



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

**SECRETARIA ACADÉMICA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

***Relaciones de poder-saber en la actualización  
de los docentes de educación primaria***

**Tesis que para obtener el grado de:  
Doctor en Educación**

**P r e s e n t a**

**Javier Villarreal Veloz**

Tutora:

**Dra. Dalia Ruiz Avila**

**México, D.F.**

**Diciembre de 2005.**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

---

**SECRETARIA ACADÉMICA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

***Relaciones de poder-saber en la actualización  
de los docentes de educación primaria***

**Tesis que para obtener el grado de:  
Doctor en Educación**

**P r e s e n t a**

**Javier Villarreal Veloz**

**Comité Tutorial:**

**Dra. Dalia Ruiz Avila  
Dr. Carlos Ornelas  
Dra. Rosa Ma. Torres**

**México, D.F.**

**Diciembre de 2005.**

*A Itzel, Kapioma, Juan Luis y Ma. de Jesús.*

## AGRADECIMIENTOS

La realización de mis estudios de doctorado no habría sido posible sin el generoso apoyo de muchas personas a quienes deseo manifestar mi agradecimiento.

Mi gratitud a la Dra. Dalia Ruiz Avila por su paciente y esmerada labor de tutoría de la presente investigación. Le reconozco, además, su capacidad para disciplinarse y centrarse en las tareas que realiza.

Mi reconocimiento a la Dra. Rosa María Torres, por su exigente asesoría y, sobre todo, porque en los momentos de mayores dudas me ofreció invaluable sugerencias que contribuyeron a ampliar mis reflexiones.

*Mi agradecimiento al Dr. Carlos Ornelas, quien a pesar de sus múltiples compromisos académicos siempre se dio tiempo para leer mis escritos y para hacerme sugerentes recomendaciones.*

Reconozco expresamente a la Dra. Elena Achilli, al Dr. Alberto Arnaut y al Dr. Roberto José González Villarreal por la lectoría de mi tesis y por las recomendaciones realizadas.

Aprecio la amistad del Dr. Jaime Calderón López-Velarde, quien ha sido el principal impulsor de mi formación académica.

*Reconozco la ayuda en diversos trámites de Bertha e Irma Badillo, encargadas de la asistencia y apoyo al Doctorado en Educación, quienes han mostrado una ejemplar entrega a su trabajo y una genuina vocación de servicio que trasciende sus compromisos laborales.*

Agradezco al Mtro. Maximiliano Licón Carrillo, exdirector de la Unidad 321 de la UPN y a la Mtra. Ofelia Alvarado Ramírez, actual directora de esta institución, quienes me respaldaron en todo momento para que pudiera iniciar y concluir mis estudios.

Gracias a mis colegas de la UPN 321 y a mis compañeros del doctorado, con quienes compartí puntos de vista acerca de mi tema de estudio.

Agradezco de manera especial a los profesores de los grupos observados. Este trabajo no se hubiera realizado sin ellos.

Finalmente, mi gratitud al Mtro. Manuel de Jesús de León, por su calidad humana y por ayudarme a entender que es posible asumir la autoría de la propia vida.

## INDICE

### Introducción general

A. El objeto de estudio.....	1
B. Perspectiva teórico-metodológica.....	7
C. El ámbito de estudio.....	11
D. Los sujetos del discurso.....	15
E. El corpus discursivo y el tratamiento de los datos.....	17
F. Estructura de la tesis.....	19

### Capítulo 1

#### Formación y actualización docente 23

A. ¿Qué es la formación?.....	24
B. Perspectivas en la formación docente.....	28
C. La relación entre formación inicial y actualización docente.....	32
D. La actualización docente: concepto y tendencias.....	34
E. Estudios en torno a la actualización docente: un acercamiento.....	39

### Capítulo 2

#### El entramado institucional de la actualización 48

A. La institucionalización de la actualización docente.....	49
B. La Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	58
C. El Programa Nacional para la Actualización Permanente .....	62
D. Instancia Estatal de Actualización .....	69

### Capítulo 3

#### Regulación discursiva en las guías de estudio 75

A. El comentario como mecanismo de control.....	76
B. La yuxtaposición de contenidos y actividades de estudio.....	82
C. Los roles de los coordinadores y los profesores.....	87
D. La revisión de la práctica docente desde la teoría.....	93

## Capítulo 4

<b>Relaciones de poder en las sesiones de actualización</b>	98
A. El control jerárquico y la sujeción.....	99
B. La resistencia de los profesores frente a los coordinadores.....	109
C. Negociación y persuasión.....	115
D. El ejercicio del poder sobre sí mismo.....	119

## Capítulo 5

<b>La relación poder-saber en la actualización</b>	128
A. Una relación compleja entre saber conceptual y saber empírico.....	130
B. La subordinación del saber conceptual al saber empírico.....	133
C. Tensiones entre los saberes empírico y conceptual.....	142
D. Saber de sí: interrelación de los saberes empírico y conceptual.....	146

<b>Conclusiones generales</b> .....	152
-------------------------------------	-----

<b>Bibliografía general</b> .....	162
-----------------------------------	-----

Apéndice 1. Regiones Educativas de Zacatecas.....	172
Apéndice 2. Organigrama de la SEC	173
Apéndice 3. Organigrama de los Departamentos Regionales de Educación.....	174
A n e x o 1. Registro de una sesión de estudio.....	175

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

### **A. El objeto de estudio**

La presente investigación aborda las relaciones de poder-saber que se despliegan en la actualización docente de tres grupos de profesores de educación primaria en el marco del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNAP). Más específicamente, da cuenta de la construcción de un modelo operativo que permite analizar algunas emisiones discursivas que revelan imposiciones, resistencias y negociaciones entre los involucrados de manera directa en situaciones concretas de actualización: los profesores y los coordinadores o asesores técnicos.

Tanto en el Programa para la Modernización Educativa (PME) como en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la actualización docente, por la forma como se define, se revela como una prometedora vía para mejorar la calidad de los servicios educativos (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 21; 1992, pp. 12-13), situación que explica el surgimiento del ProNAP en 1995, en el que se establece como objetivo central “dar a los profesores de este nivel educativo la oportunidad organizada, sistemática y flexible de renovar y mejorar sus competencias profesionales, de tal manera que estén condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad” (SEP, 1996, p. 7).

El ProNAP perfila un modelo específico de actualización para mejorar las competencias profesionales de los maestros, además de que reconoce la actualización como un derecho, una obligación y una necesidad del sistema educativo. En él se define la actualización docente “como un proceso formativo

que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades de mejoramiento de su práctica docente” (SEP, 1997, p. 10)

El ProNAP contempla tres modalidades formativas: *i*) las tendientes a crear un núcleo de maestros con alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas y grados de educación básica, en las que se incluyen los cursos nacionales y los Talleres Generales de Actualización (TGA); *ii*) las dirigidas a mejorar progresivamente el grado de competencia didáctica del conjunto de profesores de educación básica, mediante los talleres y los cursos estatales promovidos por los centros de maestros y *iii*) las orientadas a mejorar las competencias de los directivos escolares en materia de gestión escolar, a través de los cursos nacionales (p. 5).

Precisamente del interés por analizar algunas modalidades formativas, en especial los cursos estatales y los TGA, surge la presente investigación. Se considera que estas ofertas de actualización se desvían de sus objetivos al ser utilizadas por los profesores como medios para “acumular puntos”, en tanto que la Secretaría de Educación Pública (SEP) las vincula estrechamente a nuevas y diversificadas formas de vigilancia y control del quehacer docente, entre ellas, el programa de carrera magisterial y el sistema de escalafón vertical. Por todo ello, interesa conocer sus resultados, sus limitaciones, sus inconsistencias y las formas de control presentes en las sesiones de estudio.

Estas inquietudes igualmente tienen relación con el creciente reconocimiento internacional de que el profesor ocupa un lugar decisivo en el mejoramiento de la calidad de la educación. En el mismo ámbito, a la actualización docente se le otorga igual o más prioridad que a la formación inicial en las recomendaciones de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990, p. 12), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1991, p. 105), de la Comisión Económica para América Latina

y el Caribe (CEPAL-UNESCO,1992, p. 184) y de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (SEP, 1997, p. 23).<sup>1</sup>

Las recomendaciones de los organismos internacionales en torno a la actualización de los profesores resaltan, por ejemplo, “la necesidad de que la formación de los profesores en curso de empleo esté basada en la escuela” (OCDE, 1991, p. 105), “la realización de programas especiales de capacitación docente, de fácil acceso y asociados a un claro sistema de estímulos” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 183) y el desarrollo de la formación en el servicio “por medio de servicios de apoyo profesional, concebidos como centros de ayuda para la solución de problemas” (SEP, 1997, p. 23). Recomendaciones que se han traducido y condensado, en gran parte, en políticas educativas en México.

Ahora bien, acercarse a la actualización docente para intentar analizarla y reconstruir la lógica de su propia dinámica, requiere, en principio, revisar diversos estudios relacionados con este tema. Tales estudios, cobran fuerza en la década de los noventa en nuestro país, paralelamente a la propagación de los programas de actualización. En algunos de ellos, se cuestiona la eficacia de estos programas. Por ejemplo, Abraham Nazif (1994) advierte que “los talleres pedagógicos y cursos de actualización de conocimientos se han validado como la opción preferentemente utilizada por los centros educativos, dado que constituyen una garantía para la comunicación de las concepciones y modelos legitimados institucionalmente” (p. 16); una investigación de Rosas (1996), por otra parte, concluye que entre la actualización de los docentes del medio rural y el mejoramiento de la educación “parece haber una distancia que no termina de recorrerse” (p. 39), en tanto que Sandoval (1995, pp. 90-91) y Carvajal Juárez (1995, p. 431) cuestionan la actualización “por multiplicación” o “en cascada” ya

---

<sup>1</sup> Estos organismos internacionales emplean diversas denominaciones para la actualización docente: “formación en curso de empleo” (OCDE), “capacitación docente” o “formación continua” (CEPAL-UNESCO) y “formación en el servicio” la UNESCO (SEP, 1997, p. 22). En la presente investigación, por su índole, se utilizan indistintamente las nociones *actualización docente*, *formación en servicio* y *formación continua*.

que se realiza al margen de las necesidades de los profesores y despierta en ellos desconfianza hacia lo que el “multiplicador” hace o dice.

Conviene subrayar, por otro lado, que en un estudio sobre la situación actual de la formación y la actualización docente en nuestro país, la propia SEP admite que la formación en servicio o actualización ha tenido pocos efectos “en el cambio de las prácticas de enseñanza y en la consecuente mejora de los resultados educativos” (SEP, 2003, p. 41), todo ello porque “los cursos se diseñan, imparten y evalúan bajo la lógica de asegurar puntajes a los maestros” (p. 14).

Todos estos estudios, en síntesis, son decisivos en la construcción del objeto de estudio, dado que algunas de sus aportaciones vislumbran que la actualización docente va más allá de la renovación de los conocimientos de los profesores o del abordaje de contenidos a través de determinadas estrategias didácticas. De la misma manera, otros acercamientos en torno a la actualización, en especial los que aluden al carácter normativo y prescriptivo de las propuestas oficiales en esta materia, revelan la pertinencia de analizar la actualización docente desde las relaciones de poder-saber que se generan en esta actividad.

La revisión de las sugerencias internacionales, la normatividad y los estudios acerca de la actualización a la par de un acercamiento al campo de la formación y a diversos planteamientos teóricos en torno al poder, permiten realizar una acotación conceptual decisiva en el rumbo de la investigación: definir la actualización docente no como “la formación de los profesores para enfrentar mejor los cambios curriculares” (SEP, 1997, p. 6), sino como la formación en servicio, basada lo mismo en relaciones jerárquicas que horizontales, a través de la cual los profesores modifican sus saberes, capacidades y disposiciones acerca de su persona y su quehacer educativo.

La propia definición de actualización docente obliga a tener en cuenta en primer término que los directamente involucrados en los cursos y talleres, los

coordinadores y los profesores, tienen roles institucionalmente asignados que enmarcan su actuación y que se traducen en determinado tipo de discursos o emisiones discursivas.<sup>2</sup> Aunque cabe advertir que no se considera que tales roles se traduzcan de modo lineal en las prácticas de actualización. Los límites impuestos en los reglamentos, si bien contemplan actividades previamente definidas y conllevan cierta lógica de control desde el nivel macro o exterior, no se sustraen a la eventualidad de su trasgresión, incumplimiento, ajuste o reformulación de acuerdo con las situaciones específicas de las sesiones de estudio.

Se parte del supuesto, entonces, de que al relacionarse con las normas, los profesores y los coordinadores no sólo están sujetos a ciertas formas de control, sino que al mismo tiempo las desechan o transforman, dependiendo de circunstancias particulares. Más puntualmente, se considera que en las situaciones concretas de actualización se genera una compleja trama de relaciones entre los coordinadores y los profesores apoyada en diversas manifestaciones discursivas cuyo despliegue depende de las características de los sujetos involucrados. Por todo ello, las interrogantes que guían la presente investigación son las siguientes:

- De las emisiones discursivas de los coordinadores y los profesores participantes en las sesiones de actualización docente ¿cuáles revelan la presencia de relaciones de poder entre ellos?
- De las formas de saber presentes en guías y materiales de estudio así como en los discursos de los profesores y los coordinadores ¿cuáles contribuyen a generar, mantener o modificar relaciones de poder en los procesos de actualización?

---

<sup>2</sup> Discursos y emisiones discursivas se entienden de la misma manera.

En relación con estas preguntas, se enuncian las siguientes hipótesis:

- Existe una regulación discursiva en las propuestas de actualización que pretende establecer los elementos básicos que caracterizan esta actividad así como orientar en determinada dirección sus procesos y resultados.
- En las emisiones discursivas de los coordinadores y los profesores participantes en las sesiones de actualización, se pueden identificar diversas emisiones discursivas que exhiben situaciones de imposición, sujeción, resistencia, negociación y persuasión.
- En las sesiones de actualización hay una compleja relación entre el saber conceptual y el saber empírico que ocasiona diversas relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores.

De las anteriores preguntas e hipótesis, se desprenden los siguientes propósitos:

- Formular un conjunto de pautas teórico-metodológicas para abordar la relación de las propuestas y los procesos de actualización docente con el ejercicio del poder.
- Identificar y analizar en los procesos de actualización docente, las emisiones discursivas que sirven de soporte a relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores.
- Analizar las formas de saber presentes en los discursos de coordinadores y profesores así como su relación con el ejercicio del poder.

## **B. Perspectiva teórico-metodológica**

El interés por analizar las relaciones de poder-saber en la actualización docente desde las emisiones discursivas de los sujetos que en ella intervienen exige considerar, en primera instancia, algunas nociones de Foucault acerca del poder.<sup>3</sup> Este pensador sostiene, a propósito de la relación entre discurso y poder, que los discursos no sólo constituyen hechos lingüísticos, sino que son acontecimientos “a través de los cuales el poder se transmite y se orienta” (Foucault, 1999<sup>a</sup>, p. 60) y que hay que tratarlos “como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 1995, p. 81).

Los discursos, por la forma como se producen en el marco de actualización de los profesores, también pueden entenderse como conjuntos de enunciados que dependen de formaciones discursivas, de condiciones de existencia o reglas de aparición (pp. 198-204). Planteamiento que se complementa admitiendo que no únicamente obedecen a ciertas condiciones de producción, sino también a condiciones de circulación y recepción (Ruiz Ávila, 2002, p. 6).

Los discursos no limitan su función a la comunicación entre personas, ni dependen exclusivamente del repertorio de palabras o del nivel de conocimientos de quienes los pronuncian o los escriben, sino que “son acciones que ayudan a producir, reproducir o modificar la vida social, toda vez que moldean, constituyen y ubican a los sujetos en posiciones desiguales” (Ruiz Avila, 2001, p. 8).

De estas últimas ideas se desprende que los discursos que se producen en los procesos de actualización no se limitan a una relación jerárquica coordinador-profesores. A esto hay que añadir, como referencial analítico, que las emisiones discursivas no se sustraen al ejercicio del poder, a criterios de competencia y de

---

<sup>3</sup> Es importante precisar que en el presente trabajo no se pretende formular preguntas o una problematización a partir de la analítica del poder de Foucault, mucho menos elaborar una genealogía. Lo que se pretende es un diálogo entre algunos conceptos de éste y otros autores con

saber dentro de un marco de instituciones, sistemas, normas pedagógicas y repartos de derechos jurídicamente definidos o espontáneamente aceptados (Foucault, 1995, p. 83).

Entender los discursos generados en los procesos de actualización como emisiones verbales inherentes a quienes participan en esta actividad, supondría poner énfasis en el conocimiento y la experiencia de los profesores y de los coordinadores, así como desestimar que “la categoría de sujeto de la enunciación remite a la noción de una persona sometida a restricciones de diversa naturaleza ideológica, social y cultural que condicionan su producción discursiva” (Ruiz Avila, 2003, p. 305).

El análisis de los discursos poniendo el énfasis en los sujetos remite a “una concepción puramente intersubjetiva y ‘situacional’ del proceso comunicativo que conlleva necesariamente la ilusión empirista del sujeto fuente, raíz u origen del sentido. El discurso sería entonces la realización verbal de una libertad subjetiva ‘que escapa al sistema de la lengua’ ” (Giménez, 1989, p. 144).

En contrapartida, un estudio de las interacciones verbales de los profesores y los coordinadores desde las políticas y las propuestas de actualización, conduce a una visión que enfatiza las determinaciones externas y que minimiza las posibilidades comunicativas de los sujetos. Se corre el riesgo, por tanto, de concebir las emisiones discursivas de los profesores como una respuesta mecánica a la normatividad y a las políticas del sistema educativo o como resultado de determinantes estructurales.

De manera alternativa, los discursos que se generan en los procesos de actualización pueden examinarse como acontecimientos que articulan de modo singular las políticas educativas y los proyectos institucionales de formación, lo

---

las emisiones discursivas de quienes participan en los procesos de actualización docente para ayudar a entender una faceta específica de esta actividad.

mismo que la participación de los profesores y los coordinadores, dando origen a determinadas dinámicas formativas. Después de todo, lo que dicen los sujetos no depende por entero de ellos mismos, ni de las políticas o proyectos institucionales.

El discurso como práctica social, en consecuencia, no se explica desde el *determinismo individual* (que supone el primado de la acción) o desde el *determinismo estructural* (la preeminencia del todo social sobre sus partes individuales). En palabras de Giddens (1988, p. 40), el estudio de las prácticas sociales no se puede fundar en el *imperialismo del sujeto*, tal y como lo proponen las sociologías comprensivas, o en el *imperialismo del objeto social*, como lo plantean el funcionalismo y el estructuralismo. Como opción, este autor plantea que las “prácticas sociales, inmersas en espacio y tiempo, se consideran situadas en la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto social” (p. 23).

Los discursos de los profesores y coordinadores, en sí mismos, se perciben como propios de una actividad intencional que supone una constante apropiación y reconstrucción de saberes, proceso que surge tanto del *constreñimiento* de las propuestas institucionales en las que se enmarcan las actividades de actualización, como de la experiencia y las relaciones de los involucrados en las sesiones de estudio.

Por lo que se refiere a la articulación entre teoría e información empírica como fundamento de la construcción conceptual del análisis discursivo, se esbozan, en primera instancia, varios referentes teóricos que son de gran importancia para la construcción de categorías. Por principio, dado que las preguntas que originan la investigación aluden a la actualización docente, se examinan los conceptos de *formación inicial* y *formación continua* sobre la base de diversos planteamientos de Honoré (1980), Ferry (1990) y Reyes (1993), quienes conciben la formación como un proceso que compete a la propia persona, no como una actividad externa sobre ella.

La construcción del objeto, de igual modo, no es ajena a un distanciamiento de las situaciones específicas de actualización y su confrontación con la noción de Foucault (1996) acerca del poder como “la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización” (p. 12), como “acción sobre posibles acciones” (Foucault, 1982, p. 225). Además, esta perspectiva, aunada la noción de Giddens (1998) de poder como “relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social” (p. 52) es determinante para establecer un punto de equilibrio en el estudio: el análisis de las emisiones discursivas de los profesores como parte de una trama conflictiva e inestable, resultado de la interrelación entre las determinantes institucionales de la actualización y las circunstancias concretas en que se realiza.

Un aspecto más que conviene resaltar es que la sugerencia de Foucault de “realizar un análisis ascendente del poder”, de sus tácticas y estrategias y de las relaciones interpersonales, impide ver su ejercicio a partir las jerarquías institucionales lo mismo que de la legitimidad del orden vigente y de quienes ordenan. Precisamente por ello, de manera alternativa, se retoma la noción de poder como característica objetiva y estructural de todo sistema social de Giménez (1989, p. 28), al igual que el concepto *dominación racional* como forma de poder legítimo de Weber (1984, pp. 173-176), aportes que al contrastarse con la información recopilada son decisivos en la construcción del objeto de estudio.

Para mostrar el vínculo entre el poder y el saber en las emisiones discursivas de los involucrados en la actualización, se retoma, adicionalmente, la idea de Foucault (2000) de que las múltiples relaciones de poder que atraviesan el cuerpo social “no pueden dissociarse, ni establecerse ni funcionar sin una producción, una acumulación, un funcionamiento del discurso verdadero” (p. 34). Así, se entiende que cada sociedad tiene sus *regímenes de verdad* o *políticas generales de verdad*, que no están al margen del poder, sino que se producen gracias a numerosas imposiciones. A partir de esta visión, el poder no funciona sin

una circulación de discursos verdaderos, además de que lo importante, para Foucault, no es conocer cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre el saber, sino identificar los efectos de poder que circulan en los enunciados. En el mismo sentido, Weber (1984, p. 179) planea que el poder y el saber se interrelacionan, en especial en la dominación racional, que se realiza gracias al saber especializado.

Otros conceptos de utilidad en la investigación son *saber demostrativo*, *saber hacer operativo* y *saber sobre sí mismo* de Enríquez (1999, p. 32), toda vez que su comparación permite entender el abordaje de los temas de estudio en las sesiones de actualización docente como un proceso específico, problemático y complejo en el que se generan imposiciones, tensiones, resistencias y contradicciones de las cuales unos saberes resultan dominantes y otros descalificados o excluidos.

### **C. El ámbito de estudio**

No se puede obviar “la contextualidad de la vida social y de instituciones sociales. Toda vida social ocurre en intersecciones de presencia y ausencia en ‘extinción’ de un tiempo y la ‘difuminación’ de un espacio, y está constituida por ellas” (Giddens, 1998, pp. 163-164). La actualización, así pues, no sólo se enmarca en un entramado institucional y discursivo, sino que se inscribe en un contexto específico de espacio-tiempo.

El estudio se efectuó en una región educativa del estado de Zacatecas, la 10 “A”, que comprende varios municipios localizados en la parte centro-este de la entidad. Se seleccionó esta región por su cercanía con el propio lugar de trabajo lo mismo que por la heterogeneidad de escuelas y por la diversidad de características de sus lugares de ubicación –localidades urbanas, rurales y urbano-marginales–.

En Zacatecas, la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) es la dependencia del Poder Ejecutivo Estatal responsable de los servicios educativos en la entidad, la cual se divide en 12 regiones educativas.<sup>4</sup> Cada región, a su vez, se divide en dos: la “A”, que se encarga de la educación federalizada, solventada con los recursos económicos que la federación transfiere a los estados; y la “B”, que se responsabiliza de los servicios educativos pagados por el gobierno estatal. Todas las regiones educativas, tanto “A” como “B”, están a cargo del personal de un departamento de servicios regionales de educación.

Cada región educativa incluye dos o más municipios de la entidad. Algunas son consideradas “regiones pequeñas”, ya sea porque abarcan dos o tres municipios o porque es reducida la cantidad de escuelas, de profesores y de alumnos que controlan; otras son consideradas “grandes” y comprenden, sobre todo, localidades urbanas. Otras más, por lo regular las más alejadas de la capital del Estado, comprenden principalmente localidades rurales. El siguiente cuadro concentra la cantidad de escuelas, alumnos, grupos y profesores de educación básica tanto de las regiones “A” (federalizadas) como de las regiones “B” (estatales).

---

<sup>4</sup> Véase el Apéndice 1 (Mapa de Zacatecas dividido en las 12 regiones educativas).

Cuadro 1.  
 Estadística Educativa por Departamento de Servicios Educativos  
 Regionales. Ciclo 2003-2004

Región A o B	Municipio Sede	Escuelas		Alumnos		Docentes	
		A	B	A	B	A	B
1	Zacatecas	237	131	35 959	14 635	1 524	578
2	Fresnillo	441	187	41 684	14 147	1 989	666
3	Jalpa	190	93	11 384	4645	572	254
4	Tlaltenango	145	72	7 707	4 610	417	251
5	Río Grande	202	93	21 958	6802	1 047	334
6	Concepción del Oro	155	73	5835	2572	307	176
7	Pinos	259	206	17 552	11 734	835	593
8	Jerez	248	154	16 788	6 403	554	357
9	Loreto	148		17 290		740	
10	Guadalupe	290	151	40 960	13 243	1 753	580
11	Sombrerete	230	119	17 181	6 346	850	341
12	Nochistlán	78	54	4 438	3589	225	182
Totales		2 623	1 333	238 436	88 726	10 813	4 312

Fuente: Estadística del ciclo 2002-2003 (Secretaría de Educación y Cultura/Subsecretaría de Planeación y Apoyos a la Educación).

Como se puede advertir en este cuadro, en Zacatecas, la cantidad total de alumnos de primaria de los servicios educativos federalizados y de los estatales es de 327 162, mientras que la cantidad total de profesores es de 15 125, lo que da un promedio de 21 alumnos por maestro. En el nivel de primaria, pues, estos son los números absolutos de alumnos y profesores que hipotéticamente pueden verse beneficiados por las propuestas oficiales de actualización docente.

Más concretamente, la región 10 "A" de la SEC está formada por seis municipios ubicados en la parte centro-este del estado de Zacatecas: Guadalupe, Vetagrande, Trancoso, Ojocaliente, Pánfilo Natera, Luis Moya, Cuauhtémoc y Genaro Codina. La cantidad de habitantes, de escuelas, de alumnos y maestros de nivel primaria de cada uno de estos municipios se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Municipios de la Región 10 "A": Población, escuelas, alumnos y maestros

Municipio	Población total*	Escuelas**	Alumnos**	Maestros**
Guadalupe	109 066	51	10 723	438
Vetagrande	7 228	9	1 071	52
Trancoso	13 080	13	2 161	94
Ojocaliente	38 219	44	4 168	273
Pánfilo Natera	21 689	26	2 917	160
Luis Moya	11 418	13	1 523	88
Cuauhtémoc	10 824	9	1 247	59
Genaro Codina	7 974	19	908	48
Totales	219 498	184	24 718	1 212

\*Los datos de la población son del año 2000 (Fuente: INEGI, 2000: 50).

\*\*Los datos relativos a escuelas, alumnos y profesores son del Ciclo lectivo 2003-2004 y comprenden solo la Región Educativa 10 "A" (Fuente: Catálogo Regional de Centros de Trabajo. Año escolar 2002-2003. Departamento de Servicios Educativos Regionales 10 "A")

En la Región 10 "A", aunque más en algunos municipios que en otros, la gran mayoría de las escuelas son de organización completa. En Guadalupe, 30 de las 52 escuelas son de este tipo y se ubican en colonias o localidades urbanas del municipio, además de que tienen una población escolar que oscila entre los 135 y los 583 alumnos. Trancoso es otro municipio en el que 8 de las 13 escuelas son de organización completa. El resto de los municipios, por el contrario, cuentan con una elevada cantidad de escuelas de organización incompleta, siendo el caso más sobresaliente el de Ojocaliente, en el cual 25 de las 44 escuelas tienen entre uno y cinco maestros.

La región educativa 10 "A", conviene subrayar, comprende 14 zonas escolares de educación primaria: siete de ellas conforman el Sector de Guadalupe, que además de este municipio incluye Genaro Codina, Vetagrande y Trancoso. Las otras siete zonas escolares forman el Sector de Ojocaliente, en el que se incluyen cinco municipios (Ojocaliente, Pánfilo Natera, Luis Moya y Cuauhtémoc).

Cada uno de estos sectores cuenta con su propio centro de maestros al igual que con su equipo técnico regional. En lo que respecta a los TGA, las actividades de estudio se desarrollan en los propios centros de trabajo de los equipos de maestros. Los cursos estatales, en cambio, sólo se realizan en las sedes de los sectores (Guadalupe y Ojocaliente) puesto que participan profesores procedentes de distintas zonas escolares.

#### **D. Los sujetos del discurso**

Por la especificidad de las preguntas iniciales de investigación, se determinó seleccionar tres grupos de profesores como unidades de análisis. Esta muestra, se realizó con base en los siguientes criterios: *i)* La inclusión de grupos de docentes tanto de escuelas de organización completa como incompleta,<sup>5</sup> *ii)* La cobertura de las modalidades formativas del ProNAP planeadas para desarrollarse de manera directa o presencial: los cursos estatales y los TGA, y *iii)* La identificación de algunos intermediarios o “porteros” que podrían facilitar la realización del trabajo de campo.

Una vez localizadas las fuentes potenciales de datos, en este caso los grupos de profesores, se enfrentó el problema de acceder a ellos. Para empezar, se realizaron algunos acercamientos a los escenarios donde se desenvolvían, dos escuelas y un centro de maestros, y se entabló contacto con algunos de sus integrantes. Este acercamiento, de carácter informal, fue de gran importancia, dado que se les dio a conocer la intención de realizar un estudio en torno a la actualización docente al igual que las propias expectativas personales y académicas en torno a este estudio.

---

<sup>5</sup> Las escuelas de organización completa cuentan, por lo menos, con seis maestros, es decir, uno por cada uno de los grados de la educación primaria. Las escuelas de organización incompleta tiene cinco o menos maestros.

Después de estos acercamientos, en el caso de los primeros dos grupos de profesores, se les planteó por escrito la solicitud para observar las sesiones de estudio en las que participarían como parte de los TGA del ciclo lectivo 2002-2003; además, por sugerencia de ellos, “para evitar malos entendidos”, también se realizó esta solicitud a algunas de sus autoridades: la supervisora de la zona escolar, el jefe de sector y el jefe del departamento de servicios regionales de educación 10 “A”. En lo que respecta al tercer grupo, que realizaría un curso estatal, el acceso se efectuó de otro modo: un profesor integrante del equipo técnico regional fungió como intermediario con la coordinadora para negociar la observación de las sesiones de actualización.

Los grupos de profesores, en el periodo en que se desarrolló el estudio, estaban conformados de distinta manera. El Grupo I, integrado por 14 profesores, constituía la planta docente de una escuela de organización completa, ubicada en la parte céntrica de Guadalupe, Zac. El Grupo II, lo integraban cinco docentes: cuatro profesores de las escuelas de organización incompleta de una zona escolar y la supervisora. El Grupo III estaba formado por 12 maestros: 11 de ellos de algunas escuelas de organización completa e incompleta de la región educativa 10 “A” y la coordinadora.

La principal característica que compartían los 31 integrantes de los tres grupos era una elevada antigüedad laboral. Todos ellos, en ese momento, tenían 16 o más años de servicio; se dividían en 13 hombres y 18 mujeres. En cuanto a su formación profesional, la situación era notablemente heterogénea: 13 estudiaron normal básica, dos tenían especialidad en normal superior, 15 cursaron una licenciatura en la UPN y uno contaba con el grado de maestría en educación.

En cuanto a la participación de estos profesores en cursos estatales y TGA en los dos años escolares previos a la realización del presente estudio, la situación era más o menos homogénea: casi todos, 27 de ellos, realizaron y acreditaron los dos cursos, mientras que en lo que se refiere a la asistencia a los

TGA ocurrió algo similar: 22 los realizaron los dos años, cinco no lo hicieron, en tanto que los otros cuatro restantes, por el hecho de participar en el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), tenían como responsabilidad la elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto escolar por centro de trabajo.

#### **D. El corpus discursivo y el tratamiento de los datos**

Una vez pensadas las características que debía tener el corpus empírico para conseguir los propósitos y dar respuesta a las interrogantes planteadas, se decidió recolectar datos orales, es decir, las manifestaciones verbales de los profesores y los coordinadores durante las sesiones de actualización docente. Por ello, se les solicitó su autorización para registrar sus conversaciones en el transcurso de estos eventos, con el compromiso de que se cambiarían sus nombres para impedir su identificación.

El corpus discursivo quedó integrado, en definitiva, por 16 registros de sesiones de actualización docente, que se tradujeron en un archivo de 615 páginas a renglón seguido.

La recolección de información se dividió en dos etapas. Una de ellas de agosto a diciembre del 2002, en los Grupos I y II, en la que se observaron y se registraron diez sesiones de estudio, específicamente de TGA. La segunda etapa, a su vez, correspondió a las sesiones de estudio de un curso estatal del Grupo III, en un periodo que comprendió los meses de abril y mayo del 2003.

Después de concluida cada una de las sesiones de estudio, por lo regular en las siguientes horas, se comenzaba la elaboración detallada de los registros, tarea que en algunos casos se prolongó por varios días. Para facilitar esta actividad, los registros se dividieron en tres columnas. La primera se empleó para

anotar los nombres de quienes participaban en las sesiones de estudio, la segunda para sus comentarios y la tercera, inicialmente, para algunas datos de carácter contextual y preguntas o conjeturas derivadas de los sucesos, aunque finalmente se empleó sólo para inscribir las emisiones discursivas predominantes (por ejemplo: indicaciones, advertencias, desacuerdos, sugerencias ...)<sup>6</sup>

Todos los registros, al principio, incluyen algunos datos básicos, entre ellos el evento observado, el lugar, la fecha y el lapso en que se desarrolló la actividad, los participantes y las iniciales del observador. También se numeraron y se construyeron claves para facilitar el análisis de la información, claves que permiten identificar el número de sesión, el grupo observado y la página en la que se encuentran determinados datos. Así, en la clave *R1ªSGII: 26, RS1* = Registro de la Primera Sesión, *GII* = Grupo II y *26* = página del registro consultada o citada.

Complementariamente a los registros, se realizaron múltiples notas de campo, relacionadas todas ellas con algunas pláticas de profesores durante los recesos en las sesiones de estudio o una vez que éstas concluían. En tales notas, además de lo que comentaban los profesores, se incluyeron comentarios interpretativos que posteriormente contribuyeron a construir algunos esquemas de análisis y a sistematizar la información.

Con respecto al tratamiento de los datos, se puede decir que en un primer momento esta tarea fue sumamente laboriosa y compleja. Si bien desde el principio se subrayaban partes de los registros que en la propia perspectiva resultaban relevantes, se corría el riesgo de perderse en situaciones particulares muy sugerentes pero que no se correspondían con los propósitos de la investigación. No obstante, también se encontraron algunos datos que ofrecían pistas para focalizar la búsqueda, sobre todo ciertas emisiones discursivas que revelaban nítidamente la posición de poder de los coordinadores.

---

<sup>6</sup> En el Anexo 1 se muestra uno de los registros.

Al adentrarse en los datos y al revisarlos numerosas veces, poco a poco, se descubrió una manera de organizarlos y analizarlos, que consistió en aislar las prácticas discursivas que desde el propio punto de vista tenían relación con el ejercicio del poder, prácticas que a su vez se fueron agrupando en núcleos temáticos a partir de lo cuales se comenzaron a vislumbrar probables respuestas a las interrogantes planteadas, a corroborar, parcial y completamente, algunos supuestos y a gestar la construcción de un conjunto de categorías.

Finalmente, a partir de sucesivas reconstrucciones que articulaban el material empírico y algunos conceptos de Foucault, Weber, Giddens y Giménez, fue fortaleciéndose la línea argumentativa de la tesis: la identificación de diversas emisiones discursivas de los involucrados en las sesiones de actualización docente que revelan relaciones de poder-saber entre ellos, materializadas principalmente en imposiciones, resistencias y negociaciones en torno a los contenidos y las actividades de estudio.

## **E. Estructura de la tesis**

El contenido y desarrollo de la tesis se organiza en cinco capítulos en los que se van delineando y exponiendo las situaciones específicas que dan cuenta de la actualización de los profesores como una actividad en la que se manifiestan diversas relaciones de poder-saber.

En concordancia con las preguntas que dieron origen a la presente investigación, el primer capítulo alude a la formación docente como un campo de conocimiento y de acción, signado por una amplia variedad de líneas de reflexión y de investigación, estrechamente vinculadas entre sí, que por lo común se ocupan de la preparación y el papel del profesor, así como de distintas perspectivas en torno a la formación. Como parte de este campo, a su vez, se

aborda la actualización docente y algunas de sus tendencias. El capítulo cierra con la revisión de algunos estudios en torno a la actualización docente.

El segundo capítulo se ocupa de la institucionalización de la actualización docente en nuestro país. Por ello se aborda, de manera sucinta, la forma como surgen y evolucionan diferentes planteamientos normativos y propuestas en torno a la actualización de los profesores de educación básica del país. Este recorrido, de conformidad con los propósitos del presente estudio, culmina con el análisis de las implicaciones que tiene el ProNAP en la eventual formación en servicio de los profesores de educación primaria lo mismo en el plano nacional que en el caso de Zacatecas.

En el tercer capítulo se continúa con el análisis de los planteamientos normativos acerca de la actualización a partir de la revisión de la guías de estudio de un curso estatal y de los TGA 2002-2003. En este capítulo, se parte del supuesto de que las tales guías constituyen marcos reguladores de las actividades de actualización, sobre todo porque incluyen un conjunto de contenidos que privilegian el saber conceptual en detrimento del saber empírico o práctico de los profesores, contenidos que son determinados, seleccionados y adaptados de conformidad con una regulación discursiva que está ligada a los sistemas de poder en la sociedad.

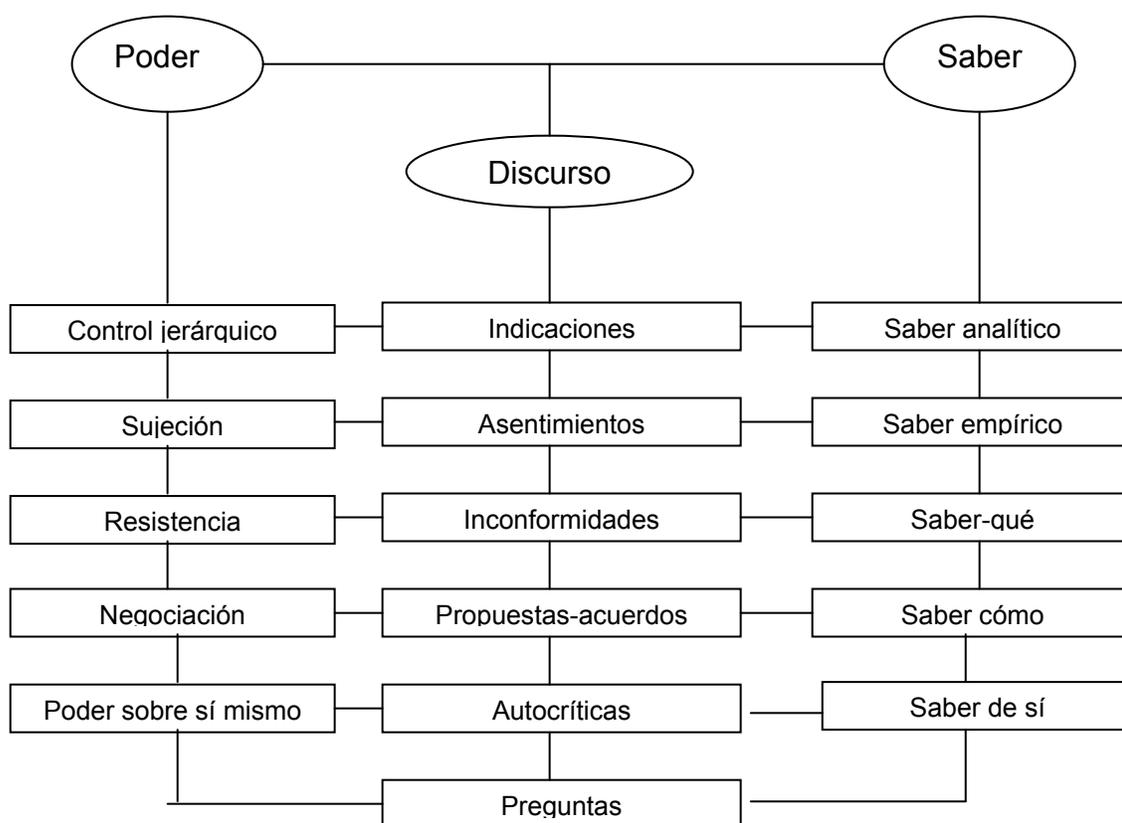
En el cuarto capítulo se analizan las emisiones discursivas que se traducen en relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores en las sesiones de actualización, relaciones cambiantes y heterogéneas que tienen que ver con un entramado de imposiciones, resistencias y negociaciones que constriñe y posibilita al mismo tiempo la actualización.

En el quinto capítulo se da cuenta de la peculiar forma que adquiere en los procesos de actualización docente la relación entre distintos saberes: conceptual, empírico y saber de sí, así como su vinculación con determinadas formas de

ejercicio del poder. Se refiere cómo se contraponen unos a otros, generando imposiciones, tensiones, resistencias y contradicciones de las cuales unos resultan dominantes y otros descalificados.

Para comprender mejor la relación entre los principales categorías trabajadas a lo largo de la investigación, en la siguiente figura se presenta el modelo operativo elaborado.

Figura  
Modelo operativo de la investigación



La figura, de manera esquemática, da cuenta de las principales manifestaciones del ejercicio del poder (control jerárquico, sujeción, resistencia, negociación y poder sobre sí mismo), de su realización discursiva y de las formas de saber involucradas. Es decir, que las distintas manifestaciones del poder se

corresponden con diversas emisiones discursivas lo mismo que con ciertas formas de saber (Por ejemplo, el control jerárquico se realiza a partir de indicaciones y se apoya en el saber conceptual). Finalmente, el trabajo cierra con un conjunto de conclusiones en las que destacan las categorías construidas en el transcurso del estudio para dar cuenta de las relaciones de poder-saber que se generan en sesiones de estudio.

## CAPÍTULO 1

### FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Lapassade (1985) plantea que “Todas las relaciones educacionales son en realidad relaciones jerárquicas” (p. 231). De conformidad con esta línea de razonamiento, se considera que las relaciones que se generan en los procesos de formación son relaciones jerárquicas y, por eso mismo, relaciones de poder. Por ello resulta difícil imaginar una situación de formación de un sujeto sin determinada relación con otros, en la que lo mismo se puede producir un intercambio de conocimientos que la pretensión de imponer determinadas elaboraciones conceptuales. Ambos casos no son ajenos a imposiciones, procesos de negociación o al rechazo de determinadas formas de entender e intervenir en la realidad.

En la presente investigación se considera que la formación en servicio o actualización constituye un proyecto de unos sobre otros. “La formación es un compromiso de significación entre varios actores. En una situación determinada un dispositivo de formación sirve más a un cierto tipo de intereses que a otros” (Barbier, 1999, p. 96). Entre esos intereses, claro está, ocupan un lugar importante los de la SEP.

Los lineamientos del ProNAP especifican que “el maestro es un profesionalista en un proceso de formación en servicio, que posee una experiencia docente y que es capaz de plantear problemas que su práctica cotidiana le plantea y encontrar solución para ellos, en un proceso de reflexión y estudio acompañado por materiales y apoyos adecuados” (SEP, 1996, pp. 4-5). No obstante, tal proceso se dificulta toda vez que la actualización se supedita al actual proyecto de reforma en el cual hay ciertas prioridades en cuanto a contenidos y enfoques de estudio, lo que impide, de algún modo, la posibilidad de que los profesores en

servicio construyan su propia trayectoria formativa. Esto se traduce en una singular problemática ya que la actualización se puede percibir de dos maneras: como necesidad o derecho personal o como una exigencia institucional que se traduce en formas de subordinación de los profesores.

La formación como necesidad o proyecto personal implica la posibilidad de que el profesor asuma la necesidad de transformarse a sí mismo. “Formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (Ferry, 1997, p. 13), sin renunciar a la interlocución, acompañamiento o a la ayuda de determinadas mediaciones. La formación como una exigencia exterior apoyada en un sistema de reglas y jerarquías, demanda de los sujetos ciertos saberes y capacidades que correspondan a propósitos institucionales claramente establecidos que se consiguen o no como consecuencia de imposiciones, sujeciones, resistencias y negociaciones.

Por lo expuesto, se piensa que incursionar en el campo de la formación a partir de los aportes de varios autores constituye un punto de partida para develar las relaciones de poder-saber que se generan en los procesos de actualización docente.

### **A. ¿Qué es la formación?**

El concepto *formación* tiene múltiples significados. Honoré (1980) lo define desde la posición del sujeto en relación con los demás. “[La] formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva realidad” (p. 20).

Situado en una perspectiva epistemológica, Honoré considera que sólo una incansable reflexión permitirá a la formación salir de los límites que le impone el uso en campos de acción como el educativo (pp. 10-11). Asimismo, este autor insiste en la conveniencia de superar la disociación entre formación personal y profesional, idea que supera la noción de formación como adquisición de conocimientos o como preparación técnica para una actividad instrumental restringida a la aplicación de conocimientos derivados de las ciencias básicas.

En consonancia con los planteamientos de Honoré en torno al carácter personal de la formación, Ferry (1997) elabora la siguiente conceptualización:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares (p. 96).

En otras palabras, Ferry señala que la dinámica de la formación consiste en un desarrollo de la persona que va a estar orientado según sus propios objetivos y de acuerdo con su posición, noción que contrasta con la acepción de *formación* como una acción externa, impuesta, ajena a la persona, que se realiza de conformidad con propuestas y propósitos institucionales. Honoré (1980), por su parte, explica en los siguientes términos el sentido personal de la formación:

Cualquiera que sea el marco institucional de formación, el contenido propuesto (o impuesto), el método utilizado, basta con que la situación 'autorice' la mirada sobre la experiencia vivida (sin por otra parte renunciar al objeto, al contenido) para que se plantee la problemática existencial personal. Esta problemática está ahí, siempre presente, en espera de revelarse. Está dispuesta a dominar la situación al menor signo. No es posible ignorarla (p. 25).

El reconocimiento de la dimensión personal de la formación tiene importantes implicaciones conceptuales y prácticas en el ámbito educativo, ya que invita a reflexionar acerca de las situaciones formativas y del docente mismo. Aquí adquiere sentido una formación centrada en la persona, lo cual alude a que “aquel que se forma comprende y persigue a lo largo de toda su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de las singularidades por las que atraviesa” (Ferry, 1990, p. 77). Por ello, se requiere discutir la idea de la formación como una acción externa al sujeto, como algo dado o recibido en una institución educativa. La formación “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43).

Si se compatibilizan las anteriores nociones de Honoré y Ferry se entiende que la formación comúnmente es pensada como una actividad que se desarrolla de acuerdo con ciertas propuestas o propósitos institucionales sin considerar la situación personal y las necesidades formativas de los sujetos. Ramiro Reyes (1993) hace referencia al carácter personal de la formación en los siguientes términos:

la formación es precisamente la reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación ... alude a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y que fueron vividos con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente ... La formación siempre está ligada a un proyecto (pp. 4-5).

