claro, usted ya lo hizo, ¿pero los demás? Pero bueno, ustedes decidan. Yo les propongo que lo hagan aquí, pero si gustan llevárselo de tarea y hacerlo en su casa, pues adelante. Como ustedes gusten(...)

Rosa: No, nos los llevamos.

Coordinadora: ¿Se los llevan?

Queta: Si, que al cabo si los hacemos (CEA210408-38).

Los silencios

Si bien los enfrentamientos abiertos disminuyeron en los Cursos Estatales y en los Talleres Generales nunca se presentaron, las tácticas subversivas fueron frecuentes en ambas modalidades. Dentro de estas prácticas, la que se presentó con más frecuencia fueron los silencios que proceden a una pregunta. En algunas ocasiones estos silencios en verdad obedecen a la ignorancia o inseguridad de los participantes, por lo cual esperan una o varias reformulaciones de parte del coordinador para identificar las pistas y adquirir más elementos que les lleven a responder correctamente. La subversión se presenta cuando la respuesta parecería obvia, pero los docentes se niegan a contestar por fastidio, cansancio o desinterés en el tema, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

Coordinador: Entonces ya dijimos que Educación Física y Educación Artística, digo, Educación Cívica son las asignaturas a las que se les dedica menos tiempo. Entonces, ¿cuáles podrían ser algunas causas de ello? (Los participantes bajan la mirada hacia su guía de trabajo. El coordinador repite la pregunta) ¿A qué se deberá? (Nos recorre con la mirada) ¿A qué creen que se debe? (El silencio continúa. Nadie levanta la mirada) ¿Por qué estas dos asignaturas son a las que menos tiempo se les dedica? (Se da cuenta que sólo yo lo estoy mirando y me pregunta) ¿Por qué, David?

Yo: Bueno, la razón principal es que el Plan y Programa de Estudios así lo marca... (TGA160807-7).

En este caso, el coordinador lanza al grupo una pregunta. Al no obtener respuesta después de la cuarta reformulación, recurre a la estrategia de preguntar directamente a uno de los integrantes del grupo, quien la responde y permite que continúe la secuencia. La estrategia de los maestros de desviar la mirada hacia la antología, más que defensiva (hacer tiempo para entender el sentido de la pregunta, encontrar la respuesta en la guía) parece subversiva, en primer lugar porque, sin que la respuesta constituya un lugar común, si constituye un tópico ampliamente debatido que, en el modelo educativo actual, asignaturas como Español y Matemáticas tienen

mayor peso en la educación formal en detrimento de otras como las que mencionó el coordinador; en segundo lugar porque la misma pregunta da margen para una gran variedad de respuestas (“¿cuáles podrían ser algunas causas de ello?”), por lo cual no parece necesario esperar hasta la cuarta formulación para expresar alguna; y en tercero porque los profesores saben perfectamente que la respuesta no está en la guía, de ahí que carezca de sentido empezar a revisarla después de la pregunta

Puedo mencionar algunos factores que explican esta actitud específica de los docentes. En principio, esta secuencia se dio en un momento de la segunda sesión del TGA en que, a pesar de que varios profesores llevan una hora dentro del salón, las actividades apenas iniciaron hace 30 minutos por el retardo de varios de ellos (de hecho, para este momento dos compañeros no han llegado todavía). En segundo lugar, la ausencia de profesores motivó que se suspendiera momentáneamente la primera actividad porque se necesitaba la totalidad de los miembros para realizarla y empezamos otra mientras los faltantes se integran. En tercer lugar, para este momento ya todos hemos escuchado el rumor de que la tercera sesión del Taller se suspenderá para realizar mañana la reunión de cambios de zona. La mezcla de estos eventos distractores propició un ambiente de apatía que no se disipó hasta la conformación de equipos para realizar la tercera actividad. En este momento, a la certeza de varios profesores de que estos Talleres les reportan poca utilidad parece agregarse la idea de que nadie los está tomando en serio, de ahí su negativa a involucrarse en la actividad.

Como táctica subversiva, los silencios tienen un efecto fulminante, pues en un contexto en el que las respuestas de los participantes son necesarias para que continúen las secuencias de interacción, el mutismo docente rompe con la dinámica de trabajo. Paradójicamente, es el mismo impacto el que motiva que los silencios rara vez sean prolongados, pues invariablemente alguno de los participantes terminará cediendo al asedio de las reformulaciones y responderá a la pregunta. Si esto no sucede, el coordinador tiene la opción de mirar fijamente a uno de los participantes o incluso de pedirle de forma explícita que responda. En última instancia puede responder él mismo la pregunta y continuar con la secuencia.

Las conversaciones intergrupales

Otra táctica de subversión se manifiesta en las distracciones, en la conformación de grupitos que entablan discusiones al margen del tema central o incluso en las salidas del salón cuando los profesores no desean participar en la actividad que se está realizando. En circunstancias en que el coordinador recurre a la conformación de equipos para realizar las actividades, tal como sucedió en los Talleres Generales, las pláticas intergrupales adquieren cierto grado de legitimidad, pues los profesores pueden hacer pasar sus charlas como amenas discusiones sobre el tema, sobre todo cuando el coordinador los deja “trabajando” solos. Cuando no existe la posibilidad de interacción en equipos, tal como sucedió en los Cursos Estatales, los profesores se ingenian para sentarse cerca de los compañeros con los que tienen temas comunes de conversación, o salen a platicar afuera del salón.

Como lo mencioné en el capítulo anterior, resulta inevitable que se generen conversaciones simultáneas entre los compañeros durante el desarrollo de las clases, sobre todo en los momentos en que el interés decae. Cuando estas conversaciones se presentaron durante el desarrollo de actividades individuales o de equipo y propiciaron ruido difícil de tolerar, invariablemente motivaron a los coordinadores a intervenir, solicitar silencio y hacer un recorrido por el salón para cuestionar a los participantes sobre el avance del trabajo. Cuando se presentaron durante un debate grupal, la tolerancia del coordinador fue notablemente menor y trató de apagarlas, primero, a través de miradas o una frase amistosa, y si ello no surtía efectos, mediante una amonestación pública. Fiel a su estilo, el coordinador de los Talleres siempre optó por las llamadas de atención en términos cordiales, mientras que su contraparte de los Cursos Estatales encaró abiertamente a los participantes en más de una ocasión, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

Jorge: (Observa la molestia de la coordinadora y trata de restarle importancia al asunto) No, aquí las maestras hacen muchas bromas, pero si discutimos.

Coordinadora: (Nos da la espalda y camina hacia el escritorio) No, ya aprendí que hay unas personas que no debo sentar juntas. (Las sonrisas desaparecen de sus rostros. Entre los miembros de mi equipo se escuchan algunas risas).

Rosa: Ay, maestra.

Coordinadora: (Acomoda algunos documentos en el escritorio y responde sin mirarla) La verdad, maestra. Es la verdad (CEA210408-18).

Si bien dentro de las aulas el coordinador tiene la autoridad moral para recordar a los participantes el valor del silencio en estos espacios –tal como lo hacen los profesores ante los alumnos en un grupo (Eisner, 1990, p. 162)–, nada puede o nada se atreve a hacer cuando los profesores deciden conversar fuera del aula. Las salidas al baño parece ser la opción preferida de los profesores para escaparse de una actividad tediosa y permanecer fuera del salón de clase un buen rato, pero no desaprovechan la oportunidad que les brinda la flexibilidad del horario, por lo cual muchos llegan tarde o permanecen platicando en los patios una vez que el periodo de receso termina.

Parece haber un acuerdo tácito entre participantes y coordinadores, primero, respecto a que éstos prefieren que aquéllos se mantengan fuera del salón antes que les generen desorden dentro, y segundo, que no se darán por aludidos mientras los profesores no abusen de las facilidades que les dan para salir o permanecer fuera del salón, aunque el margen de tolerancia varía de acuerdo a las condiciones del curso y el estilo del coordinador. Por ejemplo, en el caso de los TGA, por las ocasiones que han tomado cursos dirigidos por el mismo coordinador, los participantes saben que disponen de toda la libertad del mundo, incluso para faltar, pero los participantes del Curso debieron soportar que en la última sesión de trabajo la coordinadora les reprochara el abuso que hicieron de esas facilidades:

Coordinadora: No, maestros, pues yo les dije desde el principio que esto era un reto para mí. Que yo no tenía experiencia, pero tenía ganas de aprender y trabajar con ustedes ¿si? Más que nada eso, de eso se trataba. Luego tiene uno que ser tolerante, tiene que adaptarse. Por ejemplo, en mi escuela a mis

alumnos jamás les permitía que fueran de a dos al baño, y aquí tuve que hacerlo. Lo primero que rechazo y lo primero que tuve que hacer.

Rosa: Ay, maestra, ¿quiénes? (Risas).

Coordinadora: No, ya sabemos quienes (También ríe y se sonroja) (CEA280408-38).

En este extracto también podemos apreciar que, aunque la coordinadora adquiere cierto estatus de autoridad como el que detenta un profesor frente a sus alumnos –y los propios participantes se lo reconocen–, ella misma no se atreve a tratar a los profesores como si fueran alumnos, lo cual deja en claro que las relaciones asimétricas que caracterizan el trabajo en el aula, en el caso de los cursos de actualización se atenúan y el coordinador tiene que reconocer que, al final de cuentas, está trabajando con adultos, casi siempre con compañeros y, no pocas veces, con sus superiores.

El humorismo

La tercera forma de subversión es el humorismo: las frases, los chistes, las palabras de doble sentido con que los docentes expresan sus deseos u opiniones respecto a determinadas situaciones que se presentan en los cursos. Quienes han investigado la función del humorismo en los salones de clase, como Dubberley (1995), han concluido que desobedecer a los maestros a través de bromas es una estrategia para conocerlos y ponerlos a prueba. En términos generales, el profesorado que permite las bromas y además logra que los alumnos trabajen, es muy admirado y querido por ellos porque alivia el tedio de las clases (p. 93).

Antes de analizar el uso que los profesores hacen de las situaciones humorísticas y el efecto que éstas tienen en el desarrollo de los cursos, tomo como referencia a Sosa (2007) para diferenciar tres términos que frecuentemente se utilizan como sinónimos: humor, humorismo y comicidad. El primero

designa el estado de ánimo de una persona, habitual o circunstancial, que le predispone a estar contenta y mostrarse amable, o por el contrario, a estar

insatisfecha y mostrarse poco amable, es decir, refiere a una actitud subjetiva de carácter general que, matizada en uno u otro sentido, todos los seres humanos poseemos (p. 173).

Así, mientras el humor es una característica que todos tenemos, la comicidad y el humorismo son acciones que realizamos con una finalidad específica. Es precisamente la finalidad lo que establece la diferencia entre estos dos últimos términos:

Mientras el humorismo propone una lectura diferente de lo social, impone rupturas, desplazamientos y transgresiones mediante las cuales cuestiona las respuestas habituales, la comicidad sólo busca entretener, amenizar, descomprimir, o bien, agredir a blancos específicos. No inquieta al poder ni pretende poner patas arriba las verdades imperantes (p. 177).

Independientemente de sus diferencias, la comicidad y el humorismo requieren de gran sutileza y habilidad de parte de quien las genera, pues una frase o palabra mal dicha o expresada en el momento inadecuado pueden generar el efecto contrario, es decir, convertirse en una ofensa o en un detonante de molestias, como se puede apreciar en el siguiente extracto:

Inés: Todos tenemos errores y no vamos a negar que esto es el resultado de nuestro sistema educativo. Miren: yo hace un tiempo fui a visitar una comunidad de PIARE, fuimos el supervisor y yo. ¿Qué pasó? Pues que no encontramos a los maestros.

Angélica: Tenían junta. (Varios de los presentes, entre ellos la coordinadora, le dirigen miradas severas. Ella se agacha)

Inés: (También la mira pero continúa sin prestar atención a la interrupción) Si. Entonces el supervisor... (CEA230408-24).

De la misma manera que el desconocimiento de la estructura de la participación social puede llevar a los alumnos a cometer “errores” porque se expresan en un momento socialmente “incorrecto” (Erickson, 1999, p335), una broma

o intento de broma expresada en el “momento inadecuado” o dirigida a la persona “equivocada” tiene un efecto inverso al que esperaba quien la formuló. Por el contrario, cuando quien genera la situación cómica o humorística tiene la habilidad para integrarla de manera natural y como parte del tema que se está discutiendo, es cuando esta estrategia despliega todo su impacto, pues invariablemente involucra a todos los docentes y al coordinador, que se integra de buena gana a las risas e incluso interviene en las bromas. Esto nos remite al *kairos* griego, del que habla De Certeau (2000, p. XVII), pues para conseguir que lo escuchen convenientemente, un estudiante no solamente debe emplear las palabras adecuadas, sino hacerlo en el momento oportuno.

En el capítulo anterior comenté que en los TGA Imelda participó varias veces para bromear. En los CEA su equivalente fue Queta, quien tuvo 172 participaciones en todo el curso, pero 118 de ellas fueron de tipo subversivo, principalmente frases cómicas o humorísticas. Me interesa resaltar este hecho porque Dubberley observó que en los salones de clase las mujeres son más creativas que los hombres y sus argumentos pueden ser ocasionalmente más poderosos. El problema es que mientras “los chavales saben cuándo tienen que parar y cuándo ‘una broma ha llegado demasiado lejos’, (...) las chavalas no cejan nunca” (p. 96).

Esta afirmación se confirma en los espacios de actualización que observé porque efectivamente fueron las mujeres las más proclives a generar situaciones hilarantes, aunque los hombres también lo hicieron frecuentemente. Unos y otros tomaron como blanco de sus bromas a otros personajes dentro y fuera del salón, no exclusivamente a los coordinadores. Además, salvo casos excepcionales (citaré uno más adelante), todos fueron muy cautos al utilizar las bromas para atacar a otra persona y las más de las veces las generaron para romper el tedio de las sesiones. Queta, por ejemplo, tuvo un promedio de 9.3 palabras por intervención (ver datos de la tabla 7), lo cual nos da idea de que se las ingenió para introducir frases breves, pero certeras en el discurso de otros, para romper la secuencia de los diálogos o para desenmascarar la irrealidad de lo que proponían o la falsedad de lo que decían, tal como se aprecia en el siguiente extracto.

Angélica: Es que es una fuga. Yo cuando empecé a leer, cuando era niña (se escuchan risas y “uh”. Ella sonrío y continúa), entonces las primeras, los primeros libros que leí, eran novelas, novelas rosa.

Queta: Ah, esas porquerías (Carcajadas)

Angélica: (Hace una pausa hasta que cesan las risas, luego continúa) Yo las leía, entonces los personajes, yo recuerdo que los sentía.

Queta: Sentías los besotes (carcajadas) (CEA090408-26).

Si bien el principal efecto de las situaciones cómicas y humorísticas es que rompen el tedio de las sesiones de trabajo y hacen más llevaderas las jornadas de actualización, también tienen el efecto de conjurar situaciones tensas o potencialmente peligrosas. Por ejemplo, en una de las sesiones del Curso Estatal, que se caracterizó por los constantes enfrentamientos entre tres profesoras y una Jefa de Sector, ya que las primeras acusaban a los directivos de no actualizarse y, por lo mismo, de no estar al tanto de las nuevas formas de trabajo en el aula, una de las profesoras vuelve a la carga y trata de evidenciar la incapacidad de la Jefa de Sector para leer en voz alta a los alumnos. Ella responde hábilmente con una broma y sale de la trampa:

Rosa: Pero es que muchos maestros se resisten, se resisten porque (empieza a imitar a una persona escandalosa): hay, cómo voy a ponerme a hacer esto y esto otro. Pero se necesita, se necesita expresar en la lectura el gusto que estamos sintiendo, porque si no, los alumnos no se contagian.

Coordinadora: No, maestra. De acuerdo. Si es necesario hasta actuar ante los alumnos, emocionarse con la lectura.

Rosa: A ver maestra, si hacemos una encuesta. (Voltea hacia Inés) A ver maestra Inés ¿usted es capaz de hacer aflorar sus sentimientos en todo momento?

Inés: (La mira fijamente durante un momento. Nosotros observamos expectantes) No, maestra, esa es pregunta de Carrera Magisterial (Risas) (CEA230408-26).

A partir de lo anterior queda claro que en el desarrollo de los cursos es posible identificar múltiples situaciones cómicas, es decir, situaciones propiciadas por los participantes con la única finalidad de hacer reír, de romper el tedio o burlarse de compañeros, pero las que me interesa analizar son las de tipo subversivo, es decir, las que se materializan a través de palabras, frases o situaciones hilarantes pero envían un mensaje de inconformidad por algo que sucede o puede suceder en los cursos.

Dado que las tácticas subversivas apuntan a erosionar la autoridad, las situaciones humorísticas de corte subversivo están dedicadas a quien detenta la autoridad en los cursos, es decir, a los coordinadores, aunque no sean ellos el blanco de las bromas. En el siguiente extracto, por ejemplo, se puede apreciar que una profesora aprovecha el desarrollo de una actividad para expresar por escrito su deseo de que la sesión termine. Cuando los compañeros se dan cuenta, la apoyan y tratan de distintas formas que el coordinador capte el mensaje:

Armando: (Se pone de pié y desde su lugar empieza a decir) Bueno, pues ahí tenemos tres sugerencias (lee el título de la columna y luego la sugerencia que está escrita en cada una. Los profesores que están leyendo empiezan a sonreír cuando identifican la sugerencia que escribió Imelda: “yo sugiero que ya nos vayamos a formar al banco”. Los que están distraídos voltean a ver el escrito cuando Armando lo lee. Se empiezan a escuchar risas y algunos comentarios)

Ramiro: Esa sugerencia está muy bien, maestra (Voltea a mirar a Imelda y le muestra el dedo pulgar de la mano derecha levantado. Más risas). (TGA150807-30)

Aunque muchas veces las bromas se dirigen a uno de los participantes, la intención de quien propicia la situación humorística es enviar un mensaje al coordinador. Por ejemplo, en la última sesión del Curso Estatal varios profesores tomaron como blanco de sus bromas a un compañero que llegó tarde a todas las sesiones y faltó a la anterior. Todo ello sucedió en el momento en que la

coordinadora está recogiendo los trabajos finales y asignando la evaluación parcial del curso. Ninguno de los involucrados se dirigió a la coordinadora, pero en el tono de voz que utilizaron se aprecia que están interesados en que ella sea consciente de que el profesor tuvo un desempeño deficiente durante el curso:

Jorge: (Todavía de pié voltea sonriendo hacia nosotros y dice) No quería venir.

Yo: No, si nosotros estábamos desesperados por venir (Risas).

Queta: Yo no pude dormir nomás pensando a qué hora empezaba el curso (Risas estruendosas. La coordinadora voltea a mirarnos. Sonríe y luego sigue atendiendo a Laura).

Jorge: (Se sonroja y se sienta) Yo pensé que nomás yo.

Saúl: No, nomás que nosotros tenemos un poquito más de vergüenza (Otra vez risas estruendosas. Jorge también ríe a carcajadas y enrojece más) (CEA280408-22).

Es muy raro que el coordinador no capte el mensaje o finja que no lo captó. En algunos casos les da la razón a los maestros y cede a su demanda, en otros dialoga con ellos y les explica por qué no puede acceder a su solicitud. Nuevamente fue el coordinador de los TGA el más tolerante y flexible ante las demandas de los maestros. En las raras ocasiones en que no tuvo intenciones de ceder no se involucró en discusiones, sino que optó por integrarse a las bromas y de manera sutil continuar con la actividad; en las ocasiones en que las circunstancias le permitieron ceder, trató de hacer pasar la concesión como un acuerdo grupal o como un intercambio de concesiones. Por ejemplo, en el caso en que los profesores le indicaron a través de bromas que deseaban salir para ir a cambiar en el banco su cheque recién recibido, les respondió que saldrán en cuanto terminaran las actividades restantes:

Coordinador: (Toma la guía y su cuaderno de notas y mientras las revisa dice)

Bueno, pues de ustedes depende. Si avanzamos rápido nos vamos más temprano. (Se escuchan frases como: "pues a darle", "lo que sigue"). Bueno, vamos a ir a la página 15 de la guía. Vamos a... (TGA150807-30).

En un apartado previo comenté que la coordinadora de los Cursos Estatales, en algunas ocasiones también cedió a las demandas de los maestros, aunque en términos generales fue menos flexible en los cambios a sus planes de trabajo. En las circunstancias en que flexibilizó sus posturas, se comportó como su compañero coordinador de los TGA, es decir, hizo pasar su cesión como un intercambio de concesiones, pero la mayoría de las veces optó por un “no se puede” tajante, sobre todo en lo relacionado con la evaluación del curso:

Angélica: (está escribiendo los datos en las hojas y pregunta) ¿Aquí donde dice “puntos” qué pongo?