La formación, sin embargo, no se sustrae a ciertas condiciones, lugares, tiempos y propuestas, lo que remite a la relación entre lo profesional y lo personal. Ferry (1997) plantea tal relación en los siguientes términos:

La formación profesional concierne sobre todo a aspectos institucionales y sociales del rol docente y el aspecto personal tiene que ver con la imagen que el docente tiene de su rol, con los aspectos relacionales que lo vinculan a los alumnos, a los colegas y con la relación consigo mismo (p. 52).

Desde este planteamiento, se entiende que determinada acción de formación constituye una actividad intencional en la que los sujetos tienen un papel crucial como agentes, aunque insertados en la estructura social. De igual modo, se puede sostener que la formación constituye una práctica social, enmarcada en cierto tiempo y espacio, que tiene relación con la constitución del propio sujeto.

La formación profesional se distingue por ser una tarea social que está estipulada en políticas estatales; se dirige a mantener o reorientar determinadas situaciones sociales. Su significación institucional, por consiguiente, se evidencia en las múltiples intervenciones que se esperan de ella, a pesar de que sean reinterpretaciones o reelaboraciones de las propuestas oficiales. La idea de formación profesional remite a un proceso de cambio del docente para que resuelva o enfrente determinados problemas escolares.

Las características de los sistemas educativos y las disposiciones institucionales condicionan el desarrollo de la formación a partir del establecimiento de un “deber ser” o ideal de profesor, al que subyace la intención de cambiar determinadas prácticas escolares. Ello alude a la noción formación de Honoré (1980) como campo de acción. “Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, de un estado a otro, bien se trate de un estado físico, afectivo o intelectual” (p. 37).

Ferry, por su parte, también asocia la formación con el cambio personal y profesional, lo mismo que con el dominio de acciones y situaciones nuevas. Advierte, además, que la formación de enseñantes tiene diversas implicaciones

educativas y sociales. Esta idea se entiende mejor a partir de un acercamiento a las distintas perspectivas de la formación docente.

## **B. Perspectivas en la formación docente**

Al analizar las distintas perspectivas dominantes acerca de la formación de los profesores, Pérez Gómez (1996, p. 338) plantea la necesidad de abordarlas en relación con la función del docente, sus procesos de desarrollo profesional y los modos de concebir la práctica educativa. De acuerdo con este autor, hay cuatro perspectivas que han estado en conflicto entre ellas en la mayoría de los programas oficiales de formación de docentes: la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social.

En la actualidad, a pesar de la proliferación de elaboraciones conceptuales en torno a la formación y de la emergencia de nuevas propuestas orientadas a promoverla, la perspectiva académica sigue teniendo un notable peso. De acuerdo con Pérez Gómez, esta perspectiva de la formación del profesor destaca el hecho de que “la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad” (p. 400). En consecuencia, se considera que la tarea del docente exige, por principio, una sólida formación académica o un completo dominio de las disciplinas que debe transmitir. En el mismo sentido, Davini (1994) plantea que esta perspectiva o tradición se distingue por dos cuestiones básicas: “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (p. 29).

La perspectiva académica se relaciona, a su vez, con una concepción de enseñanza como transmisión cultural, desde la cual “la función de la escuela y de la práctica docente de los maestros es transmitir a las nuevas generaciones los

cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura” (Pérez Gómez, 1996, p. 79). Como consecuencia, “se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente” (p. 400).

A la formación académica, se le pueden agregar los siguientes calificativos: *tradicional, formal, transmisiva y enciclopédica*. En esta perspectiva, el único saber relevante para la enseñanza es el disciplinar; se ignoran otros saberes, entre ellos los del profesor. Se considera “que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas” (Porlán y Rivero, 1998, p. 29).

A la perspectiva académica subyace la idea de una relación lineal entre la teoría y la práctica educativa. A los profesores les compete exponer en la escuela los contenidos que aprendieron durante su proceso de formación. A los alumnos, en cambio, les corresponde apropiarse de esos contenidos o conocimientos que la mayor parte de las veces se olvidan porque no responden a sus necesidades e intereses.

Adicionalmente, la perspectiva académica contribuye, en general, a mantener el estado de cosas, toda vez que legitima la división social del conocimiento. Desestima el hecho de que a los especialistas o expertos corresponde la producción de saber en tanto que su trasmisión se delega a los maestros. A este respecto, Gimeno Sacristán (1996) sostiene que la selección de ciertos contenidos considerada como apropiada “depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñando o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos” (p. 178). Se entiende, así, que la integración de ciertos contenidos en las propuestas de

formación o en la enseñanza pasa por procesos de regulación y control a los que son ajenos los profesores y los alumnos.

La segunda perspectiva, la técnica, se apoya fundamentalmente en la idea de que los problemas educativos que enfrenta el profesor en su quehacer cotidiano se resuelven mediante la aplicación de conocimientos derivados de las ciencias aplicadas, procedentes a su vez de las ciencias básicas. En consecuencia, se concibe al profesor como “un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (Pérez Gómez, 1996, p. 402).

A diferencia de la perspectiva académica, en la orientación técnica la supremacía no se otorga al saber disciplinar, sino que se resalta, sobre todo, la aplicación rigurosa de principios generales y técnicas que se derivan de las teorías, por lo que se entiende que “los profesores no son usuarios directos de las disciplinas, sino de sus derivados técnicos” (Porlán y Rivero, 1998, p. 34). La enseñanza, según esta perspectiva, no se centra en la transmisión de saber académico, sino que es más bien una actividad instrumental que sigue pautas muy precisas.

Pérez Gómez reconoce que si bien hay diversas situaciones educativas que sí se pueden abordar desde un enfoque técnico, éstas por lo regular no son las más importantes dentro del proceso educativo, además de que subraya que hay diferentes niveles en la jerarquía del conocimiento, distintos status académicos y sociales para las personas que lo trabajan.

La perspectiva práctica, por su parte, incluye varios planteamientos que coinciden en la idea de que el profesor es un agente activo que ante la especificidad y complejidad de su quehacer docente realiza un amplio despliegue de recursos intelectuales, actitudinales, afectivos y sociales. Dentro de esta línea conceptual, Schön (1998) sostiene la idea del profesor como un profesional

reflexivo que no sólo está acreditado y es competente técnicamente, sino que analiza continuamente las situaciones en las que actúa para desempeñarse de manera adecuada.

En esta perspectiva, “la formación del profesor se basa prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” (Pérez Gómez, 1996, p. 410). Por lo tanto, se asume que en los procesos de formación docente es de gran importancia el contacto prolongado del estudiante con un profesor experimentado.

La práctica docente se concibe como una actividad compleja, conflictiva, singular, cambiante, condicionada por los planes y programas, las características de los alumnos, el ambiente organizacional de la escuela y el contexto social, lo que reclama un papel creativo del profesor más que un estilo docente sujeto a esquemas rígidos de actuación, los cuales dejan “poco espacio para la innovación y el cambio” (Pérez Gómez, 1995, p. 342).

La perspectiva de reconstrucción social, de acuerdo con Pérez Gómez (1996), incluye diversas posiciones que, aunque con algunas diferencias, coinciden en la forma de concebir la enseñanza.

... la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 422).

Lo anterior significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela no tienen sentido si no trascienden al ámbito social y se traducen en acciones específicas que reviertan las desiguales e injustas relaciones entre personas.

Dentro de esta perspectiva, Pérez Gómez distingue dos enfoques. Uno el de la crítica y la reconstrucción social, en el cual se considera al profesor como un educador y un activista político que promueve la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social en que viven (p. 423). El otro es el enfoque de la investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, en el cual “la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación” (p. 429).

En el marco de esta vertiente, Giroux (1995) defiende la figura del profesor como intelectual crítico e impugna el enfoque de la investigación reflexiva, ya que en su opinión “falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y ... no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas” (p. 240).

Es importante advertir, por último, que las perspectivas esbozadas se hacen presentes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico tanto de la formación inicial como de la formación en servicio o actualización. Algunas de las nociones que se presentan a continuación ayudan a esclarecer en cierto modo este aspecto.

### **C. La relación entre formación inicial y actualización docente**

De acuerdo con Enríquez (2002), “la formación es una transformación que se vive en procesos largos a través de la vida”. Para este pensador, la formación implica una “deformación o transformación, porque la educación recibida por las personas los ha formado en cierto modo y ya tienen una estructura de pensamiento, un tipo de comportamiento ya establecido” (p. 28).

Estas ideas de Enríquez ofrecen una posibilidad analítica para esclarecer la relación entre la formación inicial y la formación continua. La primera constituye la fase preparatoria formal para el ejercicio de la labor docente, fase en la que el futuro profesor adquiere una serie de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar sus funciones. Constituye “un momento en la vida del sujeto que transcurre en un espacio y un tiempo determinados, por ello la mayoría de los profesores hablan de su formación como algo pretérito” (Reyes, 1999, p. 6).

La formación inicial involucra planes y programas de estudio, así como determinadas disposiciones normativas –calendario escolar, orientaciones sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje, funciones y responsabilidades de docentes y alumnos, sistemas de evaluación y acreditación– que tienen una estrecha relación con los niveles educativos en que se deben desempeñar los estudiantes.

La formación inicial de los docentes no se reduce a lo profesional, sino que abarca otras esferas de la vida de los sujetos que se forman. Al respecto, Reyes plantea lo siguiente:

la formación inicial tiene que ver con la elección de una profesión y la preparación para el ejercicio de la misma. Pero no se limita a eso. No es posible ubicarla sólo en el plano profesional. La formación afecta al sujeto en su totalidad, lo que en su fase de preparación y de ejercicio incidirá de manera significativa a lo largo de su vida (p. 8).

Se trata, entonces, de una formación que constituye un proceso de estructuración en el plano cognoscitivo, afectivo y social de la propia persona que la realiza.

Una vez finalizada la formación inicial, al desarrollar sus actividades educativas, se presenta al profesor la exigencia de su formación continua o actualización por parte del sistema educativo.

la formación inicial es el momento en el que el sujeto se inserta en el proceso formativo determinado socialmente, por el que asumirá un lugar profesional en la sociedad ... formación que debe hacer posible que el sujeto continúe su formación durante su actividad profesional, convirtiendo ésta en un fin y en un medio” (pp. 6-7).

En esta opinión, se destaca la necesidad de que la formación inicial se conecte con la permanente y que ésta última se base en los problemas de la práctica profesional. De esta manera, la formación inicial no es más que la primera fase del largo “continuum” de la formación docente. En términos de Steve (1994):

Ha de haber una continuidad institucional entre la formación inicial y la permanente, de manera que las dos participen en un proyecto educativo coherente, ya que si un sistema educativo pretende estar en constante renovación o perfeccionamiento no puede, si quiere tener éxito, interrumpir el proceso constante de formación de su profesorado (p. 38).

La interrelación entre la formación inicial y la formación permanente, desde este punto de vista, requiere una continuidad institucional en diversas instancias para asegurar que el profesor realice su trabajo de acuerdo con los cambios que se presentan en la sociedad y el sistema educativo. Aunque también, a partir de los aportes de Enríquez, es posible equiparar formación inicial con educación, lo que deja abierta la posibilidad de entender la formación en servicio o actualización como un proceso de transformación a que se someten los profesores después de concluida y acreditada su preparación formal. En el siguiente apartado se desarrolla este último punto.

#### **D. La actualización docente: concepto y tendencias**

Como ya se ha acotado, la actualización docente, desde la propia perspectiva, se concibe como la formación en servicio de los profesores, a través de la cual modifican sus saberes, capacidades y disposiciones. Esta definición contrasta con

la concepción dominante que la limita la actualización al desarrollo de competencias de los profesores para que atiendan las diversas y cambiantes demandas que la sociedad plantea a la escuela. Entendida de la última manera, la actualización docente aparece como una necesidad de los proyectos oficiales y no como un requerimiento del profesor.

El concepto *actualización* como acomodamiento a los cambios en la sociedad ubica al docente como un sujeto necesitado, cuestiona sus capacidades y concepciones, por lo que se intenta mejorarlas mediante programas, cursos y materiales de apoyo decididos de manera vertical; se asocia con la idea de que “se deben remediar deficiencias en el profesorado, tanto en conocimientos, habilidades, técnicas o actitudes” (Granado Alonso, 1997, p. 19). Superar carencias se considera la esencia de la actualización, que tiene como centro los contenidos de enseñanza, además de que idealmente debe organizarse por expertos.

Desde otra línea teórica, la actualización, entendida como formación continua, reconoce que en su carrera docente el profesor enfrenta diversos problemas que no se anticiparon en su formación inicial. Se define como un proceso inacabado que no se reduce a la adquisición de conocimientos y destrezas para el desempeño de la actividad profesional, sino que alude a la construcción misma del sujeto “mediante la cual éste va adquiriendo o transformando sus capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas” (Anzaldúa, 1996, p. 91). Así pues, la formación continua o actualización se refiere a las actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida (Imbernón, 1997, p. 17).

Para Ramiro Reyes (1999), la fundamentación de la formación continua es muy amplia y se relaciona sobre todo con dos planos: *i)* el dinamismo de la producción científico-tecnológica y cultural de la sociedad que transforma

aceleradamente los lugares del ejercicio profesional y obliga a un proceso de actualización en la actividad laboral misma; *ii*) la formación implica un proceso de activación interna que mueve al sujeto a continuar adelante planteándose nuevos retos, metas y caminos, ya que la formación genera necesidad de más formación (p. 6).

Cada vez más en la literatura pedagógica se reconoce la actualización como formación. Al mismo tiempo, tienden a consolidarse las propuestas para que la actualización se desarrolle en el propio centro de trabajo de los profesores, de conformidad con sus dificultades y expectativas. Igualmente, se insiste en la importancia de la autonomía, del trabajo colaborativo y del análisis de la práctica concreta como fuente de aprendizaje continuo (Rosas, 1996; Fierro, 1999)

La importancia de la colaboración en los procesos de formación no sólo se ha reiterado por diversos autores, sino que ha sido retomada como un principio rector en algunas propuestas de formación continua en las que se destaca la trascendencia de la reflexión, intervención y transformación conjunta de las prácticas escolares.

La formación en servicio o actualización se ha pensado lo mismo como una actividad dirigida al profesor de manera individual que como una tarea que compete al equipo docente de una escuela. Desde la primera óptica, se considera que la actualización se limita a la asistencia a conferencias, a cursos y talleres, con los que se pretende solventar las necesidades formativas y, por ende, mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores; en esta modalidad de actualización, lo que se privilegia es el aumento de sus capacidades individuales, sin que necesariamente se les ofrezcan oportunidades de desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

La actualización mediante conferencias, cursos y talleres, por otra parte, se percibe como una estrategia en la que se estandarizan las soluciones a los

problemas de las diversas escuelas y en la que lo prioritario es promover la adquisición de nuevos conocimientos y estrategias instrumentales de trabajo docente entre los profesores, situación que favorece una enseñanza afín con prescripciones y directrices educativas rígidamente centralizadas. Esta noción de actualización, en consonancia, considera que el compromiso activo del profesor es uno de los principales factores que influyen en el mejoramiento de los servicios educativos.

Entre las dificultades que enfrenta este tipo de formación, de acuerdo con Imbernón (1997, pp. 40-44), resalta el hecho de que desde la administración se deciden contenidos y estrategias sin tomar en cuenta las necesidades y aspiraciones de los docentes, además de que se asocia casi siempre con la posibilidad de cierta promoción personal o de algún estímulo. Se trata de una formación institucionalizada que intenta adecuar al profesor a las necesidades del sistema educativo, más que a las peculiaridades de su práctica.

Otros inconvenientes que se atribuyen a las conferencias, cursos y talleres son la falta de seguimiento o de apoyo continuo a las actividades de actualización, su escasa relación con la formación inicial y con las problemáticas de los profesores, su corta duración, su orientación demasiado teórica, así como su carácter aislado y sin relación con un proyecto. Lo mismo sucede con las instancias en que se desarrolla esta actualización, las cuales pocas veces se coordinan.

La crítica a las modalidades individuales de actualización se apoya también en diversos estudios o reflexiones que destacan el “aislamiento de los profesores” en el desempeño de su labor, lo mismo que “la cultura del individualismo en la profesión docente” (Fullán y Hargreaves, 2000, p. 80), individualismo o aislamiento que por lo regular entran en contradicción con los estilos docentes de otros profesores o con los progresos que van consiguiendo los alumnos.

La actualización centrada en el equipo docente o en la escuela surge como una alternativa a las actividades de actualización dirigidas al docente de manera individual, ya que si bien pueden tener cierta influencia en su quehacer educativo, al mismo tiempo las condiciones organizacionales y académicas de la escuela tienden a anular los intentos de cambio. Esta tendencia, además, se inscribe en una estrategia más general orientada a reducir la centralización del control de las escuelas y a aumentar la autonomía de los equipos de profesores, mientras que a nivel teórico se inscribe en las elaboraciones conceptuales que destacan las ventajas del trabajo colectivo en las instituciones escolares.

Algunas de las principales premisas en que se apoya la formación centrada en la escuela, de acuerdo con García Álvarez (1998, pp. 134-135), son: *i)* el centro escolar es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y para el inicio de la misma; *ii)* la formación está destinada a los grupos constituidos o que van a constituirse y no a participaciones individuales; *iii)* el trabajo de formación se orienta y se centra en un proyecto de centro. La escuela, desde este enfoque, se concibe como una comunidad educativa donde su personal docente se forma a través de la interacción, además de que los conocimientos y la experiencia de los profesores son cruciales para enfrentar problemas educativos específicos.

El fomento de una práctica común y compartida entre un equipo de docentes constituye, por otro lado, una oportunidad de aprendizaje permanente para los profesores y para el mejoramiento de los servicios educativos. Esto supone una relación entre actividades educativas y actividades de formación a partir de estrategias conjuntas en estos dos ámbitos al igual que el esfuerzo por vincular la teoría y la práctica.

La actualización centrada en el equipo docente no sólo toma en cuenta las potencialidades del trabajo colaborativo en la formación de los profesores, sino que de igual manera significa el tránsito de una concepción de la enseñanza como

actividad privada e individual a otra compartida por los profesores, que se traduce en planes de acción o estrategias conjuntas de trabajo docente.

El trabajo colaborativo de los profesores se asocia con la revalorización de sus conocimientos, la participación voluntaria y comprometida en su quehacer escolar, la realización de negociaciones que tienen como principal centro de preocupación el funcionamiento de las escuelas, la creación de nuevas estructuras para apoyar la discusión y la generación de propuestas de aprendizaje a lo largo de la carrera docente.

En síntesis, la actualización docente como una formación en servicio contrasta con la idea que limita la actualización al acomodamiento de los profesores a los cambios o reformas educativas. Esta última noción ha sido objeto de diversos cuestionamientos tanto en estudios de carácter empírico como en sistematizaciones y análisis teóricos referentes a la actualización, cuestión que se desarrolla en el siguiente apartado.

### **E. Estudios en torno a la actualización docente: un acercamiento**

La actualización docente se ha estudiado desde diversas perspectivas. Los estudios que aquí se esbozan, aunque se inscriben en una revisión limitada, ofrecen valiosos elementos de análisis acerca del origen y desarrollo de los principales planteamientos teórico-prácticos relacionados con el tema. El análisis de los estudios responde a los siguientes criterios:

- a) Revisión de reportes de investigación o ensayos teóricos relativos a la *actualización docente o actualización profesional*.
- b) Trabajos realizados alrededor de la última década, tanto en México como en otros países de habla hispana, de preferencia referidos a los niveles de educación básica.

Algunos de estos estudios acerca de la actualización de docentes se ubican tanto en ópticas teóricas como empíricas y privilegian la crítica a los modelos de actualización burocráticos que reducen la función del profesor a “usuario” de las producciones de los especialistas. Otros resaltan la importancia de la formación y la actualización docente en los servicios educativos. En su conjunto, todos ellos se dividen en tres bloques más o menos definidos: *i*) los estudios de carácter empírico, *ii*) sistematizaciones de propuestas o de experiencias de actualización, y *iii*) análisis teóricos.

Los estudios empíricos coinciden en la poca utilidad de los cursos de actualización impartidos mediante una estrategia “multiplicadora” o “en cascada” que parte de los niveles más elevados de la administración hasta llegar a los maestros en servicio. Etelvina Sandoval (1995, pp. 90-91) y Abraham Nazif (1994, pp. 16), por principio de cuentas, presentan consistentes argumentos en torno a las desventajas de las cadenas de multiplicación, que casi siempre se alejan de sus objetivos y que raras veces responden a los problemas de los profesores.

Con respecto a la forma como se traducen en el mejoramiento de la educación los programas de capacitación y actualización de los docentes del medio rural, Rosas (1996) menciona que “parece haber una distancia que no termina de recorrerse” (p. 39). Además, la autora argumenta que la escuela, por ser el entorno institucional inmediato donde se vuelve realidad el proyecto educativo nacional, constituye el espacio idóneo para la actualización docente. Asimismo, sostiene la conveniencia de que los maestros constituyan grupos de reflexión, de trabajo, aprendizaje y transformación de la práctica docente, desde la perspectiva de un sujeto que actúa en un espacio multidimensionado y en un momento histórico determinado.

Dirigidos a corregir o subsanar las carencias formativas de los docentes para que desarrollen de manera exitosa las propuestas educativas vigentes, los

cursos de actualización parecen tener un vicio de origen: una tendencia prescriptiva que contraría las expectativas que los docentes manifiestan. Al respecto, Sandoval (1995, p. 117) detecta que, como modalidad de actualización, los cursos incorporan una visión normativa que los maestros no dejan de contrastar con su práctica, casi siempre en detrimento del modelo. Esta situación explica los motivos por los que, en la mayoría de los casos, los cursos sufren múltiples modificaciones a pesar de que se presentan como propuestas acabadas.

Otras investigaciones constituyen revisiones sintéticas o sistematizaciones de alternativas de actualización. Por ejemplo, sobre el papel de la actualización docente en la mejora cualitativa de la educación, la propuesta denominada “Consideraciones, elementos y un proyecto para un modelo alternativo de actualización docente”, de Ramos Maldonado (1995, p. 320), destaca que la actualización de docentes adquiere un carácter indispensable en la lucha por concretar el actual proyecto de reforma educativa en México. En la perspectiva de este autor, urge que la actualización sea repensada en relación a su concepto, finalidades, estrategias, modalidades y tiempos para evitar errores en la forma en que comúnmente se ha realizado.

Ramos Maldonado plantea una propuesta de actualización que se compone de los siguientes elementos:

- a) La noción de actualización como un espacio en que los profesores, además de incorporar información pertinente, desarrollen de manera suficiente habilidades, actitudes y hábitos que su vida estudiantil y profesional no les exigió, en especial la lectura reflexiva o lectura crítica.
- b) Una perspectiva que considera a la actualización como un espacio en el que participan profesores y mandos medios –directores de escuela, asesores técnico-pedagógicos y supervisores de zona– , quienes además de realizar el análisis de una determinada práctica que se desea cambiar,

acuerdan los compromisos que, en razón de la función que desempeñan, están dispuestos a asumir en aras de concretar ciertas transformaciones.

- c) El abordaje de las razones que hacen obligada cada una de las transformaciones que se desean, para generar entre los profesores la convicción de que los cambios son necesarios, así como propiciar un conocimiento profundo del aspecto que se desea reformar (lectura, escritura, expresión oral, matemáticas, etc.).
- d) Un rol de los responsables de dirigir o coordinar la actualización acorde con el rol que el profesor debe asumir en el futuro, lo que alude al diseño e implementación de estrategias metodológicas que los profesores podrán utilizar posteriormente en sus grupos escolares.
- e) Establecimiento de mecanismos y acciones orientados a verificar si la actualización impacta en el trabajo escolar cotidiano y posibilitar la detección de obstáculos para ejecutar actividades de retroalimentación.

En esta propuesta, como se puede apreciar, la actualización no se limita a la transmisión de información, sino que también incluye la promoción de habilidades, actitudes y hábitos. Plantea, por otro lado, la necesidad de que en la actualización de los profesores se involucren otros actores que son determinantes en el trabajo escolar (directores, asesores técnico-pedagógicos y supervisores) a los que denomina “mandos medios”, además de que destaca un aspecto fundamental en cualquier intento de cambio educativo: la disposición o interés de los involucrados, en este caso los profesores. Un aspecto más en esta propuesta es la intención de buscar la congruencia entre lo que se realiza en las sesiones de actualización y las tareas escolares, ya que no parece lógico, por ejemplo, que el profesor asuma un papel de facilitador del aprendizaje con sus alumnos si no vive una situación similar en su proceso de actualización. Finalmente, la propuesta sugiere una evaluación que llegue hasta los alumnos, lo que manifiesta la intención de conocer cómo se traduce lo aprendido por el profesor en su práctica cotidiana.

Otra revisión sintética de una novedosa experiencia de actualización, se presenta en el informe denominado “La actualización como una práctica profesional sustantiva. Testimonio de una experiencia que articula docencia, investigación y difusión”, de García Hernández (1995). La autora, para empezar, subraya que desde la administración se ha considerado que la labor de actualización es de menor *status*, dado su sentido práctico.

La concepción de actualización de García Hernández rebasa la idea relativa a la necesidad de renovar los conocimientos de los profesores y de desarrollar ciertas competencias docentes. Esta autora considera la actualización como “un trabajo profesional con características y competencia propias [y] como un proceso formativo que brinda condiciones particulares de estudio sobre objetos de conocimiento específicos” (p. 8).

Esta concepción radical acerca de la actualización, hasta cierto punto, se superpone con la noción de *desarrollo profesional*. La autora reconoce esto al plantear la necesidad de generar

una nueva concepción y práctica de la actualización como un trabajo profesional de formación articulado por distintas dimensiones: como una forma de hacer docencia con su propia lógica, como una acción de formación docente, que se articula a la investigación y difusión de conocimiento (p. 9).

En su propuesta de actualización como una práctica profesional sustantiva, García Hernández expone los principios teórico-metodológicos que la sustentan:

- a) Una concepción del profesor como *sujeto de y con conocimiento* que posee capacidad reflexiva con respecto a los problemas que le plantea su quehacer docente.

- b) Una concepción del formador como un sujeto con características y un trabajo profesional particulares, que al igual que el profesor pone en juego sus saberes y estrategias de acción para realizar su labor.
- c) El concepto de relación colaborativa, lo que implica que no hay un sujeto que sabe y otro ignorante de su trabajo, sino que hay una relación profesional entre colegas con saberes propios y ciertas particularidades.
- d) La existencia de un saber pedagógico que el maestro construye y desarrolla a partir de la resignificación de su trabajo.
- e) Una concepción de propuesta pedagógica como proceso por el cual el maestro piensa, sistematiza, problematiza y transforma su propia práctica, lo que constituye un proceso de elaboración conceptual.
- f) La posibilidad de un trabajo investigativo que comprende como fases la reconstrucción de la experiencia docente y la elaboración de la propuesta pedagógica.

Esta propuesta de García Hernández, plantea que la docencia puede ser objeto de investigación y transformación por parte del propio profesor. Con estos planteamientos, la autora trasciende la noción de actualización docente al situar sus reflexiones en la propuesta relativa a la figura del profesor-investigador de su propia práctica.

Una preocupación central en gran parte de las propuestas de formación continua de los maestros es la recuperación de su experiencia docente y su vínculo con la teoría. Carvajal Juárez (1995), en el trabajo intitulado “La actualización de maestros: aciertos e interrogantes”, aborda esta situación. Menciona, en concreto, que “uno de los problemas que enfrenta una propuesta de formación o de actualización que se plantea [el rescate de la práctica] es hasta dónde quedarse en el nivel de la experiencia y de la práctica, y hasta dónde y cómo promover la revisión de autores, enfoques, tendencias educativas actuales que se busca [que se] incorporen” (p. 430).

Carvajal Juárez presenta una sistematización de lo ocurrido durante un proyecto de investigación trabajado a través de un taller quincenal con profesores cuyo fin era proponer alternativas didácticas que favorecieran el aprendizaje de las matemáticas en los niños de escuelas primarias y estudiar la viabilidad de estas alternativas en la práctica. La organización de este taller, de acuerdo con la autora, partió de un supuesto básico: para que los maestros incorporen una metodología en su trabajo escolar, deben experimentarla *en carne propia*. Se rescató lo que los maestros sabían de la materia y se alentó entre ellos el cuestionamiento de lo que se hacía en el taller y lo que realizaban en sus aulas.

La autora comenta que al finalizar la experiencia de actualización se observó que si bien en la mayoría de los maestros participantes no hubo grandes cambios en sus prácticas, éstos mostraron un gran entusiasmo y perdieron el escepticismo en cuanto a la posibilidad de mejorar su quehacer docente. Asimismo la autora obtuvo las siguientes conclusiones con respecto a este taller:

- a) Las observaciones del trabajo del aula son una fuente fundamental de información que permite orientar las acciones didácticas de capacitación y actualización.
- b) Es conveniente que los maestros asistan de manera voluntaria a los talleres o cursos de capacitación. Sin embargo, sería importante que tomaran la decisión de asistir o no, una vez que participaran en las primeras sesiones de trabajo.
- c) Hacer “en vivo” situaciones con los maestros facilita que se involucren en lo que se busca resignificar.
- d) Es importante que se dé la interacción en pequeños grupos donde el conductor asuma el papel de coordinador de la actividad de tal manera que los maestros experimenten las ventajas que tienen para el aprendizaje los elementos que interesa difundir.

Con respecto a la forma como tradicionalmente se desarrolla la actualización docente, Carvajal Juárez menciona que sigue una estrategia de “multiplicación” o “en cascada” en la que se echa mano de los recursos personales más próximos, independientemente de que el perfil académico y las características profesionales del docente aseguren cierto éxito en la actualización; “se capacita a cuadros medios, técnicos, con perfiles diversos para actualizar a los maestros en la mayor diversidad de temáticas y contenidos que uno imagine, amén de los tiempos mínimos que se dedica a eso” (p. 431). Finalmente, otro punto que aborda Carvajal Juárez –también tratado en algunos estudios ya esbozados– es la desconfianza e incredulidad de los maestros hacia lo que el “multiplicador” dice o hace, dado que la verticalidad con la que reciben los cursos choca con sus necesidades de trabajo.

En los análisis teóricos también se cuestiona la actualización de los profesores. Abraham Nazif (1994) destaca que “los talleres pedagógicos y los cursos de actualización se han validado como la opción preferentemente utilizada por los centros educativos dado que constituyen una garantía para la comunicación de las concepciones y modelos legitimados institucionalmente” (p. 16). De igual modo, advierte que centrar la formación en cursos es problemático ya que, por su brevedad, impiden la apropiación y reelaboración colectiva de los conocimientos abordados; además, al no participar el docente en su planeación, su contenido aparece como algo ajeno, propio de situaciones ficticias, sin relación con su práctica, necesidades y expectativas.

Desde otra perspectiva, Carlos Ornelas (1995), en su exhaustivo análisis del sistema educativo nacional, califica a la formación del magisterio como el “eslabón débil” de este sistema. Asimismo, argumenta que la calidad de los maestros, de sus conocimientos, habilidades, rasgos ideológicos y personales, se encuentran en sus procesos de formación y actualización, en los cuales se presentan serias dificultades. Sostiene, por otro lado, que la profesión magisterial no atraviesa por una crisis de identidad, toda vez que tiene ciertos vínculos

ideológicos y conocimientos especializados –como la didáctica– que le sirven como lazo de cohesión (p. 273).

El mismo Ornelas sugiere algunas directrices a partir de las cuales podría realizarse la actualización de los profesores.

Los cursos de actualización deberán diseñarse para retar la inteligencia de los maestros, hacer esfuerzos para que los contenidos sean relevantes a las nuevas condiciones de México y el mundo y utilizar las tecnologías más avanzadas de comunicación e información con el fin de lograr productos amenos, ágiles y eficaces. Se puede convocar a los mejores maestros del país a formar un núcleo de creación intelectual, diseño de nuevos materiales para docentes, acabar con las parcelas burocráticas que existen y que ya rindieron lo que podían ofrecer. Luego, utilizar la televisión y otros medios para difundir sus propuestas y atraer más maestros a la causa de la innovación (pp. 333-334).

En relación con los últimos planteamientos, es posible afirmar que la formación y actualización de los maestros aparece como uno de los principales problemas del sistema educativo nacional. Para ser más precisos, las sugerencias de Carlos Ornelas en torno a la actualización dejan entrever la incompatibilidad entre lo que la sociedad demanda de la escuela y el papel de los maestros.

En su conjunto, los estudios empíricos, sistematizaciones y análisis teóricos revisados revelan que sigue pendiente el diseño y desarrollo de propuestas de actualización docente que repercutan en los conocimientos y prácticas de los profesores. En el siguiente capítulo se hace referencia a la institucionalización de la actualización en México así como a los lineamientos normativos e instancias que se han creado para promoverla.

## CAPÍTULO 2

### EL ENTRAMADO INSTITUCIONAL DE LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El análisis de los distintos planteamientos normativos, instancias y propuestas en torno a la actualización docente en México resulta útil para dar cuenta de las relaciones de poder-saber generadas en los procesos de actualización. Una posibilidad teórica para realizarlo, se concreta con el concepto *institución*, puesto que la modificación de los saberes, capacidades y disposiciones de los profesores acerca de ellos mismos y de su quehacer educativo se enmarca en determinadas propuestas oficiales.

La definición de institución se facilita haciendo referencia a la noción de *estructura* de Giddens (1998), a la cual entiende como un conjunto de reglas y recursos reproducidos en un determinado espacio-tiempo.

Concibo estructura, al menos en su acepción más elemental, por referencia a reglas (y recursos) ... Estructura denota, en análisis social, propiedades articuladoras que consienten la "ligazón" de un espacio-tiempo en los sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a éstos una forma sistémica (pp. 53-54).

El sistema de reglas en torno a la actualización, de acuerdo con esta línea de pensamiento, trata de que se vuelva recurrente entre los profesores la adquisición de saberes y capacidades organizadas alrededor de competencias profesionales, en especial las relativas al conocimiento de los contenidos y enfoques de los programas de estudio de educación primaria. Tal sistema apunta, en última instancia, a cambios efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la escuela.

Sobre esta base, es posible equiparar las nociones de *estructura* e *institución* como “algo externo” a la acción humana.<sup>7</sup> En consecuencia, el *entramado institucional de la actualización docente* se entiende como un conjunto de reglas situadas en un espacio-tiempo portadoras de los elementos básicos que caracterizan la actualización, a partir de los cuales se trata de garantizar un nivel definido de competencia de los profesores en términos de conocimientos, habilidades y prácticas educativas.

### **A. La institucionalización de la actualización docente**

Desde el sistema educativo, la actualización está sujeta a una estructura –tal y como la entiende Giddens– que regula esta actividad y que trata de evitar riesgos en su realización. Esta estructura o “institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (Enríquez, 2002, p. 57), cuestión que plantea el dilema del origen de la institución o sistema de reglas. Con base en estas ideas, es pertinente sostener que en México se han gestado, creado y desarrollado diversas disposiciones normativas y propuestas de formación inicial, superación académica, capacitación y mejoramiento profesional de los docentes de educación primaria que han mantenido relación con sus procesos de actualización, aunque la creación de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio en 1971 es la instancia que perfila la institucionalización de la actualización ya que asume explícitamente como objetivo “ofrecer asesoría permanente y procurar actualización al magisterio en servicio” (González Cosío, 1981, p. 420). Así, a esta dependencia de la SEP se le confiere la responsabilidad de asegurar la actualización de los profesores.

---

<sup>7</sup> Uno de los núcleos fundamentales de la teoría de la estructuración de Giddens (1998, p. 53) es el concepto *dualidad de la estructura*. Para este pensador, si bien la estructura constriñe las acciones individuales, al mismo tiempo los agentes modifican la estructura. En el cuarto capítulo se hace referencia a esta noción. pp. 98-127.

La continuidad de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio se trastoca, entre otras cosas, con la aparición de otros planteamientos normativos o instituciones a las que se les encarga, en los años siguientes, la formación inicial y continua de los profesores, entre ellas el Acuerdo 11 297, del año 1975, con el cual se faculta a la Dirección General de Educación Normal para impartir las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, a la que se le asigna la tarea de “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación” (SEP, 1980, p. 2); y el Acuerdo del 23 de marzo de 1984, que establece que “la educación normal en cualquiera de sus tipos y modalidades tendrá el nivel educativo de licenciatura” (SEP, 1984, p. 5).

En los planteamientos normativos e instituciones que van de 1975 a 1984, la noción de actualización docente diluye. Aparecen en su lugar ideas relativas al conocimiento especializado y al nivel educativo superior como rasgos distintivos de la carrera docente. Otros planteamientos aluden al desarrollo profesional de los profesores, a la importancia del análisis de su propia práctica, y a la formación inicial como condición fundamental de la transformación educativa de México.

La aparición formal de la actualización en el discurso oficial se encuentra en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME), el cual se planea como uno de sus objetivos principales “Adecuar la educación básica a las necesidades que plantea la modernización” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 42).<sup>8</sup> Este programa, en lo relativo a la formación y actualización de docentes, especifica que para mejorar los servicios educativos algunas tareas fundamentales son el establecimiento de estructuras de promoción del trabajo docente, y la creación de instancias de evaluación y seguimiento que aseguren el cumplimiento

---

<sup>8</sup> El PME se divide en diez capítulos: 1. Política para la modernización; 2. Educación básica; 3. Formación y actualización de docentes; 4. Educación de adultos; 5. Capacitación formal para el trabajo; 6. Educación media superior; 7. Educación superior y de posgrado e investigación

de la normatividad y la calidad del servicio, planteamientos que tratan de establecer el papel que corresponde a los docentes en la modernización educativa (p. 21).

El PME, así pues, se inscribe en una tendencia internacional que reclama de la educación criterios de calidad, competitividad, eficacia, eficiencia y productividad, todos ellos surgidos en el campo empresarial, por lo que este programa incluye entre sus planteamientos la necesidad de “vincular los aprendizajes de todos los grados con la producción y la innovación científica y tecnológica” (p. 23).

La calidad como característica distintiva de la educación moderna, de acuerdo con el PME, requiere, entre otras cosas, la creación de un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa (p. 21), así como el cambio de los métodos de enseñanza, y apertura a la ciencia y la tecnología (pp. 19-25).

Las referencias a la actualización docente en el PME revelan con nitidez que una de las características fundamentales de las instituciones es que su sistema de reglas tiene como fin determinar la vida de grupos sociales (Lapassade, 1985, p. 213). En todas ellas se anticipa lo que se espera de los maestros: que a través de su actualización mejoren la calidad de los servicios educativos, idea que remite a una concepción funcionalista de la profesionalidad.

Desde este enfoque se plantea que las profesiones son mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades de la sociedad y permiten su buen funcionamiento. [Se entienden] los roles profesionales como un subtipo de los roles ocupacionales. Ellos demandan alta competencia técnica, lo cual implica también la especificidad de la función fundada en un cuerpo de conocimientos generalizados y sistematizados (Davini y Birgin, 1998, p. 79)

---

científica, humanística y tecnológica; 8. Sistemas abiertos de educación; 9. Evaluación educativa; y 10. Construcción, equipo, mantenimiento y reforzamiento de inmuebles educativos.

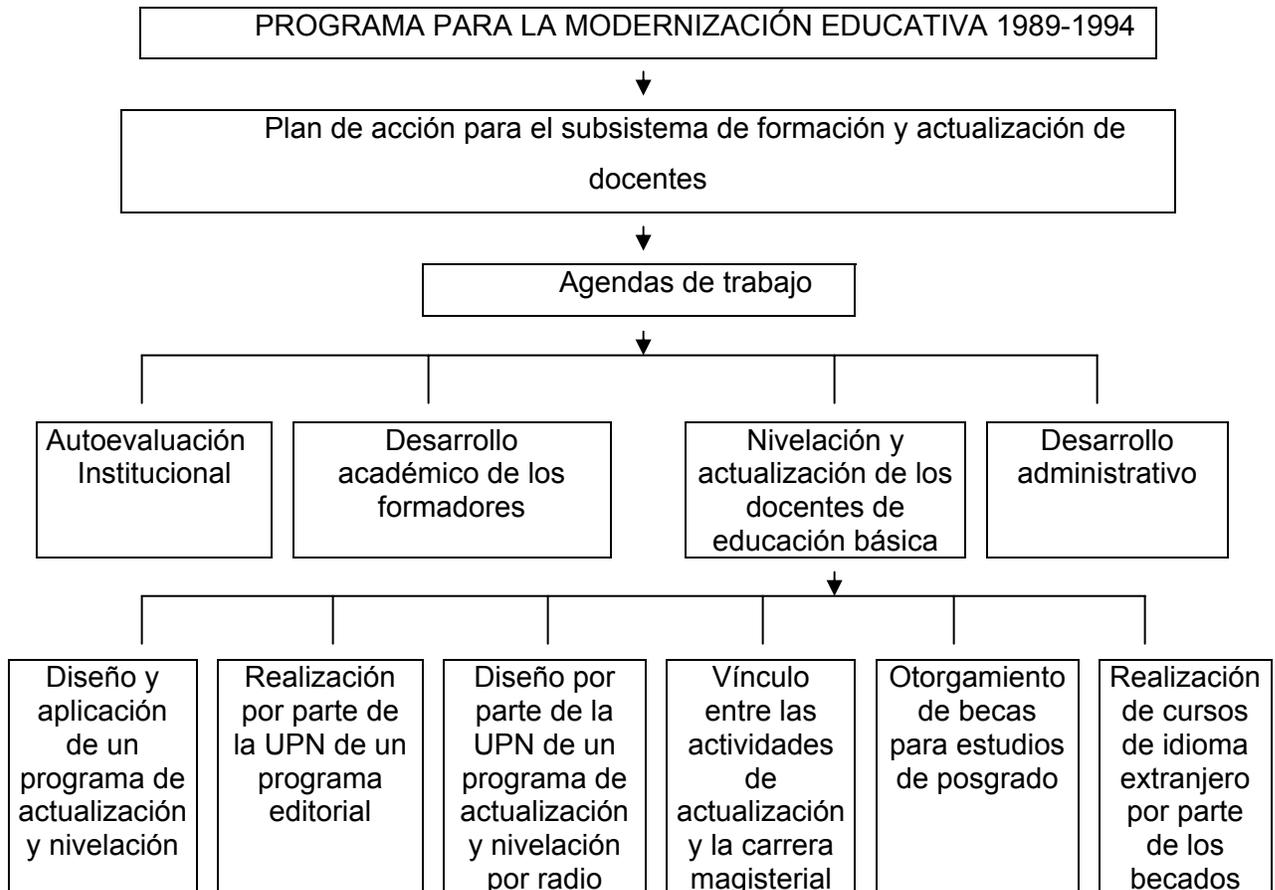
Ferry (1990) coincide en este planteamiento cuando señala que desde un enfoque funcionalista: “un proyecto de formación sólo puede explicarse y justificarse en función de lo que la sociedad espera de la escuela, y por lo tanto de sus enseñantes” (p. 88). El PME, en el fondo, tiene como origen un momento en el cual los contenidos, métodos y resultados de la escuela son seriamente cuestionados.

Una institución comúnmente se entrecruza con diversas normas u otras instituciones. El PME no es la excepción. En su tercer capítulo, referido a la formación y actualización de docentes, contempla un *Plan de acción para el desarrollo del subsistema de formación y actualización de docentes*, en el cual se incluye un conjunto de consideraciones acerca de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, lo mismo que sugerencias para reglamentarla y promoverla.

Las normales federales, estatales y particulares, los centros de actualización del magisterio y las Unidades UPN han de encontrar y aplicar formas de trabajo conjunto. Con base en ello podrán emprender acciones para la organización académica y administrativa, participar en la revisión y diseño de sus planes de estudio, así como dar una mejor respuesta a las necesidades de actualización de los profesores de educación básica en servicio (Poder Ejecutivo Federal, 1990, p. 7).

Del mismo modo, este plan vislumbra cuatro agendas de trabajo correlacionadas: 1) De autoevaluación institucional; 2) De desarrollo académico para formadores de docentes; 3) De actualización y nivelación de docentes; y 4) De fortalecimiento administrativo (Véase el Esquema 1).

Esquema 1. Plan de acción para el subsistema de formación y actualización de docentes<sup>9</sup>



Así las cosas, el PME da lugar a un *Plan de acción* que si bien hace referencia a un mayor reconocimiento de la labor docente por parte de las autoridades educativas, al mismo tiempo plantea la necesidad de nuevas disposiciones normativas, estructuras académico-administrativas y propuestas destinadas a mejorar su preparación y el desempeño profesional.

<sup>9</sup> Esquema elaborado a partir del contenido del texto *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Formación y actualización de docentes*. México: SEP.

Dentro del PME, el *Plan de acción* se orienta a materializar el sistema de formación y actualización de docentes. Para conseguirlo, como parte de la primera agenda de trabajo, sugiere que las normales, los centros de actualización y las unidades UPN realicen una autoevaluación institucional, exigencia que se empieza a imponer a las instituciones de educación superior desde la década de los ochenta. En segundo lugar, para corregir las deficiencias en la formación y el quehacer de los profesores de estas instituciones, recomienda la integración de mecanismos para el trabajo académico interinstitucional y el establecimiento de programas pertinentes de desarrollo académico. La tercera agenda anticipa la regulación del vínculo de la actualización del personal docente y directivo de educación básica con la carrera magisterial, que surge como un nuevo proyecto para que cada profesor mejore su salario de manera independiente. La cuarta y última agenda de trabajo apunta a la generación de condiciones de organización y materiales para el desarrollo del subsistema de formación y actualización de docentes bajo un solo mando operativo en cada estado, que garantice la creación de un esquema de participación de las distintas instituciones con sus respectivos ámbitos de responsabilidad y tareas en la formación y actualización de docentes.