Coordinadora: (Se levanta y se acerca) No, ahí nada, maestra. Ahí es para nosotros.

Rosa: Son los puntos del curso.

Angélica: (Ríe) No, pues entonces deje los anoto (Risas).

Coordinadora: (Se mantiene seria) No, maestra, esos los llenamos nosotros después.

Laura: Nosotros los llenamos, maestra, para que usted ya no batalle (Risas).

Violeta: Para ahorrarle trabajo (Risas).

Coordinadora: No, maestras, así déjenlo en blanco (CEA090408-6).

En suma, a lo largo del curso los participantes propiciaron constantemente situaciones hilarantes. Aunque hay profesores más proclives a generarlas y más hábiles para integrarlas de manera natural en las actividades que se están realizando, por regla común tienen el potencial de involucrar a todos los miembros del grupo, incluidos los coordinadores. Algunas de estas situaciones tienen una finalidad meramente cómica, es decir, apuntan solamente a hacer reír a los presentes, pero muchas otras aprovechan la generación de situaciones humorísticas para enviar mensajes de molestia o inconformidad a las figuras que detentan la autoridad en los cursos. La mayoría de las veces los coordinadores se dan por aludidos y aceptan el mensaje, aunque eso no significa que cedan a la presión de los participantes, sobre todo en cuestiones relacionadas con la evaluación.

Resistencia

La resistencia es un término que, en sus distintas acepciones, alude a oposición, intransigencia, rebeldía u obstinación. En el marco de este trabajo, cuando hablo de resistencia más bien me refiero a prácticas de resistencia, es decir, a posturas individuales o grupales que, aunque se muestren de manera aislada o en momentos muy específicos, son parte de una postura concreta ante el poder y la autoridad y se expresan como mecanismo de protección social, consciente o inconsciente, que puede superar las estrategias de dominación.

Giroux (2004) afirma que no se debe calificar indiscriminadamente como resistencia a toda “conducta de oposición” (no cumplir el horario de trabajo, no preparar las clases, por ejemplo), sino solamente a aquella conducta que, observada más allá de su inmediatez, “expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión” (p. 145).

Igual que la subversión, la resistencia expresa rechazo a las relaciones desiguales de poder, pero a diferencia de aquella, ésta se manifiesta en conductas de oposición que tienen por objetivo desarticular formas de dominación. Como se puede inferir, las tácticas de resistencia que se presentaron en los cursos fueron mucho más escasas que las de subversión.

Dado que estos espacios se caracterizan por una lectura crítica de los textos y por el indiscriminado respeto a las participaciones de los profesores, es muy raro que los compañeros y los coordinadores cuestionen las respuestas y opiniones de los demás (ver el apartado *evaluación de las respuestas de los docentes*, en el capítulo anterior), por eso una forma de resistencia se da cuando los profesores encaran a su propios compañeros para hacerles ver que lo que dicen suena inverosímil.

Algunas investigaciones (Rockwell, 1997) demostraron que en los cursos de actualización el conocimiento cotidiano de los maestros rara vez se expresa

públicamente y que tienen más posibilidades de salir bien librados quienes manejan con soltura un amplio vocabulario especializado. Otras investigaciones, por el contrario (Vite, 2001), evidenciaron que los profesores son conscientes de que algunos de sus compañeros, sobre todo los más preparados, participan para poner en evidencia su saber y superioridad, actitud que los participantes en el curso conciben como egoísta.

Es en estos casos cuando los profesores encaran a los compañeros para recordarles que en el gremio ya nos conocemos y, por consiguiente, hay que moderarnos en lo que decimos, porque de una u otra manera ya todos sabemos lo que es y no es posible hacer. Por ejemplo, en el siguiente extracto los participantes acorralan a una de sus compañeras hasta que reconoce que los está engañando en una de sus declaraciones:

Coordinadora: Entonces es: “¿qué tipo de lecturas prefieres?”. ¿Qué respondieron a eso? ¿Qué nos dicen de eso?

Angélica: Pues yo leo de todos, pero los que más me gustan son los de auto ayuda y superación.

Laura: Yo también leo de todo, pero a mi los que me gustan son los de profecías.

Saúl: ¿Profecías?

Laura: Si, esos son los que me llaman la atención.

Queta: Ay, qué feo.

Laura: No, en serio, yo he leído muchos y si me gusta...

Angélica: (La interrumpe) A ver, dinos uno.

Laura: ¿Cómo?

Angélica: Dinos uno de profecías que hayas leído.

Laura: (Sonríe y se sonroja) Ay, bueno.

Angélica: Ahí está (Risas) (CEA070408-31).

En el ejemplo anterior la resistencia de los maestros no toma como destinatario alguna instancia o figura de poder, sino a un compañero que con su

actitud intenta ponerse por encima de los demás. Otro tipo de resistencia es el que se da frente a las indicaciones que aparecen en los textos. En estos casos su resistencia es ante las opiniones de los autores, sobre todo cuando éstos hacen afirmaciones que atacan de manera directa sus certezas.

Mencioné previamente que los profesores tienen concepciones específicas sobre la docencia, los alumnos, las asignaturas y su enseñanza. Si bien estas concepciones no son estáticas, mantienen gran estabilidad y difícilmente pueden ser alteradas. “Son bastante estables por simples razones de equilibrio personal. Y suelen ser más estables mientras más tiempo han mostrado su valor en los hechos” (Ávila, 2001, p. 62). Estas ideas básicas son las que prácticamente no sufren alteraciones en los cursos y su ataque desencadena las más agrias reacciones de los profesores hacia los textos y los autores. Por ejemplo, en el siguiente extracto presento parte de la discusión que se suscitó después de que los participantes leyeron un texto de en el que Felipe Garrido (SEC-PRONAP, 2008, p. 49), afirma que el verdadero lector reúne las siguientes características: a) lee por voluntad propia; b) lee todos los días; c) comprende lo que lee; d) es capaz de escribir, y e) suele comprar libros. De acuerdo con esta definición ninguno de los miembros del grupo entra en la categoría de lector, de ahí la desazón en algunos y la molestia en la mayoría.

Ileana: ¿Entonces los que no leen nada son los analfabetos funcionales?

Saúl: Bueno, si, póngale que no cumplimos lo que dice el autor, a lo mejor no una de las cosas que dice, pero de cualquier manera somos lectores, porque si no, imagínese.

Ileana: Es que dice que el lector lee, compra libros. Entonces pues en dónde queda, porque de acuerdo al texto, pues muchos no seríamos lectores. Y yo recuerdo que en las primeras sesiones, cuando se nos preguntaba si somos lectores, pues nosotros mismos reconocíamos que no.

Rosa: Pero maestra, vamos avanzando, vamos viendo nuevas cosas. Vamos ampliando nuestras ideas, con uno y con otro.

Violeta: Estamos viendo distintos autores, y algunos dicen una cosa y otros dicen otra, lo que estamos leyendo es nada más la opinión de este, pero hay más (CE280408-17).

Ezpeleta y Weiss (2002), en su estudio sobre los procesos de actualización de profesores que laboran en escuelas multigrado, concluyeron que los cursos están excesivamente cargados de contenidos, por lo cual, sobre todo en las etapas de trabajo intensivo, se privilegia el abarcar los temas en detrimento de ofrecer oportunidades de discusión, aclarar dudas, o dar tiempo para que los participantes diseñen y experimenten nuevas posibilidades de enseñanza. Este hallazgo, que evidencia una de las características distintivas del modelo de actualización, permite entender por qué resultan tan raras las situaciones en que los profesores entablan discusiones para rebatir las opiniones de los autores, aun esgrimiendo argumentos que no necesariamente estén sustentados en referentes teóricos y metodológicos precisos.

Por el mismo motivo resalta una tercera forma de resistencia: la que surge cuando los profesores se niegan a involucrarse en una actividad a la que no le encuentran razón de ser en el marco de sus expectativas sobre el curso. En tres ocasiones en los Cursos Estatales (ninguna en los Talleres Generales), uno o varios de los participantes detuvieron las actividades porque sintieron que estaban trabajando en balde o porque no tenían claro lo que estaban haciendo, y continuaron sólo hasta que sus dudas y confusiones se aclararon. Rosa, fue quien más participaciones tuvo en los Cursos Estatales para introducir temas y en dos ocasiones interrumpió el trabajo para solicitar que se clarificaran las actividades que estaban realizando. A continuación una de esas participaciones:

Rosa: Pero eso no es una estrategia. (Otra vez se miran. Un momento de silencio. La coordinadora termina de escribir y voltea a mirarlos).

Jorge: No, es que es una acción.

Coordinadora: ¿Entonces ahí la dejo?

Rosa: Hay que definir que es una acción y qué es una estrategia, porque hay confusión (Se miran nuevamente y permanecen en silencio) (CEA210408-27).

Las tres formas de resistencia que mencioné no provocaron mayores conflictos internos básicamente por dos razones. En primer lugar, porque toman como destinatarios a los propios compañeros que, al ser pillados *in fraganti*, optan por guardar silencio, o a los autores que, por estar materializados en los textos, no tienen capacidad de réplica, de ahí que las relaciones horizontales puedan ser restablecidas a satisfacción de los maestros con relativa facilidad. En segundo lugar, porque en las discusiones para aclarar términos o situaciones dudosas los coordinadores no parecen poseer más y mejores argumentos que el resto de los profesores, y entre éstos terminan convenciendo los que hablan con mayor seguridad o expresan sus saberes prácticos de forma más clara. En ambos casos el resultado es similar: los maestros se resisten ante un hecho o situación que pone en duda su saber y su estatus, pero en el proceso no son capaces de eliminar las relaciones asimétricas de origen, de poner en crisis sus conocimientos previos y, por lo mismo, de diseñar y experimentar nuevas formas de enseñanza.

Distintas son las circunstancias en que las tácticas de resistencia se dirigen hacia la autoridad. En algunos casos estas prácticas toman como destinatarios a los coordinadores, que representan la autoridad en los cursos estatales porque en las relaciones cara a cara se encargan de dirigir y controlar el desarrollo de las distintas actividades. Si bien parte de la autoridad del coordinador deviene de un efecto de institución, es decir, se origina en la designación institucional para ejercer esa función, “el poder, como capacidad de coaccionar las acciones de los otros, es potencialmente poseído tanto por los profesores como por los alumnos en el aula (Erickson, 1997, p. 239), y los profesores que se actualizan ejercen ese poder para resistirse a la autoridad del coordinador.

A diferencia de lo que sucedió con las tácticas de subversión, en las que los maestros confrontaron a los coordinadores simplemente porque éstos representan la autoridad, en las tácticas de resistencia siempre presentaron argumentos para

hacerles ver el trato injusto que estaban recibiendo y justificaron las razones de su desacuerdo, por lo cual los coordinadores terminaron dándoles la razón y, si las circunstancias lo permitían, cediendo a sus demandas. A continuación presento el extracto de una discusión que se presentó casi al final de una jornada especialmente difícil porque el clima caluroso impidió trabajar en el salón. Aunque la coordinadora aún tenía planeadas muchas actividades para desarrollar, tuvo que reconocer que no era posible seguir trabajando en esas condiciones y aceptó acortar la sesión.

Rosa: (Se recarga en la butaca, se abanica con las manos y resopla) Qué sea la última vez que nos meten en este horno.

Queta: Ay, sí. Está bien caliente.

Coordinadora: Eso ténganlo por seguro. Pero a ver, qué pueden comentar, porque yo creo que si nos hace falta.

Rosa: ¿Si le comentamos ya nos deja ir?

Coordinadora: (Sonríe) Ay no, maestra.

Queta: Ya estoy bien cansada.

Coordinadora: (Vuelve a reír) Ay, maestra, si estamos hablando de una actitud.

Queta: A ver, maestra: usted ponga a un niño en estas condiciones y verá.

Coordinadora: No, maestra, no (CEA210408-34).

En otras ocasiones las resistencias toman como punto de referencia instancias más intangibles, que se sabe que existen y están en algún lugar, aunque no se sepa con exactitud dónde. Aunque en estos casos los coordinadores no son los destinatarios directos de las inquietudes, se convierten en sus receptores porque son el único referente a través de la cual los docentes establecen contacto con ese nivel de autoridad al que llaman “los de arriba”, “los que mandan”, “el gobierno”, etc.

Angélica: No, maestra, pero de los libros yo digo que de cualquier manera, no somos nosotros los que decidimos, porque le pongo un ejemplo. Si a mí me gustan los listones rojos, pero a mí me dicen: a ver, escoge un listón de aquí, hay listones verdes, negros y amarillos. Pues bueno, yo escojo uno, de ese

color porque de esos son los que hay, pero no escojo rojo porque no hay, y el rojo es el que yo quería. Entonces si escogemos, pero nada más aparentemente, porque en realidad escogemos de lo que nos dan para escoger, no de lo que nosotros queremos. Ahí está la mano del gobierno, ellos son los que deciden y dicen: de estos que yo te doy, escoge (CEA070408-32).

La mayoría de las veces los profesores quieren que el coordinador se constituya en canal para transmitir sus inconformidades, pero éstos terminan aclarando que, como cualquier profesor, están atrapados en las condiciones que rigen el trabajo escolar y la actualización y, al igual que ellos, generalmente aprovechan estos momentos de catarsis para descargar sus frustraciones. Por ejemplo, cuando los profesores se resistían a suspender las sesiones del curso durante la semana en que se aplicaron las pruebas ENLACE en el estado, la propia coordinadora reconoció que a ella también le afectaba, pero como todos los demás, tendría que sujetarse a esa disposición.

Inés: Es que los cambian de grupo, maestro.

Juan. Si, pero en la misma escuela. O qué tan lejos me pueden mandar que no llegue a las dos.

Rosa: O más tarde, que al cabo que la maestra da algo de tolerancia.

Coordinadora: Es que dijeron que no quieren que haya ningún distractor. Yo si puedo ser tolerante en lo de la puntualidad, pero está esa indicación.

Jorge: No se puede, ya. (Nos miramos en silencio. La coordinadora aprovecha este momento para pasar a la siguiente actividad) (CEA070408-25).

Por todo lo anterior puedo afirmar que, en el desarrollo de los cursos, los profesores también ejercen su poder de resistencia a través de desacuerdos individuales o colectivos que generan la posibilidad de invertir las relaciones de poder, lo cual a su vez desencadena negociaciones y acuerdos en la relación cara a cara. De cualquier manera,

aún cuando esas prácticas de resistencia revelan el rechazo de los docentes hacia el modelo de formación oficial, por ser aisladas o limitarse a tareas o

disposiciones muy específicas, no sólo no contravienen las directrices normativas que sustentan las propuestas oficiales, sino que mantienen inalterables las relaciones formalmente establecidas (Villarreal, 2005, p. 156).

Control de la actividad

El control de la actividad es una forma de subversión o de resistencia que se presenta cuando los papeles de autoridad se invierten y el que detenta el poder lo cede, es decir, cuando el participante se convierte en coordinador del curso. El control de la actividad es el resultado de un proceso activo a través del cual los participantes toman la palabra, toman el momento o toman el lugar y deciden el qué, el cómo y el para qué de las actividades. El control puede ser individual o grupal, momentáneo o durante un largo periodo de tiempo, pero siempre implica el desplazamiento de la figura que ejerce la autoridad y la toma de decisiones al margen o en contra de ella.

El control se evidencia en situaciones tan simples como cuando los maestros se niegan a sujetarse al ritmo que marca el coordinador y, en su lugar, deciden que aún tienen preguntas qué hacer o comentarios por formular. La pregunta puede abrir un nuevo tema y el comentario puede generar una discusión y en ambos casos el coordinador puede retomar el control de la actividad, pero independientemente de que esto suceda o no, los maestros rompieron por un momento la secuencia dictada por él. Así se aprecia en el siguiente extracto.

Coordinadora: Si, claro. Si no hay libros, pues no se puede leer, por eso nuestra sociedad no es una sociedad lectora. Por otras cosas, pero también porque no hay libros. (Voltea hacia Rosa) Maestra Rosa: ¿Qué condiciones...?

Rosa: (La interrumpe) No. Antes de que me pregunte yo quiero decir que si hay libros. Si hay libros. El problema es que no se lee. Y tenemos a los maestros. Es el caso más claro. Nosotros tenemos los libros que nos llegan, los del rincón, los que nos da la SEC, pero no los leemos. ¿Por qué? Bueno, pues porque no tenemos el hábito de leer. Y si no tenemos el hábito, pues no

leemos, aunque tengamos los libros. (Sonríe) Ahora si (imita a un personaje cómico de televisión), pregúnteme (CEA230408-11).

En otras ocasiones los maestros asumen el control de la actividad cuando el coordinador deja de cumplir las funciones que le confiere el cargo, específicamente cuando falla en mantener el orden y controlar el desarrollo de las actividades. En estos casos los maestros se adjudican el derecho de pedirle a los ruidosos que se callen y presten atención, que se ubiquen donde deben estar o que se pongan a trabajar.

Rosa. (Sonríe) Ah, si. Bueno (empieza a revisar el texto), aquí, (pausa) en este párrafo a lo que se refiere es a la finalidad de los rincones de lectura, que busca formar lectores, pero (pausa,) a ver (levanta la voz y se dirige a todos nosotros), mírenme a los ojos, a ver, dejen de escribir (hace ademanes para llamar la atención. La mayoría de los presentes tiene la mirada puesta en la antología y empieza a voltear, algunos sonríen). La lectura es muy importante, es fundamental, porque los rincones de lectura... (CEA280408-18)

Si de acuerdo con Erickson (1997) entendemos la autoridad como el ejercicio legítimo del poder, una de las fuentes de legitimidad de los profesores (en nuestro caso coordinadores) es el conocimiento. Aunque algunos coordinadores aclaran desde el inicio de los cursos que su conocimiento es incompleto y, como varios de los maestros, declaran que viene el curso con la intención de aprender algo nuevo, no dejan de ser incómodas las situaciones en que los participantes les arrebatan el control de la actividad porque demuestran tener mayor conocimiento, sobre todo cuando es un saber relacionado con aspectos básicos del trabajo. Por ejemplo, en la primera sesión del Curso Estatal la coordinadora vivió un momento bochornoso cuando se evidenció que desconocía el Programa de Estudios de Español que se está usando desde hace casi una década en educación primaria:

Coordinadora: Bueno, ya vamos a cambiar, vamos a hacer otra cosa, vamos a hacer el siguiente, la actividad siete, que dice (lee): "Lectura en equipo del enfoque del español en el Plan y Programas". Entonces aquí traigo unas

copias. No conseguí los originales, pero traigo unas copias (Camina hacia el escritorio. Deja la antología y toma algunas hojas. Cuando se acerca me doy cuenta que son tres copias de partes del Plan y Programas de Estudios 1993). Con este lo repartimos (hace una pausa y nos mira) Bueno, sirve que cambiamos de equipos.

Jorge: Pero ya cambió, maestra.

Coordinadora: ¿Cómo?

Jorge: Es que ya cambió. A ver, ¿cuál es?

Coordinadora: Es el del 93.

Jorge: Pero ya cambió.

Coordinadora: ¿Ya cambió el del 93?

Jorge: Bueno, cambió el de español. Desde el 2000 cambió. Ahora es un librito azul.

Coordinadora: ¿Este ya no es?

Jorge: No (CEA070408-37).

Como atenuante del desconocimiento de la coordinadora, y al mismo tiempo como crítica al modelo de actualización, tengo que mencionar que sólo cuatro de los participantes del curso dijeron que conocían el nuevo programa de estudios, otros cuatro reconocieron que no sabían de este cambio y nunca habían visto la nueva presentación del Programa, y los cuatro restantes se mantuvieron en silencio, por lo que no es descabellado pensar que estaban en la misma situación de ignorancia. El hecho no deja de ser alarmante, porque entonces los que desconocían las modificaciones al programa representan más de la mitad de los participantes de este grupo.

La crítica al modelo de actualización viene al caso porque el Programa renovado ha sido materia de trabajo en todos los Talleres Generales relacionados con la asignatura de Español que se han impartido desde agosto de 2001 (incluido el Taller que observé), así como de algunos Cursos Estatales. Asimismo, el Programa ha sido material de estudio obligado para todos los profesores que han presentado algún Examen Nacional de Español a partir del ciclo escolar 2001-2002 o han

presentado algún examen para evaluar el factor preparación profesional en la Carrera Magisterial en el mismo periodo.