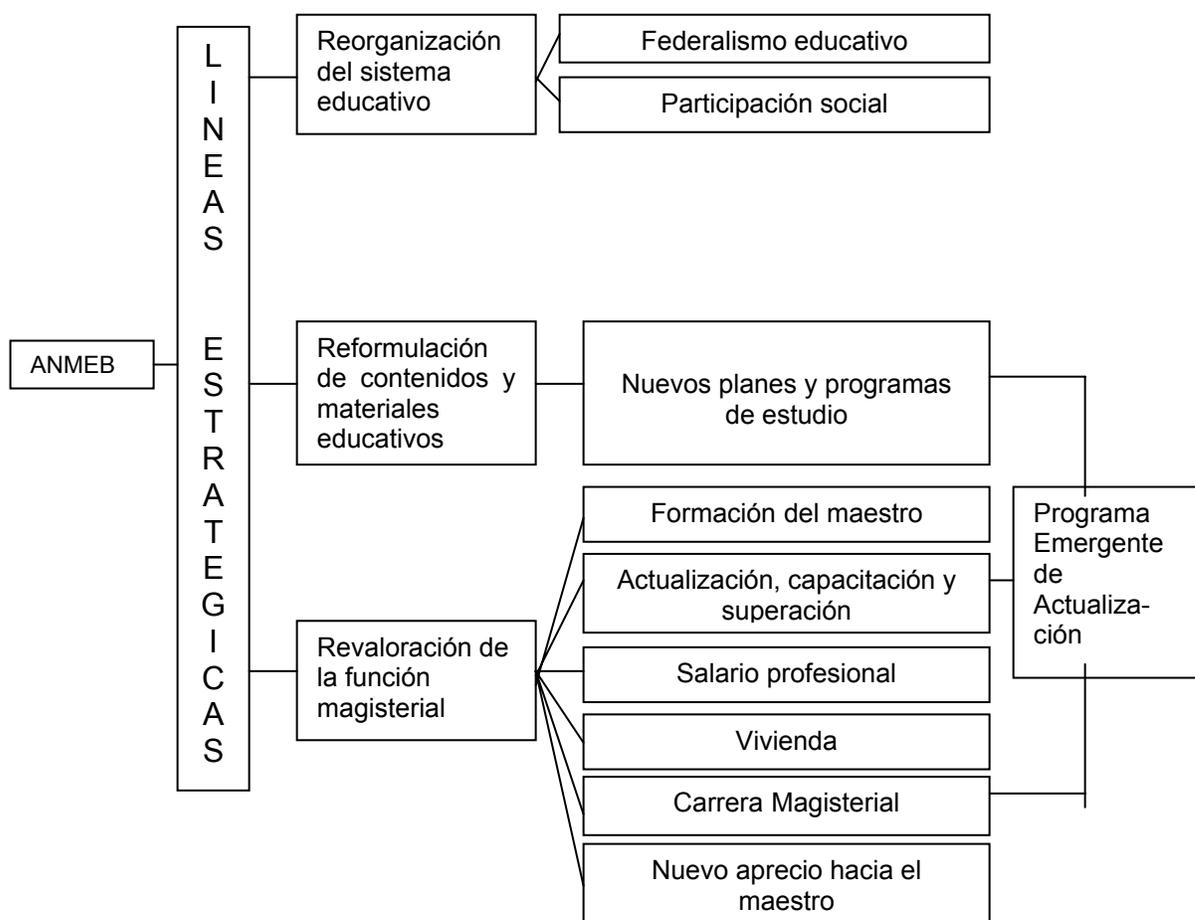
Por supuesto que estas agendas tratan de fijar, establecer y formalizar la actualización de docentes, en algunos casos, mediante acuerdos interinstitucionales, programas de desarrollo académico, la carrera magisterial como mecanismo de promoción económica y la creación de un sistema de formación y actualización. Lo crucial en estas agendas no sólo es la configuración de planteamientos normativos sino además la implantación de mecanismos de regulación entre diversas instituciones.

Para Enríquez si bien las instituciones se establecen y reproducen, al mismo tiempo tienden a adaptarse a ciertos cambios que se generan en la sociedad (Enríquez, 1998, p. 60). Esto se observa en lo que respecta al PME como sistema de reglas, ya que a pesar de que se mantuvo en suspenso hasta 1992, debido a los conflictos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la

Educación (SNTE) con la SEP, sus principales planteamientos se recuperan en el ANMEB, firmado el 18 de mayo de 1992. En el este Acuerdo, con algunas modificaciones, se ratifican en esencia los principales fundamentos del PME encaminados a promover y mejorar la calidad de la educación. De esta manera, se esbozan de nueva cuenta diversas propuestas de actualización y los principales aspectos que las caracterizan.

El ANMEB como estrategia amplia de cambio educativo destaca que el desarrollo del país exige una educación de alta calidad. Refiere, enseguida, la evolución de la educación pública de 1910 a la fecha de la firma del acuerdo. Posteriormente, indica las tres líneas estratégicas fundamentales para promover una educación de cobertura suficiente y calidad adecuada: *i*) La reorganización del sistema educativo, *ii*) La reformulación de contenidos y materiales educativos, y *iii*) La revaloración de la función magisterial (Poder Ejecutivo Federal, 1992, pp. 7-14). Estas líneas y su relación con la actualización se presentan en el Esquema 2.

Esquema 2. Principales componentes del ANMEB y su relación con el Programa Emergente de Actualización del Maestro<sup>10</sup>



Tal como se aprecia en el Esquema 2, la primera línea estratégica del ANMEB incluye dos componentes: el federalismo educativo y la nueva participación social. La segunda prevé la aplicación de un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos donde se subrayan los contenidos básicos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas, así como la renovación de los programas de estudio y los libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994. Por último, la tercera línea estratégica, correspondiente a la revaloración de la función magisterial, se desglosa en seis aspectos: *i*) formación del maestro; *ii*) actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; *iii*) salario

<sup>10</sup> Esquema elaborado a partir del contenido del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.

profesional; *iv*) vivienda; *v*) la carrera magisterial; y *vi*) el nuevo aprecio social hacia el maestro (pp. 12-14).

Los planteamientos normativos y propuestas de actualización docente configuran un discurso que tiene como situación que lo incita una coyuntura concreta: el PME y el ANMEB, en los cuales la formación y actualización de los maestros se percibe como una de las tareas fundamentales para mejorar la calidad de los servicios educativos (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 21; 1992, p. 12). Por otro lado, aunque subordinado al discurso de la modernización de la educación, el discurso de la actualización ocupa un lugar que ningún otro puede ocupar, puesto que se encarga de resaltar la función que corresponde a los profesores en los procesos educativos.

El discurso de la actualización docente no sólo muestra continuidades en algunos de sus planteamientos sino que del mismo modo son notables algunas reelaboraciones y desplazamientos. Por citar algunos ejemplos, en el PME y el ANMEB se mantiene cierta constancia, en especial en la relación entre actualización docente y el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos. Otro aspecto en el que hay continuidad, al menos en parte, es en el relativo a la necesidad del establecimiento de un sistema de formación y actualización de maestros en cada entidad federativa, aunque no se define en que consiste este sistema. Otro planteamiento más en el que concuerdan es en la relación entre la carrera magisterial y la actualización docente.

Adicionalmente, lo mismo en el PME que en el ANMEB el concepto de actualización docente es similar, puesto que en estos dos documentos se coincide en la necesidad de que el profesor renueve sus conocimientos en lo tocante a los contenidos y enfoques de los nuevos programas de estudio. De esta manera, el discurso en torno a la actualización tiene como eje dar a conocer a los profesores los contenidos básicos y enfoques de los nuevos planes y programas de estudio.

Por otra parte, los cambios en la forma de ver la actualización docente, se limitan a las modalidades y estrategias para promoverla. Mientras que en PME no se hace alusión a estos aspectos, en el ANMEB, más puntualmente, se anuncia el Programa Emergente de Actualización del Maestro, en el que se plantean, como modalidades de estudio, “la educación a distancia, el aprendizaje en cursos, sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista y el trabajo individual de los maestros” (p. 13) que permitan un conocimiento inicial, suficiente y sólido de los nuevos contenidos educativos. En este acuerdo se ubica, además, el núcleo de la actualización docente: los consejos técnicos de cada escuela, y se sugiere que en la organización de los procesos de actualización participen “los jefes de sector, los inspectores, los directores de escuela, los Consejos Técnicos Estatales de Educación y los consejos técnicos de sector y de zona” (p. 13).

En suma, se aprecia que “Las instituciones, como regulaciones más o menos explícitas de juegos políticos, pueden ser organismos, leyes o normativas” (González Villarreal, 2004, p. 63). Así, lo mismo en el PME que en el ANMEB empieza a cobrar forma un sistema de reglas en torno a la actualización que se acompaña de una estructura administrativa para promoverla, proceso que se completa en gran medida con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1993 y con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

## **B. La Ley General de Educación y en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**

El sistema de reglas acerca de la actualización docente planteado en el PME y el ANMEB se refuerza con la LGE, sobre todo en lo que respecta a algunas nociones fundamentales en torno a la promoción de esta actividad desde las autoridades educativas federales y locales.

La promulgación de la LGE contribuye a reforzar y perfeccionar varios aspectos del PME y del ANMEB. La nueva ley se divide en ocho capítulos. Como parte del segundo capítulo, el artículo 12 precisa como facultades exclusivas de la autoridad educativa federal, entre otras, determinar para toda la República los planes y programas de estudio para todos los niveles educativos y regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica (SEP, 1993, p. 55), en tanto que el artículo 13, en esta misma orientación, establece entre las atribuciones exclusivas de las autoridades educativas locales: “Prestar servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional de educación básica, de conformidad con las disposiciones que la Secretaría determine” (pp. 56-57). Dicho de otra manera, a la autoridad educativa federal le corresponde la determinación de los planes y programas de estudio y la regulación del sistema de formación, mientras que la función de las autoridades locales se limita a prestar estos servicios, con la salvedad de que pueden proponerle contenidos regionales a la SEP.

Los artículos 12 y 13 de la LGE revelan la existencia de una legislación que legitima una fuerte estructura central para la actualización de los profesores, desde la cual se determinan sus lineamientos académicos, al tiempo que se restringe la participación de las autoridades educativas locales a la operación de las propuestas de actualización.

En el mismo sentido, el artículo 20 de esta ley especifica que “Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización y superación profesional para maestros” (SEP, 1993, p. 60). Las finalidades atribuidas al sistema son: *i*) la formación, con nivel de licenciatura, de los maestros de los distintos niveles educativos; *ii*) la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio; *iii*) la realización de programas de especialización, maestría y doctorado; y *iv*) el desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la

cultura educativa (pp. 60-61). El mismo artículo aclara que las autoridades educativas locales podrán coordinarse para desarrollar actividades relativas a las finalidades aludidas, de conformidad con necesidades específicas.

No obstante lo planteado en los artículos citados, en el lapso que va de 1989 a 1995, el imperativo de un sistema de formación y actualización de maestros, ya sea de carácter nacional o estatal, se reproduce, sin posibilidades de concreción, en el PME, en el ANMEB y en la LGE. Este suceso explica que, seis años después del PME, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 vuelva a insistir en la necesidad de “resolver los problemas de desarticulación que permanecen aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los maestros en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados” (Poder Ejecutivo Federal, 1995, p. 57).

Puede considerarse, en este orden de cosas, que los planeamientos en torno a la actualización docente en los documentos aludidos, con sus continuidades y reelaboraciones, sientan las bases para que en el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 se puntualice el carácter del sistema nacional de formación, actualización y superación profesional. Este último documento aclara que tal sistema “será un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales” (p. 58).

En congruencia con los artículos 12 y 13 de la LGE, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 reitera que a las autoridades federales “corresponde la formulación de normas y criterios académicos, el establecimiento de planes y programas de estudio, la propuesta de lineamientos básicos de organización de los servicios”, en tanto que a las autoridades estatales se les

confiere la responsabilidad de dar “coherencia y articulación a la modalidad de organización que se adopte en la entidad; deben proponer adaptaciones locales de criterios académicos y planes de estudio, y dirigir la administración y la operación de los servicios” (p. 58). Lo crucial de estos planteamientos es que insisten en conferir la regulación del sistema a las autoridades educativas federales así como en delegar su operación a las autoridades educativas locales.

En el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 se plantean un conjunto de nociones que a partir de este momento parecen ser indiscutibles en los siguientes lineamientos normativos: la actualización aparece como la “actualización frente a los cambios del currículo y los avances de las ciencias de la educación”. La capacitación, se restringe “para educadores que realizan su valiosa labor en regiones apartadas, pero carecen de una preparación sistemática”; una nueva tarea, la nivelación, se piensa “para profesores en servicio que tienen título de normalistas, pero que egresaron antes de que fuera establecido el grado de licenciatura”; y la superación profesional se precisa como la especialización de los profesores en sus tareas o la consecución de un nivel más elevado de competencia (p. 60).

También en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, como parte del proceso de institucionalización de la actualización, se anuncia el Programa de Actualización del Magisterio destinado al personal en servicio de los tres niveles de la educación básica. La función de este nuevo programa, para darle continuidad al Programa Emergente de Actualización del Maestro anunciado en el ANMEB, se expresa así: “facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo” (p. 61). Lo relevante del nuevo programa es la exigencia de la actualización para directores y supervisores, a partir de la cual se tratan de mejorar las actividades que les competen en el funcionamiento del sistema escolar. Al mismo tiempo, se anuncian una serie de dispositivos, instancias y

responsables para apoyar el estudio de los cursos, entre los que destacan los paquetes didácticos de material impreso, la orientación por radio y televisión, los centros de maestros –con espacios de trabajo, biblioteca, recursos audiovisuales y de informática– y los coordinadores, quienes por su conocimiento, experiencia y la función conferida de manera reglamentaria aparecen como los encargados de ofrecer apoyo técnico-pedagógico a los profesores y despejar sus dudas.

Con la LGE y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en pocas palabras, la actualización adopta la forma de una acción reglamentada que se detalla, lo mismo en sus propósitos que en sus modalidades formativas, en el ProNAP.

### **C. El ProNAP**

El ProNAP se crea en 1995 por la SEP con el consentimiento del SNTE. En él se contempla una formación en servicio organizada reglamentariamente que coincide en sus aspectos fundamentales con los artículos 12 y 13 de la LGE, los cuales puntualizan el papel normativo que le atañe a la SEP y la función operativa de las autoridades educativas estatales.

Para promover la actualización de los profesores, el ProNAP, en primer término, pone a disposición de los maestros de educación básica diversos materiales de apoyo (libros por maestro por asignatura y grado, ficheros didácticos, avances programáticos), los centros de maestros, servicios de asesoría, paquetes didácticos y diversos textos para que los maestros conformaran su biblioteca personal.<sup>11</sup> Este programa, con algunas modificaciones, muestra su correspondencia con el Programa Emergente de Actualización, al

---

<sup>11</sup> Son 86 los materiales que deben conocer los profesores de educación primaria, entre los que se incluyen el Plan y programas de estudio, libros del alumno, libros del maestro, ficheros y avances programáticos. (SEP, 2000: 9-24). La Biblioteca para la Actualización del Maestro, a su vez, está

ponerse al servicio del proyecto de reforma en curso, por lo que no debe sorprender que señale que sus objetivos iniciales “están dados por la valoración crítica del estado que guarda la formación de los maestros en servicio, por la necesidad de dar un fuerte impulso a la puesta en práctica, en las aulas, de las modificaciones curriculares llevadas a cabo a partir de 1993, y por un enfoque educativo determinado por las características de la propia reforma de educación básica” (SEP, 1997, p. 8).

El ProNAP precisa un nivel de competencia de los profesores con respecto a determinados conocimientos y habilidades, que se manifiesta en las metas que deben alcanzar: *i)* el dominio de los contenidos que imparten; *ii)* la profundización en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes de estudio y de los recursos educativos a su alcance; y *iii)* la traducción de esos conocimientos en el diseño de actividades de enseñanza (pp. 10-11). Se trata, pues, de propósitos que limitan la actualización docente a la renovación de conocimientos y las estrategias didácticas para impartirlos; propósitos que a su vez reenvían a los objetivos del proyecto de reforma.

Las propuestas formativas que contempla el ProNAP se han ido incrementando con el tiempo. Los TGA aparecen en 1995, los cursos nacionales en 1996, los talleres breves en 1999, los talleres en línea en el 2000 y los cursos estatales a partir del 2001. La oferta del ProNAP, así pues, está conformada por cursos y talleres.

Como se puede advertir, los distintos programas de actualización se dividen, por otro lado, en dos grupos: los de carácter nacional, en los que se incluyen, además de los TGA, los cursos nacionales y los talleres en línea; y los de carácter estatal, en los que destacan los cursos y talleres diseñados desde los centros de maestros.

---

conformada por 52 títulos (pp. 40-47). Otros materiales son las guías y/o antologías de los cursos nacionales, Talleres Generales de Actualización y cursos estatales.

A los programas de actualización de carácter nacional se les encomienda “cubrir, de entrada, los grandes huecos formativos, aquellos están generalizados entre los maestros por una historia reciente de desvinculación entre la formación inicial y las necesidades de la enseñanza” (SEP, 1997, p. 9), en tanto que a los programas estatales se les atribuye “la posibilidad de atender las grandes necesidades del sistema educativo pero también las inquietudes profesionales de grupos específicos de profesores” (p. 9).

Algunos rasgos distintivos de los distintos programas de actualización que se desarrollan en el marco del ProNAP, se especifican en la siguiente cita:

Hablar de talleres generales, por una parte, y de cursos nacionales, por otra, es mostrar dos polos de un mismo propósito: el taller general sería el piso básico de actualización formal que debe asegurarse a un maestro ... El curso nacional es el esfuerzo mayor que un maestro puede hacer – en este momento– por su actualización formal ... Entre ambas ofertas se encuentran los cursos estatales (SEP, 2002, p. 8).

De manera específica, los TGA y los cursos estatales se conciben, por principio, como propuestas oficiales que definen inequívocamente los ámbitos de saber en que deben actualizarse los profesores de educación primaria. Esta propuesta, al mismo tiempo, incluye diversas especificaciones que dan forma y sentido institucional, profesional y personal a las condiciones concretas en que se desarrollan los procesos de actualización, tales como el rol de los coordinadores y los docentes participantes, la distribución de responsabilidades, los contenidos de estudio, las relaciones teoría-práctica, la utilización de materiales didácticos, lo mismo que la asignación de tiempos y espacios.

Otro aspecto que hay que destacar es que, además del ProNAP, un factor determinante en la institucionalización de la actualización docente es el establecimiento del programa de carrera magisterial, mecanismo de promoción horizontal creado para que “los maestros puedan acceder, dentro de la misma

función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial” (Poder Ejecutivo Federal, 1992, p. 14).

En los primeros lineamientos generales de carrera magisterial, como requisito para que los profesores ingresen o se promuevan salarialmente, se establecen cinco factores a evaluar, de los cuales uno corresponde a la actualización (Ver el Cuadro 1).

Cuadro 3. Factores a evaluar en carrera magisterial en los Lineamientos de 1993

Factor	Puntaje
1. Antigüedad	10
2. Grado académico	15
3. Preparación profesional	25
4. Cursos de actualización	15
5. Desempeño profesional	35

Fuente: SEP/SNTE (1993), *Lineamientos generales para el establecimiento del programa de carrera magisterial*, México.

La evaluación formal de los cursos de actualización no puede considerarse como tal ya que “si se utiliza una evaluación para una acción de la cual no se tiene ni la conducción ni la responsabilidad, no se trata de una evaluación sino de un control” (Barbier, 1999, p. 32). Además, por su reconocimiento en carrera magisterial, la actualización se inscribe en la lógica de asegurar puntajes a los maestros, lo que la convierte no en una formación que tiene su origen en las expectativas y necesidades de los profesores, sino en una *formación de tipo calificante*.

Si estoy en una formación de tipo calificante al término de la formación mi situación profesional, social o escolar puede variar, cambiar de posición. En este caso se plantea un problema de determinación del

valor de la persona y es muy difícil escapar a la evaluación de persona en términos de identidad escolar, profesional o social (p. 28).

La actualización docente, al evaluarse en carrera magisterial, se convierte en una formación que no tiene su origen en la propia persona sino que depende de imperativos externos. Por lo tanto, se dificulta la posibilidad de que la actualización se asuma como una tarea personal relacionada con el interés de mejorar el propio quehacer, y se hace palpable un tipo de formación en lo que lo importante no es el desarrollo de determinados saberes o capacidades sino la participación en un sistema de mejoramiento económico en el que se certifican los conocimientos y prácticas de los maestros. A ello hay que agregar que en “en la evaluación hay relaciones de poder unilaterales. Es decir, en un acto de evaluación se es evaluador o evaluado. No se puede ser las dos cosas al mismo tiempo” (p. 53).

En la evaluación y acreditación de los cursos de actualización son diversas las instancias que participan: la Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE de carrera magisterial, las comisiones paritarias SEP-SNTE en cada entidad, dependencias de la SEP en las que se tramitan los cursos, autoridades de distintos niveles e incluso un Órgano Escolar de Evaluación (OEE) en cada centro de trabajo. Como resultado, la evaluación y la actualización se contraponen. “Las evaluaciones pueden tener, y de hecho tienen, muchos propósitos, muchas finalidades, pero no es extraño que terminen dirigiéndose preferentemente hacia los intereses de los que las promueven; finalidad y promoción constituyen en la evaluación un binomio de estrechos lazos” (Ferrerres e Imbernón, 1999, p. 82). De ello se desprende que los profesores no intervienen en la definición de tales propósitos y finalidades.

La reformulación de los lineamientos de carrera magisterial modifica, hacia arriba, el puntaje otorgado a la actualización. En los nuevos lineamientos, como se puede apreciar en el Cuadro 2, se mantienen cinco de los factores objeto de evaluación (antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de

actualización y desempeño profesional), se agrega un factor nuevo (aprovechamiento escolar) y se modifican algunos de los puntajes.

Cuadro 4. Factores a evaluar en la carrera magisterial de acuerdo con los Lineamientos de 1998.

Factores	Puntaje
1. Antigüedad	10
2. Grado académico	15
3. Preparación profesional	28
4. Cursos de actualización y superación profesional	17
5. Desempeño profesional	10
6. Aprovechamiento escolar	20

Fuente: SEP/SNTE (1998), *Lineamientos generales de carrera magisterial*, México.

Parece claro que si bien carrera magisterial se presenta como un programa orientado a mejorar la situación profesional de los maestros y la calidad de la educación, paralelamente constituye un sistema de acreditación que conlleva una función sancionadora a partir de la cual se legitiman diversas categorías y jerarquías salariales.

El punto nodal es que “los sistemas de acreditación están más destinados a promover la exclusividad que la inclusividad, prestan escasa atención a las diferencias o a la existencia de otras concepciones y son incompatibles con la idea de crear una comunidad profesional” (Fenstermacher, en Davini y Birgin, 1998, p. 88). Más aún en el caso de las modalidades formativas del ProNAP, las cuales si bien insisten en la necesidad de que los profesores realicen un trabajo colectivo al mismo tiempo chocan con un programa como carrera magisterial, desde el cual se promueven el individualismo y la competencia.

Tal cuestión significa que la formación en servicio o actualización se somete a una a una serie de regulaciones y exigencias institucionales en las que ocupan

un lugar central las gratificaciones y sanciones (la posibilidad de mejorar o no salarialmente) pasando a un segundo plano el quehacer educativo en las escuelas. Ello no implica desconocer que los profesores se sometan, incluso con entusiasmo, a este sistema de normas, sobre todo si se considera que “en toda institución hay en cierto modo un tipo de relación de sumisión pero que es, al mismo tiempo, una sumisión activa ... una sumisión que se hace a veces con cierto entusiasmo” (Enríquez, 1998, p. 59). De no haber una internalización en los términos planteados, el sistema de normas estaría en riesgo de desaparecer.

Aunado a lo anterior hay que tener en cuenta que no se puede pensar en una institución que no trate de asegurar su propia continuidad. El Plan de Desarrollo Educativo 2001-2006 ratifica el sentido el vínculo de la actualización con la carrera magisterial al tiempo que refiere “el avance en el establecimiento de un sistema de actualización de maestros en servicio, mediante la creación de Centros de Maestros y una oferta de cursos de actualización” (SEP, 2001, p. 118).

En el ProNAP, claro está, se destacan los conocimientos y competencias didácticas de los profesores como un núcleo organizador de la actualización. Esta concepción delimita con claridad la actualización docente como ámbito de saber, desde el cual, a su vez, se apoyan las estrategias para regular la renovación de los conocimientos de los docentes, lo que implica que “las instituciones se fundan, se basan sobre un saber, un sistema de valores y acciones que tienen fuerza de ley y que, por lo menos en un primer momento, se presentan como verdaderas” (Enríquez, 2002, p. 58).

La configuración de un marco conceptual y un modelo para la actualización docente en el ProNAP resalta, de igual modo, el sentido de la actualización, la vinculación entre formación docente y formación permanente, la congruencia entre modalidades formativas y los contenidos de los programas de estudio de educación básica así como los campos de la formación permanente (nivelación, capacitación y superación profesional). Este marco conceptual, además, tanto en

el plano teórico como en el operativo, se vincula con algunos campos de conocimiento y de acción ya consolidados, como la planeación, la evaluación y la administración educativa al igual que con algunos campos emergentes como la formación de los formadores y la gestión escolar.

El sistema de reglas en torno a la actualización docente, en pocas palabras, puede verse como una estructura que constriñe la actualización al requerimiento de que los profesores renueven y mejoren “sus competencias profesionales de tal manera que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad” (SEP, 1996, p. 7), además de que, implícitamente, contempla ciertas formas de sanción y exclusión para los profesores que no se actualizan, entre ellas la imposibilidad de participar en el programa de carrera magisterial. Este sistema de normas, al mismo tiempo, legitima al sistema educativo, justifica los cambios de los planes y programas, exalta la figura del profesor como “protagonista destacado en el quehacer educativo” y enfatiza el carácter obligatorio de algunas modalidades de actualización.

En suma, la actualización docente tal y como se plantea en el ProNAP se orienta a subsanar las carencias formativas de los profesores para que implementen los cambios educativos promovidos desde las autoridades educativas centrales, dejando escaso margen a otra manera de pensar y realizar la actualización a las autoridades educativas de los estados. En el siguiente apartado se hace referencia a la Instancia Estatal de Actualización de Zacatecas (IEA) y su relación con el ProNAP.

## **E. Instancia Estatal de Actualización**

En el estado de Zacatecas los procesos de actualización docente se desarrollan de conformidad con los lineamientos establecidos en el ProNAP y en cierto modo a partir del Reglamento Interior de la SEC, en el cual se puntualiza que la formación y actualización de los docentes de educación básica debe ser

coordinada por una de las direcciones de esta dependencia: la de formación docente y desarrollo educativo. Algunas tareas que se le asignan a esta dirección son:

Proporcionar orientación y asesoría técnico-pedagógica al personal directivo y docente de educación básica para el desarrollo de los programas académicos, de servicio, de asistencia y extensión educativa ... Proponer normas técnico-pedagógicas, contenidos, métodos, planes de investigación, programas de capacitación, materiales didácticos y difundirlos en los planteles de educación básica [y] Diseñar y desarrollar, de acuerdo a los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal directivo, docente y de apoyo y asistencia a la educación (SEC, 1993: 9).

Para el cumplimiento de sus actividades, la dirección de formación docente y desarrollo educativo se divide en varias dependencias, entre ellas la IEA y el departamento de evaluación, que a su vez mantienen relación con los departamentos regionales de servicios educativos.<sup>12</sup> La misma dirección también se encarga de coordinar a las escuelas normales y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), instituciones que tienen como tarea la formación inicial de los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria.

La IEA, creada en 1996, inicialmente tenía como función coordinar las actividades del ProNAP en el estado de Zacatecas, entre ellas tareas específicas como la promoción y operación de las diversas modalidades de actualización de carácter nacional y estatal, la integración del equipo técnico estatal, así como la conformación en los centros de maestros de grupos de asesores, a quienes se les considera como mediadores entre las propuestas oficiales y grupos específicos de profesores.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> En el Apéndice 2 se aprecia la organización administrativa de la SEC. En el Apéndice 3 se muestra el organigrama de los departamentos regionales de servicios educativos.

<sup>13</sup> Hay asesores técnicos en distintos niveles: estatal, regional y de zona escolar. A ellos se les encomienda la operación de cursos y talleres de actualización. En la presente investigación se utiliza la denominación *coordinadores* para los asesores técnicos ya que algunos cursos o talleres son coordinados por profesores de grupo con cierto reconocimiento académico o por directores de escuela o supervisores de zona escolar.

En los años recientes, la IEA se ha encargado, por entero, de la ejecución de las orientaciones nacionales en materia de actualización, como la inscripción y evaluación de los profesores que participan en el ProNAP, la distribución de paquetes didácticos, y del procesamiento de información de los cursos y talleres que se imparten (SEP, 1996, pp. 41-42). No obstante, a estas tareas de carácter operativo, hay que agregar que a esta instancia se le han conferido nuevas responsabilidades: el diseño, producción, organización, seguimiento y evaluación de los distintos programas y actividades de actualización de la entidad.

La relación jerárquica que se establece desde la dirección de formación docente y desarrollo educativo y la IEA tiene como último escalón los centros de maestros, “que son el núcleo de desarrollo del ProNAP y donde, por medio de los coordinadores general, académico, administrativo, el bibliotecario, y del cuerpo de asesores asignados al centro, se atiende directamente a los maestros de educación básica que desean participar en el PoNAP” (SEP, 1996, p. 38).

Por el modo como está conformada la IEA, se advierte que forma parte de una burocracia en la cual predomina la definición formal de la organización, operada a partir de una forma específica.

[La] racionalidad instrumental, es decir, la racionalidad que sólo toma en cuenta los medios. Dicho en otras palabras, la que responde a la pregunta cómo (cómo se deben hacer las cosas, con qué técnicas) y no responde a la pregunta por qué (por qué hacemos las cosas, con qué objetivos)” (Enríquez, 2002, p. 95).

Aunque, se observa que el “cómo” de la actualización docente sólo está planteado normativamente en lo que respecta a la IEA y los centros de maestros, sin considerar a los equipos técnicos y los departamentos regionales de educación.

La IEA, en su *Manual de organización*, especifica las funciones y niveles de responsabilidad de los asesores técnico-pedagógicos de los distintos niveles educativos (inicial, preescolar, primaria, secundaria), de educación especial y educación física y de diversos programas y proyectos educativos (Programa Nacional de Lectura, Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, Atención Preventiva y Compensatoria, entre otros) (SEC, 2004). Las funciones atribuidas a los asesores técnicos del nivel de primaria son las siguientes:

- “Elaborar el programa anual de trabajo.
- Informar permanentemente al jefe de la IEA, el estado que guardan los asuntos relacionados con las actividades conferidas.
- Diseñar, impartir y desarrollar cursos, conferencias y talleres relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas.
- Dar seguimiento y evaluar los diferentes Programas y Proyectos Educativos del nivel.
- Detectar las necesidades de apoyo y asesoría que requieran los maestros en servicio y proponer e implementar acciones acorde a los requerimientos planteados.
- Distribuir materiales de apoyo para el docente (libros para el maestro y libros de la colección biblioteca para la actualización del maestro), así como material editorial a las escuelas (acervo del Rincón de Lecturas)” (SEC, 2004, p. 42).

No obstante la delimitación de funciones de los asesores técnicos en este manual, el “cómo” de la actualización docente sólo está claro para los centros de maestros, no así para los equipos técnicos regionales y de zona escolar. Para los primeros se establece una limitada tarea: dar a conocer a los maestros de las distintas zonas escolares la oferta de cursos nacionales y estatales de actualización, realizar la inscripción a los mismos, informar las fechas y lugares de realización de los exámenes y entregar los resultados de estos exámenes a los

profesores, es decir, en realidad los centros de maestros no son “el núcleo de desarrollo del PRONAP”.

Las funciones de los asesores técnicos, al contrario, no están debidamente delimitadas, quizá por el hecho de que su nombramiento no depende de la IEA ni de los centros de maestros, sino de los jefes de departamentos regionales de educación, quienes con frecuencia integran los equipos técnicos de manera discrecional. Las funciones de los asesores técnicos de zona escolar, por último, tampoco son claras, debido en gran medida a que su selección depende de los supervisores, quienes por lo regular les delegan como responsabilidad tramitar diversos documentos ante autoridades de otros niveles

Por lo anterior, la relación de la IEA y los centros de maestros con los equipos técnicos regionales y los asesores técnicos de zona escolar es imprecisa, lo que ocasiona que constantemente se redefinen, se trastocan y superponen las diversas disposiciones oficiales en materia de actualización. Un ejemplo ilustra esta situación: el diseño de los cursos estatales corresponde a los equipos técnicos regionales. Una vez realizado, se envía a la IEA, la cual a su vez los remite a la Coordinación General de Actualización y Capacitación de la SEP para que lo dictamine. Si el dictamen es favorable, se notifica a la IEA, la que a su vez lo notifica a los centros de maestros, desde donde se envía a los profesores de educación básica la información relativa a la oferta de cursos. Igualmente en los centros de maestros se realiza la inscripción a estos cursos y desde ahí se informa a los equipos técnicos regionales la cantidad de maestros inscritos en cada curso. Los equipos regionales, entonces, deciden quiénes de los asesores deben asistir a una capacitación intensiva –por lo regular de uno o dos días–, impartida por integrantes del equipo técnico estatal. Enseguida, los miembros del equipo técnico regional imparten el curso, y luego envían a los centros de maestros la relación de los profesores que lo realizaron para que elaboren las constancias respectivas, que finalmente son firmadas por el coordinador académico y el jefe del departamento regional de los servicios educativos.

En pocas palabras, lo que se observa en los anteriores casos es una notable ausencia a nivel regional y de zona escolar de referentes normativos para realizar la actualización docente, la que en última instancia se desarrolla a partir de los lineamientos del ProNAP y de la IEA así como de las planteamientos existentes en las guías de estudio de los cursos y los talleres. Este último punto se aborda con detalle en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### REGULACIÓN DISCURSIVA EN LAS GUÍAS DE ESTUDIO

Las relaciones de poder-saber en los procesos de actualización docente no sólo se apoyan en un sistema de reglas, sino también en una regulación discursiva que atraviesa, por completo, los materiales de actualización. Para los propósitos del presente trabajo, la regulación discursiva remite a la siguiente idea:

en toda sociedad la producción de discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 2002: 149).

El mismo Foucault hace referencia a varios de estos procedimientos.<sup>14</sup> Interesa, por consiguiente, considerar los materiales de actualización como discursos para responder las preguntas que dieron origen a la presente investigación y alcanzar los propósitos planteados. Por eso mismo, se tiene en cuenta la sugerencia de no tratar los discursos como hechos lingüísticos relacionados entre sí por reglas sintácticas, sino como “formas de producir sucesos, de producir decisiones” (Foucault, 1999, p. 269).<sup>15</sup>

Los materiales de estudio objeto de análisis en el presente capítulo corresponden al curso estatal *Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que la favorecen* y a las guías de los TGA del ciclo

---

<sup>14</sup> Estos procedimientos son los siguientes: *i*) los de exclusión: lo prohibido, la separación y el rechazo, y la voluntad de verdad (2002, pp. 14-24), *ii*) los internos de control y delimitación: el comentario, el autor y la disciplina (pp. 25-38), y *iii*) los de control que determinan las condiciones de utilización de los discursos: los rituales del habla, las sociedades de discursos, los grupos doctrinales y las adecuaciones sociales (pp. 38-46).

<sup>15</sup> Los discursos, en la perspectiva de Foucault (1999<sup>a</sup>, p.61), son indisociables del ejercicio del poder. En el cuarto capítulo se aborda con detalle esta cuestión, pp. 98-127.

lectivo 2002-2003. En lo que concierne al curso son cuatro documentos: *Guía del facilitador* (SEC, 2002), *Descripción del curso SEC 2002<sup>a</sup>*, *Guía del participante SEC*, (2002b) y una *Antología* (SEC, 2002c). Los otros materiales, en lo que atañe a los TGA, son dos guías: una, denominada *La expresión oral en la escuela primaria* (SEP, 2002), destinada a los docentes de escuelas de organización completa; la otra, intitulada *La comprensión lectora en el aula multigrado* (SEP, 2002<sup>a</sup>), dirigida a profesores de escuelas de organización incompleta.

La regulación discursiva en las guías de estudio, dicho lo anterior, se entiende como un conjunto de planteamientos a partir de los cuales se pretende uniformar las actividades de actualización. Tales planteamientos son: *i*) El comentario como mecanismo de control; *ii*) La yuxtaposición de contenidos y actividades de estudio, *iii*) Los roles específicos de los coordinadores los profesores; y *iv*) La revisión de la práctica docente desde la teoría.

### **A. El comentario como mecanismo de control**

Desde la perspectiva de Foucault, el comentario es un procedimiento interno de los discursos mismos mediante el cual ejercen su propio control; juega en calidad de principio de ordenación. “El comentario conjura el azar del discurso al tenerlo en cuenta: permite decir otra cosa aparte del texto mismo, pero con la condición de que sea ese mismo texto el que se diga, y en cierta forma el que se realice” (Foucault, 2002, p. 29).

Tres ejemplos relativos a los materiales de estudio del curso estatal y de los TGA del ciclo 2002-2003 ilustran el papel del comentario como mecanismo interno de regulación del discurso acerca de la actualización docente: los temas de estudio programados, la justificación de estas ofertas de actualización y sus propósitos.

La expresión oral como tema de estudio en el curso estatal y en los TGA confirma la relevancia del comentario en el discurso sobre la actualización docente. El ANMEB, firmado en 1992, plantea la necesidad de concentrar el plan de estudios de primaria en aquellos “conocimientos verdaderamente esenciales” o contenidos básicos, al tiempo que concibe la actualización como “un conocimiento suficiente, inicial y sólido sobre la reformulación de contenidos y materiales para la educación básica” (Poder Ejecutivo Federal, 1992, p. 13).<sup>16</sup>

Inmediatamente después de la firma del ANMEB, en los lineamientos del ProNAP se reitera el postulado básico que atribuye a la actualización el dominio de los contenidos y enfoques de las materias de los programas de estudio (SEP, 1996, p. 11). Cobijados en este postulado, el curso estatal y los TGA del ciclo lectivo 2002-2003, a una década de la aparición del *Plan y programas de estudio de educación primaria*, insisten en el abordaje por parte de los profesores de la expresión oral y la comprensión lectora, temas que están en sintonía con la intención de fortalecer los contenidos básicos.

El recuento de los temas de los cursos nacionales y estatales al igual que de los TGA desde que surgió el ProNAP, de igual modo, confirma el estatuto del ANMEB como discurso que se reactualiza constantemente, sobre todo porque los temas de estudio se han centrado mayoritariamente en la asignatura de español: en uno de los tres cursos nacionales, en 4 de los 14 cursos estatales del ciclo 2003-2004 en lo que respecta a Zacatecas<sup>17</sup> y en todos los talleres de los nueve ciclos lectivos de 1995 a la fecha, circunstancia que se explica en gran medida por el

---

<sup>16</sup> El énfasis en los contenidos básicos de aprendizaje constituye una sugerencia de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), cuestión que no se reconoce en el ANMEB, y el Plan y programas de estudio de educación primaria (SEP, 1993a).

<sup>17</sup> Los cursos son: *i*) El desarrollo de habilidades comunicativas en la escuela primaria, *ii*) Los textos literarios como elementos generadores de estrategias placenteras de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, *iii*) Diseño y aplicación de secuencias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela primaria multigrado, y *iv*) Estrategias para favorecer la comprensión del texto oral en profesores y alumnos de educación primaria (Fuente: SEC. Convocatoria. Cursos Estatales de Actualización 2003-2004).

hecho de que esta asignatura ocupa la mayor parte del tiempo en la educación primaria (45% en 1º y 2º; 30% en el resto de los grados).

La insistencia en considerar la actualización docente como “la puesta al día de los conocimientos que los profesores requieren para conducir el aprendizaje de los contenidos programáticos” lo mismo que el papel preponderante otorgado a la asignatura de español en los cursos y talleres, son hechos ilustrativos de que tanto el ANMEB como el ProNAP, “están en el origen de cierto número de actos nuevos de palabras que los reanudan, los transforman o hablan de ellos, en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, *son dichos*, permanecen dichos, y están todavía por decir” (Foucault, 2002, p. 26). En otras palabras, el reiterado abordaje de la asignatura de español en los cursos y talleres, encuadra con las ideas esenciales del ANMEB y del ProNAP acerca de los contenidos básicos y la actualización docente, ratificando con ello ciertos fines institucionales.

El papel del comentario, con más precisión, se evidencia en la justificación del curso estatal y los talleres. La reaparición de ciertos conceptos clave del ANMEB, así como la repetición, palabra a palabra, de algunas nociones básicas que organizan los lineamientos del ProNAP, funciona como principio de ordenación de una disertación más o menos amplia en torno a la importancia de estas ofertas de actualización.

En la justificación del curso y los talleres, son cuatro los conceptos clave que funcionan como principio de ordenación del texto: *actualización de conocimientos, calidad de la educación, mejoramiento profesional y competencias profesionales*, conceptos que en ningún momento se definen, a pesar de que se reiteran en diversos documentos.

De modo complementario, las nociones básicas del ProNAP que más se repiten en la justificación del curso y los talleres, se refieren principalmente a la actualización como vía de mejoramiento profesional de los docentes y de la

calidad de la educación, al conocimiento de los contenidos y enfoques de los programas de estudio, a la recuperación de la experiencia y a la reflexión colectiva como punto de partida para la transformación de la propia práctica docente, y a la actualización como una respuesta a las necesidades y problemas específicos que enfrentan los profesores.

Los apartados que justifican el curso y los talleres, por consiguiente, muestran su dependencia del ANMEB y de los lineamientos del ProNAP; se adhieren a los diversos conceptos clave y nociones básicas. Por ejemplo, en uno de los documentos del curso estatal se menciona que su diseño se sustenta en tres aspectos: a) la “falta de comprensión lectora” como problema técnico-pedagógico que se intenta solucionar mediante la actualización, b) los datos que sustentan la existencia del problema, entre ellos, los resultados de una encuesta y la cantidad de proyectos escolares de educación primaria relativos a la enseñanza-aprendizaje del español en una de las regiones educativas del estado de Zacatecas, y c) la relación del curso estatal con el *Plan y programas de estudio de educación primaria* (SEC, 2002).

Una evidencia adicional de cómo los conceptos clave y nociones básicas operan como reglas de discursos válidos es el relativo a uno de los materiales del curso estatal, donde se plantea que la falta de comprensión lectora constituye “una necesidad detectada por los propios profesores ... un problema técnico-pedagógico en el cual la intervención de los docentes tiene mucho que ver” (SEC, 2002<sup>a</sup>, p. 5). Por consiguiente, la actualización se presenta como una necesidad de los profesores, más que como una imposición o exigencia institucional.

En la justificación de los talleres, por su parte, se incluye una detallada explicación acerca de la necesidad de que los niños desarrollen las habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar), con lo que se trata de conectar dos ámbitos del sistema educativo: el de la actualización de los docentes con las prácticas escolares que desarrollan cotidianamente.

El hecho de que los conceptos clave y nociones básicas del ANMEB y de los lineamientos del ProNAP sean retomados en la justificación del curso y los talleres, por otro lado, pone de manifiesto una forma de entender la actualización docente que deriva de un conjunto de instituciones pertenecientes al mismo sistema de poder.

La notoriedad del comentario como mecanismo regulador del discurso acerca de la actualización docente se devela, por último, en los propósitos del curso estatal y los talleres de actualización. De acuerdo con uno de los documentos rectores del ProNAP, denominado *Aspectos básicos a considerar en la elaboración de cursos estatales de actualización*, a éstos se les asigna el siguiente propósito:

Contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales de los maestros; por lo pronto, mediante opciones presenciales de actualización que permitan a los docentes frente a grupo, directivos y personal de apoyo técnico reflexionar, analizar y proponer alternativas de solución para los problemas de carácter técnico-pedagógico que inciden en el aprendizaje de los niños en los diferentes niveles y modalidades de la educación básica (SEP, 2002, p. 9).

El propósito del curso estatal, a su vez, establece: “Que los docentes, mediante la conformación de ambientes de análisis y reflexión crítica de las causas que originan la falta de comprensión lectora, desarrollen habilidades y actitudes para implementar estrategias que permitan la comprensión lectora en sus alumnos” (SEC, 2002<sup>a</sup>, p. 9).

Planteados de esta manera, ambos propósitos exhiben una clara interrelación, puesto que el del curso estatal, además de tener en cuenta lo que se establece en el primero de ellos, aclara y detalla algunas ideas. Así, el desarrollo de habilidades y actitudes para aplicar estrategias que permitan la comprensión lectora, tiene relación con dos competencias profesionales específicas

mencionadas en los lineamientos del ProNAP: “La comprensión profunda de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudio” y “El dominio de métodos de enseñanza y recursos didácticos congruentes con los enfoques del plan de estudios” (SEP, 1996, p. 19). Por eso mismo, el propósito del curso estatal especifica el problema técnico-pedagógico que se pretende enfrentar: “la falta de comprensión lectora”.

En los TGA se observa una situación parecida. De acuerdo con el ProNAP, los talleres tienen como propósito central “promover el conocimiento profundo de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias de trabajo docente y estimular la reflexión y el análisis de los problemas educativos relevantes en el contexto de trabajo de los maestros involucrados” (SEP, 1996, p. 28). Dicho planteamiento revela, al menos desde el plano formal, que la escuela se vislumbra no sólo como el espacio en el que se desarrolla la labor docente, sino como el lugar idóneo para que los profesores determinen y resuelvan sus necesidades de actualización.

Los propósitos establecidos en las guías de los TGA del ciclo 2002-2003, en reciprocidad con el ProNAP, no muestran variaciones considerables. La guía destinada a los profesores de escuelas de organización completa establece como propósitos generales que el colectivo docente:

Reflexione, con base en su experiencia y en lectura de algunos documentos, sobre la importancia de la competencia comunicativa, y en particular de la expresión oral de los alumnos de educación primaria [y] Establezca acuerdos que le permitan orientar su trayecto de actualización en relación con el desarrollo de la expresión oral de los alumnos (SEP, 2002, p. 9).

La guía para los profesores de escuelas multigrado, a su vez, plantea como propósito general que: “Reflexionen, a partir de su experiencia y de la lectura de diversos textos, sobre los problemas que enfrenta el aula multigrado,

particularmente los referidos al desarrollo de la comprensión lectora; asimismo, que establezcan acuerdos que les permitan continuar su proceso de actualización para mejorar su práctica docente” (SEP, 2002<sup>a</sup>, p. 9).

Después de todo, el papel del comentario en los propósitos del curso y de las guías de los TGA muestra la conformación y afianzamiento de una manera de entender la actualización docente que es recurrente en los distintos documentos normativos del ProNAP. Si a esto se agregan las pretensiones de verdad de los materiales de estudio, se encuentra también que “más allá de todo conocimiento, lo que está en juego es una lucha de poder” (Foucault, 1999; 2002), situación que se entiende mejor si se toma en cuenta que los materiales de actualización imponen a los profesores una serie de contenidos y de actividades de estudio para organizar y controlar su quehacer docente.

## **B. La yuxtaposición de contenidos y actividades de estudio.**

La expresión oral y la comprensión lectora como temas en los materiales de actualización, se apoyan en un conjunto de contenidos y actividades de estudio que se seleccionan y organizan en función de su valor formativo. En los materiales se asume, por lo tanto, que los contenidos y las actividades ocupan un lugar central en la actualización y que su apropiación o realización por parte de los profesores es una condición necesaria para la toma de decisiones acerca de la enseñanza en la escuela.

Los temas del curso y los talleres se apoyan en un conjunto de contenidos y actividades que se inscriben en propuestas concretas de actualización: los cursos estatales y los TGA. A partir de su abordaje en las sesiones de estudio, se esperan resultados específicos entre los profesores: la renovación de sus conocimientos y la modificación de sus prácticas de enseñanza. Los contenidos se inscriben, al menos en parte, en diversos campos de saber, como la lingüística, la psicología educativa y la formación docente. Las actividades, en mayor o menor

medida, se disponen para poner en contacto a los profesores con dichos contenidos.

Los contenidos y las actividades de la actualización docente, por la forma como se presentan, se sujetan a una pauta de control específica: su selección y organización se realiza al margen de la institución escolar y de los profesores. A causa de esto, los márgenes de actuación de los profesores e incluso de los diseñadores de los cursos y de los talleres, se ven acotados por lo establecido en las políticas educativas o en los lineamientos normativos.

Un ejemplo puede ilustrar la anterior situación. En el caso de Zacatecas, ningún equipo de profesores frente a grupo ha diseñado un curso estatal: su papel se ha limitado a responder algunas encuestas relativas a los principales problemas que enfrentan en su quehacer docente o en la escuela donde laboran.

El curso estatal *Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que lo favorecen* ofrece una evidencia más de las restricciones que se imponen a los profesores en materia de actualización. Este curso fue diseñado por tres profesores que forman parte del equipo técnico de una de las regiones educativas de Zacatecas. Ellos, sin embargo, lo mismo que todos los que han realizado diseños de cursos estatales o talleres breves de actualización, tuvieron que sujetarse a un conjunto pautas específicas que se establecen en dos documentos normativos del PRONAP: *Aspectos Básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales de Actualización* (SEP, 2002b) y *Recomendaciones Generales para elaborar Talleres Breves* (SEP, 2002c). El diseño, adicionalmente, tuvo que someterse a revisión y dictaminación por parte de una instancia de la SEP: la Coordinación General de Actualización y Capacitación para los Maestros en Servicio (CGAyCMS).

En las guías de los TGA, mientras tanto, se aprecia una situación semejante. Si bien al inicio plantean la posibilidad de que el contenido de la

actualización y las actividades de estudio dependan de las necesidades y problemas de los profesores, así como la conveniencia de que reflexionen sobre su experiencia docente, paradójicamente se circunscriben a dos temas: la expresión oral (SEP, 2002, p. 9) y la comprensión lectora (SEP, 2002<sup>a</sup>, p. 9).

A ello se añade que si bien las guías de los TGA se apoyan en la idea de que la actualización constituye una formación permanente, centrada en el conjunto de profesores de una escuela para solucionar los problemas de enseñanza-aprendizaje, empleando como medios la reflexión y el análisis sistemático de la práctica docente, de manera contradictoria, controlan y regulan, de forma pormenorizada, los contenidos y las actividades de actualización.

En cierto sentido, la selección y organización de los contenidos y de actividades de estudio del curso estatal y los talleres se plantean de manera semejante: se programan como un medio para lograr el propósito general y sus propósitos específicos; además, no se distinguen de los resultados que se esperan de la actualización.

En el curso estatal, el título del módulo y su propósito específico marcan la pauta para establecer un conjunto de contenidos y actividades que tienen como punto de partida una situación problemática: la formación lectora del propio profesor. Los títulos de los módulos que lo conforman, al igual que sus respectivos contenidos y actividades, de acuerdo con la *Guía del participante* (SEC, 2002, pp. 1-25), son los siguientes:

Módulo I: La importancia de la formación lectora del maestro y su concepto de lectura y comprensión

- Importancia de la formación del docente como “lector” y “escritor”
- Reflexionando la teoría transaccional

Módulo II: Roles y enfoques acerca de la comprensión lectora

- El profesor que propicia la comprensión lectora
- ¿Cuál es la función que desempeña el alumno?
- ¿Cuál es el papel del lector?
- Zona de desarrollo próximo y andamiaje: conceptos implicados en la comprensión
- Cómo preguntar o preguntamos a los alumnos sobre los textos
- Los textos son para conversar
- ¿Ayudan los padres en comprensión lectora de sus hijos?

### Módulo III: Estrategias para favorecer la comprensión lectora

- Importancia de enseñar estrategias
- Actividades específicas
- Experimentemos con textos literarios
- Comprensión de textos de contenido concreto
- Predicciones sobre el texto
- Promover las preguntas de los alumnos
- A manera de conclusión

Estos contenidos, más que constituir un bloque organizado, se formulan de conformidad con la importancia que tienen o deben tener en el trabajo docente de los profesores. Su secuenciación tampoco se presenta de acuerdo al nivel de profundidad o complejidad de los mismos, sino que sigue una estructuración que incluye lo mismo conceptos (“zona de desarrollo próximo” y “andamiaje”) que principios (“Importancia de la formación del docente como ‘lector’ y ‘escritor’ ” y “Los textos son para conversar”). Algunos contenidos del curso, de la misma manera, se presentan en forma de pregunta al tiempo que aparecen claras unas actividades de estudio relacionadas entre sí, como por ejemplo: “Experimentemos con textos literarios” y “Promover las preguntas de los alumnos”.

En las guías de los TGA, los contenidos de cada una de sus tres sesiones iniciales también se yuxtaponen con las actividades de estudio y con los

resultados que se esperan de la actualización. En la guía correspondiente a los profesores de escuelas de organización completa (SEP, 2002), los contenidos y actividades, por sesiones, se organizan de la siguiente forma:

Primera sesión: Un reto de la escuela: desarrollar la competencia comunicativa

- Iniciemos con los retos de la educación básica
- Hablemos de las habilidades comunicativas

Segunda sesión: ¿Se puede hablar y escuchar en la escuela?

- Quien bien escucha bien atiende
- Hablar en el salón de clase ¿Para qué?
- Lo inadvertido de la escuela ... hablar y escuchar
- A partir de nuestra experiencia, ¿qué dificultades tenemos?
- Ahora hablemos de los materiales de apoyo

Tercera sesión: Discutamos y acordemos

- Nuestras necesidades de actualización
- Acordamos en colectivo
- Para saber más

En la guía de los TGA para profesores de escuelas de organización incompleta (SEP, 2002<sup>a</sup>), por su parte, los contenidos se distribuyen del modo siguiente:

Primera sesión: De aciertos y desaciertos: la riqueza de nuestras experiencias docentes

- El aula multigrado y su problemática
- Qué hacemos en el aula para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, qué dificultades enfrentamos y cómo las hemos resuelto

Segunda sesión: La importancia de favorecer el desarrollo de la comprensión lectora

- Actividades para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora

Tercera sesión: De adaptaciones, acuerdos y compromisos

- ¿Qué elementos debemos considerar para la adecuación de actividades?

En las guías, en general, no se aprecia un compendio de contenidos organizados, declarados explícitamente, que constituyan el fundamento de la actualización de los profesores. Se advierte, en definitiva, un conjunto de actividades de estudio, válidas en sí mismas, que se justifican de conformidad con los resultados que pueden originar. Por ejemplo, el abordaje de la propia experiencia y las necesidades de actualización del colectivo de profesores.

Situados en este plano, los materiales de actualización, y de manera más concreta los contenidos y las actividades de estudio, se inscriben en un régimen discursivo desde el cual se proyectan tanto prácticas de estudio como actividades educativas de los profesores, las cuales suponen ciertas formas de poder-saber al definir lo que es relevante y al establecer iniciativas de estudio que no se discuten, ni se presentan como una alternativa, entre otras posibles, de realizar la actualización docente.

### **3. Los roles de los coordinadores y los profesores**

Los materiales del curso y las guías de los talleres establecen una estructura jerárquica de los diversos actores involucrados en los procesos de actualización. En el caso del curso, se asignan roles específicos tanto para los coordinadores como para los profesores; en los talleres, en cambio, sólo se asignan estos roles a los últimos.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> En el cuarto capítulo se analiza la manera como estos roles son desempeñados por los profesores y los coordinadores en contextos específicos de actualización docente, pp. 98-127.

Los roles asignados a los coordinadores y profesores no son ajenas a los *rituales del habla*.

el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan (y que en el juego de un diálogo, de la interrogación, de la recitación, deben ocupar tal posición y formular tal tipo de enunciados) ... fija la eficacia supuesta o impuesta de las palabras, su efecto sobre aquellos a los cuales se dirige, los límites de su valor coactivo (Foucault, 2002, pp. 40-41).

El ritual del habla determina las condiciones de utilización del discurso, impone a los sujetos ciertas reglas en torno a lo que se dice. Plantea, con detalle, quiénes son las personas autorizadas para preguntar, dar indicaciones, explicar en los eventos comunicativos; determina, a la inversa, tareas prioritarias para otros, como escuchar, comentar o responder.

Las tareas asignadas a los profesores en el marco de un ritual del habla se establece con claridad en los diversos documentos normativos del ProNAP. Los lineamientos para la elaboración de cursos estatales, en relación con la función del maestro en los procesos de actualización, plantean que es el propio profesor el encargado de realizar su formación continua.

[Los cursos estatales deben permitir] a los maestros construir su propio trayecto formativo ... a través del intercambio de experiencias con otros maestros y del trabajo individual y colectivo dentro de una modalidad presencial donde hay un facilitador que se encarga de organizar secuencias de actividades que propicien el aprendizaje significativo de los profesores durante cada una de las sesiones” (SEP, 2002b, p. 8).

Los lineamientos de los cursos, sobre todo, anticipan el desarrollo de la actualización de los profesores a partir de una situación comunicativa en la que se considera esencial el intercambio de experiencias. Empero, establecen que los

cursos como modalidad de actualización se apoyan en un facilitador a quien se le confiere la organización de las actividades de estudio.

Los lineamientos del ProNAP, por otra parte, establecen las tareas de los profesores en los talleres a partir de las principales directrices que atribuyen a esta propuesta formativa: *i)* El conocimiento de los contenidos y enfoques pedagógicos de los programas de estudio de educación primaria, y *ii)* El intercambio de experiencias y la reflexión colectiva en torno a los problemas de la práctica docente (SEP, 1996, p. 28). Las mismas directrices, de pasada, esbozan el sustento conceptual de los talleres como alternativa de actualización: una perspectiva de la formación continua centrada en el análisis de la práctica docente, en la cual se establece que los profesores son los responsables de precisar y atender sus necesidades de actualización y de construir, individualmente o en equipo, su propia trayectoria formativa.

Lo expresado en los lineamientos normativos es inequívoco respecto a las tareas de los profesores en sus procesos de actualización: son ellos los principales responsables de esta actividad. Sin embargo, ya en los materiales del curso y en las guías de los talleres, estas tareas varían notablemente. Para empezar, no son los profesores los facultados para decidir los temas de estudio que les interesa abordar ya que tanto en el curso como en los talleres se establecen de antemano, y aún más: los materiales de actualización especifican los aspectos de la práctica docente que deben ser objeto de análisis; definen y articulan prioridades en los procesos de actualización, con lo que se marcan las pautas a que habrán de someterse los profesores para renovar sus conocimientos.

Sucede, desde luego, que los cursos y los talleres, independientemente de su carácter estatal o nacional, más que tener en cuenta las prácticas y las problemáticas de los docentes, se rigen, al igual que la mayoría de las propuestas de formación docente, por una pauta muy específica: adecuar la formación continua a las exigencias del sistema educativo. Ello explica el hecho de que las

autoridades educativas federales se atribuyan, como parte de una política centralista, la facultad de establecer los lineamientos y estrategias de regulación de la actualización docente.

A lo anterior hay que añadir que los cursos y los talleres, a pesar de esbozar que la actualización debe ser una actividad que se desarrolle de manera colectiva, están a cargo de un coordinador, lo que implica, en cierto sentido, el desarrollo de los procesos de actualización de conformidad con el control que imprimen las relaciones jerárquicas en el sistema escolar. En tales circunstancias, las diferentes modalidades de actualización concuerdan con el modelo dominante de enseñanza-aprendizaje, en el cual al profesor le compete la transmisión de los conocimientos y al alumno la adquisición y el dominio de esos conocimientos.

Una evidencia más de que la actualización docente se realiza de conformidad con ciertas relaciones jerárquicas, se observa en el uso de la función conativa o apelativa en los materiales de estudio. De acuerdo con Ruiz Avila (2001), esta función discursiva “se orienta al receptor. A través de ella, el emisor consigue influir en la actitud del oyente, modificándola de algún modo ” (p. 15). Entre los elementos más comunes regidos por la función conativa destacan: “el vocativo, el imperativo verbal, las interrogaciones y la utilización de elementos valorativos para persuadir al receptor” (p. 16).

Mediante la función conativa del discurso, en fin, se trata de condicionar y persuadir al destinatario. De manera específica, en la *Guía del facilitador* y en la *Guía del participante* del curso estatal lo mismo que en las guías de los TGA, la forma en que se emplea esta función se concretiza sobre todo a partir del imperativo verbal.

En la *Guía del facilitador*, desde la primera hasta la última páginas, es notorio el intento de influir sobre el coordinador, a quien se le dice cómo debe prepararse para trabajar el curso estatal:

Tenga a la mano los materiales del curso y demás recursos para su desarrollo ... planee tantas sesiones como sean necesarias para completar 40 horas presenciales ... Prepárese con las tarjetas de asignación con las que se delega la coordinación a los participantes en algunas actividades ... Realice un encuadre del curso basándose en el soporte documental ... Prepare de antemano diferentes estrategias para conformar equipos” (SEC, 2002, p. 5).<sup>19</sup>

Así empleada, la función conativa en la *Guía del facilitador*, revela, en buena parte, que por el rol formal que desempeñan en los cursos, los coordinadores ocupan una posición intermedia entre los diseñadores de esta modalidad de actualización y los profesores en servicio. Además, a diferencia de los autores de los textos de la Antología, a quienes se les reconoce la producción de saber especializado, a los coordinadores se les demanda un conocimiento más concreto e inmediato de la actualización de los profesores, ante quienes aparecen como interlocutores de las propuestas oficiales.

El imperativo verbal aparece, sin excepción, en las 30 actividades que incluye la *Guía del facilitador* (p. 5), con lo que se revela de manera detallada el rol que se le asigna al coordinador, a quien no sólo se le delega una autoridad formal en la actualización de los profesores, sino que también se le demanda cierto tipo de saber acerca de su función: “asumir su papel como facilitador del curso-taller [y] guiar, acompañar, motivar y proponer sugerencias al grupo, generando interés por las actividades que realicen, con la finalidad de que los maestros diseñen secuencias didácticas o lleguen a los productos señalados” (SEC, 2002<sup>a</sup>, p. 12). Asimismo, como parte de este rol, al coordinador se le indica que debe tomar en cuenta los conocimientos previos de los profesores acerca de los temas de estudio, plantear cuestionamientos, dar explicaciones, determinar las actividades en que conviene poner mayor atención, señalar los aspectos en los que se deben

---

<sup>19</sup> En las sesiones de estudio del curso estatal y los talleres de actualización, los coordinadores establecen una relación comunicativa con los profesores en la que es recurrente el imperativo verbal que se manifiesta en indicaciones. Este punto se desarrolla en el apartado “El control jerárquico y la sujeción”, del cuarto capítulo, pp. 99-109.

centrar las discusiones y orientar el sentido en el que han de enfocarse las conclusiones que logren los maestros.

La función conativa del discurso, a través del imperativo verbal, igualmente se presenta en la *Guía el participante* del curso y en las guías de los talleres, en las cuales, entre otras cosas, se les demandan a los profesores que redacten, lean, escriban, analicen, reflexionen, expongan, revisen, contesten, diseñen ... durante las distintas sesiones de estudio.

El imperativo verbal, de manera más específica, demanda de los profesores el desarrollo de habilidades intelectuales y comunicativas, como la comprensión de textos, la exposición de temas, la expresión escrita de ideas, la elaboración de descripciones, la búsqueda y análisis de información, la elaboración de síntesis, el planteamiento y la resolución de problemas docentes, el diseño y puesta en práctica de secuencias didácticas destinadas a favorecer el desarrollo de la expresión oral y la comprensión lectora, así como la realización de adecuaciones a algunas de las actividades de enseñanza-aprendizaje sugeridas en los ficheros de español.

El empleo de la función conativa en las guías del curso y los talleres, entonces, no es ajeno a la pretensión de regular los procesos de actualización de los docentes. Visto desde esta perspectiva, el empleo de esta función tiene como intencionalidad estandarizar los conocimientos y las actividades de los docentes para evitar que se desvíen de las propuestas educativas oficiales. La función conativa en las guías, en definitiva, no se sustrae a una regulación discursiva desde la cual se especifica el rol que deben desempeñar los profesores en cada una de las sesiones de estudio, con lo que se intenta evitar que se desvíen de lo establecido en materia de actualización.

#### **D. La revisión de la práctica docente desde la teoría**

Los contenidos del curso y los talleres resaltan el valor formativo de la práctica docente, aunque, paralelamente, plantean cómo debe ser conceptualizada por los profesores.

En el curso se plantea que a partir del análisis y la reflexión crítica de la práctica se pueden generar estrategias que favorezcan su transformación. En los TGA, de modo más preciso, a los contenidos se les atribuye un carácter “práctico”, dado que se sugiere que se relacionen con “la experiencia docente de los participantes”, con “la problemática que enfrentan en el aula”, con la especificidad y complejidad de las tareas escolares al igual que con las particularidades del proceso de actualización.

Los contenidos y las actividades incluidas tanto en las guías del curso como de los talleres, con diversas variantes, recalcan la idea de que los profesores recuperen su experiencia docente, reflexionen sobre la importancia de la competencia comunicativa y resignifiquen su práctica, situación que implica, en el fondo, la idea de que la actualización se concreta en la práctica y que las actividades de estudio sólo tienen razón de ser cuando se confrontan en un contexto específico en el que muestren su efectividad.

La práctica docente en las guías del curso y los talleres se trata de recuperar de diversas maneras. Algunos contenidos y actividades de estudio enfatizan la necesidad de que los profesores comenten los aciertos que han tenido con sus alumnos al trabajar el desarrollo de la expresión oral o de la comprensión lectora. De modo más puntual, se recomienda a los profesores que, en grupo, reflexionen en torno a las implicaciones del enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza del español, en particular en lo que respecta al papel del docente, la secuencia lógica de los contenidos de los programas de estudio de los distintos grados educativos, la recuperación de los aprendizajes previos de los alumnos, las

estrategias didácticas, los materiales de apoyo, las formas de organizar el grupo, la utilización del tiempo y el espacio, y las estrategias de evaluación empleadas.

En el caso del curso estatal, la noción de *práctica docente* se explicita, sobre todo, en la metodología que se contempla:

[El] curso-taller, que constituye un foro de reflexión y análisis entre la práctica cotidiana, los puntos de vista de ciertos autores y otros materiales de apoyo a la educación, lo cual va a generar la obtención de elementos que coadyuven a la solución del problema [de la falta de comprensión lectora]; sea por las sugerencias dadas o por desarrollar la capacidad para el diseño de estrategias” (SEC, 2002, p. 10).

De manera que, con esta forma de trabajo, se considera crucial que los asistentes participen en “el análisis, aportando sus experiencias y saberes” y los contrasten con “algunas teorías” (p. 10).

En las guías del curso, la práctica docente se tiene en cuenta de dos maneras. En primer lugar, como la representación de las actividades escolares que los profesores desarrollan con los alumnos, para lo cual se trata de promover la reflexión mediante la lectura de los textos, las discusiones grupales, los cuestionamientos planteados en las guías y las preguntas del coordinador. En segundo lugar, como el ámbito específico de trabajo donde los profesores tienen la oportunidad de intervenir de acuerdo con la singularidad de su proceso de actualización y de los marcos interpretativos que va construyendo.

En las guías de los talleres, a su vez, la práctica docente se percibe como una actividad que se construye y se reconstruye a partir del sentido que le otorgan los sujetos involucrados; aparece como una actividad susceptible de ser analizada, transformada, adaptada a diversos contextos y a grupos distintos de alumnos. Adicionalmente, la práctica docente constituye una pieza esencial de la propuesta formativa que sustenta los talleres; se concibe como el ámbito en el que

se legitiman la renovación o la reconstrucción de los conocimientos de los profesores, sobre todo cuando se intentan desarrollar las actividades de conformidad con los aportes de las sesiones de estudio, momento que se considera propicio para analizar críticamente los contenidos y valorar sus implicaciones prácticas.

En las guías de estudio, ya sea del curso o de los talleres, la práctica docente no sólo le da sentido a las actividades de estudio, sino que se le reconoce su carácter formativo en la actualización de los profesores, principalmente cuando se convierte en objeto de revisión, análisis y transformación. Así, la práctica está de cierta manera determinada por la forma como los profesores la perciben y la construyen.

La actividad docente de los profesores, de manera adicional, no sólo se percibe como el escenario para aplicar los conocimientos adquiridos durante los procesos de actualización –que se deben concretar en la elaboración e implementación de propuestas, secuencias didácticas o planes de clases–, sino que igualmente se concibe como el ámbito para contrastar las posiciones teóricas, generar dudas y desacuerdos en torno a los aprendizajes adquiridos en las sesiones de estudio o para promover la búsqueda de respuestas a nuevas interrogantes (SEC, 2002b, pp. 7-11).

Los planteamientos teóricos, por consiguiente, no se limitan a un conjunto de explicaciones acerca de la expresión oral o la comprensión lectora, sino que intentan dotar a la actualización de significados para el “análisis crítico de los roles de los agentes” (SEC, 2002<sup>a</sup>, p. 5); se presentan como nociones que tienen distintos fines: que los maestros renueven, adapten o reconstruyan sus conocimientos; que analicen y cuestionen sus experiencias; que resignifiquen sus prácticas (p. 5).

Por lo anterior, en la mayoría de las actividades de estudio, la experiencia docente de los profesores debe compararse con los planteamientos teóricos o

revisarse a partir de las indicaciones de las guías, hecho que desestima en algún sentido los saberes situacionales, elaborados desde el contexto donde laboran los docentes. Ello significa que si bien se retoman la práctica y la experiencia de los profesores, éstas deben contrastarse con las explicaciones teóricas, situación que establece determinadas formas de ver la educación y la actualización

Las guías del curso y los talleres se apoyan en numerosas citas de autores nacionales y extranjeros, de manera que los especialistas en un saber específico, sin pertenecer al aparato burocrático oficial, aparecen como las personas autorizadas para determinar lo que se debe entender, por ejemplo, por *competencia comunicativa, expresión oral o comprensión lectora*.<sup>20</sup> Las guías, en fin, tienden a enfatizar como conocimientos válidos aquellos que están legitimados por una perspectiva construida fuera del ámbito escolar. Conocimientos que los profesores deben asumir como propios, no como elaboraciones de los especialistas o como prioridades del plan de estudios vigente.

El énfasis en el saber especializado remite a una perspectiva técnica de la formación, en la que el profesor es un técnico que domina el conocimiento producido por otros y convertido en reglas de actuación (Pérez Gómez, 1996, p. 402). Perspectiva que coincide con los planteamientos de Ferry (1990), relativos al modelo de formación centrado en las adquisiciones, según el cual formarse es “adquirir o perfeccionar (que también es adquirir) un saber, una técnica, una actitud, un comportamiento, es decir, lograr una capacitación” (p. 70).

En la perspectiva técnica hay niveles jerárquicos del conocimiento (básico y técnico) lo mismo que distintos roles de las personas involucradas en el diseño y aplicación de propuestas educativas. Frente al potencial problema que significa tal

---

<sup>20</sup> Algunos de esos autores son: Romero Contreras, María del Río, Daniel Cassany, Ignasi García I. Plata, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Amparo Tusón, Julio Cortázar, Rosa María Torres, Isabel Solé, David J. Cooper, Graciela Montes, Bruno Betelheim y Karen Zelan.

jerarquización del saber y la relación de los profesores con los expertos, Davini y Birgin (1998) esbozan una alternativa:

sería necesario que efectivamente los docentes construyesen su expertez, alimentándose del conocimiento de los 'expertos' pero resignificándolo desde su propia práctica, en un trabajo colectivo que consolidase comunidades profesionales productoras y no meramente reproductoras, y que analizasen críticamente sus compromisos, su propia afiliación y las finalidades ético políticas de su trabajo" (p. 82).

Frente a las propuestas de formación docente de corte técnico y sus estrategias tendientes a estandarizar los conocimientos y habilidades de los profesores, Davini y Birgin esbozan la posibilidad de que los profesores de manera colectiva realicen un distanciamiento de su práctica o reflexión en torno a su propia experiencia educativa con el apoyo de diversos planteamientos teóricos lo que les puede permitir regresar a su práctica y reorientarla.

La formación en servicio o actualización, en síntesis, se apoya en una organización jerárquica del conocimiento que se apoya a su vez en una estructura académico-administrativa que marca la pauta para determinadas relaciones de poder. Esto último es materia del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 4

### RELACIONES DE PODER EN LAS SESIONES DE ACTUALIZACIÓN

La propia noción de actualización docente como un proceso de formación en el servicio de los profesores significa, entre otras cosas, que esta actividad se realiza de conformidad con determinados imperativos exteriores o, para mayor precisión, con un juego de poder que responde a expectativas políticas e institucionales, hecho que puede coincidir o entrar en contradicción con el proceso de transformación intrínseca del sujeto.

Para estudiar las relaciones de poder que se generan entre los profesores y los coordinadores en los procesos de actualización docente, resulta apropiado poner atención a los discursos que tanto los unos como los otros emiten en las sesiones de estudio. A ello hay que agregar que la presente investigación, por centrarse en la actualización en un marco institucional, tiene como uno de sus referentes principales el concepto *dualidad de la estructura* de Giddens (1998: 61), el cual significa que *estructura* no se equipara a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante.<sup>21</sup>

Los discursos, como ya se esbozó en el segundo capítulo de este trabajo, constituyen acontecimientos vinculados con otros acontecimientos pertenecientes “al sistema económico, al campo político o a las instituciones” (Foucault, 1999<sup>a</sup>, p. 62-63). Los discursos, por consiguiente, hay que entenderlos como sucesos que generan, mantienen o modifican el ejercicio del poder entre personas o grupos.

Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta. El discurso

---

<sup>21</sup> La acepción de *estructura* como regla o sistema de reglas se aborda en el segundo capítulo de este trabajo. pp. 48-74.

transporta y produce poder, pero también lo mina, lo expone, lo torna frágil y permite detenerlo” (Foucault, 1996, p. 123).

La relación entre discurso y poder a la cual se alude obliga a esclarecer a este último concepto. Para Weber (1984) “poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esta probabilidad” (p. 43), mientras que para Foucault (1996) el poder implica “la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización” (p. 112). Estas ideas, como se puede advertir, coinciden en el carácter relacional del poder: aluden a relaciones entre individuos o grupos.<sup>22</sup>

En la presente investigación, por su propia índole, se conceptúa el poder como un entramado de relaciones desiguales basadas en roles institucionales que ocasionan imposiciones, resistencias o inconformidades, negociaciones, elementos productivos y persuasivos lo mismo que actuaciones de los sujetos sobre ellos mismos, relaciones a las que son inherentes los discursos y el saber. Los apartados que aparecen en seguida se ocupan de la relación entre discurso y poder en los procesos de actualización docente.

## **A. El control jerárquico y la sujeción**

Si se parte del hecho de que la actualización docente se realiza de acuerdo con un sistema de reglas que regulan esta actividad, hay que considerar que las sesiones de estudio de cursos y talleres se inscriben en una estructura. Giddens (1998, p. 52) define una estructura o “estructura social” como un conjunto de reglas y

---

<sup>22</sup>Un sugerente planteamiento de Foucault (1992) es que las relaciones de poder están imbricadas en cualquier relación: de producción, de alianza, de familia, de sexualidad (p. 170). Desde esta perspectiva “el poder es coextensivo al cuerpo social, no existen, en las mallas de su red, playas de libertades elementales” (p. 170). El mismo autor concibe a la sociedad como un “archipiélago de poderes”, noción que dificulta distinguir al poder de cualquier práctica social.

recursos. Las primeras hacen referencia a normas legales, procedimientos y convenciones; los recursos sugieren la capacidad de desplegar poder en cualquier interacción social. Aún más, “las reglas y recursos que se aplican a la producción y reproducción de la vida social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica (la dualidad de estructura)” (p. 55), lo que significa que el sistema de reglas no sólo limita las posibilidades de actuación de los sujetos sino que éstos también modifican el sistema de reglas.

A partir de esta línea analítica de Giddens, se observa que los procesos de actualización docente no se sustraen a cierto ejercicio del poder dado que se insertan en una estructura o sistema de reglas desde donde se anticipan los roles que los participantes deben cumplir en las sesiones de estudio. Foucault (1992) desestima esto último al recomendar “un análisis *ascendente* del poder” (p. 144) y al poner énfasis no en los planteamientos normativos, sino en la forma como funciona, en sus estrategias y tecnologías: “el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (Foucault, 1996, p. 113). De hecho, los tipos de poder analizados por este pensador a pesar de que hacen referencia a la posición dominante de unos sujetos sobre otros, no aluden a las características estructurales del sistema social.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Algunos de estos tipos de poder son: disciplinario, biopoder, gubernamentalidad y pastoral. El poder disciplinario permite controlar el cuerpo social hasta en sus elementos más tenues, alcanza a los individuos; “tiene como función principal la de enderezar conductas; o sin duda, de hacer esto para retirar mejor y sacar más. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace de manera que a la vez pueda multiplicarlas y usarlas” (Foucault, 2001, p. 175). Si el poder disciplinario trata de regular a los individuos a los que hay que vigilar, adiestrar y castigar, el biopoder se destina no al “hombre/cuerpo”, sino al “hombre/especie”; se dirige a “la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad” (Foucault, 2000: 220). La gubernamentalidad está constituida por “el conjunto instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica y muy compleja de poder, que tiene por blanco la población, por forma primordial de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad” (Foucault, 1981, p. 25). El poder pastoral se apoya en la idea de que el jefe tiene la misma relación con sus súbditos como un pastor con su rebaño. Constituye un poder benefactor, ablativo, abnegado e individual. “El pastor puede obligar a la gente a hacer todo lo

Entender el ejercicio del poder con base en cierta estructura se facilita con un desplazamiento conceptual hacia Giménez (1989). Este autor critica la intención de “edificar todo el sistema social a partir del *unit act*, es decir, de la acción elemental de un individuo singular” (p. 22). Cuestiona además, “el empeño de Foucault por practicar un ‘análisis ascendente del poder’ a partir de sus ‘átomos’, es decir, de sus formaciones intersubjetivas” (p. 22).

Giménez admite que “el ejercicio del poder se manifiesta fenomenológicamente, en cualquiera de sus escalas, como una interrelación entre A y B”; precisa que frente a la “concepción subjetivista del poder habrá que oponer, por lo tanto, una concepción que lo defina ante todo como una característica objetiva y estructural de todo sistema social basado en relaciones disimétricas” (p. 23).

En la perspectiva de Giménez las relaciones entre personas remiten a “*posiciones objetivas* de los protagonistas en la trama de las relaciones sociales y en la jerarquía de los roles institucionales” (p. 23). Los procesos de actualización docente no escapan a esta situación, están marcados por un control jerárquico basado en un sistema de reglas que diferencian a los que saben de los que no saben; a los que pueden dar indicaciones y los que deben acatarlas; implican relaciones de poder entre los coordinadores y los profesores dadas las diferencias de status entre ellos: unos son los responsables de gestionar la adquisición de nuevos conocimientos mientras que otros limitan su papel a la apropiación y reconstrucción de esos conocimientos.

El control jerárquico de los procesos de actualización, dicho de otro modo, significa que éstos se hallan condicionados por los reglamentos y propósitos institucionales, las propuestas oficiales y los roles establecidos. Aunque cabe

---

necesario para su salvación; está en posición de vigilar, de ejercer, en todo caso, una vigilancia y un control continuo” (Foucault, 1999<sup>a</sup>, p. 140).

advertir que si bien en el ejercicio del poder siempre hay una mutua y desigual necesidad de mantener una relación, los roles que desempeñan los sujetos no están determinadas de una vez y para siempre, sino que surgen, se mantienen o se modifican en las prácticas concretas. Y claro, el ejercicio del poder no por inscribirse en cierta estructura o sistema de reglas, sólo tiende a su reproducción, sino que se transforma de manera continua.

El control jerárquico en los procesos de actualización se produce, hasta cierto punto, mediante una autoridad legal de los coordinadores, “que descansa en la creencia de la legalidad de las ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad” (Weber, 1984, p. 172).<sup>24</sup> Esta autoridad se halla limitada por normas; implica un poder restringido a un tiempo y un espacio específicos, lo mismo que a un rol previamente definido: apoyar a los docentes en el desarrollo de sus competencias profesionales básicas (SEC, 2004, p. 42).

La autoridad de los coordinadores “se apoya en una base legal, que da por cierta la validez de preceptos legales en razón de su competencia objetiva” (Weber, 1989, p. 9); tiene como fundamento un conjunto de creencias compartidas con los participantes, creencias que constituyen para los tres grupos de profesores el origen de la legitimación de las jerarquías institucionalmente establecidas y reconocidas, así como la obligación de acatar las reglas instauradas. El control jerárquico, en consecuencia, constituye una modalidad de poder en la que existen roles explícitos y objetivos claros que se persiguen y que comúnmente se comparten. En las sesiones de actualización docente estos roles de los sujetos, lo mismo que los objetivos perseguidos, se orientan a ciertos fines institucionales, como la renovación de los conocimientos de los profesores, y hacia intereses

---

<sup>24</sup> Otras formas de dominación legal a las que se refiere este autor son: la tradicional, “que descansa en la creencia cotidiana de la santidad de las tradiciones que rigieron desde tiempos lejanos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad” y la carismática “que descansa en la extracotidiana entrega a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas” (p. 172).

personales implícitos y explícitos, entre ellos el mejoramiento del propio quehacer docente o la obtención de puntajes para mejorar en los escalafones horizontal y vertical.

De ningún modo, el poder se limita a una relación disimétrica o jerárquica, sino que igualmente significa capacidad de acción. De hecho Foucault (1982) lo define como “acción sobre posibles acciones” (p. 225). Giddens (1998) ayuda a entender el vínculo entre acción y poder a partir de una acepción amplia de este último.

Ser capaz de “obrar de otro modo” significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto supone que ser una agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros (p. 51).

A pesar de sus matices, en los planteamientos de los autores mencionados se expresa con claridad que el poder implica capacidad de acción, por lo que se considera que en la actualización docente, esta capacidad se manifiesta en las actividades de los coordinadores y los profesores, quienes, independientemente de sus roles, establecen relaciones en las sesiones de estudio que inhiben o posibilitan la apropiación o modificación de conocimientos y habilidades.

El control jerárquico o cualquier forma de poder, se expresa por medio del lenguaje que le es propio: discursos que en sí mismos son sucesos o acontecimientos. En las sesiones de actualización, esto se confirma, por principio, en algunas expresiones de los coordinadores, especialmente de los Grupos I y II, en las que hacen referencia a los expertos o al saber especializado para legitimar el rol que institucionalmente les corresponde desempeñar, lo que se traduce con frecuencia en un rol puramente receptivo o pasivo de los profesores en las sesiones de estudio. El siguiente comentario del coordinador acerca de la calidad

de la educación, ocurrido al inicio de la cuarta sesión de los TGA del Grupo II, ilustra esta situación:

Miren, no se si ya en algunas ocasiones les llegué a comentar que ... que el Instituto Internacional de Planeación Educativa de la UNESCO auspició un estudio en China, en Guinea, en la India y en Puebla, México. Aquí en México estuvo al frente de este estudio Sylvia Schmelkes. [...]..Entonces este ... este ... con esos estudios se ve que la baja calidad está en todos los niveles. Ya se pudo demostrar, por ejemplo, que alumnos de un sexto año .... de las zonas rurales, de las zonas marginadas ... tienen un nivel de conocimiento de un cuarto, de un tercer año de las escuelas que están, de las escuelas de mayor logro académico. O sea que está muy disparate esto. Se demostró también en este estudio .... que el nivel cultural de los padres influye mucho en el rendimiento escolar de los alumnos [...] Muchos autores definen la calidad, la calidad de la educación la definen de muy diversas maneras, pero Sylvia Schmelkes dice que para fines de estudio [...] la calidad está en los aprendizajes que desarrollan los alumnos, en los conocimientos. Bueno, y hablo de la calidad porque la misma ... la misma sociedad a nosotros nos exige que le demos más importancia a los conocimientos que a las destrezas, las habilidades, las actitudes, etcétera ... (R4ªSGII: 15-16)

El lenguaje instituido en los planteamientos normativos y propuestas referidos a la actualización docente al igual que algunas nociones teóricas constituye el principal medio utilizado por el coordinador para mantener su posición jerárquica y para tratar de materializar la renovación de los conocimientos y el desarrollo de capacidades de los profesores. Más específicamente, estos discursos o emisiones discursivas, además de puntualizar las diferencias, desigualdades o la relación complementaria coordinadores-profesores, formaliza la posición de poder de los primeros y la subordinación de los segundos. Los objetivos del ProNAP lo mismo de los cursos y talleres ejemplifican con claridad esta situación: ubican a los profesores como sujetos carentes de los conocimientos y habilidades que se requieren para echar a andar las nuevas propuestas educativas.

Los coordinadores, al ejercer un control jerárquico en las sesiones de actualización, obstaculizan la posibilidad de que los profesores, en el propio espacio grupal, compartan dudas, preocupaciones, dificultades y experiencias exitosas. Asimismo, no se limitan a ejercer su rol de acuerdo con lo planeado en

las guías de estudio, sino que constantemente buscan demostrar que su posición jerárquica se deriva de su formación académica o de sus conocimientos, más que de la tarea institucional que les corresponde desempeñar. En el fondo de todo esto subyace la intención de los coordinadores de que el poder que ejercen se asocie con su capacidad personal más que con su autoridad formal.

En el ejercicio de su rol institucional, los coordinadores recurren en gran medida a dos tipos de emisiones discursivas: las indicaciones y las preguntas, lo que trae como consecuencia un modo de relación verbal en el cual los primeros marcan la pauta de lo que se debe realizar en las sesiones de estudio. Los profesores, por su parte, por lo común acatan o confirman lo que se les plantea. El siguiente diálogo, extraído del primero de los cinco registros realizados en el Grupo II, aclara el tipo de relación verbal que se establece entre la coordinadora y los profesores.

- Coordinadora    Usted, usted maestra Gabriela, la primera pregunta: ¿Quiénes somos los maestros multigrado? Profesores multigrado, ¿Quiénes somos los profesores de multigrado?
- Ernesto            Los profesores que damos varios grados, no un grado.
- Coordinadora    ¿Ya? ¿Es todo?
- Julián             Que somos profesores que trabajamos en comunidades rurales, en comunidades chicas, donde hay pocas personas y pocos niños.
- Coordinadora    ¿Qué más, maestro Jorge Luis? Usted ya ha trabajado mucho tiempo en escuelas que no son de organización completa. Es más, usted debería contestarlas todas.
- Jorge Luis        Pues que tenemos más ideas, tenemos que manejar, dirigir varias orquestas al mismo tiempo, que no se nos desentonen, coordinar, que debemos saber coordinar.
- Coordinadora    Coordinar, ¿cómo está eso? ¿cómo está eso de que debemos saber coordinar? La pregunta no dice qué debe hacer el maestro multigrado, sino quién es, podemos entender que el maestro de multigrado sabe coordinar varios grupos.
- Jorge Luis        Es lo que quise decir, maestra, que sabemos coordinar, coordinar dos, tres, cuatro, seis grupos de diferentes grados.
- Julián             Que trabajamos en condiciones más difíciles, con niños que no están tan

despiertos como los de la ciudad.

- Coordinadora Pero usted ya se está saliendo de la pregunta, acuérdesese, la pregunta dice: ¿Quiénes somos los maestros de multigrado?, no ¿cuáles problemas enfrentamos?
- Ernesto Somos maestros que nos gusta trabajar con los niños, que tenemos vocación.
- Coordinadora Con la vocación no hay que *meternos*, porque resulta que todos tienen vocación y a la hora de la hora nadie la tiene, y resulta que más de uno llegó a profesor sin quererlo, por accidente. Es más, sí, póngale, lo de vocación (*R1ªSGII: 15-16*)

En este fragmento, los comentarios de los participantes ponen de relieve la realización de las actividades de estudio conforme a los propósitos de las guías. Se aprecia, en general, la responsabilidad de la coordinadora en la organización de las actividades de estudio. La información fluye de manera formal, además de que aparecen claramente fijadas las responsabilidades y deberes de los participantes. La coordinadora, como se puede advertir, además de dar indicaciones, formula preguntas y corrige a los profesores para mantener el control las actividades de estudio. Los profesores, a su vez, responden las preguntas, aceptan correcciones y confirman lo que la coordinadora menciona.

Al control jerárquico de los coordinadores corresponde una forma de sujeción que en el plano discursivo se manifiesta en asentimientos: “Sí, maestra”, “Claro”, “Está bien”, “Bueno”, “Tiene razón”, “Como usted diga”, “Por supuesto”, “Cierto”. Por consiguiente, con estas expresiones los profesores aceptan los roles que se les asignan desde los lineamientos del ProNAP y las guías de estudio.

Aunadas a las indicaciones, las preguntas de los coordinadores durante las actividades de actualización, se orientan a recuperar de la información que los profesores poseen y son aprovechadas para realizar precisiones o aclaraciones en torno a los contenidos de estudio. Las preguntas de los coordinadores en múltiples ocasiones se realizan para lograr que los profesores, desde una posición

jerárquica inferior, expongan sus conocimientos, los confronten con los contenidos de las guías de estudio y revisen su quehacer docente.

Los coordinadores esperan como resultado de su intervención inquisitiva que los profesores realicen determinadas actividades de estudio. El control jerárquico se evidencia esencialmente de dos maneras: confirman o corrigen lo que dicen los profesores. El fragmento que aparece a continuación, correspondiente a la segunda sesión del Grupo II, revela cómo termina por entenderse la “comprensión lectora”:

- Coordinadora Vienen tres preguntas, de ese escrito vienen tres preguntas. ¿Cuándo se dice que se comprende un texto? ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene la comprensión lectora para el aprendizaje? ¿La comprensión lectora es exclusiva de la asignatura de español? ¿Por qué? Son las preguntas que hay que contestar, ahora sí que entre todos, entre todos es más fácil.
- Gabriela Por la primera pregunta, esta pregunta nos dice que cuándo se comprende un texto. Se comprende cuando uno entiende la idea del que lo escribió.
- Coordinadora Usted, maestro Julián, usted escriba , diga algo.
- Julián El texto se entiende cuando uno le pregunta al niño de qué trata y el sabe responder, dice: “trata de esto, y de esto”. Entonces, uno dice: “sí, sí le entendió”.
- Coordinadora Entender es recuperar significado de los textos. Usted, maestro Jorge Luis ¿cuándo se dice que un texto se entiende?
- Jorge Luis Cuando al lector le interesa, cuando le agarra la idea, y usted dice: “ya sé, por aquí va ...” Agarrar la idea del autor, su argumento, lo que nos quiere decir, entonces se entiende el texto.
- Gabriela Maestra, el texto se entiende mejor cuando uno tiene información previa, cuando del tema que trata conoce uno algo, o mucho. Al conocer el tema, es más entendible, porque si le ponen a uno un tema raro, del que uno conoce poco, no se le va a entender. El texto se entiende cuando uno conoce del tema cosas previas.
- Coordinadora Es como dice la maestra, uno interactúa con el texto, le otorga significado, y también como dicen ustedes. Por eso, en la escuela, hay que tratar que los textos sean entendibles para los niños, que lean textos de temas que conozcan, para que les entiendan (*R2<sup>a</sup>SGII: 14-15*).

En el fragmento se aprecia una situación comunicativa en la que la coordinadora se ocupa activamente del desarrollo de la sesión de estudio. Realiza preguntas, obtiene una respuesta, da luego una indicación a uno de los profesores, recibe otra respuesta, luego expresa su propia respuesta y asume la defensa de ésta, con lo que consigue, al menos provisionalmente, reproducir los desequilibrios entre ella y los profesores.

Cabe reconocer, por otra parte, que a pesar de que el control jerárquico de los coordinadores depende del rol que de manera formal se les atribuye en la normatividad, la manera como desarrollan su tarea frecuentemente no es consecuencia directa ni derivación lineal de los planteamientos normativos, sino que emplean estrategias que dependen de exigencias inmediatas o de situaciones coyunturales.

En general, en las sesiones de actualización docente las emisiones discursivas de los coordinadores y los profesores participantes, trátense de indicaciones, asentimientos o preguntas, revelan que “el poder es algo que funciona a través del discurso, puesto que el discurso mismo es un elemento en un dispositivo estratégico en las relaciones de poder” (Foucault, 1999<sup>a</sup>, p. 59). En las situaciones presentadas, el ejercicio del poder a través de emisiones discursivas se concreta en una relación complementaria *control jerárquico-sujeción* entre los coordinadores y los profesores.

El control jerárquico como uno de los rasgos característicos de los procesos de actualización, en suma, tiene diversas implicaciones. Por principio, tales procesos se desarrollan de conformidad con los planteamientos normativos, lo que convierte la actualización en una actividad cerrada, en la que los contenidos y actividades de estudio ya están determinados de antemano; además, no se genera una relación de coordinadores y profesores “entre iguales”, dada la posición jerárquica superior de los segundos.

Los procesos de actualización así realizados, a su vez, se relacionan en cierto modo con dos perspectivas de la formación de profesores: con la académica ya que se les confiere una función básica: la transmisión de los contenidos de las disciplinas (Pérez Gómez, 1996, p. 400); y con la técnica, dado que se les ubica en una posición subordinada con respecto a los coordinadores y los expertos y se limita su papel al de un técnico o ejecutor de propuestas elaboradas por otros, situación que le impide en su quehacer docente “enfrentarse a problemas complejos que debe construir y definir dentro de una situación cambiante, incierta, confusa y cargada de problemas de valor” (p. 411).

El control jerárquico y sujeción, por último, revelan que con este tipo de relación no puede haber formación. Honoré (1980) duda de “(...) la existencia de una formación fuera de la relación con cualquier otro” (p. 26). Se entiende, no obstante, que esta relación debe ser colaborativa y horizontal más que jerárquica. Parece normal, desde luego, que exista resistencia de los sujetos a una formación desarrollada a partir de relaciones asimétricas en las que no se toman en cuenta sus puntos de vista, necesidades y expectativas lo mismo en lo relativo a su persona que a su quehacer profesional. El apartado que sigue se ocupa de las resistencias que oponen los profesores al control jerárquico de los coordinadores.

## **B. La resistencia al ejercicio del poder de los coordinadores**

Una de las contribuciones más reveladoras de Foucault (1996, p. 116) es que donde existe poder también se encuentra una resistencia que establece sus alcances. Cuando el poder se ejerce, existe una fuerza que se le opone, lo que demuestra que entre el poder y la resistencia existe una relación de complementariedad. Desde una óptica distinta, Giddens (1998) alude a la posibilidad de que quienes se encuentran en una posición de subordinación influyan en quienes los someten.

No debemos entender las estructuras de dominación ínsitas en las instituciones sociales como molinos para “seres dóciles” que se comportaran como los autómatas propuestos por la ciencia social objetivista. El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en el tiempo y en espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social. Pero todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores. Es lo que denomino la dialéctica del control (p. 52).

La noción de Giddens si bien no puede definirse como resistencia, revela una forma de oposición de los sujetos al ejercicio del poder de quienes se encuentran en una posición jerárquica superior. Esta oposición exhibe una faceta más de las relaciones de poder, las cuales “no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: estos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de punto de apoyo, de saliente para una aprehensión” (Foucault, 1996: 116). Giddens (2001), a su vez, con su noción de *dualidad de estructura* reitera que “estructura social [o sistema de reglas y recursos de poder] es constituida por el obrar humano y al mismo tiempo es el *medio* de esta constitución” (p. 150).

Una situación que muestra distintas formas de resistencia en el ámbito educativo lo ofrece Ornelas (2000). De acuerdo con este autor, en ámbito escolar las relaciones entre director y los maestros no son unidireccionales.