Independientemente de la cantidad de maestros que no saben de este cambio y de las razones de este desconocimiento, la consecuencia lógica de una situación como esta, en la que los participantes aceptan al coordinador únicamente como autoridad formal, pero no le reconocen capacidad para dirigirlos y orientarlos, es que le arrebataron el control de la actividad y de todo el resto de la sesión. Resulta curioso que en este caso el control lo asumieron dos de las profesoras que confesaron no conocer el programa, quienes decidieron hacer de esto una oportunidad para que los que sí lo conocían les explicaran los cambios básicos que registró con respecto al Programa anterior. En cumplimiento de su función de coordinadoras, fueron ellas las que decidieron de qué manera organizar la actividad y el tiempo en que la realizarían. La coordinadora no se integró a las actividades y prácticamente no intervino en su organización y posterior evaluación.

Ya mencioné previamente que una de las habilidades que muchos coordinadores de cursos adquieren en el desempeño de la función es a salir de situaciones embarazosas o en las que se ponen a prueba sus conocimientos. Tal vez por ese motivo, y seguramente también por el hecho que coordinó un grupo más pasivo, el coordinador de los TGA, más experimentado en el cumplimiento de esta función, nunca tuvo que ceder el control de la actividad por desconocimiento de los temas. En las pocas ocasiones en que los profesores lo pusieron en situaciones difíciles, hábilmente culpó a las circunstancias o a otros, respondió con una broma o eludió tocar el tema. En el siguiente extracto podemos apreciar como pone en práctica las tres estrategias:

*Serafín: Con respecto a eso (...) ¿El año pasado si nos dieron calendarios?
(Ríe. Varios lo miran sonriendo).*

Armando. No hubo.

Coordinador. (Cierra su guía y camina hacia el escritorio sonriendo) Sí hubo.

Serafín: (Sigue riendo) ¿Y luego?

Coordinador: (Deja la guía en el escritorio y camina al frente del salón) Lo que pasa es que los directores se quedan con ellos. (Hay risas y muchos comentarios simultáneos que no puedo escuchar. El coordinador señala la lista) Bueno, pues ahora sí vamos a regresar a la lista... (TGA160807-8).

La coordinadora, por el contrario, ante las tácticas subversivas de los maestros casi nunca pudo ocultar su molestia y casi nunca evitó confrontarse abiertamente con ellos. En las situaciones de resistencia de los participantes, por lo general les dio la razón y terminó cediendo a sus demandas. En las situaciones en que los maestros controlaron las actividades, sobre todo cuando el motivo fue su mayor conocimiento de los temas, prácticamente se deslindó de la responsabilidad por el resultado, tal como se aprecia en el siguiente extracto:

Laura: (Mira lo que la coordinadora escribe, pero no toma nota. Cuando ella termina le pregunta) ¿Pero también se transporta físicamente?

Coordinadora: (La mira y luego nos mira. Nadie responde y ella aclara) Yo escribí lo que me dijeron, maestros (CEA090408-27).

Por lo que acabo de presentar concluyo que, como en los salones de clase, en los cursos de actualización tanto los coordinadores como los participantes tienen la capacidad de coaccionar las acciones de los otros. Si bien el ejercicio legítimo de la autoridad recae en los coordinadores, los participantes tienen la capacidad de influir en la manera como se desarrollan las actividades. Por el hecho de que todos ellos tienen experiencia en el manejo de grupos (de alumnos y en algunos casos de profesores), conocen las dinámicas de trabajo grupal y poseen habilidad para intercambiar su estatus de aprendices. Por otro lado, aunque en distintas circunstancias quedó de manifiesto que el conocimiento sobre los nuevos planes y programas y los referentes teóricos que les subyacen no son de su total dominio, aprovecharon el desconocimiento de los coordinadores para controlar el desarrollo de las actividades. Ello no debe dar la idea que esta fue la ocasión para hacer de los cursos un espacio en el que el conocimiento y el aprendizaje se convierte en una tarea compartida, pues de manera más clara en los Cursos Estatales, la

coordinadora prácticamente dejó en manos de los participantes el desarrollo de las sesiones y éstos aprovecharon la circunstancia para hacerse la vida más fácil.

Complicidad

La última categoría es la complicidad, que se establece cuando el que ejerce la autoridad se ubica en el mismo nivel de los participantes o incluso cuando se alía con ellos para llevar a cabo estrategias de subversión o resistencia hacia otro nivel de autoridad. En este caso, quien ejerce la función de coordinador abandona su papel de vigilante del orden y se convierte en infractor de las normas que rigen la actualización.

Las tácticas de complicidad más frecuentes se presentan respecto a los horarios de trabajo. Ya mencioné varias veces que en los espacios de actualización tanto la asistencia como la puntualidad son dos criterios que, en el plano formal, son básicos para evaluar a los participantes, pero en la práctica los coordinadores son muy tolerantes respecto a los faltistas y los impuntuales. Aunque no aplican sanciones a los que infringen las reglas, los coordinadores se preocupan por registrar a los asistentes, pues de esta forma ellos también justifican que cumplieron su trabajo y, en caso de que decidan aplicar la norma y sancionar a los que faltaron, con este documento justifican su decisión. Además, coordinadores y participantes saben que, la mayoría de las veces, la lista de asistencia es el único documento que se entrega a las instancias encargadas de elaborar las constancias de participación en los cursos, por ello tratan de que todos los asistentes queden registrados en ellas.

Las autoridades regionales y estatales han detectado que muchos maestros aparecen en las listas a pesar de que faltan o permanecen poco tiempo en los cursos y han implementado distintas estrategias para contrarrestar esa simulación. En primer lugar, para evitar la complicidad de los coordinadores, que registran a algunos profesores que no asisten, entregan un formato de lista que, además de los datos de los asistentes, debe incluir la firma. En segundo lugar, para evitar que los maestros se registren y firmen con sólo asistir a una sesión, han decidido que haya una lista de asistencia por cada sesión. Finalmente, para evitar que los maestros se registren y

luego desaparezcan del curso, ahora entregan una lista en la que los participantes firman al inicio de la sesión y tienen que hacerlo nuevamente al finalizar la misma.

En esta carrera sin fin, ante cada estrategia de las autoridades, los profesores que se empeñan en recibir su constancia sin estar en el curso siempre encuentran una o varias estrategias para burlar el control. Ello siempre es más fácil cuando cuentan con la complicidad del coordinador, que no necesariamente comparte las preocupaciones de control de las autoridades y considera el pase de lista sólo un requisito formal más, tal como se aprecia en el siguiente extracto.

Serafín: Pues hay que explicarles. (Va a empezar a hablar cuando entra la auxiliar administrativa de la zona, quien camina hasta quedar cerca del coordinador, al que le hace señales con el dedo índice de la mano derecha en señal de acusación).

Auxiliar: (...) que la lista no se les iba a entregar ahorita. Hasta el final, para que no se vayan a la hora del receso. (El coordinador nos mira con actitud de complicidad. Luego mira a la auxiliar, quien sale del salón sin decir más).

Coordinador: (Se encoge de hombros y dice) Que al cabo aquí traigo los cheques, ni modo que se vayan sin cobrar.

Imelda: Ya eche los cheques (...)

Coordinador: A la hora del receso. A ver, los del equipo uno (TGA150807-21).

Por otro lado, los coordinadores también se cansan, se hastían y en ocasiones desean dar por terminadas las sesiones o las actividades que han resultado demasiado largas o redundantes. Muchas veces este deseo es el fruto de la presión que ejercen los participantes, pero en otras ocasiones obedece a la iniciativa propia.

Desde la primera edición de los TGA y desde el ciclo escolar 2000-2001 en los CEA, los coordinadores cuentan con una guía del Taller o del Curso que les marca paso a paso las actividades que van a realizar, pero cuando se ven presionados por el tiempo invariablemente deben dejar actividades sin realizar. En las ocasiones en que no es posible “saltarse” esas actividades porque los productos de trabajo se van a retomar posteriormente, los coordinadores se las ingenian para cumplirlas sin tener

que dedicar demasiado tiempo o esfuerzo en la actividad. Así se aprecia en el siguiente extracto, en el que casi al final de una sesión la coordinadora se esfuerza porque los participantes concluyan un trabajo que necesitarán en la sesión siguiente:

Coordinadora: ¿Cuál sería uno de los problemas que detectarías en su grupo como diagnóstico?

Ileana: Oiga, maestra. Yo pienso que para el diagnóstico primero se tendría que jerarquizar los problemas y...

Coordinadora: (La interrumpe) Si, si. Pero vamos a suponer que eso ya lo hicieron. ¿Cuál sería el problema?

Juan: Los niños no saben leer (CEA230408-28).

En estas circunstancias, los profesores rápidamente se dan cuenta que están ante una actividad que se tiene que realizar pero que no es necesario esforzarse demasiado en ella, porque más que el producto, importa cumplir el requisito. Es en estas situaciones cuando los participantes ven al coordinador como un verdadero compañero, pues entienden que, como ellos, está sintiendo la presión por cumplir una tarea que le resulta desagradable. Tal vez por ello es en estas circunstancias cuando se registra el trabajo más cordial entre coordinadores y participantes y el mayor compromiso de apoyar al primero de parte de los segundos.

Los coordinadores no sólo sabotean los tiempos de trabajo y las actividades del curso cuando se sienten cansados, sino también cuando acusan los estragos del hambre. En las dos sesiones del Taller, el coordinador suspendió las sesiones en cuanto se dio cuenta que habían llegado las personas que vendían los desayunos. Si bien la coordinadora del Curso fue menos compulsiva al respecto, permitió que la última sesión (cuando no vendieron comida en la sede del curso), los maestros se tomaran varios minutos para decidir qué querían comer, permitió que dos personas salieran a comprar la comida y, cuando estos regresaron, se integró a comer con todos los participantes. Cuando empezaron a comer todavía faltaban tres horas para concluir la sesión, pero todos hicieron de esta comida una especie de fiesta de

clausura del curso y, cuando terminaron de comer, dieron por concluida la sesión y el curso.

En síntesis, aunque no encontré una relación que me indique que hay mayores situaciones de complicidad de los coordinadores con los docentes en las últimas etapas de los cursos, cuando se ha establecido entre ellos mayor confianza, los registros si me permiten afirmar que la mayoría de ellas se presenta al final de las sesiones, cuando los coordinadores se sienten cansados o cuando resienten los efectos de las difíciles condiciones de actualización. Los coordinadores sienten la presión de los maestros desde los primeros momentos del curso para que disminuyan la carga de trabajo o flexibilicen los criterios de evaluación, pero se resisten a ceder mientras están convencidos de que lo que están haciendo es importante y es necesario. Su convicción empieza a decaer cuando llegan el cansancio y el hambre, o cuando consideran que el cumplimiento de alguna actividad es innecesario.