... los maestros, individual o colectivamente, tienen innumerables medios para resistir las presiones del director: desde la lisonja hasta la presión sindical, buscando apoyos mutuos, hasta el enfrentamiento abierto o, en el polo opuesto, en la indiferencia. Esta resistencia puede ser legítima, es decir, con el propósito de evitar abusos, cargas excesivas o faltas imaginarias, particularmente las maestras (p. 133).

En las sesiones de actualización docente las relaciones entre los coordinadores y los profesores son sólo unilaterales, sino que se presenta por parte de los últimos una peculiar forma de resistencia u oposición al ejercicio del poder en el

plano discursivo. Frente al control jerárquico de los coordinadores, no siempre hay asentimientos de los profesores, sino que también son comunes los desacuerdos, algunos de carácter espontáneo y transitorio, otros de abierto rechazo y otros más que involucran a varios profesores.

Gran parte de los desacuerdos de los profesores, si bien contravienen la posición de poder de los coordinadores, por lo regular son de tipo transitorio; no implican un enfrentamiento con él o un rechazo que se pueda traducir en posturas incompatibles. Es más, se trata de desacuerdos que si bien en ocasiones influyen en las decisiones de los coordinadores al mismo tiempo les dan la oportunidad de reafirmar su rol institucional. La situación discursiva que aparece a continuación, ocurrida al inicio de la primera de las seis sesiones del Grupo III, evidencia el desacuerdo de una profesora por el hecho de que uno de los requisitos para acreditar el curso es la elaboración de una propuesta para promover la lectura entre los alumnos.

Rosa                    ¿Y la propuesta? Sólo falta que nos digan que la hagamos y que no nos den sugerencias o que en la antología no esté cómo se debe hacer.

Coordinadora        Lo de la propuesta lo vemos con calma, van a hacer una propuesta, no se crean que es una propuesta complicada, hacen su propuesta, sencilla, pero lo vemos después.

Rosa                    Pero díganos más, cómo podríamos hacerle, los pasos.

Coordinadora        Les digo que después lo vemos con calma. Puede ser hay que empezar con todo eso, antecedentes, identificación del problema, objetivos, acciones ... y cosas así. Puede ser por ejemplo que yo, yo voy a hacer mi propuesta como profesora, la voy a sustentar bien, bien sustentada, que cada tercer día les leo en voz alta a los de segundo o a los de tercero, cosas sencillas, como esa, no crean que es cosa del otro mundo. Los otros factores que se van a evaluar son un plan de clase [...] (R1ªSGIII :10-11).

En este intercambio verbal el desacuerdo de la profesora inicialmente no tiene respuesta por parte de la coordinadora, por lo que lo vuelve a reiterar. La coordinadora responde de manera muy general haciendo alusión a los componentes de la propuesta que se debe elaborar en el marco del curso estatal y

aprovecha la oportunidad para realizar otro tipo de comentarios, sin que la profesora o algún compañero soliciten más detalles o realicen algún nuevo cuestionamiento.

Estos desacuerdos de carácter transitorio no se concentran en especial en los mismos profesores, sino que prácticamente todos ellos en algún momento y por circunstancias muy diversas discrepan de los comentarios de los coordinadores. Otra cuestión que hay que destacar es que la gran mayoría de las ocasiones los desacuerdos se limitan a un solo profesor, lo que le permite al coordinador atenderlos con facilidad e incluso ignorarlos.

En otros momentos, los coordinadores reconocen la existencia de expresiones o ideas distintas en las sesiones de estudio e incluso las aceptan, aunque por lo regular prevalecen sus opiniones. Así sucede en la quinta sesión del Grupo II, cuando la coordinadora menciona la importancia que tienen los talleres de actualización en el quehacer educativo de los profesores de escuelas multigrado.

Coordinadora Estoy segura de que estos talleres les van a servir ... hemos visto ... ya lo hemos comentado como el trabajo de otros años, las reuniones, les han servido a ustedes para planear de otra manera, lo de los círculos concéntricos, las unidades didácticas ... todo eso.

Jorge Luis Pero eso no fue suficiente, uno tiene que buscarle por otro lado, leer, preguntarle a los compañeros. A mí sí me sirvió lo que vimos, pero también otras cosas, leí unos libros, no los del maestro, otros, enciclopedias que tengo en mi casa, por ejemplo, de ahí saqué una información buena, que me ayudó.

Gabriela El tiempo no es suficiente, cada mes es poco. Debemos reunirnos más seguido, como cuando se presenta un problema ... no esperar tanto. De hecho así le hacemos, bueno aunque sea dos o los tres de nosotros en la escuela, después de la una.

Julián Así le hemos hecho, así, desde hace años, desde antes del PIARE.

Coordinadora En eso tiene razón, reunirse cuando sea necesario, imagínese, esperarse hasta la siguiente reunión para tratar un problema, no, eso no (5ªSGII :21-22).

El desacuerdo no se limita a una discrepancia con la coordinadora, sino que, en el fondo, muestra su rechazo a una modalidad de formación por la vía institucional, a través de talleres, que les niega la oportunidad de discutir oportunamente sus problemas. De ahí que, como ella misma lo comenta, se reúna con sus compañeros cuando lo consideran necesario. Esto que hacen revela que ninguna persona “se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona” (Ferry, 1990, p. 42), sino que se forma a través de sus propios medios, con la ayuda de mediaciones (Ferry, 1997, p. 13).

Las reuniones que realizan la profesora y sus compañeros para resolver algunos de sus problemas, de igual manera, obliga a reconocer el “carácter activo, reflexivo de la conducta humana” (Giddens, 1998, p. 17) y a tener en cuenta la noción de *regulación acompañante de la formación* “que consiste en que el grupo se apropie y trabaje las cosas interrogándose, que avance en sus modos de ver y plantear alternativas de modo que confluya más fuerte de lo que empezó” (Enríquez, 2002, p. 23).<sup>25</sup>

Otros desacuerdos, también recurrentes, se producen cuando los coordinadores plantean muchas preguntas en las sesiones de estudio. Algunas de estas veces, los profesores simplemente no las responden, en especial aquellas que cuestionan sus nociones o creencias básicas en que sustentan su quehacer docente. Otras ocasiones, para resistir u oponerse a las preguntas que se les formulan, los profesores responden a las preguntas con preguntas. El siguiente diálogo se produce ya casi al finalizar la segunda sesión del Grupo III:

---

<sup>25</sup> Ferry (1997, p.36) distingue distintos grupos de formación: grupos de discusión, grupos de estudio de problemas, grupos de entrenamiento de capacidades práctica (*savoir-faire*) y grupos de análisis de situaciones y experiencias profesionales.

- Coordinadora Vamos a juntarnos ... este ...para determinar un concepto según el papel que ustedes creen que juega el alumno o el lector. Deliberan y lo comentan al grupo. La pregunta es ¿qué papel desempeña el alumno para la comprensión lectora?
- Martha ¿Un concepto?
- Coordinadora Sí, el papel que desempeña el alumno para la comprensión lectora.
- Juventino ¿Desempeña o debería desempeñar?, ¿ideal o realidad?
- Coordinadora Como ustedes quieran. Vamos a llenar ... vamos a hacer un concepto primero, después llenamos este cartel, por equipos, después lo llenamos.
- Juventino Debe ser ... ¿qué papel desempeña el alumno en la comprensión lectora?, porque “para la comprensión lectora” no se entiende, es confuso.
- Coordinadora Yo lo saqué así, textual, como aparece en la guía.
- Luis Sí, pero está un poco rebuscado, confuso, no está muy claro ... “para la comprensión lectora” ... como que no se entiende.
- Coordinadora Así lo saqué.
- Luis Para mí, lo resumo en que el alumno comprenda, redacte y estimule su forma de ser (*R2ªSGIII: 59-60*).

Los profesores, a veces en grupo, manifiestan su descontento y desacuerdo con actividades que no tienen utilidad en su práctica. Este último tipo de desacuerdo en cierto modo constituye una resistencia frente a una “formación requerida, formación ‘dada’, ‘formación sancionada’, certificada por la obtención de un diploma” (Ferry, 1990, p. 43) y al hecho de que se desestima en las modalidades formativas del ProNAP y en los procesos de actualización docente la “ ‘formación como dinámica de un desarrollo personal de cada sujeto que hace por sus propios medios’. Cada uno se forma a sí mismo con la ayuda de mediaciones que sólo posibilitan la formación” (Ferry, 1997, p. 13).

En resumen, mediante los desacuerdos se manifiesta al nivel del discurso la resistencia u oposición de los profesores al control jerárquico de los coordinadores que ejercen como parte de modalidades de actualización que responden a exigencias institucionales. Esta resistencia u oposición, cuando es colectiva, por lo regular se traduce en negociaciones entre los profesores y los coordinadores en

torno a otras maneras de desarrollar las sesiones de estudio. Este punto se desarrolla en el siguiente apartado.

### **C. Negociación y persuasión**

El ejercicio del poder no es estático, toda vez que se enmarca en situaciones concretas, depende de determinadas circunstancias y de las personas involucradas. En las sesiones de actualización docente, muchas ocasiones las actividades de estudio se realizan de modo diferente o en sentido contrario a los planteamientos normativos o son consecuencia de negociaciones entre los profesores y los coordinadores. El siguiente fragmento correspondiente a la quinta del Grupo II muestra un proceso de negociación en torno a dos actividades que debían realizar los profesores como parte de los talleres.

Coordinadora Espero que ya estén trabajando su plan ... o mejor que tengan su plan de actividades, porque la vez pasada ... la ocasión pasada dijimos que de ese plan había que realizar ... De ese plan, del general, depende la planeación semanal, y espero que ya lo hayan hecho, relacionados los dos con la comprensión lectora.

Jorge Luis La planeación semanal ... de esa traigo mi avance, lo tengo en mi avance.

Coordinadora Pero no es del avance, el avance ese es de todas las semanas. Es el plan general, el de todo el año.

Ernesto Bueno, yo no lo tengo completo, pero ha hecho algunas cosas.

Jorge Luis Lo podemos dejar para la vez que sigue, la próxima sesión.

Coordinadora No ... no ... es que ese plan ya debe estar, no vamos a esperar un mes más, febrero o marzo, ya casi ... más de medio año y todavía sin el plan, porque otra cosa es la planeación semanal, esa ni discutir, esa ya está. No se olviden, el plan general ... es para todo el año, el avance para una semana. Ustedes saben que incluya lectura libre, prestarles los libros para que se los lleven a su casa, hace los ficheros ... bueno eso ya debe estar, los círculos de lectura por las tardes.

Jorge Luis Se lo entregamos en estos días, en la semana que viene, así tenemos unos días. Ya tenemos algo, creo que lo que hemos visto hasta ahora ... ya lo tenemos, nomás hay que escribirlo.

Gabriela Julián y yo ya lo hicimos, se lo dejamos, o podemos dárselo después, con algunos cambios.

Coordinadora Quedamos en eso, mejor me lo entregan la semana que viene, porque la próxima vez ya tenemos que comentar cómo ... qué ha pasado, lo que han visto ... cómo ha funcionado ... el seguimiento (*R5ªSGIII: 5-6*).

Se puede ver, entonces, que los desacuerdos emergen como respuestas específicas al ejercicio del poder en los procesos de actualización; evidencian una desequilibrada relación entre profesores y coordinadores, aunque con frecuencia, como se ha indicado, anteceden a negociaciones que se traducen en acuerdos.

A diferencia de las indicaciones, en las que el coordinador asume el rol que institucionalmente que le corresponde e impone determinadas actividades de estudio, con la realización de propuestas evidencia su disposición a tomar en cuenta las ideas de los profesores. Se trata, con ello, de generar la discusión, evitar inconformidades y tomar acuerdos. El siguiente es el fragmento de un registro de la primera sesión del Grupo III en el que no se distinguen con claridad los límites entre la alusión a un planteamiento normativo por parte de la coordinadora, el desacuerdo de dos profesoras y una propuesta que finalmente es aceptada.

Coordinadora [...] Como les decía, eh ... lo del encuadre, primero, lo primero es que el curso está programado para cuarenta horas.

Rosa Son veinte ... la mitad, la otra mitad es por lo que hacemos en la casa ¿o no?

Coordinadora Permítame maestra, miren, el curso está programado para cuarenta horas, son cuarenta horas presenciales ... hay veces ... así se piensa ... más las actividades que deben realizar en su grupo, y en su casa también hay otras actividades para su casa. Pero lo que yo digo, lo que quiero, es ... es que nos pongamos de acuerdo, que negociemos [...] Y si nos ponemos de acuerdo en cómo organizar el trabajo las cosas se van a facilitar mucho más, no va a haber necesidad de que discutamos, este ... nos ponemos de acuerdo y ya.

Luz Pero en otras ocasiones el curso ha sido de veinte horas, nomás veinte horas, y se hacen otras cosas, uno hace otras cosas aparte con los

niños y en la casa. Digo que hay que hacerle ... hacerle como los otros años, las otras ocasiones.

Coordinadora Miren, eso de hacerle como los otros años yo no creo que sea lo más correcto ... apropiado. Se necesita que negociemos, de que nos pongamos de acuerdo, si nos comprometemos a trabajar las cosas pueden salir bien, muy bien, sin necesidad de que pasemos en tiempo en discusiones. Precisamente lo que yo les quiero proponer es que ... decir que ... el curso sea de treinta horas (*R1ªSGIII: 1-2*).

El acuerdo que alcanzan la coordinadora y los profesores revela que “la formación es siempre un compromiso entre varios intereses. Cuanto más éxito y más capaz se sea de administrar, gestionar, manejar este compromiso, más sólida será la construcción” (Barbier, 1999, p. 84). Da cuenta, además, de que en las sesiones de estudio existen diversas perspectivas de los actores acerca del modo de realizar la actualización, ocasionando un entramado complejo que además de relaciones jerárquicas, incluye relaciones que coinciden en ciertos aspectos.

La crítica a la concepción jurídica del poder, en la que se le identifica como ley, vigilancia, represión, exclusión, control, restricción o contención constituye una de las aportaciones más sugerentes de Foucault (1992). Este autor también le reconoce una dimensión positiva al poder, toda vez que menciona que sería muy fácil desmantelarlo si se ocupara sólo de vigilar, espiar, prohibir, sorprender y castigar.

Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa el cuerpo social más que como una instancia que tiene como función reprimir (p. 182).

El control jerárquico de los coordinadores, además de apoyarse en indicaciones, preguntas y propuestas, en lo que pudiera ser su faceta persuasiva, no deja de lado la alusión a gratificaciones, con las que se aspira a convencer a los

profesores de que realicen determinadas actividades de estudio. Los comentarios de los coordinadores en torno a “los puntos” tanto para el escalafón vertical como para el programa de carrera magisterial constituyen el eje de la dimensión persuasiva del poder que ejercen. La siguiente situación comunicativa, sostenida en la última sesión del curso estatal, demuestra el interés que despierta entre los profesores la acreditación del curso con la mayor calificación posible.

Rubén            ¿Deben ser todas, todas las actividades?

Coordinadora    Por supuesto, aunque alguien puede entregar menos, le pueden faltar algunas, pero no se trata de eso, lo importante es que todos le hagan la lucha, que traten de tener todos sus trabajos, todos los que están anotados, para que puedan este ... aspirar a tener toda la puntuación.

Everardo        ¿Es todo?

Coordinadora    Es todo, la idea es que sea todo.

Everardo        No lo voy a hacer, son muchas cosas.

Coordinadora    Es que todo tiene puntaje, cada trabajo tiene un puntaje, lo comentamos en la primera sesión, especificamos los puntos que correspondían a cada actividad.

Everardo        ¿Y si falta uno o dos?

Coordinadora    Por eso les entregué la carpeta, para que vean lo que tienen, lo que les hace falta.

Rubén            Son todos.

Coordinadora    Si no entregan algo, uno de los trabajos, son puntos que les faltan, porque cada uno tiene su puntaje, les decía, así lo dijimos (*R6ªSGIII: 5-6*).

En este fragmento, como se señalaba, la coordinadora menciona a los profesores que “lo importante es que todos [...] puedan este ... aspirar a tener toda la puntuación”, lo que remite al carácter persuasivo del poder. Esta invitación, aunque reviste cierto carácter persuasivo, se complementa más adelante con una advertencia de la misma coordinadora: “Si no entregan algo, uno de los trabajos, son puntos que les faltan, porque cada uno tiene su puntaje, les decía, así lo dijimos”. Se puede apreciar, por lo tanto, un suceso o acontecimiento en la sesión de estudio en el que se combinan diversas emisiones discursivas.

El ejercicio del poder, por tanto, implica cierta persuasión. “El empleo de la seducción sostiene a la autoridad. Usándola, el profesor no tiene que hacer siempre referencia a las normas, a los límites o a alguien más fuerte. Es una manera de solucionar el problema de la autoridad” (Blanchard Laville, 1996, p. 123). El poder, por consiguiente, no sólo se expresa en el plano discursivo mediante indicaciones, asentimientos o desacuerdos, sino que también involucra acuerdos, invitaciones y sugerencias. Por todo se entiende que “sería fácil sin duda dismantelar el poder si éste se ocupase simplemente de vigilar, espiar, sorprender, prohibir y castigar; pero no es simplemente un ojo ni una oreja: incita, suscita, produce, obliga a hablar y a actuar” (Foucault, 1999, p. 405)

La negociación y la persuasión en las sesiones de actualización confirman que el coordinador no puede limitar su papel a dirigir, controlar, corregir a los profesores y que “(...) no es una solución válida la de encerrar la formación en un marco institucional (las formaciones en el seno de los servicios y de las empresas) para poder controlar más cómodamente los incidentes” (Honoré, 1980, p. 28). Frente a este problema, el mismo Honoré esboza una alternativa de formación en la que subyacen procesos de negociación: la unión entre lo profesional y lo no profesional que permita el desarrollo de “una formación que pueda ser ‘instituyente’ de formación, es decir que permita los cambios de estructuras, convirtiendo a éstas en portadoras de formación. Debemos estar a la búsqueda de una institucionalización ‘abierta’ para todo lo que ya está instituido” (p. 28). Esta institucionalización de la formación obliga a tomar en cuenta al profesor como persona. En el próximo apartado se desarrolla este aspecto.

#### **D. El ejercicio del poder sobre sí mismo**

La actualización docente, al orientarse a la transformación de saberes, habilidades y disposiciones tanto en el plano personal como en el relativo al propio quehacer

docente, no se sustrae a una relación de poder del sujeto consigo mismo, relación en la que tienen influencia los constreñimientos externos o en la que puede ser preponderante la disposición del sujeto a desarrollarse como persona.

Foucault (1990) sugiere que el poder se analice como tecnología o estrategia, con lo que desplaza la atención del sujeto que lo detenta a la forma como opera y se reproduce. Denomina *tecnologías de poder* a aquellas “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (p. 48), en tanto que las *tecnologías del yo* “ permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos” (p. 48). Las últimas se distinguen por la actuación del individuo sobre sí mismo: “ ‘el cuidado de sí’, ‘la preocupación por sí’, ‘el sentirse preocupado, inquieto por sí’ ” (p. 50).

En la perspectiva de Foucault, la existencia de dos tecnologías, las de poder y las del yo, muestra la interrelación del poder sobre los sujetos y el poder sobre sí mismo: el *gobierno sobre los otros* complementado con el *gobierno de uno mismo*. Tal situación se puede apreciar, con diversas variantes, en la normatividad encargada de regular la actualización docente, ya que el proyecto de reforma en curso intenta promover el cambio individual de los profesores, en especial de sus conocimientos y actitudes, no sólo para que admitan los programas oficiales de estudio de educación primaria, sino para que asuman las necesidades y dificultades del sistema educativo como propias.

La relación entre tecnologías de poder y tecnologías del yo, de la misma manera, se aprecia en los procesos de actualización del Grupo III de profesores, puesto que en el desarrollo del curso estatal, la *Guía del participante*, en sus objetivos, establece formalmente una clara pauta para desarrollar la actualización de los profesores: la indicación de que analicen críticamente su quehacer docente

y su propia formación lectora, tarea que a su vez se debe apoyar en la *Antología del curso*. Este planteamiento, de carácter formal, se complementa con un ejercicio del poder de los profesores sobre ellos mismos que se materializa en el plano discursivo a partir de autocríticas.

En el ejercicio del poder que los profesores realizan sobre ellos mismos contraponen su papel como docentes con cierto “deber ser” sobre este mismo papel. Los profesores reflexionan sobre su situación personal y terminan por reconocer sus carencias formativas y la necesidad de actualizarse. Ello muestra que “en la medida que uno piensa en lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador” (Filloux, 1996, p. 57).

Al abordar un texto relativo a la formación lectora de los profesores, uno de los participantes en el curso de actualización comenta lo siguiente en la primera sesión:

Lo que yo digo es que el principal problema por el que los niños no comprenden lo que leen es porque no les gusta leer, y no les gusta leer porque a nosotros tampoco nos gusta leer, o leemos poco, entonces, este ... si no leemos nosotros, ¿cómo vamos a propiciar entre los alumnos el gusto por la lectura? Si no leemos, menos vamos a conseguir que los niños lean. El problema principal, entonces, es que los maestros no leemos, o leemos por necesidad, no leemos por gusto, por placer, no sólo textos informativos, sino textos literarios, de todo tipo, que sirven para cosas distintas. Ese es el problema principal, que los maestros no leemos (*R1ªSGIII: 18*).

Aunque la conclusión anterior se realiza una vez que se lee un texto relativo a la formación lectora de los profesores, los participantes en el curso reconocen que el problema radica en ellos, lo que significa “comprometerse a tener desafíos consigo mismo” (Beillerot, 1998, p. 29). De esta manera, la persona se va autotransformando a partir de su historia, sus disposiciones, su capacidad crítica, sus expectativas y las oportunidades que el contexto le ofrece. Al asumir esta responsabilidad, de igual modo, los profesores admiten que requieren mejorar

como docentes para, posteriormente, mejorar la educación de los niños. En este mismo sentido, un profesor comenta lo que pasó con la lectura y la escritura durante su formación inicial.

Casi nunca escribíamos. Escribir, algo, no sé, no sólo leer cuentos, o aprendérselos, sino inventarlos nosotros mismos, darnos tiempo para pensarlos, escribirlos, y por qué no, también divulgarlos, repartirlos entre los compañeros para ver que tal funcionan. Con la lectura también nos pasó igual, lo que leíamos tenía que ver con lo que nos pedían. En realidad, pocas veces, al menos yo, pocas veces leímos un libro completo porque nos agradara, no sé, por gusto, porque nos llamara la atención, para poder decirles a los compañeros: “mira, lee este libro, está interesante, a ver que te parece”, y que el compañero también compartiera con uno, que dijera lo mismo, que recomendara cosas (*R1ªSGIII*: 39).

Resulta interesante ver, a lo largo de las sesiones del curso estatal, que las actividades de actualización no solamente revelan ciertas imposiciones, resistencias o negociaciones como manifestación del ejercicio del poder. En estas actividades igualmente se puede apreciar, de manera recurrente, como los profesores reconocen sus fallas y mencionan que están dispuestos a revisar su propia situación como profesores y que se pueden comprometer tanto en su propia actualización como en el perfeccionamiento de su quehacer docente, lo que alude a una faceta de la formación en la que el sujeto juega un papel activo de su proceso formativo. El siguiente diálogo, correspondiente a la segunda sesión del curso estatal, ilustra esta situación:

- Rubén            Reconozco, yo lo he dicho, que no soy un buen lector, no soy lector, y probablemente eso me ... me limite con los alumnos. Pero quisiera leer, comenzar a leer, intentarlo.
- Coordinadora    Es algo que de preferencia debe comenzar desde niño, porque se abren muchas posibilidades, se abren muchas posibilidades de estudio, de trabajo, de visión del mundo.
- Rubén            Sé que estoy en un error, yo... lo sé, lo bueno es reconocerlo, de menos reconocerlo. Y no como otros, a veces ve uno gente que tiene sus bibliotecas, sus libreros ... llenos de libros, pero como adorno, no han leído

ninguno. Uno les pregunta, les pregunta sobre alguno, “¿y qué tal esta ese?”, y no te saben dar razón, porque no lo han leído ... eso es algo que no se puede entender, comprar libros para tenerlos de adorno.

Coordinadora Ojalá que los nuevos materiales que están llegando a las escuelas no se queden de adorno, como dice el maestro Rubén, porque ... como si no existieran (*R2ªSGIII: 27-28*).

El interés que muestra el profesor por sí mismo, en la perspectiva de Foucault (2002, p. 236), constituye un poder interiorizado que ayuda a corregir ciertos conocimientos o comportamientos. Revela, de igual modo, que si bien la formación se trata de realizar de conformidad con un sistema de reglas y considera unos propósitos institucionales, también puede tener en cuenta actuaciones de los profesores sobre ellos mismos conforme a los problemas personales y de su quehacer docente.

El interés por la propia actualización no es uniforme entre los profesores. Para algunos, la actualización y el cambio educativo carecen de sentido toda vez que la SEP dificulta el trabajo docente, principalmente porque impone los programas de estudio y los materiales de apoyo. Un profesor manifiesta su inconformidad de la siguiente manera:

La SEP determina todo, aunque no lo queramos. Determina los libros, los temas, lo que los niños deben aprender. A nosotros nos toca aplicar, aplicar, aplicar lo que ellos dicen. A ver .... ¿quién elige los temas? Son ellos mismos los que determinan todo (*R2ªSGIII: 33*).

En otros casos, el interés de los profesores por su actualización se acompaña de un proceso de búsqueda y perfeccionamiento personal y profesional, que se intenta traducir en un conjunto de pautas de actuación para hacer frente a los cambios que se están generando en el ámbito educativo. Así, cuando algunos de ellos se ponen de acuerdo para escribir en el pizarrón “lo que se ha hecho” y “lo que les falta por hacer” para promover la comprensión lectora realizan una

autocrítica y hacen referencia a una forma distinta de desarrollar su quehacer docente:

- Rosa            Se puede escribir lo de los programas, que modificamos, reprogramamos, y eso ...
- Coordinadora    Miren, esto, esto que ya hemos comentado es importante ...
- Martha            Lo del currículum, que no es rígido.
- Coordinadora    Sí... pero no se olviden que hay que concentrarlo en la comprensión lectora, que todo gire en torno a la comprensión lectora.
- Martha            Sí, el programa es flexible ... darles a los niños libertad, libertad de que los alumnos escojan los textos de acuerdo con sus intereses... eso es diferente ...
- Mario             El maestro conductor hace eso.
- Luz                El maestro conductor, no el maestro que impone las cosas, determina todo, sin darle oportunidad a los niños (*R2ªSGIII: 37-38*).

En las sesiones de estudio, en otros momentos, es evidente que los materiales de apoyo y la labor de la coordinadora, consiguen no únicamente que los profesores reconozcan sus carencias formativas, sino que además presten atención al modo como realizan su quehacer docente. Esto se evidencia, en gran medida, en el momento en el que la coordinadora del Grupo III pregunta a los profesores cuáles son las razones por las que los niños escriben:

- Lucía             Para hacer lo que la escuela quiere.
- Martha            Para darnos cuenta de que entendieron.
- Lucía             Lo que hacemos es pedirle, pedirles lo que nosotros queremos
- Martha            El maestro exige respuestas, lo que él quiere, lo que desde su punto de vista debieron recuperar los alumnos.
- Coordinadora    Hay una diferencia importante entre escribir por necesidad y escribir porque la escuela lo exige. Son los dos extremos, el de la escuela tradicional y un enfoque nuevo. No dudó que aquí hay maestros innovadores, tratan de hacer cosas diferentes, innovan.
- Rosa               El problema es qué hacer para que los niños escriban por ellos mismos, sea su gusto o su necesidad.

- Rosa           Escribe algo que le gusta hacer
- Lucía           La generalidad, no todos, escriben porque los profesores lo piden.
- Coordinadora   En síntesis, los maestros escriben lo que el maestro les pide (*R2ªSGIII: 41-42*).

En sus comentarios los profesores hacen evidente su preocupación por la forma en que se promueve la escritura entre los niños, a partir de lo cual se desprende la inquietud relativa a “[...] qué hacer para que los niños escriban por ellos mismos [para que] sea su gusto, su necesidad”. De esta manera, los profesores reconocen y establecen una tarea a realizar, lo que implica para el grupo y para cada uno de ellos la posibilidad de transformar su quehacer docente.

Por otro lado, cuando cierta tarea se asume de manera colectiva, los profesores perciben que se encuentran implicados y que es importante su decisión y participación, lo que da como resultado que lo que deben realizar sea percibido como un acuerdo o una decisión propia, no como algo en función de ciertos preceptos teóricos o de recomendaciones de coordinadores y exigencias institucionales. Una evidencia de esta situación se presenta en la primera de las sesiones del Grupo I, cuando algunos de sus integrantes aluden a la necesidad de ofrecer una educación de calidad:

- María           Debemos tener muy claro el propósito que queremos lograr.
- Luisa           Que los niños adquieran aprendizajes sign ... relevantes.
- Enedina       ¿Consideran que así está bien?
- Elena           Tener buenos métodos de enseñanza.
- Martina       Sí, sí, así como dicen.
- Rosalba       Los padres de familia deben participar en la educación de sus hijos, dedicarles, tiempo, no mandarlos a la escuela y ya, si aprendieron, bueno, que bueno.
- Federico       ¡Ah!, dedicarles más tiempo a los más atrasados, darles atención personalizada, pero bueno, como ya dijeron, luego el grupo se descontrola y resulta peor la cosa (*R1ªSGI:38-39*).

Al reconocer su responsabilidad en ciertas tareas, los participantes son conscientes de que las decisiones se toman de manera conjunta, además de que reconocen el valor de sus aportaciones, experiencias o ideas. Se trata de tareas que son asumidas como propias, de las cuales se sienten responsables, y que pueden ayudar a implementar nuevas formas de enseñanza. Al respecto un profesor del Grupo III realiza el siguiente comentario en la última sesión del curso estatal:

Nos damos la oportunidad de trabajar de manera diferente, salir de la rutina, intentar cosas nuevas. Al final con este curso, bueno, en mi caso, yo antes ... desde antes ... cuando uno empieza a entender cosas nuevas ... cómo se aprende, otras maneras de enseñar, se empieza uno a dar cuenta que lo importante es hacer cosas nuevas. Lo rutinario qué, lo rutinario no hay problema ... refugiarse en la rutina ...hay que ser honestos, lo más fácil es refugiarse en la rutina (*R6ªSGIII: 16*).

El ejercicio del poder sobre sí mismo, en tales circunstancias, puede traducirse en satisfacción por la formación y el quehacer docente realizados y representar, al menos parcialmente, una formación que no reconoce objetivos externos sino que se comprende desde la perspectiva del sujeto.

En suma, el ejercicio del poder que el profesor realiza sobre sí mismo, lo impulsa a interrogarse sobre su propia formación y sobre su labor educativa. A partir de este ejercicio es posible que el profesor actúe para desarrollar su quehacer docente de conformidad con cierto ideal que por lo regular se define como “hacer cosas nuevas” o “nuevas formas de enseñanza”, con lo que gana un sentido de sí mismo. Así las cosas, adicionalmente, se vislumbra una formación no como producto sino como proceso.

Es una situación estimulante del saber y ser más. El primero hace alusión a la problemática que confronta el sujeto y que lo presiona de manera externa a modificarse, pero el segundo está en el propio sujeto, es la

activación de sí mismo lo que lo lleva a probarse ante nuevos retos y a elaborar un proyecto (Reyes, 1993, p. 7).

Honoré (1980, p. 20), Ferry (1997, pp. 53-54) y Enríquez (1999, p. 24) consideran la apropiación y reconstrucción de saberes uno de los rasgos característicos de la formación. El siguiente capítulo se ocupan de la relación entre saber, poder y formación.

## CAPÍTULO 5

### LA RELACIÓN PODER-SABER EN LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE

La actualización, en la propia perspectiva, tiene relación con el desarrollo saberes, capacidades y disposiciones. Algunos planteamientos teóricos, aunque con variantes, coinciden en parte con esta idea. Enríquez (1999) afirma que “el problema central de la formación reside centralmente en la apropiación del saber” (p. 31), Barbier (1999) plantea que “en el mundo de formación, la noción principal no es la noción de saber sino la noción de capacidad” (p. 24) y Ferry (1997) señala que la “la formación es indisolublemente personal y profesional, ya que se trata, esencialmente y antes que nada, de abordar situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente” (p. 102). Más allá de estas diferencias, se entiende que la formación, además de involucrar saberes y capacidades, implica una disposición del sujeto a actuar.

El saber, a pesar de que alcance o no cierto grado de formalización, está ligado al poder. El saber, en la perspectiva de Foucault (1995), se define por las posibilidades de utilización y apropiación ofrecidas por el discurso:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva ... el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico ... un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso ... el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (pp. 306-307).

Foucault (2002) agrega que la construcción de cualquier ciencia como discurso dominante es inseparable de cierto sistema de poder. Distingue los saberes científicos, enmascarados en coherencias funcionales o sistematizaciones formales, de los “saberes sometidos”, no conceptuales, jerárquicamente inferiores,

ingenuos, insuficientemente elaborados, “saberes por debajo del nivel de conocimiento o de la científicidad exigidos” (p. 21).

Para Foucault, el saber no es una consecuencia de las relaciones de poder, sino que es inseparable de ellas. La relación poder-saber remite a una configuración unitaria de ideas y prácticas que conforman el discurso. Desde esta perspectiva, el poder y el saber son dos componentes de un proceso único.

Giddens (1998), por su parte, define el saber por referencia al sujeto o agente.

Los agentes humanos o actores –empleo estos términos indistintamente– tienen como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen en general de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. Pero la reflexividad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer –su entendimiento *como* agentes– es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica. Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de ‘ser con’ en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa (p. 24).

Una conexión interpretativa entre los conceptos saber de Foucault y de Giddens contribuye a distinguir, fundamentalmente, saberes de tres tipos en la actualización a los que son inherentes las relaciones de poder: el conceptual, el empírico y el saber de sí.<sup>26</sup> El primero comprende explicaciones sistematizadas acerca de la educación; el segundo alude a las cosas que los profesores saben tácitamente sobre su quehacer docente; el *saber de sí* consiste en la reflexión que

---

<sup>26</sup> El saber empírico también puede denominarse “ ‘saber-hacer empírico’, o sea la relación que mantiene el trabajador [en este caso el profesor] con el objeto y los medios de trabajo, y el ‘saber-hacer analítico’, [en el cual hay] una base conceptual, una aproximación intelectual” (Riquelme, 1998, p. 36).

el profesor realiza sobre lo que hace y la posibilidad propia de hacerlo de manera diferente.

### **A. Una relación compleja entre los saberes conceptual y empírico**

El poder y el saber se interrelacionan en los procesos de actualización docente. Para Foucault (1999), el poder produce saber y, al contrario, el saber genera poder.

No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquel descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder crea efectos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza ... El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e, inversamente, el saber conlleva efectos específicos de poder (p. 310).

Como se puede advertir, el poder y el saber se relacionan, son correlativos, se sobreponen, no pueden existir el uno sin el otro. En otras palabras, imposible que el poder se ejerza sin un determinado saber o que el saber no genere poder.

Los distintos tipos de saberes son correlativos al ejercicio del poder. El conceptual puede entenderse como un conjunto de categorías y conceptos que permiten explicar determinados fenómenos y acciones; equivale al saber especializado que es “ el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática” (Weber, 1984, p. 178). Constituye un saber en el cual, además, se proyectan ciertos atributos ideales: el rigor, la objetividad, el análisis y la verdad (Porlán, 1998, p. 23).

La actualización de los docentes de educación primaria, de acuerdo con las guías de estudio, debe tener como uno de sus ejes este último tipo de saber, proveniente de campos como la lingüística, la psicología educativa y la pedagogía. Se trata de un saber legítimo y autorizado relativo a lo que necesitan conocer los profesores para desarrollar su quehacer educativo. El saber conceptual, así, no

sólo tiene relación con circunstancias que lo vuelve posible, sino que funciona de forma conjunta con diversas instituciones; obedece a determinado discurso verdadero que está ligado a los sistemas de poder.

La noción *saber conceptual* se equipara igualmente con el concepto *saber demostrativo*. En el ámbito de la formación, Enríquez (2002), plantea que para que “alguien tenga verdaderos conocimientos debe tener un saber demostrativo. Esto quiere decir que sobre un problema dado, sepa no sólo resolverlo sino que además pueda decirle a los demás cuáles son los principios que le permiten resolverlo de esa manera” (p. 32). El saber conceptual implica que una actividad se puede explicar a los demás a través de un conjunto de proposiciones.

En el ámbito educativo, la posición jerárquica del saber conceptual, indudablemente elevada, se desprende de la autoridad académica de los expertos encargados de producirlo, dejándose su apropiación o consumo a los profesores, a quienes las propuestas de formación en servicio les reconocen un saber empírico, escasamente formalizado, producto de la experiencia, que deben contrastar con el saber conceptual.

El saber empírico es de carácter tácito, tiene su origen en la experiencia del profesor. Tal saber, que le sirve para realizar su quehacer educativo, tiene que ver con los contenidos de enseñanza, el desarrollo del niño, el funcionamiento de la escuela y el contexto socioeconómico. Al respecto, Enríquez menciona entre los conocimientos necesarios de la formación “un saber hacer, un saber que no se puede demostrar, pero que resulta operativo” (p. 32). Lo denomina un *saber hacer operativo*, el cual implica que quizá se puede realizar una actividad, pero que no se puede explicar, situación que se presenta con frecuencia en una actividad como la docente y que se trata de revertir a partir de las distintas propuestas de formación en servicio.

El saber de sí se manifiesta en la inquietud del profesor por problematizar su práctica educativa desde determinados planteamientos teóricos. Se puede entender, complementariamente, como “Un saber sobre sí mismo, sobre los propios sentimientos y emociones, un saber ser. Este saber ser tiene que ver con lo que uno es capaz de aceptar de los demás o con lo que uno no es capaz de aceptar de los demás, lo que permite tener otro tipo de relación específica con los saberes demostrativos [o conceptuales]” (p. 32).

En las sesiones de estudio de los tres grupos de profesores, se nota en general una relación sumamente compleja entre los saberes conceptual, empírico y de sí. Se aprecia, de igual modo, que “más allá de todo saber, más allá de todo conocimiento, lo que está en juego es una lucha de poder” (Foucault, 1999, p. 202), en la que los coordinadores tienen una posición de franca ventaja: su posición de autoridad, institucionalizada en la estructura del ProNAP, les confiere el derecho de conducir las sesiones de estudio.

La subordinación en la actualidad del saber empírico al conceptual se debe a la especialización acelerada de los saberes que se limitan cada vez más a ciertos grupos o personas conforme pasa el tiempo.

Quando proliferaban los saberes empíricos, éstos eran transmitidos de una generación a otra y no requerían ninguna formación sistemática ... Con la complejización y parcelización del saber, se van constituyendo los campos profesionales, se extiende el saber racional y se desplaza el viejo saber empírico. Se constituye, así, un ‘quantum’ de conocimientos específicos y delimitados que monopolizan y transmiten ciertos grupos a otros (Davini y Virgin, 1998, p. 78).

El intento de desplazar el saber empírico de los profesores es más que evidente sobre todo a partir del ANMEB, ya que la implementación de nuevos planes y programas de estudio y el proyecto de reforma demandaba, no la reproducción de las prácticas que se venían realizando, sino su transformación de conformidad con los nuevos contenidos y enfoques de estudio. De hecho, en los lineamientos del

ProNAP se puntualizan los saberes específicos y competencias que se tratan de desarrollar en los profesores mediante las diversas modalidades de actualización docente.<sup>27</sup>

La relación entre los saberes conceptual, empírico y de sí en la actualización de los profesores es muy variable y adquiere diversos matices. Por momentos, el primero se impone, se recorta, se fragmenta, se simplifica y se presenta como inequívoco y definitivo, todo esto dependiendo de los comentarios de los profesores en las sesiones de estudio. El saber empírico, a su vez, por lo común es negado o excluido, aunque en ocasiones también se impone o se superpone al conceptual. El saber de sí, en general, correlaciona los dos anteriores.

## **B. La subordinación del saber conceptual al saber empírico**

En las sesiones de los TGA del primer grupo de profesores el saber conceptual se subordina al empírico. Este último, es recurrente en las sesiones de actualización. Su contenido es diverso y variable dada la diversidad de trayectorias formativas, intereses y necesidades de los profesores. Tiene relación lo mismo con los temas de estudio de las guías que con los múltiples problemas y situaciones cotidianas que se enfrentan en el desarrollo del quehacer educativo.

En la primera sesión de los TGA, el coordinador plantea cuál es el sentido de estos talleres, realiza algunos comentarios y lee la introducción de la guía de estudio. En estos momentos, al igual que en el resto de las sesiones de estudio, los profesores no sólo están al tanto de los contenidos y actividades que se sugieren para los participantes, sino que en sus intervenciones verbales mencionan una amplia variedad de situaciones que tienen que ver con su vida

---

<sup>27</sup> En el apartado “El Programa Nacional para la Actualización Permanente” del segundo capítulo del presente trabajo se detalla esta situación. pp. 62-69.

profesional y personal. Se alude, entre otras cosas, a las fechas de pago, a la entrega de documentos para el escalafón vertical, a los cambios internos de zona escolar y a problemas laborales que se han presentado en la escuela. Por supuesto que también comentan los contenidos de la guía y los problemas escolares que llaman su atención.

Las sesiones de estudio en este primer grupo de profesores, más que desarrollarse de conformidad con los planteamientos oficiales, tienen una peculiaridad: las participaciones de los profesores giran en torno a algunas dificultades que enfrentan en su quehacer docente. Por ello, la expresión oral, contemplada como tema de actualización en la *Guía de estudio*, se aborda principalmente desde la apropiación que los profesores han realizado de este componente del español de conformidad con sus propias experiencias y consecuentemente desde su saber empírico. En la primera sesión, una vez que el coordinador lee la introducción de la guía de estudio, se suscita el siguiente intercambio verbal:

- Coordinador    Ustedes saben lo importante que es un ambiente alfabetizador, porque las oportunidades de aprender a leer y a escribir son distintas de acuerdo con las diferentes posibilidades de los niños. Ya ven, unos vienen de lugares buenos, otros no tanto.
- Lucía            Unos hasta ya saben leer cuando llegan.
- Coordinador    También es necesario que haya continuidad en el trabajo con los grupos, que se enseñe bien y que no se vayan para atrás en el año siguiente.
- Luisa            Los maestros debemos manejar todos los grupos. A veces no sabe uno ni siquiera lo que se ve en el grado siguiente, o en el de atrás.
- Lucía            Sí, porque también hay maestros que no quieren dejar su grupo y se lo llevan muchos años, ya ven, no está bien, y nadie quiere primero.
- Coordinador    Pues esto que estoy leyendo es importante no lo olvidemos, dejemos de lado, que lo tomemos en cuenta. No creo que haya maestro que no sepa esto.
- Enedina        Sí hay.
- Lucía            Sí hay.

Martina        Ya ven, para unos ningún comentario vale, ninguna nueva propuesta. Ponen sus planas y que a gusto, mientras que otros le hacen la lucha con el proyecto ( *R1ªSGI*: 6-7).

Los comentarios del coordinador, relacionados con su experiencia docente, incluyen distintas nociones y opiniones acerca de la expresión oral, la lectura y la enseñanza. Por otro lado, se percibe, aunque de modo marginal, la alusión a un planteamiento conceptual que es parte del sustento de los programas de español de primaria: la importancia de un ambiente alfabetizador en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (SEP, 1993<sup>a</sup>, p. 32).

El saber empírico del coordinador, lo mismo que el saber conceptual que esgrime, indudablemente está ligado a la escuela como contexto específico de acción. El primero, producto de la experiencia docente, no se cuestiona ni es sometido a discusión por los profesores participantes en los talleres, sino que en general lo comparten.

Desde esta visión, se puede entender el hecho de que los profesores, en el fragmento presentado, se centren por entero en las situaciones prácticas que viven en su quehacer docente y que les preocupan: la importancia de que los niños entiendan lo que leen, la continuidad de los profesores en los grupos y ciertas prácticas rutinarias en la escuela como la elaboración de planas. Todas estas situaciones dan cuenta de la existencia de un saber empírico que aunque está lejos de su formalización o sistematización resulta fundamental en las actividades docentes de los profesores.

En la segunda sesión de los TGA del Grupo I, se puede apreciar un comentario de una profesora en la que coinciden algunos de sus compañeros. En el momento en que el coordinador hace referencia a los problemas de la calidad, equidad y cobertura en la educación, se genera el siguiente diálogo:

- Martina        Creo que el problema más importante aquí es el de la indisciplina y también el de los padres de familia.
- Coordinador   Obviamente hay .... diferentes ... diferentes formas de actuar de los padres, pero bueno, como que nos estamos saliendo un poquito del tema. Estamos hablando de equidad educativa.
- Enedina        Sí.
- Coordinador   Tenemos problemas aquí en la escuela de ... de inequidad
- Eloisa         De inequidad y otros más.
- Coordinador   O ... ¿ustedes qué piensan?
- Martina        Yo creo que más problema es callar a los niños, que hacen un montón de relajo y no puede uno regañarlos porque *ahi* vienen los padres de familia, “que usted le dijo a mi niño esto”, “que usted le hizo a mi niño esto otro”, total que es mucha perdida de tiempo y mucha desesperación no hacer su quehacer como uno quiere. Hay veces que todo el día hay que estar atendiendo a los papás o las mamás, apenas está uno acomodándose en la clase cuando vuelven a interrumpir. Entonces cómo se puede pensar en la calidad cuando los padres de familia son los primeros en estar interrumpiendo.
- Rosalba        Es que la verdad hay madres de familia que sí exageran, hasta se vienen a platicar y a tejer a la escuela ...
- Eloisa         Es que no tienen trabajo en sus casas (*R2ªSGI: 12-13*).

En este fragmento, se puede ver que una profesora, más que la inequidad, la falta de cobertura o la baja calidad educativa, identifica como problemas educativos la indisciplina y la injerencia de los padres de familia en las actividades escolares. Esta situación, en la óptica de Porlán y Riviero (1998), remite a la concepción dominante que el sector magisterial tiene de los problemas escolares:

[Tiende] a resaltar las posibles causas externas de dichos problemas (falta de interés de los alumnos y/o de los padres, mala preparación de los niveles anteriores, muchos alumnos por aula, poco nivel de los contenidos, etc.) frente a las internas (contenidos descontextualizados y académicos, falta de incorporación de los intereses y significados de los alumnos, metodologías pasivas y unidireccionales, evaluación como calificación y medición de aprendizajes mecánicos, etc.) (p. 9).

Los problemas señalados por los profesores, al menos en parte, no sólo tienen relación con su experiencia individual, sino forma parte de una experiencia general, compartida por algunas de sus compañeras. En la tercera sesión de los TGA del mismo grupo de profesores, al discutir algunas tareas para promover la expresión oral en el aula, se vuelve a hablar de la indisciplina:

- Rosalba Y falta la indisciplina, ¿cómo le hacemos con la indisciplina?
- Enedina ¿Se acuerdan del reglamento que nos dio el “dire”? Hay que sacar ese reglamento, ojalá que lo hallemos, porque no le hicimos caso, y sí es necesario. Ahí venían que los retardos, que la impuntualidad, qué hacer si un niño golpeaba a otro y todo eso.
- Rosalba Viene que si un niño golpea a otro, que se anota en su hoja, y se le avisa al papá, y que a las tres veces se expulsa un día, después una semana y luego definitivamente.
- Enedina Ese reglamento hay que sacarlo, y pegarlo en el salón.
- Martina Entregárselo a los padres, entregárselo a cada niño, para que lo conozcan (*R3ªSGI: 7*).

Finalmente, el conjunto de acciones que los profesores del grupo acuerdan para promover la expresión oral en sus grupos, son las siguientes: “Motivarlos a asistir a clases”, “Concientizar a los padres de familia”, “Adaptar contenidos y la forma de instrucción”, “Modificar los métodos de enseñanza”, “Llegar puntuales [los profesores]” y “Establecer el reglamento, darlo a conocer a los padres de familia” (*R3ªSGI: 9*).

En los dos fragmentos anteriores, se echa de ver que los profesores relacionan su quehacer docente con diversos factores que escapan a su responsabilidad como educadores, entre ellos la indisciplina y la injerencia de los padres de familia. Estos factores son percibidos, en cierta forma, como aspectos que obstruyen su trabajo. De esta manera, encuentran, de modo casi unánime, que los problemas educativos escapan en gran medida a su responsabilidad,

situación que justifican desde el saber empírico que construyen y comparten entre docentes

Sin embargo, en los mismos fragmentos, los profesores de este grupo alcanzan a percibir su quehacer docente como una actividad compleja, cambiante y multideterminada por distintos elementos, razón por la cual acuerdan “adaptar contenidos” y “modificar los métodos de enseñanza” para promover la expresión oral. De esta manera, los profesores consiguen trascender las anteriores respuestas que atribuyen las dificultades de su quehacer docente a factores ajenos a ellos mismos, para esbozar lo que Brusilovsky (1998) conceptúa como saber crítico en la formación, que ayuda a “establecer relaciones entre situaciones particulares y las condiciones determinantes, lo cual no es fácil porque requiere que cada situación sea analizada como parte de un proceso que está más allá de los límites de la existencia particular y del grupo cercano” (p. 58).

La coordinación de los TGA en el Grupo I, por el hecho de originarse y realizarse en el seno de la propia escuela en la que laboran los maestros que asisten a los TGA, de alguna manera se ve, más que como una imposición, como la posibilidad de trabajar conjuntamente en ciertos problemas que comparten y de generar espacios de participación real en los procesos de actualización.<sup>28</sup> El coordinador, con respecto al trabajo colaborativo y la forma de realizar los talleres para el ciclo lectivo en curso, realiza el siguiente comentario:

Yo creo que es bueno comentar las experiencias, para evitar que las malas vuelvan a repetirse: sí, los comentarios son buenos, en reuniones como ésta o afuera del salón. Aunque parece que los talleres se van a hacer de manera diferente de aquí en adelante, los maestros de cada escuela deberán decidir si los realizan o no, en que tiempos y lugares. Además, si queremos, pueden venir a asesorarlos los del equipo técnico, pero van a estar muy controladitos [los

---

<sup>28</sup> Brusilovsky utiliza la dicotomía *participación real vs participación simbólica*. “Se considera que hay un ejercicio de participación real cuando cabe la posibilidad de ejercer influencia en las decisiones, en la implementación y en la evaluación de resultados. La participación es simbólica cuando genera la ilusión de ejercer influencia o poder sin que, efectivamente, haya canales permanentes para hacerlo” (p. 58).

talleres] y van a tener valor escalafonario y probablemente en carrera magisterial (*R1ªSGI: 8*).

En el primer grupo, según lo observado, la relación entre el coordinador y los profesores oscila entre el control jerárquico y la colaboración. El coordinador, en diversos momentos, no sólo dirige las sesiones de estudio sino que organiza el abordaje de los contenidos considerando las inquietudes y dificultades de los profesores. Estos últimos, por su parte, además de aceptar el rol del coordinador, se muestran partidarios del trabajo en equipo como una forma de hacer frente a los problemas de la escuela.

Cabe aclarar, no obstante, que la labor del coordinador no está exenta de dificultades derivadas de las interacciones que se generan en las sesiones de estudio. En ocasiones, al realizar algunos comentarios o propuestas, los profesores manifiestan abiertamente sus desacuerdos. A partir de esta situación, sin embargo, por lo regular se generan ciertos acuerdos en torno a determinados puntos de vista o propuestas.<sup>29</sup>

Las sesiones de los TGA del Grupo I, aunque sujetas a los planeamientos oficiales, se realizan en parte de conformidad con las inquietudes de los profesores participantes y tienen relación con la preocupación por resolver algunas dificultades comunes. De manera específica, en la tercera sesión se manifiesta la preocupación de los profesores en torno a la impuntualidad en la escuela. Todos terminan por reconocer que éste no sólo es un problema de los alumnos, sino también de algunos profesores, por lo que asumen el compromiso de llegar puntuales (*R3ªSGI: 6*). Llama la atención, no el hecho de que ésta sea una cuestión ajena a los contenidos de la guía de estudios, sino la deliberación de los docentes en torno a una de sus principales obligaciones laborales.

---

<sup>29</sup> Este aspecto se desarrolla en el apartado “La resistencia de los profesores frente a los coordinadores” del cuarto capítulo. pp. 109-115.

La coordinación de los TGA en el Grupo I, aunque recae en el director de la escuela, no le impide participar en la toma de decisiones en torno a las modificaciones que se pretenden introducir en el centro de trabajo. Gran parte del tiempo, como es de suponerse, el coordinador es quien asume la iniciativa con respecto a las actividades incluidas en la guía, tarea que se le facilita por su formación académica. El comentario que aparece a continuación, correspondiente a la tercera sesión de los TGA, revela un intento del coordinador de sintetizar diversos planteamientos de los profesores relativos a la calidad de la educación, la expresión oral, la escritura y la lectura:

En la guía, la lectura, la escritura, la expresión oral, todas se consideran habilidades comunicativas, para que se realice una se tienen que realizar todas, van unidas, y las relaciona con una educación de calidad porque el desarrollo de las habilidades comunicativas viene como uno de los propósitos del Programa Nacional de Educación (*R3ªSGI: 16*).

En el transcurso de la primera sesión de los TGA, los profesores muestran su inconformidad y desconfianza ante la posibilidad de apoyo técnico pedagógico a su quehacer docente por parte de los asesores técnicos, puesto que consideran que cumplen funciones de carácter administrativo, incluso una profesora los llama “magos”, mientras que el coordinador hace referencia a las tensiones que se presentan entre la supervisora de la zona escolar y los asesores.

Martina        Por cierto ¿a qué vino el maestro Enrique el año pasado? Dijo que iba a haber apoyos, que iban mandar a los magos para ayudarnos a arreglar los problemas que tuviéramos en el grupo, y hasta pasó algunas veces a los grupos, pero no quedó en nada.

Coordinador    La verdad es que la Supervisora no lo dejó, que porque se entrometía en quehaceres que no le correspondían, y se fue. El sí tenía buenas intenciones, hasta trató de jalar al ATP de la Zona, pero se metió en problemas con la supervisora, ya saben como es ella, se ha de hacer sólo lo que ella dice, además en la zona el ATP no ha funcionado ...<sup>30</sup>

Rosalba        Porque la Supervisora los absorbe al trabajo administrativo (*R1ªSGI: 9-10*).

---

<sup>30</sup> ATP significa Asesor Técnico-Pedagógico.

En las situaciones presentadas, en general, se distingue la subordinación del saber conceptual al saber empírico. El principal medio que emplean tanto el coordinador como los profesores para excluir o negar el primero de ellos son las constantes alusiones a su experiencia docente y al trabajo que realizan de manera ordinaria en la escuela. Al defender el saber empírico, por otra parte, se asumen, al menos en parte, como integrantes de un equipo que tiene como principal preocupación no el contenido de la guía de estudio, sino las dificultades comunes que enfrentan en la escuela.

Lo que acontece en el Grupo II se relaciona con la perspectiva práctica de la formación, en la que se considera que el profesor afronta “situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula” (Pérez Gómez, 1996, p. 410) y que formación que se realiza a partir de la práctica (p. 410). Muestra, además, que la actualización docente no se puede realizar únicamente a partir de una modalidad formativa o de determinadas decisiones institucionales, ya que involucra un saber que oscila entre un marco de posibilidades que van desde la primacía del saber tácito, desarrollado en el contexto escolar, hasta un saber generado en los procesos de reflexión en la acción o sobre la acción, en especial cuando se presentan acontecimientos imprevistos (Schön, 1998, p. 67).

En la dinámica de estudio del Grupo I también se aprecian algunos rasgos que corresponden a lo que Ferry denomina *un modelo de formación centrado en el proceso* ya que “El beneficio de los conocimientos del saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación (Ferry, 1990, p. 76). Tal cuestión se aprecia en la discusión y el acuerdo de los profesores para enfrentar “la indisciplina”, situación en la que coinciden la mayoría de ellos.

Si bien en el Grupo I el saber conceptual se subordina al empírico, no sucede lo mismo en los otros dos grupos estudiados. En el apartado que sigue se

analizan las tensiones que se generan entre estos dos tipos de saberes en el Grupo II.

### **C. Tensiones entre los saberes empírico y conceptual**

El análisis de las tensiones entre los saberes conceptual y empírico, específicamente en la actualización de los profesores, muestra que esta última no es una actividad que se limita a “un proceso formativo que se da mientras los profesores están en servicio y que atiende a las necesidades de mejoramiento de su práctica docente” (SEP, 1997, p. 10). El abordaje de estas tensiones muestra que en algunas circunstancias es evidente la superioridad del saber conceptual y que el saber empírico es poco valorado, lo que coincide con un modelo didáctico en “el cual el único saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar (tanto el de las disciplinas relacionadas con los contenidos curriculares, como el de las Ciencias de la Educación)” (Porlán y Riviero, 1998, pp. 29-30).

La primacía y subordinación de saberes implica relaciones de poder-saber en la actualización que se concretan en una relación desigual entre coordinadores y profesores en las sesiones de estudio. Los primeros, la mayoría de las ocasiones, se asumen como los únicos facultados para transformar el saber conceptual o saber experto sobre la enseñanza en conocimiento válido para la acción. Los profesores, a su vez, en los intentos de análisis de su propia práctica se ven obligados subordinar su experiencia docente a los postulados de los teóricos.

En el Grupo II, conformado por cuatro profesores de escuelas multigrado, quien funge como coordinadora es la supervisora de la zona escolar. Este hecho tiene gran importancia en las sesiones de estudio ya que su *saber de servicio* sumado a cierto saber conceptual constituye una forma de ejercicio del poder que

se traduce algunas veces en prescripciones y recomendaciones acerca de lo que los profesores deben saber y hacer para mejorar su quehacer académico.<sup>31</sup>

El saber especializado, en la perspectiva de Weber (1984: 783), otorga poder y es parte de un aparato racional. Más específicamente, el saber conceptual como soporte básico de la actualización no se presenta como un conjunto de explicaciones que los profesores deben analizar, deconstruir y contrastar con su quehacer docente, lo que significaría la posibilidad de un análisis crítico de la realidad educativa y del papel que es desempeñado por el profesor. El saber conceptual, más bien, es percibido por la coordinadora como base para generar una serie de reglas de actuación para el profesor con el fin de que “actualice sus conocimientos”.

En las cinco sesiones de este grupo, la posición de poder de la coordinadora frente a los profesores se manifiesta de diversas maneras: constantemente da indicaciones, confirma lo que dicen, corrige, aclara dudas, interrumpe, plantea preguntas, ofrece algunas explicaciones y sugerencias. El saber conceptual que emplea por lo general se traduce en recomendaciones. Por ejemplo, cuando dos profesores le preguntan acerca de las estrategias para promover la comprensión lectora de los alumnos, ella responde:

Las estrategias es todo, el cómo, el por qué, el para qué, cómo hacerle. Hay que saber qué son estrategias, todo, todo, todo. Eso yo lo aprendí con Armando, qué son los mensajes educativos, qué son los objetivos didácticos, los terminales, todo eso tiene uno que saber porque si no, no se puede trabajar bien. Los objetivos didácticos se sacan de los avances [...] de los avances programáticos, los terminales del plan y programas (*R1ªSGII: 20*).

Los discursos conllevan cierto saber y poder; las relaciones de poder-saber, por lo tanto, no se encuentran al margen de los discursos, sino que operan a través de

---

<sup>31</sup> Para Weber (1984: 179), la administración burocrática significa dominación gracias al saber especializado, además de que su poder se acrecienta por medio del *saber en servicio*.

ellos. Los planteamientos de la coordinadora, en respuesta a las preguntas de los profesores, evidencian una realidad:

nadie entra en el orden del discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está, de entrada, cualificado para hacerlo. Para ser más preciso: no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (diferenciadas y diferenciadas) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable (Foucault, 2002, p. 39).

El discurso de la coordinadora como conjunción de poder y saber, entonces, puede entenderse como un acontecimiento que persigue determinados fines, por ejemplo, demostrar autoridad académica, uniformar ciertas concepciones entre los profesores del grupo y mantener el control de las sesiones de estudio. Gracias a su discurso, la supervisora refuerza su posición de autoridad y se impone a los profesores. Lo hace de distintas maneras, una de ellas es respondiendo dudas, como cuando le preguntan acerca de la forma de elaborar un plan de acción para promover la comprensión lectora, pregunta que responde de la siguiente manera:

Ah, sí. Los módulos concéntricos, ahí iniciamos, los módulos concéntricos, partir de los intereses del niño, los ejes temáticos luego sigue, los módulos están hechos de cinco círculos, acuérdense que el módulo se hace para dos o tres asignaturas, puede ser matemáticas y español, matemáticas y ciencias naturales. Módulos concéntricos de contenidos, porque ahí se va a concentrar los contenidos para un eje, de ahí de ese módulo concéntrico de contenidos va a elaborar la unidad didáctica, la unidad didáctica que tiene que llevar objetivos terminales, objetivos didácticos" (*R1ªSGI: 22*).

El saber conceptual se emplea en las sesiones de actualización cuando la coordinadora hace referencia a las aplicaciones de ciertos conocimientos teóricos. Este saber se promueve a través de una serie de prescripciones que se apoyan en el supuesto de que hay determinadas condiciones ideales de trabajo docente. Vistas así las cosas, puede decirse que la coordinadora asume una posición "normalizadora", además de que admite y se beneficia de la división del saber lo

mismo que de la sujeción de los profesores. Se entiende, entonces, que no es posible que el poder de la coordinadora se ejerza sin cierto saber. Resulta imposible, al contrario, que el saber no genere poder.

La coordinadora no se adhiere sin reservas a las propuestas oficiales de actualización. A pesar de su papel como autoridad educativa de una zona escolar y de formar parte de un sistema educativo jerarquizado, manifiesta abiertamente su desacuerdo con los cursos argumentando que no responden a las necesidades de los profesores. Este desacuerdo, lo expresa al inicio de la primera sesión de estudio de la siguiente manera:

Ahí esta ese curso entonces, ese curso nacional de español, y yo digo, cursos van, cursos vienen y todo sigue igual, la verdad que ya hasta me hago bolas con tanto curso [...] Yo creo que lo mejor es quitar tanto curso, quitarlos, y dejar sólo uno, uno, pero bueno, ya ven hace dos años, se me hace que fue hace dos años cuando organizamos el Curso-Taller aquél, en el que nos ayudó la maestra ... Carmen, sí la maestra Catalina, ella se ofreció para conducirlo, y nos salió muy bien. Ese curso yo lo estuve planeando con los directores, bueno con todos, porque les hice una encuesta, una encuesta en la que les pedí que me dijeran cuáles eran sus principales problemas, y salió lo de la lectura, y lo de los problemas matemáticos" (*R1ªSGI: 11*).

La conducción de los talleres, si bien es una función que se define institucionalmente y que requiere personal especializado, en el caso de la coordinadora del segundo grupo adquiere un singular modo de operación, ya que a pesar de ser la responsable de conducir las sesiones de estudio de los talleres, desestima "el sistema de relaciones arriba-abajo" conforme al cual se organiza la actualización docente. En su perspectiva, con el apoyo de una encuesta, "con un solo curso al año" es suficiente. Y de paso, cuestiona la autoridad de los funcionarios de la SEC:

[...] y que también a esos de la Secretaría [de Educación y Cultura] les den sus cursos, porque les hace falta, y vaya que les hace falta (*R1ªSGI: 12*).

Los profesores que participan en los TGA, por su parte, evidencian un saber empírico que es necesario para moverse en el ambiente escolar. En diversas ocasiones sus comentarios privilegian el interés por el “saber cómo” en detrimento del “saber qué”. Con ello demuestran que les preocupa, principalmente, apropiarse de lo que les sirve o puede servirles para desarrollar su quehacer docente, adquirir seguridad, disipar dudas y afianzar certezas. Así, cuando la coordinadora en la tercera sesión de estudio les pide que recuerden las sugerencias que les dio para hacer un plan de actividades relativo a la comprensión lectora, una profesora indica:

Trabajar con los ficheros, buscar actividades para la lectura, que se pudieran adaptar a las aulas multigrado, las fichas que estuvieran relacionadas con la comprensión lectora (...) Hay fichas que sí ayudan, dicen cómo trabajar ... formar equipos, leer entre compañeros, en parejas ... y así (*R3ªSGII: 3-4*).

Los profesores defienden de diversas maneras su saber empírico, dado que es eminentemente práctico y concreto, además de que remite a una formación que se corresponde con sus propias experiencias y expectativas. Por eso, en diversos momentos, se oponen el saber conceptual, por su carácter teórico y abstracto. Se entiende, por lo tanto, que los profesores más que interesarse por la apropiación de ciertas visiones dominantes acerca de la lectura, tratan de buscar sus implicaciones prácticas.

#### **4. El saber de sí: interrelación de los saberes conceptual y empírico**

De acuerdo con los lineamientos del ProNAP, la actualización docente debe ayudar al maestro a generar estrategias didácticas con base en el dominio de los contenidos de las asignaturas contempladas, así como a elaborar propuestas viables y teóricamente sustentadas (SEP, 1996, p. 5). Dentro de esta concepción, el saber conceptual contribuye a orientar la práctica educativa de los profesores.

En las guías de estudio se considera que cierto dominio conceptual de los profesores les puede ayudar a renovar de manera permanente sus formas de enseñanza. Más allá de este planteamiento, en las sesiones de estudio del Grupo III hay intentos recurrentes de la coordinadora por generar una relación entre el saber conceptual y el saber empírico que ayude a la comprensión de los problemas que los profesores enfrentan en su quehacer educativo. En tales intentos, se manifiesta un saber de sí, relativo al uso que se le puede dar al saber empírico, acreditado por la experiencia docente, y al saber conceptual, que formalmente se plantean en las guías de estudio.

El saber de sí no sólo se traduce en una relación complementaria entre los saberes conceptual y empírico, sino que modifica la posición jerárquica de la coordinadora y la convierte, de algún modo, en facilitadora de la actualización de los profesores. Lo que se observa en el Grupo III de profesores es un saber de sí que persigue objetivos prácticos. El saber conceptual adquiere sentido en el momento en que se contrasta con la experiencia docente y se vincula a determinados contextos de acción. Esto se puede ver en el siguiente fragmento de la tercera sesión de este grupo, cuando se discuten los conceptos de “zona de desarrollo real” y “zona de desarrollo próximo”:

- Juventino Bueno ... este. En el texto vienen dos conceptos centrales: zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo. El concepto de zona de desarrollo real, digo, el desarrollo real es el desarrollo que el niño, el alumno, tiene, es lo que ha conseguido, lo que hay. A diferencia de la zona de desarrollo próximo, que son las capacidades, los aprendizajes que los alumnos pueden conseguir con la ayuda del profesor, de un adulto ...
- Coordinadora O de un compañero de mayor edad o más capaz.
- Mario Ajá, muchas veces hemos visto que los niños se entienden más entre ellos que al maestro. Algunos autores, que hablan sobre constructivismo, Monserrat Moreno, otros, no sé, algunos de esos autores recomiendan el trabajo entre iguales, que los niños interaccionen, que se apoyen entre ellos.
- Coordinadora Un ejemplo es el de las conceptualizaciones en la escritura. No todos los niños se encuentran al mismo nivel. Unos son presilábicos, o silábicos,

silábicos alfabéticos, etcétera, y ellos van progresando, van avanzando, a veces con la ayuda del maestro, de sus compañeros ...

Luz O de sus padres.

Coordinadora Sí, de sus padres, de una persona más capaz (*R3ªSGIII*: 14-15).

En este fragmento llama la atención que los conceptos estudiados en la antología no se repiten como si fueran acabados, sino que aparecen como problemáticos, lo que facilita su apropiación y reelaboración. De esta manera, se prefigura una formación en la que de manera activa los profesores manifiestan un saber de sí con el cual consiguen un mayor dominio de su trabajo y “la capacidad para hacer las cosas e interrogarse sobre esa capacidad” (Enríquez, 1999, p. 33).

En distintos momentos de las sesiones de estudio del Grupo III, el saber conceptual, si bien constituye un punto de partida para la reflexión de los profesores, no se toma como definitivo, sino que se contrasta con ciertas experiencias docentes y se reconstruye, dando como resultado cierto modo de ver la realidad educativa. La propia coordinadora, en la sexta y última sesión de estudio, enfatiza la conveniencia de cuestionar y problematizar el conocimiento, en este caso el contemplado en la antología del curso:

[...] cuestionar al autor, preguntarle cosas, estar en acuerdo, en desacuerdo, dudar de lo que dice, confirmarlo [...] cuestionar lo que dice, ‘estoy de acuerdo, estoy en desacuerdo’, en fin. Eso es lo que queremos que traten (*R6ªSGIII*: 20).

Los cuestionamientos de los profesores al saber conceptual abren la pauta a sus propias justificaciones y argumentaciones en torno determinados contenidos. Y no sólo eso, sino que el saber que se atribuye a los especialistas llega a ser descalificado. Uno de los profesores, sobre uno de los contenidos de la antología, expresa el siguiente comentario:

No está claro lo que es la trama narrativa, me parece que está muy limitado.

Dice la antología que esta estrategia ayuda a los alumnos a tener a conseguir un conocimiento coherente del texto, pero no aparece ... es muy escueto. No aparecen las relaciones causa efecto, que son esenciales en las trama, lo que sucede al inicio, lo que viene después, desencadenamientos o relaciones entre sucesos ... eso no lo trae, no hace referencia, me parece que está muy escueto (*R5<sup>a</sup>SGIII: 14*).

En el saber de sí, la interrelación o complementariedad entre los saberes conceptual y empírico no está libre de tensiones y contradicciones. La coordinadora, recurrentemente, destaca la importancia del saber conceptual en el quehacer docente. Algunos profesores, en cambio, resaltan las ventajas del saber empírico.

- Juventino [...] una vez alcanzado otra fase de desarrollo, otra fase de desarrollo, entonces ese desarrollo real permite vislumbrar, pensar que hay una zona de desarrollo próximo. O sea que la zona de desarrollo próximo se convierte en desarrollo real.
- Rosa Esa es una cosa, que, al menos, yo no la sabía. Ustedes que van a la UPN, usted maestra, a la nada ya la había oído. Y es una explicación muy detallada, pero si se fijan, creo que de alguna manera los maestros lo hacemos ...
- Coordinadora Por supuesto.
- Rosa Sí, o sea que los maestros, aunque no sepamos que hay una zona de desarrollo próximo, o le llamamos de otra manera, pero siempre estamos al pendiente de que los alumnos avancen, que no se queden en lo que saben, que aspiren a otros aprendizajes, nuevos, así.
- Coordinadora Pero no deja de ser necesario conocer esos conceptos, esos aportes, porque entonces tomamos conciencia de lo que estamos haciendo. Podemos explicar ...
- Juventino Sustentar.
- Coordinadora Sí, esa es una mejor palabra, podemos sustentar mejor nuestro trabajo, podemos dar una explicación de por qué hacemos determinadas cosas, no sólo porque sí o por que se me ocurrió.
- Juventino Una cosa es imaginar que uno hace algo bien y otra muy distinta es hacerlo bien, sustentar el propio quehacer. La idea de Vygotski de zona de desarrollo próximo nos ubica en la dinámica de ofrecerle al niño rutas conceptuales, de reconocer sus conocimientos previos, de ofrecerle mensajes educativos, que es distinto a darle todo hecho, sino que serían pistas, retos para el alumno (*R3<sup>a</sup>SGIII: 16*).

En este fragmento se puede ver, a fin de cuentas, que sin descalificar la experiencia docente, la coordinadora y un profesor, desde cierto nivel de conceptualización y de construcción teórica, consiguen imponer en la sesión de estudio la idea de que es importante una fundamentación explícita del quehacer educativo. Para conseguirlo, subrayan algunos términos, como “sustentar”, explican otros, como “zona de desarrollo próximo” y desechan ciertas ideas que se presentan como válidas para una profesora: “aunque no sepamos [...] estamos al pendiente de que los alumnos avancen”

La interrelación o complementariedad entre el saber conceptual y el saber empírico se traduce tanto en formas de explicar la práctica como en pautas para que el profesor vaya integrando poco a poco a su quehacer docente un “saber hacer” o “saber cómo” que le ayuda a obtener mejores resultados educativos. Así, la coordinadora no se limita a plantear ciertas explicaciones teóricas, sino que subraya la importancia de que los profesores transformen su práctica educativa:

Poco o mucho, lo aprendido les puede servir para mejorar su quehacer, transformar lo que hacemos todos los días en las escuelas, eso es lo importante ... no desperdiciar la oportunidad de que uno conoce algo, ha tenido la oportunidad de ver otras cosas que otros no conocen, practicarlas, porque no practicarlas cuando no se conocen se explica, pero no practicarlas a pesar de que se conocen entonces, ahí sí hay un problema, un problema serio (*R6ªSGIII: 10*).

El rasgo definitorio del saber de sí es la identificación de posibles vínculos entre el saber conceptual y ciertas formas de pensar y de actuar. Desde este saber se cuestiona la relación jerárquica y unidireccional que se establece entre las formulaciones conceptuales y la experiencia docente. Por ende, el saber de sí es fundamental en la formación del profesor.

El saber de sí mismo se acompaña, superpone y entrecruza con la el ejercicio del poder sobre sí mismo. No es ajeno, tampoco, a las “técnicas de sí” o

prácticas de “descubrimiento de sí mismo”, “revelación de sí” y “perfeccionamiento de sí”, a las que Foucault (1996b) las llama *artes de la existencia*.

Por ellas hay que entender las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra que representa ciertos valores estéticos y responde a criterios de estilo (pp. 13-14)

El saber de sí, por último, invita a “reinvertir en la formación todo lo que su puesta en práctica tiende a retirar: la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura” (Ferry, 1990, p. 52), lo mismo que a “la formación de una vida, en el sentido experiencial” (Beillerot, 1998, p. 22). Dicho esto, solo resta exponer las conclusiones.

## CONCLUSIONES GENERALES

A partir de las preguntas, los propósitos, la construcción del modelo operativo para analizar las emisiones discursivas y su relación con el ejercicio del poder, así como del desarrollo de la investigación, se enuncian a continuación algunas de las principales conclusiones y las perspectivas que se vislumbran para nuevos estudios.

La integración de algunos planteamientos teóricos de Weber, Foucault, Giddens y Giménez permite observar en los procesos de actualización docente diversas relaciones de poder-saber que parten del sistema de normas, programas e instituciones, entre ellas el PME, el ANMEB, la Ley General de Educación, el ProNAP, los centros de maestros y los equipos técnicos. En todos ellos, si bien hay una derivación jerárquica o “en cascada” de las funciones normativas y operativas de la actualización, se sigue manteniendo un control central desde el cual se plantean prescripciones, directrices y restricciones en torno a esta actividad, que se considera una condición fundamental de la reforma educativa vigente.

A la centralización de los planteamientos normativos y las consecuentes jerarquías normativas e institucionales en la actualización, se añaden relaciones de poder-saber en las sesiones estudio de cursos y talleres, materializadas en imposiciones, resistencias y negociaciones entre los coordinadores y los profesores. En las mismas sesiones, siguiendo a Foucault, se logra advertir que el poder y el discurso son indisolubles, ya que diversas emisiones discursivas, en especial las indicaciones, los asentimientos, los desacuerdos, las propuestas, los acuerdos y las autocríticas, sirven de base a las relaciones jerárquicas y pautas de control de las actividades de estudio. Todo ello se traduce, en el fondo, en una formación externa de los profesores, más que en una formación como proyecto que responde a sus inquietudes personales y profesionales.

Los planteamientos normativos en torno a la actualización desempeñan un papel estratégico en las relaciones de poder que se generan en los contextos específicos de actualización entre los diversos agentes y sujetos involucrados en esta tarea: los especialistas, los técnicos de la SEP, los responsables de las diversas instancias encargadas de la formación continua, los coordinadores de cursos y talleres, y los profesores. Estos planteamientos, en fin, revelan con notoriedad su vinculación con el ejercicio del poder puesto que facultan de manera exclusiva a las autoridades educativas para definir lo que es la actualización y el modo de desarrollarla, al tiempo que desautorizan la posibilidad de que los propios profesores se pronuncien en torno a esta tarea y decidan el modo de enfrentarla.

Los lineamientos del ProNAP, además de facilitar la repetición de determinadas prácticas en contextos y tiempos específicos, se muestran como la expresión formal de lo que se espera de los profesores en términos de saberes y habilidades que se organizan alrededor de dos competencias profesionales: el dominio de los conocimientos disciplinarios indispensables para enseñar los contenidos de los programas de estudio y la comprensión de sus enfoques. Tales lineamientos, desde luego, constituyen marcos reguladores que tienden a estandarizar las actividades de estudio y a impedir el surgimiento de propuestas de actualización flexibles o abiertas a la diversidad de situaciones personales y necesidades formativas de los profesores.

En la actualización de los profesores de educación primaria se observa que las guías de estudio son objeto de una regulación discursiva que establece “el discurso verdadero” acerca de la actualización docente, las modalidades formativas a través de las cuales se desarrolla, así como los contenidos y estrategias de estudio que incluyen las distintas propuestas oficiales en esta materia. Aunque cabe puntualizar que dependiendo de los contextos en que se desarrolla y de los sujetos involucrados, la actualización tiene como uno de sus rasgos esenciales la adopción de variantes y modalidades notoriamente distintas a las establecidas o esperadas en los planteamientos oficiales.

La regulación discursiva en la que se inscriben las guías de estudio trata de orientar los saberes y prácticas de los docentes; concede especial relevancia a los saberes relativos a los contenidos curriculares y procura desplazar los saberes que los profesores han construido a lo largo de su experiencia docente. Desde esta óptica, los expertos determinan qué saber es legítimo lo mismo que las formas de evaluarlo y certificarlo. Así, la relación entre los especialistas y los profesores se asemeja a la estructura burocrática de la escuela, en la que el profesor y el alumno ocupan distintas jerarquías: uno ocupa el lugar del que sabe; el otro, del que no sabe.

Las nociones de *estructura* de Giddens, de *autoridad legal* de Weber y de *posición objetiva en la jerarquía de los roles institucionales* de Giménez ayuda a entender que los coordinadores ejercen un control jerárquico sobre los profesores. Tal control se apoya en los roles que normativamente se les asignan y en los propósitos institucionales que se persiguen con la actualización docente. Por consiguiente, la actualización se convierte en una actividad impuesta que se desarrolla de acuerdo con propuestas oficiales cerradas o acabadas, en las que los contenidos y actividades de estudio se determinan de antemano.

Las indicaciones de los coordinadores en las sesiones de actualización revelan su posición jerárquica superior. A través de este tipo de emisión discursiva, se evidencia el poder que ejercen, toda vez que por su posición institucional deciden qué se debe o no se debe hacer en las sesiones de estudio; se encargan de dirigir y controlar el desarrollo de las distintas actividades, en el marco de ciertas normas establecidas, con lo que se cancela la posibilidad de una actualización vista como responsabilidad compartida en la que se combinen las propuestas institucionales con las iniciativas de los profesores.

Las indicaciones de los coordinadores se corresponden con la idea de una formación adquirida, que se limita a la instrumentación de diversas actividades de

estudio, desconectadas entre sí, a partir de directrices prescritas por algunos que otros deben asumir, sin referencia a una perspectiva acerca de la formación; actividades realizadas, no en razón de las necesidades de los profesores, sino de una formación que marca la pauta de lo que se debe saber y hacer. El empleo de indicaciones desestima la posibilidad de una formación a través del papel activo del profesor como ente constructor de su propio proceso de actualización.

Las indicaciones de los coordinadores en los procesos de actualización con frecuencia son asumidas por los profesores a través de asentimientos, los cuales revelan una sujeción que se relaciona con la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas. En este caso, los profesores manifiestan disposición para atender las indicaciones de los coordinadores por el rol institucional que tienen asignado, independientemente del hecho de que en las sesiones de estudio se promueve una actualización uniforme que responde a imperativos institucionales y no tiene en cuenta las particularidades de los profesores ni la diversidad de situaciones que enfrentan en su quehacer cotidiano.

En las sesiones de actualización se aprecia un uso particular de las preguntas por parte de los coordinadores, quienes la mayoría de las veces no las emplean para disipar dudas o para buscar determinadas respuestas. Las preguntas, a diferencia de lo estipulado en las guías de estudio, son utilizadas como una forma de control que ayuda a regular los tiempos y a mantener la atención de los profesores. Como consecuencia de esto, más que favorecerse la comunicación con los profesores o la formalización y discusión de sus experiencias, se refuerzan las relaciones verticales que se producen en las sesiones de estudio.

Foucault y Giddens coinciden en señalar que frente al ejercicio del poder se producen resistencias o la oposición de los sujetos. Las prácticas de resistencia de los profesores en las sesiones de estudio tienen como principal realización discursiva los desacuerdos. Sin embargo, estas resistencias, por su carácter

aislado y por limitarse a tareas o disposiciones muy específicas, no sólo contravienen las directrices normativas que sustentan las propuestas oficiales, sino que mantienen inalterables las relaciones formalmente establecidas. Empero, se debe puntualizar que a pesar de que las prácticas de resistencia son aisladas y momentáneas, revelan el rechazo de los profesores a un modelo de formación oficial que no asumen como propio porque no responde a sus expectativas y problemas.

La resistencia de los profesores cuando es de índole colectiva se traduce en un replanteamiento de su rol y genera la posibilidad de invertir las relaciones de poder existentes en las sesiones de estudio. El resultado es que los desacuerdos se repiten y las indicaciones de los coordinadores progresivamente se van traduciendo en sugerencias, propuestas, negociaciones y acuerdos en torno a las actividades de estudio o a los criterios para cumplir formalmente con los cursos o talleres. De igual manera, las resistencias muestran que la normatividad y las propuestas oficiales siguen siendo vistas como un obstáculo para la actualización docente por parte de los profesores, entre quienes se mantiene y se acentúa la inquietud de que los contenidos abordados en las sesiones de estudio tienen escasa trascendencia en el trabajo escolar

El ejercicio del poder, más que ser unilateral, se modifica, se transforma. De hecho Foucault especifica que siempre cabe la posibilidad de que se inviertan las relaciones de fuerza. En las sesiones de estudio, las relaciones de poder también dan lugar a procesos de negociación, concretados en el plano discursivo en propuestas y acuerdos entre los coordinadores y los profesores, con lo que se generan, al menos circunstancialmente, relaciones horizontales, no jerárquicas, que pueden dar lugar a dinámicas formativas generadoras de rupturas con las propuestas oficiales o a la negociación de una formación en servicio en la que se integren los objetivos institucionales, la perspectiva de los coordinadores y los intereses de los profesores.

Desde la perspectiva de Foucault, el ejercicio del poder no se limita al control, sino que también constituye una red productiva que atraviesa el cuerpo social; produce cosas, forma discursos, incita a los sujetos y los persuade. Esta dimensión productiva y persuasiva del poder en las sesiones de actualización docente, se manifiesta a nivel discursivo en invitaciones a los profesores a que aspiren a contar con sus constancias de participación en el curso o los talleres, las cuales sirven en el escalafón vertical y en el programa de carrera magisterial. Ello, no obstante, plantea el reto de conciliar la formación como proyecto que corresponde al sujeto con una formación que requiere ser certificada porque forma parte de procesos de ascenso y promoción laboral o salarial.

La dimensión persuasiva del ejercicio del poder en las sesiones de estudio no depende en exclusiva de los coordinadores ni se reduce a este espacio, sino que forma parte de una estrategia más amplia de control en la cual de manera simultánea y complementaria lo mismo ejercen cierto poder los coordinadores que diversas medidas coercitivas y persuasivas asociadas a programas oficiales como el PRONAP, la carrera magisterial o el reglamento de escalafón, desde los que se establecen restricciones o sistemas de estímulos para orientar en determinada dirección el quehacer docente de los profesores. Precisamente por ello, las relaciones de carácter persuasivo en las sesiones de actualización se inscriben en una esfera o estrategia de poder más amplia que centraliza la actualización como opción para remediar la falta de preparación de los profesores.

Tanto los lineamientos normativos de los materiales de estudio como las indicaciones de los coordinadores y las autocríticas de los profesores en las sesiones de estudio, aunque de distinta naturaleza, se relacionan, complementan y consiguen persuadir a algunos profesores la necesidad de su propia actualización. Así, los profesores asumen la renovación de sus conocimientos o la transformación de su quehacer docente, no como un requerimiento del sistema educativo, sino como una necesidad propia. Dicho en otras palabras, algunos profesores ejercen un poder sobre ellos mismos a través de autocríticas para

alcanzar un ideal claro: “nuevas formas de enseñanza”, situación que tiene relación con la idea de Giddens de un agente reflexivo capaz desplegar determinado poder para lograr resultados deseados e intentados.

Tanto las autocríticas como las indicaciones, los asentimientos, los desacuerdos y los acuerdos, revelan en las sesiones de estudio la existencia de diversas relaciones de poder en las que se combinan, se sobreponen y se contradicen el control jerárquico de los coordinadores, la resistencia de los profesores, procesos de negociación y actuaciones de los profesores sobre ellos mismos, todo en el marco de dinámicas institucionales, formas de estudio no previstas ni reguladas y de la estructuración de ciertas pautas de control a través de las preguntas de los coordinadores.

La actualización docente, al poner en juego determinados saberes, de ninguna manera se encuentra al margen de relaciones de poder. Quienes participan en esta actividad en distintos momentos y niveles, o sea, los especialistas, los técnicos de la SEP, los coordinadores o los profesores, se ven involucrados en diversos procesos lo mismo de organización, sistematización, transmisión y reconstrucción de esos saberes, que de su distribución, certificación y apropiación. Por ende, se puede sostener que las relaciones de poder que se producen en los procesos de actualización tienden a apuntalar ciertas formas de ver la realidad en detrimento de otras, contraponen unos saberes a otros, generando imposiciones, tensiones, resistencias y contradicciones de las cuales unos resultan dominantes y otros descalificados.

Los contenidos y estrategias de estudio de las guías de actualización plantean consignas en torno al “qué” y “cómo” se debe realizar la actualización; tienen como base el saber sistematizado y formalizado a partir del cual se pretende formar a los profesores de manera prescriptiva, manteniendo inalterable la supremacía el saber conceptual frente al empírico. No obstante, en los procesos de actualización, la relación entre estos saberes es notablemente compleja, ya

que en diversos momentos se impone uno sobre otro, se contraponen de manera explícita o a veces, de forma menos evidente, se superponen, se interrelacionan y se complementan.

A pesar de que en las guías de actualización se plantea la conveniencia de rescatar en las sesiones de estudio los saberes y la experiencia docente de los profesores, el saber conceptual se impone como una estrategia de poder que desautoriza, invalida y excluye al saber empírico al establecer las pautas o formulaciones en torno a las formas de estudio y de trabajo docente que deben desarrollar los profesores. Más aún, en la actualización se define como prioritaria la competencia técnica de los profesores, la cual remite a una visión técnica de la educación.

El análisis de las relaciones de saber entre los coordinadores y los profesores revela que por lo general los primeros resaltan la importancia del saber conceptual como base de la actualización docente, en tanto que los últimos, con sus excepciones, reivindican la importancia de su saber empírico en las actividades que desarrollan de manera cotidiana. Estas posturas encontradas se traducen lo mismo en la imposición del saber conceptual como saber normativo y prescriptivo para la práctica que en la reivindicación del saber empírico por parte de los profesores.

Durante las sesiones de actualización docente, el saber conceptual es empleado como una forma de ejercicio del poder por parte de los coordinadores. Aún así, cuando en ciertas circunstancias los mismos coordinadores intentan emplearlo como dispositivo para revisar de las prácticas educativas, se generan desacuerdos en los profesores quienes, primordialmente, solicitan orientaciones didácticas prácticas que tengan relación con las dificultades que enfrentan, más que explicaciones teóricas a las que les atribuyen escasa utilidad.

En las sesiones de estudio se hace evidente que el poder que ejerce cada uno de los profesores es el poder que han conseguido, en gran parte, gracias a su saber. En el caso de algunos, su participación influye en el desarrollo de las sesiones de estudio; incluso se muestran dispuestos a asumir nuevas responsabilidades en su quehacer docente. Otros, en cambio, por su escasa participación, se sujetan a las indicaciones y propuestas de los coordinadores y sus compañeros.

El saber de sí en los procesos de actualización implica, en esencia, la reflexión sobre lo que se hace y la búsqueda de otras maneras de realizarlo. No menos importante en este saber es el reconocimiento y rescate del saber empírico y su contrastación con el saber conceptual para generar posibilidades de análisis e intervención a nivel personal y grupal. De esta manera, el saber de sí evidencia que el saber empírico, cuestionado y analizado desde el saber conceptual, es importante para reflexionar, fundamentar y orientar las actividades educativas.

Por lo que se refiere a las relaciones entre los coordinadores y los profesores, el saber de sí se corresponde con un proceso de negociación de los saberes conceptual y empírico que a su vez remite a una formación en la que se producen relaciones de tipo horizontal más que una actividad que depende del control jerárquico o de imperativos exteriores. El saber de sí, por otra parte, ayuda al profesor a conseguir una mayor responsabilidad, y consecuentemente un mayor poder, en sus procesos de actualización y en su quehacer educativo.

El saber de sí, en suma, implica un mayor autoconocimiento del profesor que se corresponde con la noción de formación de Honoré, Ferry y Reyes, quienes recomiendan partir del punto de vista del profesor así como considerarla un aspecto característico de su persona y una posibilidad de desarrollo individual. Tal formación efectivamente puede ayudar a hacer frente a la multideterminación, singularidad y complejidad del quehacer docente, ya que tiene como base la

implicación personal del profesor en su actualización y la disposición intrínseca a enfrentarse los problemas que este quehacer le plantea.

Por último es importante reconocer que la propia concepción de *saber de sí* al igual que las nociones “técnicas de sí”, “descubrimiento de sí mismo”, “revelación de sí” y “perfeccionamiento de sí” vislumbran, una vez concluida la investigación, una sugerente perspectiva para analizar la actualización docente desde nuevos marcos categoriales que ayuden a entenderla y a generar propuestas con mayores posibilidades de éxito.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Abraham Nazif, Mirtha L. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. México: UPN.

Anzaldúa, Raúl E. (1996). Los imaginarios de la formación docente. *Pedagogía*, 11 (9), 91-97.

Barbier, Jean Marie (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 9).

Beilletot, Jacky (1998). *La formación de formadores*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 1).

Blanchard Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 5).

Brusilovsky, Silvia (1998). "Políticas públicas de educación no formal para sectores populares: sus características y contexto (Estudio de un caso)". En Riquelme, Graciela C. *et al. Políticas y sistemas de formación* (pp. 43-70). Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 8).

Carvajal Juárez, Alicia L. (1995). "Actualización de maestros: aciertos e interrogantes". En Moreno, Prudenciano (Coord.). *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización (Simposio Internacional. Documento de trabajo)* (pp. 427-434). México: UPN-SEP.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

Davini, María Cristina (1994). *La formación de enseñantes en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.

\_\_\_\_ y Birgin, Alejandra (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones". En Riquelme, Graciela C. *et al. Políticas y sistemas de formación* (pp. 73-94). Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 8).

Enríquez, Eugene (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 12).

Ferreres, Vicente S. e Imbernón, Francisco (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis Educación.

Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 6).

Fierro, Cecilia (1999). "La participación de maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana". *Cero en Conducta*, 47, 56-62.

Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores No. 3).

Foucault, Michel (1981). La gubernamentalidad. En Foucault, Michel *et al.* *Espacios de poder*. Madrid : La Piqueta.

\_\_\_\_ (1982). "The subject and power", en : Dreyfuss, Humbert L. y Rabinow, Paul. *Michel Foucault : beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago : University of Chicago Press.

\_\_\_\_ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_ (1992), *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_ (1995). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_ (1996). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_ (1996<sup>a</sup>). *La vida de los hombres infames*. Argentina: Altamira.

\_\_\_\_ (1996b). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_ (1999). *Estrategias de poder. (Obras esenciales. Volumen II)*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_ (1999<sup>a</sup>). *Ética, estética y hermenéutica (Obras esenciales. Volumen III)*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2000). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2001). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fábula Busquets Editores.

Fullán, Michel y Hargreaves, Andy (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP.

García Álvarez, Jesús (1998). *La formación permanente del profesorado: Más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.

García Hernández, Mónica (1995). "La actualización como una práctica profesional sustantiva. Testimonio de una experiencia que articula docencia, investigación y difusión". En Moreno, Prudenciano (Coord.). *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización (Simposio Internacional. Documento de trabajo)*. (pp. 407-416). México, UPN-SEP.

Giddens, Anthony (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

\_\_\_\_\_ (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Giménez, Gilberto (1989). *Poder, estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: UNAM.

Gimeno Sacristán, José (1996). "El currículum: los contenidos de enseñanza o un análisis de la práctica?" En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Madrid: Morata.

Giroux, Henry (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

González Cosío, Arturo (1981). "Los años recientes. 1964-1976". En Solana, Fernando *et al. Historia de la educación pública en México* (pp. 403-425). México: SEP-FCE.

González Villarreal, Roberto (2004). *Arqueología de la gubernamentalidad*. México: Mecanograma.

\_\_\_\_ (2005). *Genealogía y problematización*. México: Mecanograma.

Granado Alonso, Cristina (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Diálogos entre la teoría y la práctica*. Madrid: Eos.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.

Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Lapassade, George (1985). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ornelas, Carlos (2000). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica.

Pérez Gómez, Ángel I. (1995). "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En Alfieri, F. *et al. Volver a pensar la educación (Vol. II)* (pp. 339-353). *Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de didáctica)*. Madrid: Morata.

\_\_\_\_ (1996). "Enseñanza para la comprensión" y "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Angel I. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Autor.

\_\_\_\_ (1990). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Formación y actualización de docentes*. México: Autor.

\_\_\_\_ (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En *Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, Tomo CDLXIV, No. 11, México, D.F., 19 de mayo de 1992.

\_\_\_\_ (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Autor.

Porlán, Rafael (1998). *Constructivismo y escuela* Sevilla: Díada Editora S.L.

\_\_\_\_ y Riviero, Ana (1998), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Díada.

Ramos Maldonado, Ferdinando (1995). "Consideraciones, elementos y un proyecto para un modelo alternativo de actualización docente". En Moreno,

Prudenciano (Coord.). *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización (Simposio Internacional. Documento de trabajo)* (pp. 319-324). México: UPN-SEP.