Este hecho viene a comprobar una vez más un viejo hallazgo de la investigación educativa: aunque el aula en que se desarrollan las clases (en nuestro caso los cursos) no está totalmente aislada de las circunstancias sociales en que se encuentra situada ni al margen de su influencia, la naturaleza “discreta” del escenario permite a los que ahí interactúan desempeñarse con cierto margen de autonomía, siempre y cuando no se manden al exterior fuentes indirectas de información que permitan a las personas ajenas deducir lo que sucede “detrás de la puerta cerrada” (Descombe, 1999, p. 105).

Algunos investigadores (Sacristán, 1998; Hargreaves, 1999) han observado que, a pesar de que la práctica educativa resulta tan compleja, inaprensible, fugaz y multidimensional, los profesores van construyendo y apropiándose de una serie de principios básicos que les permiten conducirla con cierta soltura. Esta serie de principios o estrategias básicas no sólo son constructivas, sino también adaptativas, son soluciones creativas a los problemas cotidianos recurrentes. Si bien los coordinadores de los cursos cuentan con una guía que les marca el desarrollo de las

actividades, en el desempeño de su función enfrentan una gran variedad de situaciones inesperadas y, de la misma manera que el profesor toma constantes decisiones ante las situaciones que se van presentando en el trabajo con los alumnos, los coordinadores toman constantes decisiones respecto al curso. Algunas de estas decisiones son alianzas con los profesores para subvertir el orden y desconocer la autoridad.

Esas prácticas no resultan carentes de lógica, pues se vinculan con la historia personal y laboral de quien las ejecuta y se insertan en el contexto específico en el que éste se desenvuelve. Son una manifestación de lo que Frigerio, Poggio y Tiramonti (1992a) llaman la cultura institucional, a la que definen como

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (p. 35).

Conclusiones

Después de analizar el impacto de los cursos de actualización que se imparten a los docentes en servicio, Fullan y Stiegelbauer (1997) concluyen con una frase lapidaria: “nada ha prometido tanto y ha sido tan frustrantemente desperdiciado como los miles de talleres y conferencias que no condujeron a un cambio significativo en la práctica cuando los maestros regresaron a sus salones de clases” (p. 265). Y agregan: “Son innumerables los esfuerzos de cambio que están fracasando porque no ejercen ningún impacto en la cultura de la escuela y la profesión docente” (p. 295).

Aunque los autores concluyen lo anterior después de estudiar los programas de formación de docentes en servicio en Estados Unidos y Canadá, puedo hacer extensiva esa conclusión a lo que acontece en el ámbito en donde desarrollé mi tesis, pues si bien no estudié el impacto de la actualización en el trabajo que los docentes realizan en sus salones de clase, lo que vi respecto a la forma como los cursos se desarrollaron y las interacciones que docentes y coordinadores tuvieron a lo largo de los mismos, no me permite abrigar esperanzas de que este proceso formativo les ayude a repensar su trabajo y, posteriormente, a modificar las formas como lo llevan a la práctica.

Este modelo de actualización se inserta en la reforma educativa que se implementó en nuestro país en la década de los noventa, la cual se acompañó de un renovado énfasis en el proceso de formación docente que abarcó tanto la formación inicial como la capacitación y actualización de los profesores en ejercicio. Debido a que la reforma llegó a las escuelas y los docentes a través de los viejos canales que caracterizan al sistema educativo nacional, las alternativas de actualización docente, tema del que me he ocupado en este trabajo, se insertaron en un sistema burocrático y gremial que ha primado el control de los docentes por encima de su desempeño laboral.

En la definición de los temas de actualización, el modelo ha privilegiado la voz de los grupos de especialistas en detrimento de la opinión de los profesores. Las estrategias de actualización y las estrategias para valorar los aprendizajes que los

docentes adquieren se han centrado principalmente en el dominio de conceptos y sus definiciones, en el manejo de contenidos libresco que no necesariamente se plasman en las prácticas cotidianas. La rigidez de las agendas de trabajo y el apresuramiento con que los cursos se imparten son factores que repercuten en los resultados que se obtienen.

Respecto a la modalidad de trabajo, la dinámica de los cursos se limita a la lectura y exposición de fragmentos de textos y ofrece pocas oportunidades de que los maestros entablen discusiones sobre el trabajo que realizan cotidianamente con sus alumnos y sobre las maneras como pueden integrar en él lo que aprenden en los cursos. La consecuencia de esta forma de trabajo es que la actualización ha tenido su mayor impacto al introducir en el léxico de los docentes nuevos términos y definiciones, pero no ha sido tan exitosa para cambiar las concepciones sobre las distintas dimensiones de la docencia y las prácticas cotidianas con los alumnos.

Aunado a ello, el modelo de actualización también se caracteriza por las ofertas de actualización destinadas para grandes poblaciones de docentes a las que, erróneamente, considera homogéneas. En el proceso a través del cual la actualización ha sido normada, sometida a reglas, se identifica una tendencia que apunta a reducir la heterogeneidad docente en beneficio de lo homogéneo y se concibe a los maestros como un grupo en el que las diferencias de sexo, edad, formación, estatus familiar y laboral, etc. no existen.

Uno de los aspectos más interesantes de la actualización es que, a pesar de la masiva inscripción en las diferentes ofertas formativas, los docentes no se sienten interesados en los contenidos de los cursos y ponen en práctica diversas tácticas para entorpecer su desarrollo. Las más evidentes consisten en llegar tarde, alargar los recesos, presionar a los coordinadores para salir antes de tiempo, introducir en las discusiones grupales o de equipo temas ajenos a la agenda del curso, convencer o intentar convencer a los coordinadores para que eliminen trabajos y exigencias de evaluación, entre otros. Si bien los docentes no muestran un interés genuino en la actualización, participan en ella porque les ofrece incentivos que no pueden rechazar

o son el medio para acceder a otros incentivos. En el primer sentido, los cursos ofrecen puntos que permiten avanzar en el sistema escalafonario, en el segundo, la inscripción en los cursos es elemento obligatorio para todos aquellos que desean participar en la Carrera Magisterial y, a través de ello, acceder a mejores niveles salariales. Si bien es cierto que el interés de los docentes, o más exactamente, su falta de interés en la actualización que se les ofrece a través de los cursos se constituye en un factor que los aglutina, ello de ninguna manera significa que los homogeniza en el sentido en que los concibe el modelo de actualización.

Por lo que respecta a los coordinadores, multiplicadores o conductores de los cursos, por regla general, todos ellos son profesores habilitados para el cumplimiento de esta función, lo cual dota a su trabajo de una notable ambigüedad. Esta ambigüedad se genera, en principio, porque en el paso de docente a coordinador, el profesor no deja de ser tal, pero por lo súbito y, generalmente, momentáneo de su trabajo, sólo se convierte en un técnico que reproduce lo que otra persona u otra instancia diseñó.

Hay otro factor que incrementa esta ambigüedad, pues a diferencia de lo que sucede en la cadena burocrática, en la que los profesores son superiores de sus alumnos en el rango, pero al mismo tiempo están subordinados a directores, supervisores y otras figuras de la cadena de autoridad, la posición de los coordinadores no es tan clara. En primer lugar, aunque el puesto que desempeñan les confiere cierta autoridad y en términos generales los propios participantes se la reconocen, lo cierto es que no ostentan un cargo superior al de los compañeros del curso. En segundo lugar, si bien son un eslabón de la cadena de actualización y están obligados a proporcionar información de su trabajo a otras personas (sobre todo aquella que es necesaria para la elaboración de las constancias que se entregan a los participantes), en la práctica se encuentran solos, son autónomos en el cumplimiento de su función y, salvo los profesores que toman el curso, prácticamente nadie se da cuenta de lo que hacen o dejan de hacer en el desarrollo de las sesiones.

Con ello no quiero decir que el coordinador pueda hacer lo que quiera, pues hay ciertos principios básicos que está obligado a cumplir, a menos de que no le importe enviar hacia el exterior claras señales de que no está cumpliendo su función. Esto es, hay ciertas cuestiones que no puede dejar de atender como el cumplimiento del horario o el mantener a los docentes, por lo menos a la mayoría, dentro del espacio de trabajo. En un curso el coordinador puede ser flexible en sus tiempos y tolerante de los ritmos de trabajo de los maestros, pero dentro de esa flexibilidad y esa tolerancia tiene que respetar algunas normas que rigen la actualización.

La “soledad” de los coordinadores en el cumplimiento de su función no sólo está determinada por la ausencia de figuras encargadas de supervisarlos, sino también por el hecho de que todo el mundo da por supuesto que pueden realizar su trabajo, aún siendo principiantes, apoyados en las guías y las antologías del curso y su propio bagaje. Por este motivo, cuando los coordinadores reciben capacitaciones previas, es para explicarles el contenido del cursos que van a impartir y para aclararles los requisitos administrativos que deben cumplir, no para hablar de la función de coordinador y sus implicaciones.

Seguramente a esto se debe que, en la práctica, la experiencia del coordinador tenga poco impacto en el resultado de la actualización. La experiencia les permite afrontar con más tranquilidad los innumerables imprevistos que se presentan, les brinda mayor habilidad para establecer acuerdos con los maestros y mayor dominio de las actividades, pero no necesariamente les da más posibilidades de transformar las ideas previas de los participantes y de avanzar hacia el diseño de formas de enseñanza más innovadoras porque esto más bien parece estar determinado por las modalidades de trabajo, por las condiciones en que se ofrece la actualización y por la disposición de los maestros.

La habilidad para negociar con los maestros participantes resulta fundamental, pues lo que caracteriza el desarrollo de los cursos son las constantes confrontaciones con los docentes. Dos cosas me interesa puntualizar respecto a estas confrontaciones. En primer lugar deseo destacar la distinción entre actos de

oposición, que pueden surgir cuando se ven amenazados intereses particulares, y la oposición como actitud permanente de resistencia a la autoridad establecida. Por la posición de los actores y sus intereses individuales y de grupo, las confrontaciones y divergencias entre ellos, aún siendo frecuentes, fueron coyunturales, no permanentes. En el proceso de negociación siempre llegaron a un estado de equilibrio satisfactorio, por lo menos momentáneo.

En segundo lugar, que se presentaran conflictos y negociaciones en los cursos de actualización no es una cuestión anómala, pues ello es inherente a la vida institucional. El gran problema del conflicto que se genera en los cursos es que las negociaciones con que se equilibran las relaciones termina afectando los propósitos de la actualización, ya que dichos propósitos por lo general son contrarios, o por lo menos ajenos, a los intereses de los participantes.