Reyes, Ramiro (1993). "La formación inicial del profesor de educación básica". *Cero en Conducta*, 8 (33-34), 4-14.

Riquelme, Graciela C. (1998). "La formación técnica y la formación profesional en la encrucijada". En Riquelme, Graciela C. *et al. Políticas y sistemas de formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires. (Colección Formación de formadores. No. 8).

Rosas, Lesvia (1996). "Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros del medio rural". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26 (2), 139-164.

Ruiz Avila, Dalia (2001). *Introducción al análisis del discurso*. México: Mecnograma.

\_\_\_\_ (2002). *Elementos teórico-metodológicos del análisis del discurso*. México: Mecnograma.

\_\_\_\_ (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva* (Tomo I). México: UPN.

Sandoval, Etelvina (1995). "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización". En Rockwell, Elsie. *La escuela cotidiana* (pp. 88-119). México: Fondo de Cultura Económica.

Schön, Donald A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEC (Secretaría de Educación y Cultura) (1996). *Manual de organización de la escuela de organización primaria*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (1998). *Estructura y funcionamiento de los equipos técnicos regional y estatal*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (2002). *Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que la favorecen. Guía del facilitador*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (2002<sup>a</sup>). *Descripción del curso. Curso estatal: Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que la favorecen*. Zacatecas: México.

\_\_\_\_ (2002b). *Guía del participante. Curso estatal: Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que la favorecen*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (2002c). *Antología. Curso estatal: Del análisis de la comprensión lectora a las estrategias constructivistas que la favorecen*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (2003). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación y Cultura*. Zacatecas, México: Autor.

\_\_\_\_ (2004). *Manual de organización de la instancia estatal de capacitación de la dirección de formación docente y desarrollo educativo*. Zacatecas, México: Autor.

SEP (1980). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. México: Autor.

\_\_\_\_ (1984). *La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984. (Cuadernos SEP)*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1986). *Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria (Proyecto Estratégico 5. Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directivos escolares)*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1987). *Manual del supervisor de zona de educación primaria. Técnico-administrativo y Técnico-pedagógico(Proyecto Estratégico 5. Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directivos escolares)*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1993a). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1996) *Programa Nacional de Actualización Permanente. Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del ProNAP en las en las Entidades Federativas. Primera Etapa*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de los maestros de México*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2000). *Catálogo de libros y materiales educativos para la educación básica y normal*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2001). *Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2002). *La expresión oral en la escuela primaria. Primaria. Talleres Generales de Actualización 2002-2003*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2002<sup>a</sup>). *La comprensión lectora en el aula multigrado. Primaria multigrado. Talleres Generales de Actualización 2002-2003*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2002b). *Aspectos básicos a considerar en la elaboración de Cursos Estatales de Actualización*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (2003). *Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica (Documento base)*. México: Autor.

SEP/SNTE (1974). *Reglamento. Tabulador. Crédito Escalafonario*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1993). *Lineamientos generales para el establecimiento del programa de la carrera magisterial*. México: Autor.

\_\_\_\_\_ (1998). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México: Autor.

Steve, José M. (1997). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

UNESCO (1990., *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990)*. Nueva York: Autor.

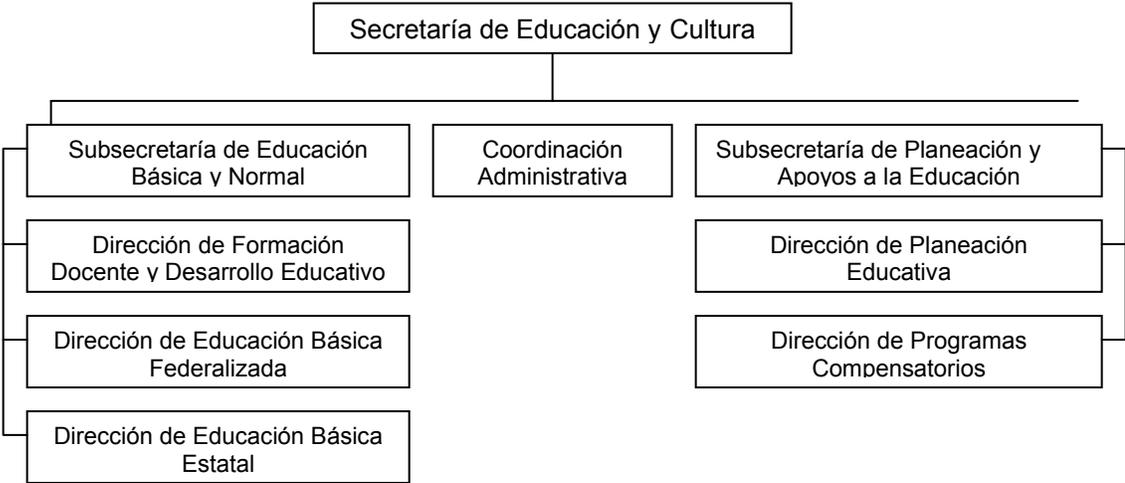
Weber, Max (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1989). *El político y el científico*. México: Premia Editora.

# APÉNDICE 1 REGIONES EDUCATIVAS DE ZACATECAS



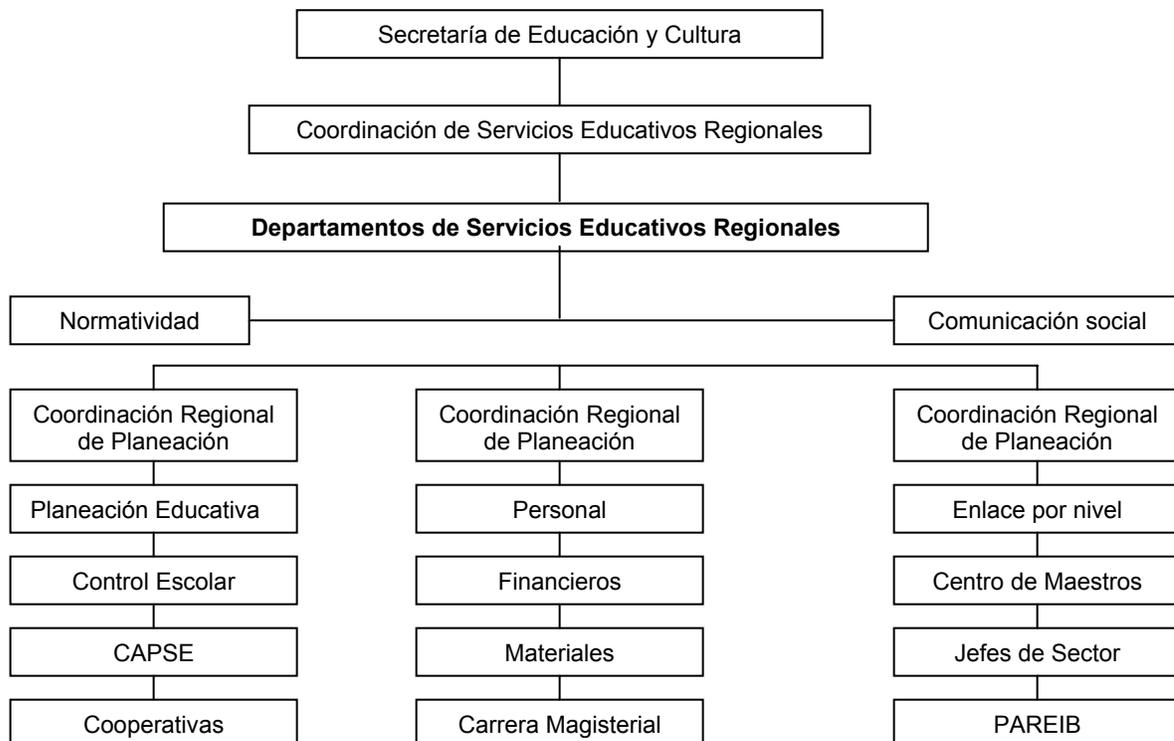
APÉNDICE 2.  
Organización Administrativa de la SEC



Fuente: Organigrama de la SEC (SEC, 1993).

### APÉNDICE 3

#### Organización administrativa de los Departamentos de Servicios Regionales de Educación



Fuente: Organigrama. Departamento de Servicios Regionales de Educación (SEC, 1993).

A N E X O 1  
REGISTRO DE UNA SESION DE ESTUDIO



Rosa	Son veinte ... la mitad, la otra mitad es por lo que hacemos en la casa ¿o no?	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Permítame maestra, miren, el curso está programado para cuarenta horas, son cuarenta horas presenciales ... hay veces ... así se piensa ... más las actividades que deben realizar en su grupo, y en su casa también hay otras actividades para su casa. Pero lo que yo digo, lo que quiero, es es que nos pongamos de acuerdo, que negociemos, se trata de que ya estamos aquí, y hay que sacarle un provecho al curso, a las discusiones, a lo que ustedes comenten, a sus experiencias, creo que no hay que desestimar que tenemos experiencias valiosas, que hay experiencias que debemos compartir. Y si nos ponemos de acuerdo en cómo organizar el trabajo las cosas se van a facilitar mucho más, no va a haber necesidad de que discutamos, esteee ... nos ponemos de acuerdo y ya.	Apelación coordinadora-profesores  Propuesta coordinadora-profesores  Propuesta coordinadora-profesores
Luz	Pero en otras ocasiones el curso ha sido de veinte horas, nomás veinte horas, y se hacen otras cosas, uno hace otras cosas aparte con los niños y en la casa. Digo que hay que hacerle ... hacerle como los otros años, las otras ocasiones.	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Miren, eso de hacerle como los otros años yo no creo que sea lo más correcto ... apropiado. Se necesita que negociemos, de que nos pongamos de acuerdo, si nos comprometemos a trabajar las cosas pueden salir bien, muy bien, sin necesidad de que pasemos en tiempo en discusiones. Precisamente lo que yo les quiero proponer es que ... decir que ... el curso sea de treinta horas. Así le hacen otros asesores, la constancia se da de cuarenta horas pero el curso es de treinta horas, y las otras diez horas quedan por	Apelación coordinadora-profesora Desacuerdo coordinadora-profesora  Propuesta coordinadora-profesores

	lo que hacen fuera del curso, los trabajos, los resúmenes, las planeaciones y todo eso. Además, en los otros grupos sólo van a trabajar treinta horas, así se ha acordado ... así que podemos quedarnos en las treinta horas, para repartirlas en seis clases.	
Mario	¿Y cuáles van a ser los días que vamos a trabajar?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Los lunes y los miércoles, así está contemplado. Un calendario, ¿quién tendrá un calendario? Trabajaríamos este miércoles, el próximo lunes siete, el miércoles nueve y las restantes serían hasta regresando de vacaciones. Pasan las dos semanas ... dos ... de de vacaciones y luego regresamos, regresamos ¿qué día regresamos?	Respuesta coordinadora-profesor Pregunta coordinadora-profesores Sugerencia coordinadora-profesores Pregunta coordinadora-profesores
Everardo	El veintiocho.	Respuesta profesora-coordinadora
Coordinadora	El veintiocho de abril, regresamos ese día y ese mismo día reanudamos la siguiente sesión del curso, para irle avanzando, todo eso ... después sería el treinta de abril ...	Asentimiento coordinadora-profesor
Rosa	El día del niño.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, el día del niño, pero hay que ponernos de acuerdo, porque si no se puede trabajar ese día después se va a complicar mucho más. Vienen después otros días, las interrupciones, casi puras interrupciones en el mes de mayo, que el día del trabajo, este... que el día de las madres, que el día del maestro, puras interrupciones. Y es que el curso lo íbamos a dar antes, en el mes de febrero o marzo, pero no se pudo ... imposible ... porque en la	Asentimiento coordinadora-profesora

	secretaría no había presupuesto para las antologías, por eso se tardaron, y ya ven mayo ya está cerca, y tenemos que acabar en mayo. Pero ustedes dicen, si quieren lo discutimos, ¿cómo ven?, ¿podremos el treinta de de abril? ...	Propuesta coordinadora-profesores Pregunta coordinadora-profesores
Mario	Aquí está el calendario, escolar, es escolar.	
Martha	¿Qué día seguiría después del treinta de abril?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Gracias, profe, ahorita se lo regreso. Sería hasta el siete de mayo, pero esa sería la quinta sesión, y nos faltaría otra, que ... a ver ... no , no el doce de mayo, el catorce de mayo. No ... este... tiene que ser antes, para avanzarle.	Fórmula de cortesía coordinadora Afirmación coordinadora
Martha	Pues hay que esperar a ver que dicen los de los otros grupos.	Propuesta profesora-profesores-coordinadora
Rubén	No, no. Nosotros hay que decidir, que no nos interese la lo que acuerden los de los otros grupos, yo digo que a aventajarle, a avanzarle, para acabar en los primeros de mayo, porque después vienen todos los festejos, y los ensayos para el día de las madres, y todo eso, yo digo que hay que avanzarle, que no tomemos en cuenta lo que decidan los demás. Al final nosotros vamos a ser los que tendremos que cumplir con los horarios y con las tareas y todo lo demás. Yo digo que vengamos el siete ... perdón, el treinta de abril, para acabar el siete de mayo, porque de no ser así este curso no se va a acabar nunca.	Desacuerdo profesor-profesora Propuesta profesor Propuesta profesor Fórmula de cortesía
Coordinadora	Entonces que sea el treinta de abril, o sea, también trabajamos el treinta de abril, los festejos por la mañana, se completan, se acaban, y ya por la tarde nos venimos. Por eso estos cursos son	Asentimiento coordinadora-profesor

	<p>por la tarde, son ... porque la mañana, para ir a la escuela, y la tarde para hacer estos trabajos. Los de la tarde para ellos está el sábado, peden venir a los cursos los sábados, cada sábado se dará una sesión.</p>	
Luz	<p>Yo me enteré de los cursos hasta ayer. Quedaron que nos iban a avisar a tiempo, que con anticipación y hasta ayer me enteré. Ahí tienen que salí hoy de la escuela, me fui corriendo a la casa ... que comer ni que hacer de comer, me vine en un camión que me bajó en la SEC y de ahí me vine corriendo otra vez.</p>	Inconformidad profesora-autoridades
Rosa	<p>Entonces va a ser los lunes y miércoles, de ahora hasta que completemos las seis sesiones, ¿de cuánto?</p>	Aclaración profesora Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	<p>Son seis sesiones de cinco horas ... cinco así está contemplado, para completar las treinta horas y las otras diez por los trabajos en la escuela y en la casa.</p>	Respuesta coordinadora-profesora
Everardo	<p>Pero son mucho las cinco horas, podemos trabajar las cuatro, como otras ocasiones, y llevarnos trabajo a nuestras casas.</p>	Desacuerdo profesor-coordinadora Propuesta profesor-coordinadora
Coordinadora	<p>Al final de cuentas son como cuatro, porque hacemos un receso a las cuatro y media para que vayan a comer, y ahí se pasa media hora, o más.</p>	Corrección coordinadora-profesor
Luis	<p>Yo me traje mi torta, digo, de ahí a que llega la señora que vende, y la fila, larga, larga, ya para qué.</p>	
Coordinadora	<p>Miren, pero bueno ... vamos a darle, vamos a avanzarle, vamos a comenzar con un ejercicio. Se trata de que en estos cartoncitos,</p>	Apelación coordinadora-profesores

	<p>escriban tres características físicas de ustedes, tres características que los identifiquen, las que más los identifiquen, sólo tres, pero si alguien escribe, pero... quiere escribir más puede escribir más, de preferencia tres características físicas, porque es más fácil ponernos de acuerdo en cosas como esas. Si son ... puede ser ... otras características como gustos, o características que tengan que ver con su personalidad, está más trabajoso ustedes saben, tres características físicas.</p>	<p>Indicación coordinadora-profesores Propuesta coordinadora-profesores</p>
Everardo	Tres características, fácil, hasta más, hasta más (inaudible...)	
Luis	A ver cuáles ¿cuáles serán?	Pregunta profesor a sí mismo
Coordinadora	<p>En cuanto las terminen me las entregan, me las van dando, yo paso a sus lugares, bien ... para que no se incomoden con los mesabancos. Ahora, yo se las voy a regresar, se las voy a regresar, va a ser una distinta la que les voy a regresar, ustedes la leen, y adivinan quién es de sus compañeros. ¿Quién comienza? Usted, primero lee las características y luego adivina de quien se trata.</p>	<p>Indicación coordinadora-profesores Apelación Pregunta Indicación coordinadora-profesores</p>
Luis	Alta, gordita y morena clara ... Luz, es Luz. Fácil adivinarle sólo son tres. Todas distintas.	
Coordinadora	Un aplauso, un aplauso. Ahora le toca a Luz. Bigotón, barrigón y platicón .... Everardo.	Broma coordinadora-profesor.
Eduardo	Sigo, ¿verdad? Fácil ... Chaparrita, petirrojita y platicadora ... Martha.	Pregunta profesor

Coordinadora	Un aplauso. Sígame, maestra Martha. Hasta ahorita todos han atinado, todos.	Indicación coordinadora-profesora
Martha	Ayúdenme ... alto, delgado y moreno ... Ninguno, ninguno.	Apelación profesora-profesores
Coordinadora	¿Quién lo escribió?	Pregunta coordinadora-profesores
Everardo	Le fallaste, Martha. Pamba.	Broma profesor-profesora
Martha	No, no le fallé, lo que pasa es que Luis no es moreno.	Desacuerdo profesora-profesor
Luis	Sí soy moreno.	Desacuerdo profesor-profesora
Martha	No, no eres moreno, ¿verdad que no es moreno?	Desacuerdo profesora-profesor
Luis	Bueno, soy moreno, moreno claro.	Pregunta profesora- profesoras Asentimiento profesor-profesora
Coordinadora	Se cerró el círculo, no estaba contemplado, a ver ... ¿quién le sigue?	Afirmación coordinadora Pregunta coordinadora-profesores
Mario	Ahí va, fíjense, a ver quién se descubre ... blanca, estatura mediana y corajuda... Rosa, ni modo que Everardo o Beto	Apelación profesor-profesores Broma profesor-profesores
Rosa	Este.... barbón, robusto y tranquilo ... El Beto.	Broma profesora
Coordinadora	Sígame, le toca.	Indicación coordinadora-profesor
Alberto	Delgado, estatura mediana y moreno.... Rubén	



	<p>poder conseguir los cinco puntos si consiguen cumplir el cien por ciento, o tal vez menos, pero debemos hacerle la lucha para conseguir el cien por ciento. Les voy a ir pasando una hoja en la que está el procedimiento para evaluar, aquí, en esta hoja ...</p>	
Mario	<p>Pero los criterios de evaluación tenemos que decidirlos nosotros, se trata de que nos pongamos de acuerdo en como realizar el trabajo, sí, si tomar en cuenta esa hoja, pero principalmente ponernos de acuerdo, para que de esa manera sea mejor.</p>	<p>Desacuerdo profesor-coordinadora Propuesta profesor</p>
Coordinadora	<p>Es que los criterios ya vienen, son los mismos que ustedes en otras ocasiones han comentado. Si se fijan, al principio, viene la asistencia, perdón, viene la participación. A la participación le corresponde el veinte por ciento. O sea que se pueden ganar hasta el veinte por ciento por participaciones, pero que sean participaciones bien fundamentadas, bien fundamentadas o que sean sus experiencias, sus experiencias como docentes, de lo que han aplicado, de lo que han hecho, de lo que les ha servido, de eso. El aspecto... son los productos de trabajo, les toca treinta por ciento, y bueno, aquí, como pueden ver, viene el portafolio, la propuesta de promoción lectora y el texto relacionado con la encuesta. Al portafolio se le dan diez puntos, a la propuesta veinte puntos y al texto relacionado con la encuesta no se le da nada, solo a los otros dos.</p>	<p>Desacuerdo coordinadora-profesor</p>
Martha	<p>¿Y cómo es el portafolio?</p>	<p>Pregunta profesora-coordinadora</p>
Coordinadora	<p>Una simple carpeta, donde vayan acomodando los trabajos que hagan. Es una carpeta con sus trabajos, que es su expediente del curso. Ahí ponen cada cosa cada que vayan haciendo. Una</p>	<p>Respuesta coordinadora-profesora</p>

	carpeta sencilla, sencilla, lo bueno son los trabajos.	
Rosa	¿Y la propuesta? Sólo falta que nos digan que la hagamos y que no nos den sugerencias o que en la antología no esté cómo se debe hacer.	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Lo de la propuesta lo vemos con calma, van a hacer una propuesta, no se crean que es una propuesta complicada, hacen su propuesta, sencilla, pero lo vemos después.	Respuesta coordinadora-profesora Evasión coordinadora
Rosa	Pero díganos más, cómo podríamos hacerle, los pasos.	Desacuerdo profesora-coordinadora Apelación profesora
Coordinadora	Les digo que después lo vemos con calma. Puede ser hay que empezar con todo eso, antecedentes, identificación del problema, objetivos, acciones ... y cosas así. Puede ser por ejemplo que yo, yo voy a hacer mi propuesta como profesora, la voy a sustentar bien, bien sustentada, que cada tercer día les leo en voz alta a los de segundo o a los de tercero, cosas sencillas, como esa, no crean que es cosa del otro mundo. Los otros factores que se van a evaluar son un plan de clase, luego vemos de que manera para hacerlo bien, cinco puntos; un escrito en el que se analice el plan de estudios, también para ese cinco puntos; y luego viene el texto argumentativo, cinco; la ... la secuencia didáctica diez y la encuesta también diez. De los dos últimos módulos vienen los quince puntos que faltan para completar los cien, el cien por ciento, que va a ser para los que completen todo.	Desacuerdo coordinadora-profesora  Evaluación del curso
Everardo	Entonces vamos a juntar ... cien puntos, cien puntos en total.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	Sí, son cien en total, ojalá que los junten todos, así se les da su	Asentimiento coordinadora

Mario	<p>constancia de cinco puntos, si no, se les da su constancia de cuatro o de tres puntos, o de dos o lo que sea. Pero bueno, miren, vamos viendo la antología y la guía. La guía es muy pequeña, ahí vienen las indicaciones acerca de cómo trabajar el curso, también vienen los textos que debemos leer. Para empezar, miren, el propósito general de este curso es <u>que los docentes, mediante la conformación de ambientes de análisis y reflexión crítica de las cosas que originan la falta de comprensión lectora, desarrollen habilidades y actitudes para implementar estrategias que permitan la comprensión lectora.</u> Ese es el propósito, el propósito general, pero vienen propósitos específicos en cada módulo, ustedes pueden leerlo. Pero, miren, busquen la página siete de la guía, ahí dice cuáles son las primeras actividades, a que leerlo, lo leen y lo hacen.</p> <p>Ya, ya estuvo.</p>	<p>Apelación coordinadora</p> <p>Apelación coordinadora</p> <p>Indicación coordinadora-profesores</p>
Coordinadora	<p>Ya, ya lo leyó. Miren maestros, entonces, dice que van a contestar el anexo uno. Está en la página veinticuatro, si revisan la página veinticuatro ahí vienen las preguntas que hay que responder, son diez preguntas, las contestan y luego le seguimos con la siguiente actividad.</p>	<p>Asentimiento profesor-coordinadora</p> <p>Indicación coordinadora-profesores</p>
Everardo	<p>Mejor nos repartimos de a una pregunta, así es más rápido. Es más, yo contesto dos, y tú Mario, tú también dos. De todos modos es ... las vamos a contestar todas.</p>	<p>Propuesta profesor-coordinadora</p>
Coordinadora	<p>No, no, maestros, este... las instrucciones dicen que debe ser de manera individual, para que sepamos de donde estamos partiendo, lo que sabemos, lo que conocemos, partir de ahí y ya después ver,</p>	<p>Desacuerdo coordinadora-profesor</p>

Mario	<p>ver cómo vamos avanzando.</p> <p>Pero viene una pregunta que qué es leer y otra sobre qué es lectura, es la misma respuesta. Una de dos: o las contesto igual o sólo contesto una.</p>	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	<p>Hágale como le parezca mejor... Si considera que sólo respondiendo una de las dos está bien, respóndala, así o las dos, como usted lo vea. Las respuestas que digan que sean en base al trabajo actual, al grupo con el que trabajan este año escolar, los niños que tienen, los problemas que hay ya sea porque son de nuevo ingreso o porque vienen de otros grados con deficiencias, o tal vez no tengan deficiencias y en realidad tengan ciertos avances. Aunque, para el caso de los que tienen primer grado, ¿quién tiene primer grado? Los que tienen primer grado, esteee... en este caso ustedes, todavía no podemos hablar de comprensión lectora, podemos hablar de adquisición de la lectura, de que los niños están en ese proceso, de que están aprendiendo, aunque ustedes deben tener en cuenta que ya en primero se empieza a ver que entiendan, se quiere que los niños entiendan, no sólo que decodifiquen, sino que entiendan, que si se trata de un recado, de una receta de cocina, de un cuento, de una adivinanza y lo que significan, lo que quieren decir, o sea que aunque sea primer grado la lectura que se realiza no se puede quedar en desciframiento, sino que ya se empieza a ver que entiendan lo que leen, no como nos enseñaron a nosotros, donde lo más importante era que leyéramos rápido y que dijéramos bien las palabras. Ahora, con el nuevo enfoque, lo que se pretende es que los niños entiendan lo que leen, que tengan comprensión lectora, y claro, que también comprendan lo que escriben, que sepan que leer y escribir sirven</p>	<p>Desacuerdo coordinadora-profesor Indicación coordinadora-profesor .</p> <p>Pregunta coordinadora-profesores</p>

	para algo, que no sólo sirven para la escuela... Voy a cerrar la puerta, ¿les parece bien que la cierre?, porque los niños están haciendo mucho ruido. Entonces, como les decía, contéstenlas de acuerdo con su grupo, como está su grupo, no como a nosotros nos enseñaron.	Pregunta coordinadora-profesores Indicación coordinadora-profesores
Martha	Pero cuando a nosotros nos enseñaron, aunque era de otra manera, de todos modos aprendimos, aprendimos algo, bien que mal aprendimos, y hemos ido aprendiendo otras cosas, y eso gracias a que nos enseñaron como haya sido, pero ... pero nos enseñaron al fin. Además, antes no había tanto relajo como ahora, sería porque uno estaba más tonto, mas ... más cerrado, no había las cosas que hay ahora, como la televisión, los vieojuegos.	Desacuerdo profesora-coordinadora  Inconformidad profesora-niños
Rosa	Es que nos tenían ocupados todo el tiempo, con las planas y los números y eso.	
Martha	Los libros, las computadoras y todo eso. Ya ven que ahora las formas de enseñanza, que muy nuevas, que buenos resultados, que no sé qué, pero antes no hacíamos tanto relajo, respetábamos a los maestros o les teníamos miedo, ahora ya ni miedo_tienen los niños, al contrario, porque por cualquier cosita ya vienen los padres a reclamar.	Asentimiento profesora-profesora  Inconformidad profesora-niños
Rosa	Es que, como decía antes ... antes nos entretenían, copiando, siempre estábamos copiando, copiando y ni tiempo nos quedaba para pararnos, hasta la mano dolía de pasar las lecciones de dos tres hojas. Ahora que, que organícelos por equipos, que tome en cuenta lo que ya saben, lo que ya han aprendido en su casa, así es otra cosa, así es más complicado, porque ya opinan, ya discuten,	Inconformidad profesora-padres de familia

	se amontonan al responder o ya no les interesa porque uno dice una cosa y otro otra, sin que se pongan de acuerdo.	
Coordinadora	Miren, todo eso que dicen es cierto, en alguna medida es cierto, ahora a los alumnos les interesan otras cosas, están más despiertos, la enseñanza es más complicada, pero yo no creo que la enseñanza antes haya sido mejor, simplemente la enseñanza va cambiando, van cambiando los niños ...	Apelación coordinadora Asentimiento coordinadora Desacuerdo coordinadora-profesoras
Juventino	Y los niños, los profesores, y todo, pero si ustedes ven no todo está malo, fíjense con los niños de ahora, pocos si quieren, fíjense en los niños que ya están en la secundaria o en estudiantes que van a la prepa y que aprendieron con el método global, ellos leen diferente, ellos no sólo descifran, entienden ...	Desacuerdo profesor-profesoras
Mario	Pero mira, mira, en el caso de los licenciados, de los licenciados que son profesores y que están saliendo de la normal, esos están peor que nosotros, nosotros de menos estudiamos en esta carrera porque nos gustaba, y si no nos gusta le hacemos la lucha, pero ellos, que licenciados, licenciados de qué, si ni siquiera se quieren ir a los lugares más alejados, ya nomás quieren estar en el pueblo o la ciudad o renuncian	Desacuerdo profesor-profesor Apelación profesor-profesor  Inconformidad profesor-licenciados en educación
Juventino	Algunos más, otros menos, pero entienden más que nosotros, hay que ver como al pasar el tiempo van ellos haciendo mejor las cosas, entendiendo mejor y todo eso.	Desacuerdo profesor-profesor
Coordinadora	Yo no sé si ya haya profesores, ahora, de los nuevos, que hayan sido enseñados con el método global, porque se supone que ellos entenderían más lo que leen, que les gustaría más leer, que no van	Corrección coordinadora-profesores

	a tener las mismas dificultades que nosotros, nosotros le batallamos, de hecho algunos hemos empezado a leer y nos ha costado mucho trabajo, mucho trabajo ...Pero miren, no es que nos hayamos salido del tema, de lo que se trata es de que ahora, ustedes, realicen la segunda actividad, viene en la página siete, la segunda actividad dice que elaboren un escrito...	Apelación Indicación coordinadora-profesores
Mario	Pero todavía no hemos acabado de contestar las preguntas, todas las preguntas todavía no.	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	¿Si lo acabaron, todos? Miren, entonces, lo que sigue, la actividad que sigue es que elaboren un escrito en una hoja de máquina. Esta hoja de máquina hay que integrarla al portafolio, a la carpeta que les dije al principio, en la que van a guardar los trabajos que vayan realizando, este va a ser el primer trabajo que van a guardar.	Pregunta coordinadora-profesores Apelación Indicación coordinadora-profesores
Everardo	El, digo la encuesta también la vamos a guardar en el portafolio ¿o no?, porque es un trabajo que debe ir allí.	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Miren, en el caso de la encuesta, la encuesta se va a quedar ahí, debe quedarse en la antología, porque es parte de la antología, de hecho ...	Apelación coordinadora-profesores Respuesta coordinadora-profesor
Martha	Y si la quitamos, si quitamos las hojas, las dos hojas de la encuesta se desbarata el empastado, lo que trae de resistol es de <i>atiro</i> nada, que le hayan puesto una grapa grande, así no se zafa, o un clavos pequeños, hay que ponerles unos clavos pequeños para no traer la baraja al rato.	Propuesta profesor
Coordinadora	Bueno, miren, ustedes luego le pegan o le cosen, o le ponen la	Apelación coordinadora profesores

	grapa, este pero miren, miren, lo que les decía es que la encuesta se queda donde está, se queda ahí porque es de la antología, es de la antología, además para que no se deshaga. Entonces, como les decía, contestamos, digo, este ... realizamos ese escrito, debe ser un escrito en el que ustedes escriban, digo, valga la redundancia, en el que escriban explican el problema de la falta de comprensión lectora. ¿les parece que demos cinco minutos?	Desacuerdo coordinadora-profesores Indicación coordinadora-profesores Propuesta coordinadora-profesores
Martín	Diez, que sean diez, para hacerlo bien, que sean diez o quince.	Desacuerdo profesor-asesora Propuesta
Coordinadora	Diez, van a ser diez minutos, les voy a entregar las hojas de máquina, para que lo escriban y lo guarden para su portafolio. El que necesite dos hojas o más me dice, por lo pronto les doy de una.	Acuerdo
Everardo	Pero va a ser lo mismo que la actividad anterior, nomás que ahora hay que hacerlo en escrito, no hay que responder las preguntas, pregunta por pregunta.	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	Sí, un escrito, así dice la guía, un escrito donde digan cómo las respuestas a las preguntas les ayudan a entender el problema de la comprensión lectora, así dice, entonces hacemos el escrito.	Asentimiento coordinadora-profesor
Rubén	Va a ser con las respuestas a las preguntas, con esas contestamos este ejercicio.	Afirmación
Coordinadora	Ajá ... Miren, maestros, pero no sirve que anoten las respuestas una por una, sino que hagan una narración...	Apelación Indicación
Martha	Relacionar todas las respuestas, ¿o no?	Pregunta profesora-coordinadora

Coordinadora	Sí, que den una explicación completa, global por así decirle, que los deje conformes a ustedes con esa explicación.	Respuesta coordinadora-profesora
Luz	El escrito va a ser para el portafolio, o la carpeta, ¿verdad? No la llevamos para pasarla en limpio, en la casa.	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	No maestros, no hay problema, por mí entréguelenla así, a mano, o si quieren pueden escribirla en máquina o en computadora, los que quieran, pero por mí que sea a mano, pero que se entienda, que esté más o menos claro. Así con los demás trabajos, les encargo que si quieren, el plan de clase, y la propuesta, y las otras cosas, si quieren, las escriben a mano, me las entregan así. Lo importante es que las entreguen, y por supuesto que las cosas que entreguen las hagan en sus grupos, con sus alumnos.	Concesión coordinadora-profesores Solicitud coordinadora profesores
Martín	Ya está ¿se lo entregamos?	Pregunta profesor- coordinadora
Coordinadora	No, no, maestros, miren, el escrito van a leerlo algunos de ustedes o a comentarlo, para que juntos logremos ubicar, si se puede...	Desacuerdo coordinadora-profesores Apelación coordinadora profesores
Everardo	Ya mero, cada quien tiene sus ideas.	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	Sí, cada quien sus ideas, pero podemos ubicar causas comunes del problema de la comprensión lectora. A la nada en algunas causas nos ponemos de acuerdo o en otras no, lo importante es que demos nuestras respuestas y que las justifiquemos.	Asentimiento coordinadora-profesor Desacuerdo coordinadora-profesor
Rosa	Comentamos pues las respuestas, digo la respuesta.	Asentimiento profesora-coordinadora

Coordinadora	A ver, maestros, entonces como ustedes quieran, el que quiera lee su escrito o lo comentan, como prefieran. ¿Con quien empezamos?	Propuesta Pregunta coordinadora-profesores
Martín	Con Everardo, el ya está bien preparado. Hasta se puso de pie para que lo escuchemos mejor.	Broma profesor
Coordinadora	¿Usted, maestro? Ándele pues, por lo escuchamos con atención, todos, por favor.	Pregunta coordinadora Indicación coordinadora-profesor
Everardo	Bueno, lo que escribí es muy poco, mejor se los comento, es poco. Lo que yo digo es que el principal problema por el que los niños no comprenden lo que leen es porque no les gusta leer, y no les gusta leer porque a nosotros tampoco nos gusta leer, o leemos poco, entonces, este ... si no leemos nosotros, ¿cómo vamos a propiciar entre los alumnos el gusto por la lectura? Si no leemos, menos vamos a conseguir que los niños lean. El problema principal, entonces, es que los maestros no leemos, o leemos por necesidad, no leemos por gusto, por placer, no sólo textos informativos, sino textos literarios, de todo tipo, que sirven para cosas distintas. Ese es el problema principal, que los maestros no leemos.	Autocrítica profesor  Autocrítica profesor
Coordinadora	Sí, bien, y esto del gusto no sólo tiene que ver con habilidades, también cuentan las actitudes, la disposición por informarse...	Asentimiento coordinadora-profesor Corrección coordinadora-profesor
Luz	Sí, las actitudes, las ganas de hacerlo.	Asentimiento profesora-coordinadora
Coordinadora	Ajá, o como dice el maestro Everardo, leer por gusto, por placer, porque a uno le nace, a pesar de que no le están diciendo a uno que lea para el examen, o para el trabajo que va realizar otro día,	Asentimiento coordinadora-profesora

	es el gusto, es el hábito, que tenemos que desarrollar para poder propiciar entre los alumnos ese gusto, y la comprensión es más fácil cuando uno es lector, cuando uno tiene conocimientos previos, cuando uno sabe bien, tiene bien presente el propósito por el cual uno lee, para qué leer. A ver, maestros ¿quién más? ¿quién más quiere leer su comentario, su respuesta? Está bien maestro, usted, háganos favor usted.	Pregunta coordinadora-profesores Indicación coordinadora-profesores Fórmula de cortesía
Rubén	Yo pienso que lo principal, lo que nos impide entender lo que leemos, es que no tenemos, que tenemos un vocabulario reducido, digo porque si tiene uno un vocabulario reducido...	Autocrítica profesor
Juventino	Es lo que algunos llaman la información no visual, y la información visual, que cuando un lector cuenta con mucha información no visual se detiene poco en el texto. Y al revés, que si tiene poca información no visual, se tiene que detener, leer dos o más veces para tratar de entender.	Corrección profesor-profesor
Rubén	Sí, eso, eso es, empieza uno a leer y se detiene uno a cada rato, a leer despacio las palabras, para ver si así las entiende uno, y eso distrae, o enfada...	Asentimiento profesor-profesor
Martha	Por eso los textos deben ser fáciles para los niños, a su nivel, para que no pierdan el interés.	Afirmación profesora
Coordinadora	No sólo fáciles, ustedes que opinan, ¿los niños sólo deben tener cosas fáciles, como cuentos y eso?	Corrección coordinadora-profesora Pregunta coordinadora-profesores
Rubén	Déjenme terminar, este, entonces, si es el vocabulario desconocido, como decía, no va a estar uno con el diccionario	Apelación profesor-profesores-coordinadora

	buscando todas las palabras que no conozca, busca una o dos, quizá un poco más, pero no tantas, pero cuando en un texto hay muchas palabras que no conoce uno, entonces, entonces se hace aburrido, no se entiende, se pierde el interés.	
Coordinadora	A ver, lo que les preguntaba, ¿sólo debe haber textos sencillos?	Apelación coordinadora
Luz	No, no, de todos, de todos debe haber.	Pregunta coordinadora-profesores
Mario	Variado, debe haber variados, de muchos temas, autores, libros, revistas, de todos.	Respuesta profesora-coordinadora
Martha	Bueno, sí, de todos, pero que les entiendan, que les interesen, que sean de su nivel.	Respuesta profesor-coordinadora
Coordinadora	Miren, maestros, lo de los textos diferentes tenemos que verlo después, vamos a verlo después ...	Asentimiento profesora
Juventino	Los informativos, los literarios, y otros.	Desacuerdo profesora
Coordinadora	Ajá, sí, los vamos a ver después, pero volviendo a la pregunta, a ver, alguien que nos quiera comentar lo que escribió.	Apelación coordinadora-profesores
Luz	Lo que también cuenta es lo social, y lo cultural. Hay muchos problemas, o algunos problemas de comprensión lectora por los problemas de medio, porque el medio cuenta, la escuela no se encuentra separada del medio...	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Coordinadora	Sí, problemas que no se resuelven con más actualización, con más cursos de actualización, sino que tiene que ver la falta de	Asentimiento coordinadora-profesor
		Objeción coordinadora-ella misma
		Afirmación profesora
		Asentimiento coordinadora-profesora

	<p>bibliotecas, o que no hay libros en las casas, o darles pláticas, empezar por los padres, enseñarles, sensibilizarlos.</p>	
Luz	<p>Lo que pasa en la sociedad influye en la escuela, como que a los padres no les gusta leer tampoco, o que no saben leer, o que fueron pocos años a la escuela. Entonces, si en el medio no se utiliza la lectura, no se fomenta, no se puede propiciar tan fácilmente.</p>	<p>Asentimiento profesora Inconformidad profesora padres de familia</p>
Juventino	<p>Y todo se agrava, como decía Everardo si al maestro no le gusta leer, si no tiene ese hábito.</p>	<p>Comentario reactivo profesor-profesora Asentimiento profesor-profesor</p>
Coordinadora	<p>Llegamos a eso, yo creo que podemos concluir en eso, que el maestro es a veces el principal problema, digo, somos los maestros el principal problema.</p>	<p>Conclusión coordinadora Autocrítica</p>
Mario	<p>En mi caso, yo lo reconozco, no he leído, lo que he leído ha sido por necesidad, por los trabajos que nos piden, que nos dejan.</p>	<p>Autocrítica profesor</p>
Rosa	<p>Igual que yo, yo no me gusta leer, lo reconozco también. Hay veces que agarro un libro de recetas de cocina, y lo empiezo a leer, me voy a la cocina y empiezo, que esto, que lo otro, se necesita esto, y lo voy haciendo, pero me enfado, y aviento el libro, a lo que salga, mejor al tanteo, no sea que por estar leyendo y cocinando al rato vaya a salir un pedazo de papel en la comida y mi viejo me regañe.</p>	<p>Autocrítica profesora</p>
Coordinadora	<p>Pero miren, miren, por eso es bueno que haya distintos tipos de texto, que haya variedad, aquí, miren, ya está el paquete del</p>	<p>Apelación coordinadora-profesores</p>

	Programa Nacional de Lectura...	
Luz	Con nosotros no ha llegado.	Aclaración profesora-coordinadora
Everardo	Ni con nosotros.	Asentimiento profesora-profesora Aclaración profesora-coordinadora
Coordinadora	Ya llegaron, sí maestros, ya llegaron, o si no están por llegar, pero por lo que yo sé ya llegaron, en ese paquete vienen de diversos libros, de muchos tipos, que pueden leerlos aquí, o en su casa, para que les vaya gustando lo que leen, bueno, porque no hay que perder de vista que el gusto por la lectura y la comprensión van de la mano, el que tiene el hábito de leer es porque entiende lo que lee, porque comprende, si no, pues no leyera.	Desacuerdo coordinadora-profesoras
Mario	Los paquetes esos, este ... el Programa de lectura, puede que si sirva, que vengan nuevos libros, más interesantes ...	Afirmación profesor
Luz	Los del Rincón están buenos, son buenos, vienen de muchos temas ...	Afirmación profesor
Mario	Pero puede que vengan mejor, más atractivos, libros de todos, para que los niños se motiven a leer, que les interese leer, y claro que a los maestros ...	
Everardo	Los maestros somos los principales, a los maestros es a los primeros que nos debe interesar, que lleguen los libros y a revisarlos, ver qué viene, para mostrárselos después a los niños, 'miren, que viene esto, que viene este cuento bueno, o esto otro'...	Autocrítica profesor
Mario	Que a los maestros nos interesen también, primero.	Autocrítica profesor

Everardo	Pero nosotros ser los primeros que los revisamos, porque luego llegan los libros, se quedan en la caja y ni los abrimos, es más, hay maestros que ni se dan cuenta que llegaron nuevos materiales y menos los van a utilizar.	Autocrítica
Mario	Con esos libros, los del programa, y los del rincón, con esos libros los niños pueden avanzar...	Afirmación profesor
Luz	Y con los libros de los alumnos, con los de texto, también los de texto son ... esos están bien.	Comentario reactivo profesora-profesor
Mario	Claro, también con sus libros, los que les damos cada año, los del grado, con todos esos libros ya no podemos quejarnos de que no tenemos material, que no hay comprensión lectora, que porque los niños no tienen libros, que porque ya los que vienen del grado anterior que vienen atrasados, que hasta los de quinto o sexto están en ese grado y que no saben leer, ya para que queremos lo de la comprensión lectora, que no sepan leer en quinto o sexto grado ...	Asentimiento profesor-profesora
Martha	En la secundaria, los de la secundaria se quejan de que en la primaria no aprenden nada.	Afirmación profesora
Mario	Y nosotros nos quejamos también que en el kínder nomás los entretienen, el trabajito, los cantitos, salir para allá, y no aprenden, llegan a primero y no saben hacer ni una bolita.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	Pero miren, miren maestros, miren, maestros, algunas de esas cosas que dicen son ciertas, pero no hay que perdernos,	Desacuerdo coordinadora-profesores Apelación

	necesitamos seguir una secuencia, que nuestras reflexiones sean eso, reflexiones, no hay que caer en los comentarios, en los comentarios simples, sin ninguna reflexión, sin ningún apoyo de la antología ...	Indicación coordinadora-profesores Alusión al saber conceptual
Martha	Pero se trata de experiencias, usted misma lo ha dicho, lo bueno de los cursos es el intercambio de experiencias, cómo te ha ido, cómo ves las cosas ...	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	Sí, pero las experiencias hay que verlas como algo que ha servido, que ha funcionado, porque lo hemos hecho bien, o como les decía, porque que vimos en este libro, o en los otros, los libros de apoyo, los libros de español para el maestro, esos libros traen buenas sugerencias, los ficheros también, las participaciones tienen que ser este... en el sentido de lo que es el problema de la comprensión lectora, y lo que podemos hacer para mejorar ese problema.	Asentimiento coordinadora Desacuerdo coordinadora-profesora
Martha	Son experiencias, lo que contamos tiene algo que ver, eso es muchas veces, porque lo de los libros, lo hemos dicho, muchas veces los libros son pura teoría, puras explicaciones o sugerencias de personas de otros lados, que no conocen nuestra realidad.	Desacuerdo profesor-coordinadora Crítica a los expertos
Coordinadora	Miren, eso es cierto, pero no hay que olvidar que los ficheros, por ejemplo, los ficheros traen cosas prácticas, cosas que sí han funcionado a otros...Pero bueno, este ... el trabajo hay que seguirlo, aquí, en la antología del curso nos indica que leamos, la página siete, de la página siete a la diez. Son las páginas, la parte que corresponde a donde están las lecturas, las lecturas, la	Apelación coordinadora-profesores Desacuerdo coordinadora-profesor

	primera se llama El factor olvidado de la formación de maestros, es una lectura, son cuatro páginas, es una lectura de María Eugenia Buboís, de Venezuela.	
Martha	Es lo que acabo de decir, que siempre, casi todas, casi todos los autores son de otros lados, no son de nuestro paría, no conocen nuestra realidad.	Desacuerdo profesor-coordinadora Desacuerdo profesora-expertos
Juventino	Pero ahí está Margarita Gómez Palacio, que es de México, ella tiene buenos libros, buenas cosas, todas sobre lectura y escritura.	Desacuerdo profesor-profesor (Coincide con la coordinadora)
Martha	Pues es de ella de la que debieron haber incluido lecturas en esta antología, porque es de aquí, porque su trabajo lo ha realizado aquí.	Desacuerdo profesora-profesor-coordinadora (Insiste en su desacuerdo)
Coordinadora	Sí, si está bien, pero los libros de Margarita están en los centros de maestros ...	Asentimiento coordinadora Desacuerdo coordinadora-profesora
Luz	Esos, los de Margarita, nos los dieron, esos y otros.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Ah, sí, claro, esos, todos esos nos los dieron, bueno, a algunos nos los dieron, son como cuarenta.	Asentimiento coordinadora-profesora
Luz	Cuarenta y uno.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Everardo	El número de la buena suerte, es el número de la buena suerte.	Broma profesor-profesores-coordinadora
Coordinadora	Entonces, maestros, hay que hacer esa lectura, esa lectura está muy buena, y bueno, como dice la maestra Martha, sí es de otro lado, de otro lugar, la autora no es de México, pero ven, ya lo decía	Indicación coordinadora-profesores Asentimiento coordinadora

	hace un momento el maestro Everardo, el principal problema de la comprensión lectora es que los maestros no leemos, que a los maestros no nos gusta leer, ni escribir. Pues de eso trata el texto, dice la autora, del factor olvidado en la formación de los maestros, está bonito, les va a gustar, es una lectura muy sencilla, muy sencilla.	Desacuerdo coordinadora-profesora
Martha	¿La leemos en silencio?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, hay que leerla en silencio, y luego comentarla, primero leerla en silencio.	Respuesta profesora-coordinadora
Everardo	¿De esto, de la lectura no vamos a hacer trabajo, un resumen o eso?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Miren, maestros, este ... para hacer la lectura...para hace la lectura, hay que hacer dos equipos, formamos dos equipos, de cinco o de seis, así como están, para que hagan una lectura comentada, una lectura comentada quiere decir que, por ejemplo, se ponen de acuerdo en quien empieza a leer, cada quien lee un párrafo, y si considera que es importante, o que algo le llama la atención, lo comenta, o pregunta algo de ese párrafo, o puede ser otro integrante del equipo el que pregunta, pregunta o comenta algo de ese párrafo, lo importante en la lectura comentada, como su nombre lo dice, es que vayan comentando, que enriquezcan lo que vayan leyendo. Entonces, los dos equipos, hay que formarlos, formamos los dos equipos y luego, luego empezamos la lectura, así como les dije, que sea comentada.	Apelación coordinadora  Indicación coordinadora  Indicación coordinadora-profesores
Mario	¿Qué serán demostraciones? Dice el autor, digo, la autora, que las	Pregunta profesor-profesores

	demostraciones son el principal componente del aprendizaje, lo que no está claro es qué son las demostraciones.	
Luz	Las demostraciones, como su nombre lo indica, es demostrar algo que se conoce. Me imagino que si, por ejemplo, alguien leyó algo sobre un tema, tiene que demostrar lo aprendido...	Respuesta profesora-profesor
Martha	Pero es que el aprendizaje no siempre se demuestra, lo que se aprende a veces uno se lo queda, no se puede demostrar "luego luego", así como decir lo que leí ya lo estoy aplicando de inmediato, sino que a veces se aplica y a veces no se aplica.	Desacuerdo profesora-profesor
Rosa	Aquí lo dice de otra manera, de otra manera, diferente, quiere decir que al profesor, es el profesor el que debe demostrar que le gusta leer, porque si demuestra que le gusta leer, entonces puede alentar al alumno para que él también lea y comprenda.	Aclaración profesora-profesores
Luz	Lo que yo creo es que las demostraciones son que si leyó cómo debe proceder frente a cierta situación es que la lectura le sirvió para hacer las cosas de mejor forma, esas son las demostraciones.	
Coordinadora	Bien, con la lectura, ¿verdad que está bien?	Pregunta coordinadora-profesores
Luis	Nos atoramos en las demostraciones, Martín preguntaba, se detuvo y nos preguntaba que como entendíamos las demostraciones, y en eso estamos, que no entendemos bien lo que quiere decir con eso, porque todos entendemos cosas distintas.	Respuesta profesor-coordinadora