Si bien el modelo de actualización está conformado por una amplia variedad de normas, reglas y acuerdos cupulares, todo ello choca contra las tradiciones, los hábitos y los acuerdos cotidianos que se establecen en los espacios concretos en que los cursos se llevan a cabo. Las normas definen el plano ideal de la actualización, pero no alcanzan a regular el plano real en que ésta se inserta, en el que los docentes modifican, reinterpretan y no pocas veces rechazan los contenidos de la actualización.

Esto nos remite al poder que innegablemente tienen y ejercen los docentes que se actualizan. En términos generales, “hay *poder* donde hay seres humanos que *desean*, que *quieren* y que *actúan*” (Mendel, 1993, p. 179). En este sentido el poder se refiere a la “posibilidad de actuar sobre alguien, [al poder] de los demás sobre nosotros o de nosotros sobre los demás” (Mendel, 1993, p. 175).

Pero hay una segunda dimensión del poder desde la que puedo interpretar las prácticas de los docentes que participan en los cursos de actualización: el poder sobre los propios actos y, en consecuencia, la capacidad del actor de asumir los efectos y productos de ese acto.

Respecto a la primera noción de poder, y en concordancia con lo descrito a lo largo de este trabajo, Mendel (1993) afirma que, aunque las reglas están destinadas a suprimir las fuentes de incertidumbre, lo paradójico es que no sólo no llegan a eliminarlas completamente, “sino que incluso (...) crean otras que pueden ser inmediatamente aprovechadas por aquellos mismos a quienes tratan de presionar, y cuyos comportamientos se supone que reglamentan” (pp. 180-181).

En estas zonas de incertidumbre, los actores disponen de un margen de libertad para desplegar su poder, tanto de manera defensiva (mantener sus posiciones) como ofensiva (mejorarlas). En los términos de Mendel (1993), en este caso están tomando control de la situación en términos negativos, más que positivos, pues ese poder tiende a la satisfacción de intereses individuales, más que a acrecentar el margen de libertad para hacer mejor el trabajo. “El actopoder del trabajo no está planteado positivamente como objetivo, y no hay un enfrentamiento abierto sino artimañas y maniobras clandestinas que deben permanecer ocultas para ser eficaces” (p. 187).

Alrededor del objetivo de actualizar a los docentes para mejorar la educación se ha tejido una fantasía colectiva que queda cruelmente desnudada cuando se desenmascaran las estrategias y maniobras de los docentes para superar los reglamentos, las consignas, los controles que se multiplican, pero que no logran controlar ni regular lo que pretenden. En este proceso la principal satisfacción de los docentes consiste en salir airosos de todas las estrategias de regulación, no de realizar un trabajo que le genera interés, placer, motivación, desarrollo de la sociabilidad.

Esta actitud es el síntoma de un fenómeno profundo y complejo, es la consecuencia de un modelo de actualización vertical y directivo que se resiste a concebir al docente como pensante y actuante y, por lo tanto, capaz de asumir sus actos, de hacerse responsable de su actualización y corresponsables de lo que acontece en los cursos para que de esta manera la actualización funcione con y a causa de ellos, no a pesar de ellos.

Este modelo de actualización que pasa por alto la inteligencia, la capacidad de juzgar y la experiencia que los docentes pueden aportar al momento de definir las modalidades, los tiempos y los temas de la actualización no parece estar cambiando a raíz de la entrada en vigor de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), firmada el 15 de mayo de 2008 por el Gobierno Federal y los representantes del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (a diferencia de lo que ocurrió en 1992, cuando los representantes de los gobiernos estatales suscribieron el ANMEB, en esta ocasión sólo asistieron como invitados al evento y algunos de ellos firmaron como testigos de honor).

Si bien al momento de escribir estas líneas aún quedan muchos aspectos de la Alianza por consolidar, lo visto en el primer año de aplicación no deja mucho margen de esperanza respecto a un cambio profundo en las prácticas de actualización a los docentes de educación básica en servicio, pues además del rechazo que generó en distintos sectores, no ha podido ocultar su improvisación y, sobre todo, no parece cambiar demasiadas cosas del modelo anterior.

Es difícil pensar en un modelo que, en lo próximo, pueda superar las deficiencias del modelo actual y empiece a pensar en los docentes como un grupo heterogéneo, formado por sujetos con historias, intereses y expectativas distintas, que tienen mucho que aportar sobre la actualización y mucho que enseñar en el proceso de tránsito hacia prácticas distintas. No obstante, antes de seguir recorriendo el mismo camino, resulta conveniente tener presentes las sugerencias que Putnam y Borko (2000) hacen a los formadores y actualizadores de docentes:

- Los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen su propio conocimiento.
- Debería reconocerse el poder de los profesores y deberían ser tratados como profesionales.
- La formación del profesorado debería centrarse en la práctica en el aula.
- Los formadores de profesores deberían tratar a los maestros de la misma manera como esperan que los maestros traten a sus alumnos (pp. 290-299).

Bibliografía

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: SEP-McGraw-Hill.
- Alliaud, A. & Duschatzky, L. (Compiladoras) (1998). Introducción. En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 7-22). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México (1887-1994)*. México: CIDE.
- Arnaut, A. (1999). La federalización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En M. del Carmen Pardo (Coordinadora). *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 63-100). México: COLMEX.
- Arnaut, A. (2003). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Educación 2001*, 102, 35-48.
- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Perfiles educativos*, 93, 59-86.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Barba, B. (Coordinador) (2000). *La federalización educativa: una valoración externa desde la experiencia de los estados*. México: SEP.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso del aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Cazden, C. B. (1997). El discurso del aula. En M. C. Wittrock (Compilador). *La Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 627-709). Barcelona, España: Paidós.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Autor.
- Clark, C. M. & Peterson P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Compilador). *La Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona, España: Paidós.

- Curiel, M. E. (1982). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel, R. Bolaños (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México* (pp. 426-462). México: FCE.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA-ITESO.
- De Certeau, M. & Giard, L. (2006). Envío. En M. de Certeau, L. Giard, & P. Mayol. *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. (pp. 257-265). México: UIA-ITESO.
- De Ibarrola, M. (2004). La formación de profesores de educación básica en el siglo XX. En P. Latapí (Coordinador). *Un siglo de educación en México. Vol. II* (pp. 230-275). México: FCE.
- De Ibarrola, M. & Silva, G. (1996). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 2, 13-69.
- Descombe, M. (1999). El aula cerrada. En E. Rockwell (Editora). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp. 103-108). México: SEP- El Caballito.
- Díaz Barriga, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Dubberley, W. S. (1995). El sentido del humor como resistencia. En P. Woods & M. Hammersley (Compiladores). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. (pp. 91-111). Barcelona, España: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ducoing, P. (Coordinadora) (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo II*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Eisner, E. W. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Encinas, A. (2005). *Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo: COMIE.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Compilador). *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-301). Barcelona, España: Paidós.

- Erickson, F. (1999). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase. En H. M. Velasco, F. J. García & A. Díaz (Editores). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. (pp. 325-353). Madrid, España: Trotta.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1997). La observación como indagación y método. En M. C. Wittrock (Compilador). *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 303-421). Barcelona, España: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta & A. Furlán (Compiladores). *La gestión pedagógica de la escuela*. (pp. 101-116). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Ezpeleta, J. (1997). Reforma educativa y zonas de turbulencia. *Contemporaneidad e educacao*, 2, 171-180.
- Ezpeleta, J. (1999). Federalización y reforma educativa. En M. del Carmen Pardo (Coordinadora). *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 125-133). México: COLMEX.
- Ezpeleta, J. & Weiss, E. (Coordinadores) (2002). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el rezago Educativo*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (2004). Prólogo. En E. Remedi (Coordinador). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades* (pp. 9-16). México: Plaza y Valdés.
- Frigerio, G., Poggy, M. & Tiramonti G. (1992). Las instituciones educativas y el contrato histórico. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 13-31). Buenos Aires, Argentina: Troquel-FLACSO.
- Frigerio, G., Poggy, M. & Tiramonti G. (1992a). La cultura institucional escolar. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 33-53). Buenos Aires, Argentina: Troquel-FLACSO.
- Frigerio, G. & Poggy, M. (1992). Actores, instituciones y conflictos. En *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 54-69). Buenos Aires, Argentina: Troquel-FLACSO.
- Fuenlabrada, I. & Weiss, E. (Coordinadores) (1997). *Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Informe final*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gallegos, L., Valdez, S. & Flores, F. (2003). *Los efectos del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) en la transformación de la visión de ciencia y aprendizaje en profesores de Ciencias Naturales*. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación. Guadalajara: COMIE.
- Giard, L. (2000). Historia de una investigación. En M. de Certeau. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. (pp. XIII-XXXV). México: UIA-ITESO.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2004) *Internados. Ensayos sobre las situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Granja, J. (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. En J. Ezpeleta & A. Furlán (Compiladores). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editorial de América Latina.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). El significado de las estrategias docentes. En E. Rockwell (Editora). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp. 139-144). México: SEP- El Caballito.
- Inclán, C. & Mercado, L. (2005). Formación y procesos institucionales (normales y UPN). En P. Ducoing (Coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. (pp. 327-368). México: COMIE.
- INEE. (2005). *La calidad de la educación básica. Informe anual 2005*. México: Autor.
- Juárez, O. C. (2005). *La actualización del magisterio en educación básica (Pronap): Una mirada desde el discurso del docente*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo: COMIE.
- Landesmann, M. (2004). La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos “herederos” de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974). En E. Remedi (Coordinador). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. (pp. 59-91). México: Plaza y Valdés.

- Latapí, P. (2002). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia inaugural del foro de formación y actualización docente y su relación con la equidad y la calidad de la educación. Puebla: 8 de noviembre.
- Latapí, P. (2006). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México: FCE.
- Lauglo, Jon. (1996). Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación. En M. A. Pereyra y otros (Compiladores). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. (pp. 169-207). Barcelona, España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Loera, A. (Coordinador) (2003). *El estado inicial de las escuelas primarias del Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- López, A., Rodríguez, D. P. & Bonilla, M. X. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, 699-719.
- Martínez, A. (2005). En busca de una mejor opción para la formación de las maestras y los maestros en servicio. *Educare. Nueva época*. 2, 14-17.
- Martínez, A. (2006). Mensaje de la SEP. En SEP-SEC. *Zacatecas. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. (pp. 9-11). Zacatecas: Autor.
- Martínez, D. (2004). *El proceso de actualización docente en el estado de Zacatecas. Un estudio de caso desde una perspectiva etnográfica*. Tesis de maestría. Zacatecas: UPN.
- Martínez, D. (2006). De maestra de grupo a directora. En R. González (Coordinador). *Género y educación. Un acercamiento colectivo al campo de estudio*. (pp. 111-142). Zacatecas: UPN.
- Mayol, P. (2006). Primera parte. Habitar. En M. de Certeau, L. Giard, & P. Mayol. *La invención de lo cotidiano. Habitar, cocinar*. (pp. 3-127). México: UIA-ITESO.
- Medina, P. (2001). Una aproximación a las concepciones de formadores de docentes. En *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*. (pp. 45-55). Año 3, N° 6, julio – diciembre. Zacatecas.
- Mejía, R. (1982). La escuela que surge de la Revolución. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (Coordinadores). *Historia de la educación pública en México*. (pp. 209-210). México: SEP-FCE.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. México: Paidós.

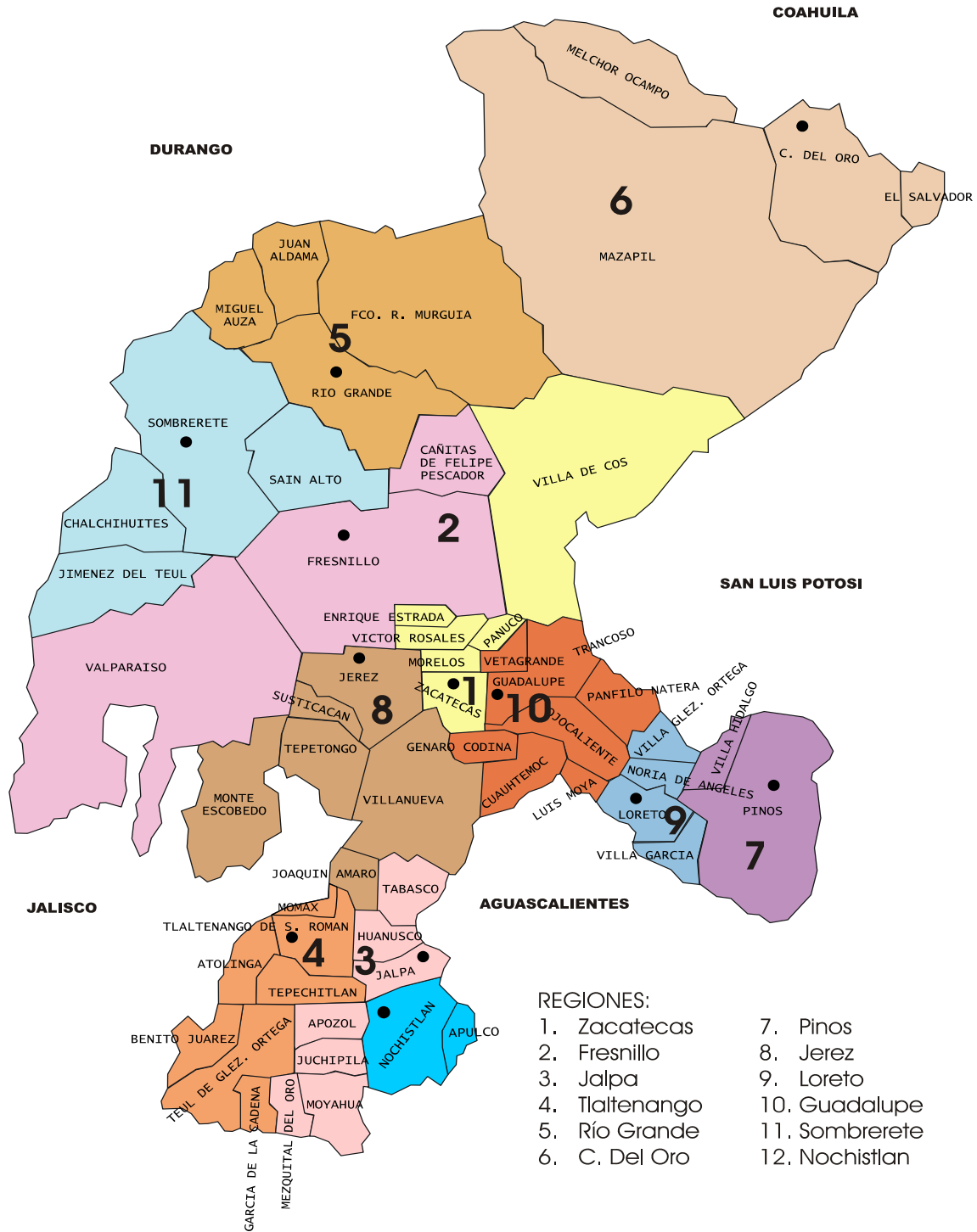
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: SEP.
- OCDE. (2000). *Knowledge and Skills for Life*. Paris, Francia: Autor.
- Oria, V. (2003). La educación normal. *Educación 2001*, 102, 29-33.
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Pérez, G. (1993). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. México: La Muralla.
- Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. (pp. 219-309). Barcelona, España: Paidós.
- Rayas, J. (2005). *La formación docente permanente de los profesores de educación primaria en la Región Lagunera de Coahuila*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo: COMIE
- Real Academia Española. (2009). *Diccionario de la lengua española*. 22ª Edición. Consultado el 25 de marzo de 2009 en <http://buscon.rae.es/drae/>
- Remedi, E. (1997). *Detrás del murmullo. Vida política-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Coordinador). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. (pp. 25-55). México: Plaza y Valdés.
- Ríos, D. (2006). *Sistematización de una experiencia de actualización docente*. Zacatecas: UPN.
- Rockwell, E. & Mercado, R. (1999). La práctica docente y la formación de maestros. En SEP-CNCA. *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Módulo Pedagógico*. (pp. 47-60). México: Autor.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coordinadora). *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). México: FCE.

- Rueda, M. (2006). La vinculación de la investigación con la práctica educativa. En *Notas para una agenda de investigación educativa regional* (pp. 13-64). México: COMIE.
- Sacristán, J. G. (1995). El currículum moldeado por los profesores. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (pp. 196-224). Madrid, España: Morata.
- Sacristán, J. G. (1998). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. Alliaud & L. Duschatzky (Compiladoras). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 113-144). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Sandoval, E. (1992). *Los maestros y sus sindicato. Relaciones y procesos cotidianos*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Sandoval, E. (1997). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En E. Rockwell (Coordinadora). *La escuela cotidiana* (pp. 88-119). México: FCE.
- Schmelkes, S. (1994). Educación básica: prioridad recuperada. *Universidad Futura*, 14, 4-9.
- SEC. (1998). *Estructura y funcionamiento de los equipos técnicos regional y estatal*. (Disponible para los Equipos Técnico Pedagógicos del Estado). Zacatecas: Autor.
- SEC-PRONAP. (2007). *El desarrollo de habilidades de pensamiento como herramientas para mejorar la comprensión lectora*. Antología básica del curso. Zacatecas: Autor.
- SEC-PRONAP. (2008). *Cómo motivar el gusto por la lectura*. Antología básica del curso. Zacatecas: Autor.
- SEP. (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-2004. Formación y actualización docente*. México: Autor.
- SEP. (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México*. México: Autor.
- SEP. (1999). *El conocimiento de los contenidos del programa de estudios y el diseño de situaciones didácticas*. Guías para los Talleres Generales de Actualización de 1° a 6° grados. México: Autor.
- SEP. (2001). *Talleres Generales de Actualización 2001-2002*. México: Autor.
- SEP. (2001a). *Aspectos básicos a considerar en el diseño de Cursos Estatales de Actualización*. México: Autor.

- SEP. (2003). Los frutos del PRONAP: actualización magisterial y desarrollo profesional [Dossier]. *Educación 2001*, 99.
- SEP-DGFC. (2005). Numeralia. *Educare. Nueva época*, 2, 42.
- SEP-PRONAP. (2007). *Dialogar para aprender en el aula multigrado. El lenguaje oral y escrito como eje transversal*. Antología para los Talleres Generales de Actualización 2007. México: Autor.
- SEP-SEC. (2006). *Zacatecas. Actualización de maestros: 10 años de experiencia*. Zacatecas. Autor.
- SEP-SNTE. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México: Autor.
- SEP-SNTE. (1998). *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*. México: Autor.
- SEP-SNTE. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Autor.
- Serna, O. & Valdez, R. (2003). Actualización docente. En G. Waldegg y otros (Coordinadores). *Retos y perspectivas de las ciencias naturales en la escuela secundaria* (pp. 55-79). México: SEP-OREALC-UNESCO.
- Serrano, J. A. (2005). Tendencias en la formación de docentes. En P. Ducoing (Coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. (pp. 171-269). México: COMIE.
- Serrano, J. A. (2005a). Balance del estado del conocimiento. En P. Ducoing (Coordinadora). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. (pp. 621-637). México: COMIE.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Compilador). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 9-91). Barcelona, España: Paidós.
- Sosa, N. B. (2007). Del humor y sus alrededores. *Revista de la Facultad*, 13, 169-183.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. México: Editorial Pax.
- Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas en los '90. *Propuesta educativa*, 17, 39-46.

- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
- Torres Hernández, R. M. (2004). La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido. En E. Remedi (Coordinador). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. (pp. 131-160). México: Plaza y Valdés.
- UNESCO-OREALC. (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados en tercer y cuarto grado*. Santiago de Chile: Autor.
- Valdés, M. C. (2006). Región Noreste. En M. Rueda (Coordinador). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. (pp. 107-140). México: COMIE.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, España: Trotta.
- Villarreal, J. (2005). *Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria*. Tesis de doctorado. México: UPN.
- Vite, M. (2001). *La actualización docente en la vida cotidiana de la zona escolar SC*. Tesis de maestría. Pachuca: UPN.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study research. Design and Methods*. California, EE. UU.: Sage Publications.
- Yurén, T. & Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de *Formación Cívica y Ética* en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 653-677.
- Zorrilla, M. (2006). Presentación. En M. Rueda Beltrán (Coordinador). *Notas para una agenda de investigación educativa regional*. (pp. 5-12). México: COMIE.
- Zorrilla, M. & Villa, L. (Coordinadoras) (2003). *Políticas educativas*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.

Anexo 1. Regiones educativas en el estado de Zacatecas



Anexo 2. Organigrama de la SEC

ORGANIGRAMA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (FRAGMENTO)