Coordinadora	Entonces, miren, maestros, esto que dice el maestro Lauro, bueno, por lo que preguntaba el maestro Mario, que bueno que sucedió, porque eso nos demuestra, nos da la idea, comprueba que un texto no tiene un único significado, es lo que vamos a ver más adelante con detalle, antes se decía, o se creía, no sé, que todos tenían que entender lo mismo al leer, pero ya estamos viendo que no es así, cada quien puede entender cosas diferentes, mucho o poco, cosas diferentes, eso es normal.	Apelación coordinadora-profesores
Luz	A mí no me queda claro eso de las representaciones, representaciones, Dice la autora que es de Smith, a mi se me hace que es un concepto inapropiado, no queda claro, no se entiende.	Desacuerdo profesora-experto
Mario	Y es que yo pregunté precisamente porque no me quedaba claro, se me hizo que no estaba claro ... representaciones, pues dije: "¿Y esto que quiere decir?"	Pregunta profesor a sí mismo
Coordinadora	Sí, si está bien, pero no hay que detenernos, lo mejor es que realicen toda la lectura, pueden leer en voz alta, que alguien continúe, y hasta el final, ya que acaben la lectura, entonces comentan, comentan de lo que ustedes consideren más importante.	Asentimiento coordinadora Desacuerdo coordinadora-profesores
Rosa	A seguirle, porque si nos detenemos en cada palabra a ver como la entendemos se puede hacer muy complicado, puede ser muy complicado, cada quien entiende cosas diferentes, como hay un libro, ese que el título es Hazme viuda, dios mío, por favor, ese libro.	Indicación profesora-profesores
Luz	¿De Josefina Mota, algo así, no?	Pregunta reactiva profesora-profesora

Rosa	Uno lee el título y lo primero que piensa en que se trata de deshacerte de tu pareja, de quedarse sola, pero no, trata de otras cosas, de que necesitamos liberarnos no sé de que tantas cosas, pero nada que tiene que ver con lo que uno cree al principio.	
Coordinadora	Este ejemplo es otra cosa, los títulos anuncian algo, dicen algo, nos anticipan algo.	Desacuerdo coordinadora-profesora
Rosa	Sí, claro, si se trata de cocina, mecánica o cualquier cosa, cosas así.	Asentimiento profesora-coordinadora
Coordinadora	Los títulos anuncian algo, por eso es importante poner atención en el título, que el título nos diga de que se trata algo, de lo que puede, lo que se puede anticipar. Entonces, este... lo de la lectura, quedamos en que hay que leer completa la lectura, las cuatro páginas, y ya que la lean entonces lo que sigue, los comentarios, pero bueno, aunque no es lectura comentada...	Indicación coordinadora-profesora
Luz	Claro que es lectura comentada, sólo que al final	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, pero la lectura comentada se realiza en toda la lectura, pero bueno, de todos modos es importante, porque al final dicen que les pareció.	Asentimiento coordinadora-profesora Desacuerdo
Mario	Sígale, Rosy, usted que trae suficiente saliva.	Indicación profesor-profesora
Luz	Yo, yo.	Autopropuesta profesora
Coordinadora	Miren, este ... antes de que se vayan a salir todos, este, yo creo	Apelación coordinadora

	que lo mejor es que, lo mejor es que acabemos la actividad, completar la actividad...	Propuesta coordinadora
Rosa	Pero al rato la cola para la comida va a estar bien larga.	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Este, entonces, así le hacemos maestros, terminamos, podemos comentar lo que les parezca más importante, así, acabamos la actividad y nos vamos , sin que unos se queden en una cosa y otros en otra.	Propuesta coordinadora
Luz	No he comido, ni siquiera tuve tiempo de llegar a la casa, media hora, media hora hice desde la escuela hasta aquí. Yo creo que voy a salir.	
Coordinadora	Miren, maestros, si se fijan pueden darse cuenta que hay cosas interesantes, hay cosas que son interesantes y que ustedes pueden comentar, dar su opinión, lo que piensan, este ... dice la lectura que ... destaca que en los últimos veinte años se han realizado esfuerzos, que se ha profundizado en la teoría y la investigación dentro del campo, que gracias a la teoría y a la investigación hoy podemos este ... conocer mejor el proceso, el proceso de la lectoescritura de los alumnos	Apelación coordinadora-profesora  Alusión al saber conceptual
Rosa	Pero ya no es lectoescritura, no se utiliza ese concepto, en los programas de español hace referencia a componentes,	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Ajá, este, sí, sí son componentes.	Asentimiento coordinadora-profesora
Rosa	A ... a la lectura, la escritura, lengua oral y ...	Comentario profesora

Everardo	Reflexión sobre la lengua.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	Entonces, como eso, cosas como esa, ustedes las pueden comentar, las comentan y sacan sus conclusiones, pero no se les olvide que lo central es discutir, discutir esto de que se la ha dado poco énfasis a la formación del maestro como lector y escritor.	Indicación coordinadora-profesores
Rosa	Ya son muchos, ni vamos a alcanzar.	Desacuerdo profesora-coordinadora
Coordinadora	Este, sí, se trata de discutir la idea de que el maestro no es lector, y la relación que esto tiene en la práctica de la lectura, la escritura y la comprensión de textos en el aula. Este, ¿hacemos el receso?	Propuesta coordinadora-profesores Pregunta
Martha	Sí, ya ni vamos a alcanzar comida.	Asentimiento profesora-coordinadora
Coordinadora	¿Qué les parece?, ¿sí?, pero que sea de media hora, sólo de media hora, de esa manera nos aseguramos de que podemos terminar todas las actividades, evitamos quedarnos ... retrasarnos. Está bien el receso, el receso, para que los que tengan que comprar algo lo compren, porque si no alcanzan yo qué les doy, que no me vayan a echar la culpa a mí.	Propuesta coordinadora-profesores Pregunta coordinadora Indicación coordinadora
Coordinadora	Miren, maestros, les voy a encargar que la próxima vez ... si hagamos el receso de treinta minutos, porque luego nos atrasamos y tenemos que acabar las actividades, los módulos o el módulo que está pendiente. Sí es necesario que nos propongamos estar a tiempo, realizar lo que está establecido, las tareas, las actividades del curso, venir a todas las sesiones, estar todo el tiempo, porque como les decía, este ... del tiempo que permanezcan, de los días	(Se realiza un receso que dura cincuenta minutos) Apelación coordinadora Solicitud coordinadora-profesores Advertencia coordinadora

	que vengan al curso va a depender su constancia, su ... sí, su constancia, ya sea de treinta, o de veinte horas o de lo que sea.	
Everardo	El próximo lunes, aquí estaremos, a tiempo.	Asentimiento profesor/coordinadora
Coordinadora	Sí es necesario entonces que estén al pendiente, que participen en las sesiones, que estén aquí, porque luego ni vienen y para colmo andan platicando, que no vienen y que de todos modos se les da su constancia, completa, como si hubieran estado todo el tiempo. En una reunión que los del equipo técnico tuvimos con los supervisores de la región nos encargaron que pusiéramos más atención a las constancias, 'no se las den a cualquiera', nos dijeron, 'porque hay maestros que ni asisten, que no van y de todas maneras sacan su constancia', nos dijeron que no abaratáramos nuestro trabajo, que fuéramos más serios en esos controles.	Indicación coordinadora-profesores
Luz	No habíamos comido, por eso llegamos tarde, no habíamos comido y ya cuando salimos nos entretuvieron mucho para darnos, para atendernos.	Excusa profesora-coordinadora
Coordinadora	Los voy a castigar porque quedamos en que iban a regresar tiempo, treinta minutos, eso dijimos pero casi se fue la hora entera. Este ... hay que seguirle, maestros, acabamos de leer y comentamos, comentamos lo que opinan de que el maestro no ha sido formado como lector y escritor. ¿Les parece?	Broma coordinadora-profesores Indicación Propuesta coordinadora Pregunta coordinadora-profesores
Luz	A mi me llama la atención eso de que el lector y el escritor son aquéllos para quienes el acto de leer y escribir es parte de su existencia, algo natural, como leer o escribir. Si es así, yo creo que	

	en realidades un reto que tenemos todos los profesores, un reto, pero no para poco tiempo, porque de repente nadie se va a convertir en lector, es un proceso, que se puede llevar muchos años.	
Martha	Es un proceso, sí, años, nosotros no vamos a conseguir que en un rato se logre eso en nosotros, o que con los alumnos alguien diga, “para el próximo mes voy a dedicarme a la comprensión lectora, o todo el año que viene”, no, no es así, así de fácil.	Autocrítica profesora Asentimiento profesora-profesora
Luz	O que les dices a los niños al leerles: “¿entendieron?”, y luego todos te dicen que sí, y si te dicen que sí es que no entendió nadie, que hay que comenzar de nueva cuenta.	Comentario reactivo profesora-profesora
Mario	Esto de que la lectura no es algo que se consigue pronto ...	Comentario reactivo profesor-profesora
Luz	En el corto plazo.	
Mario	Sí, esteee... esto de que el gusto por la lectura no se consigue en el corto plazo yo lo he visto, lo he experimentado con mis hijos, uno de ellos, como yo, lee poco, o casi no lee, de hecho tampoco yo leo, más que por necesidad. Cuando estuve en la UPN sí leía, pero porque nos dejaban trabajos, porque nos decían: ‘traigan una fichas, un resumen, una síntesis’, o cosas por el estilo, yo no leía, igual que mi muchacho más grande. Pero el otro, el que sigue, que es más pequeño, ahorita tiene como dieciséis, ese sí lee, cuando menos acuerdo me dice: “oye, papá, que ya leí eso, que está interesante, ¿cómo vez?”, y yo solo le pelo los ojos, porque algunos de esos libros no los he leído, es más ni siquiera sé quiénes son los autores...	Comentario reactivo profesora-profesor Asentimiento profesor-profesores Autocrítica

Luz	Ni los autores, mucho menos lo que dicen.	Comentario reactivo profesora-profesor
Mario	Sí, y este ... este muchacho sí lee, lo que agarra lee, desde los cuentos, de las historietas y esos hasta libros enteros. Los que le gustan, los que le han gustado mucho y que están muy de moda, son esos de Carlos Cuauhtémoc ...	Asentimiento profesor-profesora
Rosa	Carlos Cuauhtémoc Sánchez y sus escritos moralistas.	Afirmación profesora
Mario	Sí, si son moralistas, pero les gustan a los muchachos, en este tiempo en que ya nada parece llamarles la atención, esos libros los ubican, los ubican ...	Asentimiento profesor Desacuerdo profesor-profesora
Luz	Los desubican, dirá, porque a mí no me han gustado, yo creo que hay muy buenos libros	Desacuerdo profesor-profesora
Mario	Pero les gustan a los muchachos. Además es mejor que lean ese tipo de cosas, o simplemente que lean lo que sea ...	Desacuerdo profesora-profesor
Luz	Pero yo digo que hay libros, muchos libros donde se tratan los problemas de los jóvenes, el sentido de la vida, sin esos planteamientos tan cursis como esos.	Desacuerdo profesora-profesor
Martha	Si se trata de leer, a dejarlos que lean lo que sea, lo que sea, después ellos pueden refinar sus gustos, empezar a diferenciar ...	Comentario profesora
Luz	Pero es que también se pueden ir por otro lado, sin una buena selección.	Desacuerdo profesora-profesora

Martha	Dejarlos leer, leer, leer, mejor si es desde pequeños, para que no les suceda como a nosotros, que ahora cada vez que se trata de que leamos solos, por nuestra cuenta, como para el curso, el curso nacional, leemos y entendemos poco, porque no estamos acostumbrados, no tenemos ese hábito.	Desacuerdo profesora-profesora
Luis	Si se fijan, como ahorita, ahorita nosotros preferimos estar platicando que leer, es la costumbre, la costumbre...	
Luz	La falta de costumbre, más bien. Yo ni ganas, ahorita en serio que ni ganas de leer ni de nada, mi hija está mala, la más pequeña está mala, qué animo voy a tener de leer, de hacer las cosas que aquí nos piden.	Queja profesora
Martha	¿Cuántos años tiene?	Pregunta profesora-profesor
Luz	Diez, es la más pequeña, anda mala de los bronquios.	Respuesta profesora-profesora
Martha	Yo que usted me iba. Yo también quisiera irme, porque me dijo mi esposo que me quería a las siete, a las siete, ya en la casa, y ni cómo hacerle.	Sugerencia profesora-profesora
Luz	Y luego los líos de los alumnos, en esta semana se han muerto dos ahí en el rancho, y me faltan. Lo curioso es que cuando uno les pregunta a unos “¿y tú, por qué no viniste?”, “porque se murió mi tío o mi tía”. Está raro, en la semana pasada fueron dos, y esta semana, digo, hoy, hoy hubo otro.	
Mario	Pero ya en las semanas pasadas había habido otros, ya van como	

	seis, cinco o seis de seguro en estas dos o tres semanas.	
Luz	Sí, y el tío, faltan y falta, de los veintidós que tengo me faltan hasta la mitad, que curioso, porque se muere el tío o la tía. Ya hasta miedo estoy teniendo, porque tengo un sobrino del profe Mario...	Broma profesora-profesor
Mario	Sí, Everardo.	Asentimiento profesor
Luz	Un sobrino, y ya hasta mal estoy pensando, digo: “a los tíos les está yendo mal, no vaya a ser que después le toca al profe Mario”.	Broma profesora-profesor
Mario	Está raro, yo lo veo muy raro, uno de esos muchachos, de los muertitos, de la semana pasada, que se colgó de una camioneta, iba la camioneta pasando	
Martha	¡Y se cayó!	
Luz	Ajá, se cayó, iba la camioneta pasando y se colgó y al pasar un tope, seguro fue fuerte, se cayó, se <i>destanteó</i> .	
Luis	De muertos ya estuvo bueno, con los de la guerra, para que queremos más.	
Mario	Ese tenía familiares en mi grupo, ya ven, en el rancho casi todos son parientes.	
Martha	Y le faltaron...	
Mario	Varios, casi la mitad, como dice la maestra Luz.	

Luz	Me parece que el de hoy murió por una borrachera, que llegaron los primos a su casa, “primo, vente, vamos a tomar”, “no, no estoy tomando medicina”, y se lo llevaron, y este muchacho tomó y le hizo daño, le hizo daño, que fue por la medicina.	
Mario	Por las cervezas, no por las medicinas.	
Luz	Por las dos cosas, porque estaba tomando medicina y porque tomó cerveza. Eso no hay que hacerlo, hay que aprender de lo que le pasa a los otros.	
Martha	Dicen que nadie aprende en cabeza ajena, que sólo la propia experiencia.	
Luz	Ya estuvo, entonces, ya estuvo que con los muchachillos nos va a ir mal, no, no, yo creo que uno si aprende de los otros, de otras cosas, sin esperar que le suceda a uno.	
Coordinadora	Miren, maestros, hay que avanzarle, leer completa la ... el texto, leer y comentar, pero comentar esto que dijimos...	Apelación coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Everardo	¡Ya lo leímos!, ¿verdad?	Afirmación profesor Pregunta profesor-profesores
Luz	Sí, ajá.	Asentimiento profesora-profesor
Coordinadora	De lo que opinan ustedes de que no hemos sido formados como lectores, y de las implicaciones que tiene en nuestro trabajo diario. Es más, este... preparen su participación. Maestros, por favor, miren, les vamos a encargar que ya le dejemos...	Indicación coordinadora Fórmula de cortesía coordinadora

Luis	Ya casi terminamos	
Coordinadora	No, no, miren, les vamos a encargar que ya preparen su participación, su participación.	Desacuerdo coordinadora-profesores Indicación coordinadora
Mario	Ya está, con nosotros va a ser Luis.	Broma profesor-profesor
Luis	¿Yo por qué?, todos, entre todos hay que exponerlo.	Desacuerdo profesor-profesor
Coordinadora	No, miren, nombren a uno, pónganse de acuerdo...	Desacuerdo coordinadora-profesor Indicación coordinadora-profesores
Rosa	Ya está, Luis.	Broma profesora-profesores
Coordinadora	Miren, este... pónganse de acuerdo, no nada más digan que fulano, se trata de que el que nombren diga las conclusiones de todos, de todos ustedes, de los que acordaron.	Desacuerdo coordinadora-profesores Indicación coordinadora-profesores
Alberto	Nada.	Broma profesor
Everardo	No, no, sí vimos, nosotros este... vimos algunas cosas.	Desacuerdo profesor-profesor
Coordinadora	Ustedes dicen, de los equipos, a ver quién comienza, de aquí... o ustedes.	Pregunta coordinadora-profesores
Alberto	Nosotros concluimos, estamos de acuerdo con lo que dice la autora, esta ...	Comentario profesor
Coordinadora	María Eugenia.	Comentario reactivo coordinadora-profesor
Alberto	Sí, María Eugenia, con lo que dice esta autora, que el factor	Respuesta profesor-coordinadora

	<p>olvidado de la formación ha sido precisamente la formación de los profesores como lectores, porque, nosotros ... platicando de lo que hacíamos en la normal, reconocemos, reconocemos que hacíamos muchas cosas, muchos trabajos si ustedes quieren, que ensayos, que material didáctico, que la planeación. En fin, hacíamos muchas cosas... algunas muy buenas, pero si somos realistas se nos olvidó una de las cosas más importantes: formarnos como lectores y como escritores, escribir nuestras propias cosas ...</p>	
Coordinadora	Ajá.	Asentimiento coordinadora-profesor
Alberto	<p>Casi nunca escribíamos. Escribir, algo, no sé, no sólo leer cuentos, o aprendérselos, sino inventarlos nosotros mismos, darnos tiempo para pensarlos, escribirlos, y por qué no, también divulgarlos, repartirlos entre los compañeros para ver que tal funcionaban. Con la lectura también nos pasó igual, lo que leíamos tenía que ver con lo que nos pedían. En realidad, pocas veces, al menos yo, pocas veces leímos un libro completo porque nos agradara, no sé, por gusto, porque nos llamara la atención, para poder decirles a los compañeros: 'mira, lee este libro, está interesante, a ver que te parece, y que el compañero también compartiera con uno, que dijera lo mismo, que recomendara cosas.</p>	<p>Autocrítica profesor</p> <p>Autocrítica profesor</p>
Coordinadora	¿Es todo, maestros? Alguien más de ese equipo, que quiera complementar.	Pregunta coordinadora-profesores
Everardo	Todo está bien, como lo dijo el maestro Beto.	Asentimiento profesor-profesor
Coordinadora	¿Y del otro equipo? A ver ... ¿quién nos va a hacer favor de dar las conclusiones del otro equipo? ¿Usted, maestro Luis?	<p>Preguntas coordinadora-profesores</p> <p>Indicación coordinadora-profesor</p>

Luis	No, yo no, los compañeros bromeaban.	Respuesta profesor-coordinadora
Mario	Este... nosotros, como los compañeros del otro equipo, también concluimos eso, de hecho ese es el título de la lectura, el factor olvidado de la formación de los maestros. Concluimos que efectivamente, en realidad el problema está en nosotros, nosotros somos el problema, que tenemos que empezar a desarrollar el gusto por la lectura, leer, escribir y todo eso.	Autocrítica profesor
Coordinadora	¿Sólo eso?	Pregunta coordinadora-profesor
Mario	Bueno, es que los compañeros, digo, el compañero Beto lo dijo ya casi todo, no nos dejó gran cosa que decir. En esencia es eso, que el problema no hay que buscarlo en los niños, que el problema somos todos nosotros, los profesores.	Comentario profesor
Coordinadora	Miren, maestros, este ... bueno, lo que acaban de comentar no tiene mucha discusión. En concreto concluimos que el problema principal de la comprensión lectora, o si quieren del gusto por la lectura está en que el profesor no es lector, en que no somos lectores, como ya decían el maestro Beto y el maestro Mario...	Apelación coordinadora Conclusión coordinadora
Luz	Y como dice el texto.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	¡Claro!, como dice el texto, el texto es el primero que lo dice. El problema principal ... está en que los maestros no somos lectores. Y al no ser lectores, no podemos transmitir ese gusto. Si ustedes quieren, yo creo que podemos reconocer que hacemos nuestro trabajo, enseñamos a los alumnos, los alfabetizamos	Asentimiento coordinadora-profesora Autocrítica coordinadora

Martha	Los enseñamos a decodificar.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, este, nos quedamos en eso, pero no conseguimos ir más allá, que es formar niños lectores, porque nosotros, como dijimos, nosotros tenemos ese problema, no nos gusta leer.	Asentimiento coordinadora-profesora Autocrítica coordinadora
Luz	Antes la enseñanza se limitaba a eso, a la decodificación.	Asentimiento profesora-profesora
Coordinadora	Ahora es diferente, ahí están los nuevos programas de español, es diferente...	Afirmación coordinadora
Rubén	Pero las prácticas han cambiado poco.	Desacuerdo profesor-coordinadora
Martha	Sí han cambiado, muchos ... algunos de nosotros hacemos cosas diferentes.	Desacuerdo profesora-profesora
Coordinadora	Es diferente porque desde hace algunos años se ha venido muy fuerte ... los cursos, los talleres, todo el material.	Desacuerdo coordinadora-profesora
Juventino	El PALEM, PRONALEES y los nuevos programas, creo que sí.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	Recuerdo aquellos primeros años en que comenzaba la asesoría, eran pocos los asesores, nos platicaban maravillas de del IPALE, o PALEM, y nosotros les decíamos: "éntrenle a los grupos, porque es muy fácil tirar el rollo, decir que así, que asá ..."	Comentario reactivo profesor-coordinadora Desacuerdo coordinadora-asesores técnicos
Everardo	Muchos de ellos nunca habían enseñado a un solo niño a leer.	Inconformidad profesor-asesores técnicos
Coordinadora	Había muchos así, pero otros sí sabían.	Asentimiento coordinadora

Luz	Y si no sabían tenían buena voluntad.	Desacuerdo coordinadora-profesor Asentimiento profesora-coordinadora
Martha	Nos llevaban material, prestaban libros.	Comentario reactivo profesora
Coordinadora	Hasta se ponían a trabajar, agarraban los grupos. Con el paso del tiempo ya fueron más, no es lo mismo un equipo de dos asesores para la región que un equipo de quince. Ahora hay más posibilidad, aunque nos encargan que no entremos a los grupos ... la asesoría debe ser sólo en pláticas, en discusión, de preferencia cuando ... fuera del horario de clases.	Comentario reactivo coordinadora-profesoras.
Everardo	Yo conocí asesores, de los que estuvieron en los equipos técnicos que nunca enseñaron a leer a nadie, a ningún niño...	Inconformidad profesor-asesores técnicos
Martha	Había de todos.	Desacuerdo profesora-profesor
Coordinadora	Hay de todos.	Desacuerdo coordinadora-profesor
Everardo	Pero que hacían muy bien la faramalla de enredarnos con explicaciones que ni ellos entendían.	Inconformidad reiterada profesor-asesores-técnicos
Coordinadora	Las explicaciones sirven de poco, lo bueno es ver, ver cómo trabaja la otra persona. En mi caso, a pesar de que nos encargan que no trabajemos con los niños, yo ... mi costumbre es que llevo a un grupo y les doy clases. Le pido permiso a la maestra o al maestro para que no vean que uno es puro cuento.	Comentario coordinadora
Rosa	Los asesores deben ser principalmente personas que hayan tenido experiencia con los niños, saber enseñar es necesario para tratar	Recomendación profesora

	de ayudar a otros.	
Everardo	Había una compañera, de eso ya hace buen tiempo, hasta eso muy servicial, muy atenta ... llegamos a una escuela de organización completa y nos preguntó el director: “¿quién se encarga de primero?”. Ella, muy acomodada, rápido respondió que ella. Y es que, por varios años, había estado en eso del apoyo técnico, pero era un relajo su grupo, no enseñó a ningún niño, se acabó el año y no enseñó a ningún niño.	Crítica profesor-asesores técnicos
Coordinadora	¿Ninguno?	Pregunta coordinadora-profesor
Everardo	Es una exageración, uno o dos, creo que fueron dos los que aprendieron, pero que los habían enseñado sus mamás. Entonces, si alguien no ha tenido esa experiencia no tiene porque andar tratando de enseñar a otros.	Respuesta profesor-coordinadora
Mario	Están duras las pedradas, ¿verdad maestra?	Broma profesora-coordinadora
Coordinadora	A mi no me queda el saco. He trabajado con todos los grados, no está bien que hable bien de mí, le hemos hecho la lucha, es lo que puedo decir. Probablemente ustedes, si les interesa, pueden preguntar por la forma en que trabajábamos.	Pregunta Comentario coordinadora
Juventino	Ahora ya hay candados para los que quieren estar de asesores.	Afirmación profesor
Coordinadora	Sí, se piden algunos requisitos, principalmente haber asistido a cursos, acreditado los exámenes nacionales, tener cierta preparación, computación ...	Asentimiento coordinadora-profesor

Everardo	Porque antes todos los del sindicato, los que se quedaban sin chamba al acabar los comités, llegaban a las regiones, a las oficinas de la Secretaría.	Inconformidad profesor-asesores
Coordinadora	Ahora sí, ha habido mecanismos de control. Igual en los centros de maestros, los responsables se nombran por concurso.	Afirmación coordinadora
Juventino	En los centros así ha sido desde el principio.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	Se hicieron concursos, abiertos, aparecieron convocatorias, se invitó a los que quisieran participar, en realidad fueron pocos.	Comentario reactivo coordinadora-profesor
Martha	También debieran concursar los lugares de algunas personas que están en oficinas administrativas.	Inconformidad profesora-autoridades
Everardo	Los reprobaban a todos.	Descalificación profesor-autoridades
Luz	No hay que exagerar.	Desacuerdo profesora-profesor
Martha	Pero si sería sano, para no ver tantas cosas de lo más raro.	Desacuerdo profesora-profesora
Everardo	Los ingenieros dirigiendo la Secretaría.	Comentario profesor
Mario	Los abogados sin trabajo, médicos, de todo, siempre y cuando sean influyentes.	Comentario reactivo profesor
Everardo	¿O usted que opina, maestra?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Algo hay de eso.	Asentimiento coordinadora-profesor

Everardo	¿Ya ven?	Pregunta profesor-profesores
Coordinadora	Bien, miren, la idea es que ahora, con lo leído, a partir de lo que leímos y comentamos, de manera individual hay que realizar una comparación entre las conclusiones que obtuvimos y las preguntas ... las respuestas de las preguntas dos y diez de la encuesta.	Apelación coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Luz	La encuesta está en la página veinticuatro.	Comentario reactivo profesora
Coordinadora	Son sobre lo que es lectura y lo que es comprensión lectora.	Comentario coordinadora
Rosa	¿Cada quien?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, individual. Traten de escribir un pequeño texto ... una idea.	Respuesta/asentimiento coordinadora-profesora
Everardo	O nada más pensamos bien la idea, para decirla.	Propuesta profesor-coordinadora
Coordinadora	No, no.	Desacuerdo coordinadora-profesor
Everardo	Bien dicha.	Propuesta profesor-coordinadora
Asesora	No, porque con eso que escriban vamos a realizar el siguiente ejercicio.	Desacuerdo coordinadora-profesor
Luz	Entonces las preguntas dos y diez, una sobre comprensión lectora y otra sobre lectura.	Duda profesora-coordinadora
Everardo	Yo digo que son la misma cosa, no le veo diferencia.	Afirmación profesor
Coordinadora	Pero escríbanlo, es necesario que lo escriban para el siguiente	Desacuerdo coordinadora-profesores

	ejercicio.	Indicación coordinadora-profesores
Luz	Es la relación entre los conceptos de lectura y comprensión lectora con el factor olvidado de la formación de los maestros.	Comentario profesora
Everardo	No le veo que se puedan relacionar muy bien.	Desacuerdo profesor-coordinadora-profesores
Coordinadora	Pueden intentarlo.	Sugerencia coordinadora-profesores
Everardo	Porque por una parte dice, el texto, el que leímos, los maestros no fuimos formados como lectores ni como escritores, mientras que por otro, por otro se nos piden los conceptos de comprensión lectora y de lectura, separados sí, pero ... ¿cómo relacionarlos?	Pregunta profesor
Martha	¿Lo vamos a leer?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	No, no hay que leerlo, este ... con lo que escriban llenen el cuadro que aparece en la página ocho de su guía.	Respuesta coordinadora-profesora
Luz	Son los mismos conceptos, los de lectura y comprensión lectora.	Afirmación profesora
Coordinadora	Pero arriba, en los cuadros de arriba van a ser los conceptos de ustedes, no de ustedes ... los conceptos personales, el concepto ... los conceptos que cada quien elabore. En la parte de abajo vamos a realizarlo entre todos, porque es del grupo, van a ser los conceptos del grupo.	Indicación coordinadora-profesores
Martha	Entonces no lo leemos, lo que escribimos en el cuaderno lo pasamos a la página ocho.	Comentario reactivo profesora-coordinadora

Coordinadora	Sí, miren maestros, los voy a interrumpir... Una vez que realicen su ejercicio, o si ya lo realizaron, hay que escribir, llenar ese ... el cuadro que aparece en la página ocho.	Apelación coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Luz	Los conceptos personales de lectura y escritura.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Si quieren vamos llenando el cuadro, ustedes en la parte de arriba, los dos de arriba porque el resto, los de abajo, son para el grupo, los conceptos grupales.	Propuesta coordinadora
Everardo	¿Llenamos el cuadro del pizarrón y al mismo tiempo el de la página ocho?	Pregunta profesor
Coordinadora	Puede ser así, los dos al mismo tiempo.	Sugerencia coordinadora-profesores
Martha	A partir de lo que escribimos.	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Coordinadora	Apoyándose en lo que escribieron. Entonces... a partir de su definición, o de las dos ... primero ...¿quién nos ayuda a escribir?	Comentario reactivo Pregunta coordinadora-profesores
Luis	Ahí le voy.	
Eduardo	No se amontonen.	Broma profesor-profesores
Rosa	Ya está ahí el maestro Luis.	
Coordinadora	Lo primero, este ... en realidad no va a ser un concepto grupal el que anotemos, conceptos grupales, ya que vamos a escribir los conceptos que ustedes nos den, todos los que nos den.	Indicación coordinadora-profesores.

Everardo	¿Todos?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	No todos. Vemos, discutimos, vemos los puntos de vista. Ustedes dicen, de preferencia en dos o tres palabras, de manera resumida, lo que entienden ... su concepto de lectura.	Desacuerdo coordinadora-profesor Indicación coordinadora-profesores
Luz	¿El de lectura y después el de comprensión lectora?	Pregunta profesora-coordinadora
Everardo	Insisto en que son muy similares, no veo cómo se puedan distinguir.	Comentario reactivo profesor-profesora
Coordinadora	Empezamos, les encargamos a los que todavía tienen pendiente algo, allá, atrás, que nos concentremos en esta actividad. Vamos con el de lectura, el de lectura en primer lugar, ya que entre todos ... cada quien dé su respuesta nos vamos con lo que sigue.	Indicación coordinadora
Everardo	Si quiere yo empiezo, con el de lectura.	Autopropuesta profesor
Coordinadora	A ver.	Asentimiento coordinadora
Everardo	Es una forma de comunicación.	Afirmación profesor
Juventino	Es cierto, es una forma de comunicación, puede ser parte de la definición, pero ... los otros, a ver ... una especificación, alguna particularidad de la lectura.	Asentimiento profesor-profesor
Everardo	Es descifrar códigos.	Afirmación profesor
Luz	Códigos es más amplio, pudiera ser el sistema de escritura.	Corrección profesora-profesor Desacuerdo

Juventino	Si nos ponemos, si analizamos con cuidado podemos sacar que hay muchos códigos, verbales, no verbales ... no sé ... algo complejo.	Asentimiento profesor-profesora
Coordinadora	Puede quedar así, descifrar códigos, vemos los demás y la dejamos o la desechamos.	Propuesta coordinadora Asentimiento coordinadora-profesor
Juventino	Apropiarse del significado de un texto.	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Coordinadora	Esa es ya una diferencia, la palabra <i>texto</i> le da ... particulariza la definición.	Asentimiento profesor-profesor-asesora
Everardo	Puede ser descifrar textos.	Propuesta profesor-profesores-coordinadora
Juan	Construir el significado, por supuesto que los textos están de por medio.	Asentimiento coordinadora-profesor
Luis	¿Le dejamos construcción de significados?	Pregunta profesor-profesor
Coordinadora	No hay gran problema, la lectura puede ser eso, o no sé cómo lo vean, ustedes.	Propuesta coordinadora-profesores
Juventino	Puede quedar así.	Asentimiento profesor-coordinadora
Coordinadora	Acordamos eso, la lectura es construcción de significados.	Acuerdo
Juventino	Construcción de significados y los otros.	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Luz	Lo que está claro que la lectura no se queda en descifrar, en decodificar, sino que es una actividad más compleja.	Afirmación profesora

Coordinadora	Eso, la lectura es una actividad, esa es otra cuestión. Pero bueno ... lo vamos a dejar de esa manera, vamos a seguir ... le seguimos con el concepto de comprensión, como ustedes vean, alguien que nos quiera dar su concepto de comprensión.	Asentimiento coordinadora-profesora Indicación coordinadora-profesores Solicitud coordinadora-profesores
Everardo	Es el conocimiento que podemos tener de algo, conocimiento de una cosa, de un fenómeno, eso es. Comprendemos cuando sabemos algo acerca de un fenómeno.	Respuesta profesor
Coordinadora	Bien, está bien, pero si les parece vamos a centrarlo en la comprensión lectora, más específico, en la comprensión de la lectura.	Asentimiento coordinadora Desacuerdo coordinadora-profesores
Mario	Entonces sería entender al autor, conocer lo que nos quiere decir un autor.	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Everardo	Si regresamos a lo que yo decía, de la comprensión, entonces puede ser ampliar el conocimiento de un tema, tener conocimiento de un tema o ampliarlo, como quieran.	Comentario profesor
Coordinadora	Entonces puede quedar como interpretar a un autor y ampliar el conocimiento de un tema.	Propuesta coordinadora-profesores
Everardo	Tener conocimiento, ampliarlo, de un tema.	Asentimiento profesor-coordinadora
Coordinadora	Así puede quedar, o ¿ustedes qué dicen ... maestro Juan?	Propuesta coordinadora-profesores Pregunta coordinadora-profesor
Juventino	Yo insisto en la palabra texto, no hay que perderla de vista. Lo que yo creo es que ... este ....puede quedar, la comprensión lectora,	Comentario profesor

	como darle sentido a un texto, interpretar un texto. Y aquí sí coincido con el maestro Eduardo, entre lectura y comprensión lectora como que no es tan fácil establecer las diferencias, separarlas de tajo, sino que se relacionan en muchos aspectos.	
Coordinadora	Darle sentido a un texto, interpretar un texto. Está bien, al final de cuentas se trata de que entre todos desarrollemos, construyamos un concepto.	Asentimiento coordinadora-profesor
Luis	¿Darle sentido a un texto?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Darle sentido, interpretarlo, puede ser así.	Respuesta coordinadora-profesor
Martha	Pero interpretar puede ser todo, se puede interpretar ... bueno, se puede entender de muchas maneras.	Desacuerdo profesora-coordinadora
Juventino	Es que cuando decimos “interpretar” estamos cayendo en la cuenta de que no hay una sola interpretación, una interpretación correcta, que pueda haber interpretaciones más o menos acercadas o más o menos alejadas. Cuando decimos “interpretación” estamos cayendo en la cuenta de que un autor ... perdón, un lector, eso ... un lector está en posibilidades de darle su propia sentido a lo que lee, al texto ...	Desacuerdo profesor-profesora Corrección
Mario	A lo que quiso comunicarnos el autor.	Comentario reactivo profesor-profesor
Juventino	Sí, porque una cosa es lo que nos quiso o nos quiere decir el autor y otra muy distinta a veces lo que nosotros entendemos. Aunque a veces podemos acercarnos a lo que pretendió comunicar el autor.	Asentimiento profesor-profesor

Luis coordinadora	¿Así que quede? Sí, está completo, le agradezco.	Pregunta profesor-coordinadora Asentimiento coordinadora-profesor Fórmula de cortesía Comentario reactivo profesor
Luis Coordinadora	No hay por qué. Estoy listo para la siguiente. Gracias.	Fórmula de cortesía coordinadora
Luis Coordinadora	No, no se crea, hay que darle oportunidad a otros compañeros. Bien.	Broma profesor-coordinadora Asentimiento coordinadora-profesor
Martha Coordinadora	Entonces que el cuadro quede así, faltarían las conclusiones. Las conclusiones cada quien elabórelas, como considere.	Propuesta profesora Sugerencia profesora-coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Martha Coordinadora	¿Ahora, en este momento o en ... de tarea? Después, con tiempo, pero bien, que ustedes consideren que las conclusiones reflejan lo que discutimos y lo que han aprendido sobre el tema.	Pregunta profesora-coordinadora Respuesta coordinadora-profesora
Martha Coordinadora	Entonces de tarea. ¿Se las entregamos para que las integre a nuestra carpeta? No, no hay necesidad, ustedes háganlas y consérvenlas entre sus apuntes, para que puedan servir de ... servirles en su trabajo.	Pregunta profesora-coordinadora Respuesta coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Luz	O para el curso de español.	Comentario reactivo profesora-

Coordinadora	Como ustedes consideren. Como ven, el material de la antología está muy interesante, también puede servirles para lo otro, para ... este para el curso nacional.	coordinadora Sugerencia coordinadora-profesores
Mario	El curso nacional viene pesado, difícil.	Afirmación profesor
Coordinadora	Pero algo les ha de ayudar el curso, el estatal.	Aclaración coordinadora-profesor
Luz	Están relacionados, algunos autores, los de las lecturas, son los mismos.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Bueno, maestros, miren, para seguir con las actividades. Tenemos pendiente la lectura, la lectura de un texto. La forma en que la vamos a abordar va a ser la siguiente: para empezar, miren, por principio ... les voy a entregar unas tarjetitas, dos o tres, se las voy a entregar y vamos a realizar una lectura... el texto es "la lectura y sus valores".	Apelación coordinadora Indicación coordinadora-profesores
Martha	Entre todos.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	De Luis Rosenblant. Va a ser entre todos, cada quien, cada uno va a leer una parte. Únicamente la lectura. Una vez que acabemos, realizamos algunos comentarios, reflexiones, análisis sobre esas lecturas ...¿les parece?	Indicación coordinadora-profesoras Pregunta coordinadora-profesores
Everardo	Adelante.	Asentimiento profesor-coordinadora
Coordinadora	Miren, entonces, maestros, entonces, lo primero que vamos a hacer es entregarles los ... las tarjetas.	Apelación coordinadora

Martha	¿De dos o tres, dijo?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	De dos, para empezar de dos.	Respuesta coordinadora-profesores
Luz	El que tenga la tarjeta con el número uno va a empezar, y así le seguimos.	
Coordinadora	De acuerdo, es de esa manera, de esa forma vamos ... a proceder.	Asentimiento coordinadora-profesora
Rosa	Voy a empezar, tengo el uno y el cinco.	Comentario profesora
Coordinadora	Bien, fíjense en los que les entrego, el número. A los que ya les entregué ... bueno, los demás también, les encargo que vayan numerando los párrafos de las páginas once a la catorce ... son diecinueve, ya los conté.	Indicación coordinadora
Everardo	¿Segura?	Broma profesor-coordinadora
Coordinadora	Segura, por eso entregué ...	Respuesta coordinadora
Luz	Las diecinueve tarjetas.	Comentario reactivo profesora-coordinadora
Coordinadora	Diecinueve tarjetas en total, a todos les va a corresponder leer dos párrafos, bueno ... a alguien le va tocar sólo uno.	Comentario coordinadora
Mario	Empezamos con Rosa.	Broma profesor-profesora
Coordinadora	Ya todos tienen sus tarjetas. Les pueden tocar números seguidos, o saltados, fíjense los números que les tocaron.	Indicación coordinadora

Rosa	¿Comienzo la lectura, entonces?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, que la maestra comience la lectura y, después, cuando concluya el párrafo, ustedes pónganse listos, atentos para continuarla, sin necesidad de que les estemos recordando ... ¿ya los numeraron?	Asentimiento coordinadora Pregunta coordinadora-profesores
Everardo	En eso estamos.	Respuesta profesor-coordinadora
Coordinadora	Hay que numerarlos, los párrafos, para saber cuando nos corresponde leer. Está bien, comience maestra.	Indicación coordinadora
Luz	¿A quién le corresponde, quién trae la tarjeta?	Pregunta profesora-profesores
Coordinadora	¿Quién tiene la ...? Usted, maestra, dijo que tenía la cinco y se le olvidó.	Pregunta inconclusa coordinadora-profesores Indicación coordinadora-profesora
Rosa	Discúlpenme, este ... Leo de nueva cuenta.	Fórmula de cortesía profesora
Luz	Ahora no sigan con que yo empiezo con los comentarios.	Broma profesora
Coordinadora	Voy a eso ... abordemos la lectura, hay que analizar, no nada más repetir lo que nos dice la autora... alguien que quiera comentar.	Indicación coordinadora-profesores Solicitud coordinadora-profesores
Juventino	Dice la autora que en todas las actividades lingüísticas se da un proceso de transacción, entre hablantes y oyentes, lectores y escritores.	Comentario profesor
Coordinadora	Transacción es un concepto importante. Aparece como subtítulo ...	Alusión a un concepto

Everardo	También aparece en todo el texto.	Comentario reactivo profesor-coordinadora
Coordinadora	Así es ... la teoría transaccional. ¿Usted, maestro Eduardo, nos quiere decir algo?	Asentimiento coordinadora Pregunta coordinadora-profesor
Everardo	Tiene relación el texto con una de las actividades anteriores, cuando veíamos el papel del lector, del alumno. De hecho el autor ...	Respuesta profesor-coordinadora
Coordinadora	La autora.	Comentario reactivo coordinadora-profesor
Everardo	La autora ... este ... la autora menciona que el papel del lector es siempre activo ante cualquier texto, dice que hay una relación de símbolos verbales con sensaciones, imágenes, ideas ...	Afirmación profesor
Luz	Sentimientos.	Comentario reactivo profesora
Everardo	Dice también que hay diferencia entre leer un poema y leer un informe científico.	Comentario profesor
Juventino	No es lo mismo un texto literario que un texto científico. En uno está de por medio el interés de recrearse, divertirse ... en el otro lo principal es la información.	Comentario reactivo profesor
Coordinadora	El lo que la autora denomina la postura eferente, ya hemos comentado esto, en esta postura lo que interesa es rescatar algo ...	Comentario reactivo coordinadora Alusión a un concepto
Mario	En la otra también se rescata.	Comentario reactivo profesora

Coordinadora	Claro, pero lo principal en los textos científicos es rescatar la información, lo que retiene el sujeto al leer. Al contrario, en la postura estética, así le llama la autora, este... lo importante es ... son los sentimientos, lo que el lector vive y siente a través de la lectura. No sé ... alguien más que quiera complementar.	Asentimiento coordinadora-profesor Alusión a concepto coordinadora
Juventino	El texto aborda otra cuestión interesante, que de alguna manera ya hemos abordado, que la decía el maestro Mario ... es que el significado anteriormente sólo se pensaba que estaba en el texto, lo que decía el Maestro Martín, entender la idea del autor. Eso aquí nos dice que no es así, que el texto no tiene un significado que ... que descansa en sus párrafos, en el texto, sino lo otro es lo que hace el lector con el texto.	Comentario profesor
Everardo	Todo se resume en lo que comentaba yo, lo del papel activo del lector, y que ya habíamos comentado entre todos, todos coincidíamos al llenar uno de los cuadros anteriores en el papel activo del lector ... analizar, reflexiona, comparar y todo eso.	Comentario profesor
Coordinadora	Muy bien, algo más, alguien más que nos quiera ayudar con ... con el texto. Acuérdense del título, "La lectura y sus valores", y lo de la teoría transaccional.	Asentimiento coordinadora-profesores Solicitud coordinadora-profesores
Juventino	Al final, en los últimos párrafos, hay una relación entre la literatura y sus valores.	Comentario profesor
Luz	Como dice el título.	Comentario reactivo profesora-profesor
Juventino	Sí, al final comenta que la transacción con la literatura, lo que se	

	comentaba, de que al leer literatura lo que tiene importancia es lo que se vive y lo que se siente. Eso es importante porque, se señala al leer eso puede ayudar a desarrollar a capacidad para pensar y actuar éticamente, la responsabilidad ante la vida.	Comentario profesor
Coordinadora	Efectivamente, eso es algo que habíamos dejado de lado, la postura estética, a ésta se le atribuye que en las propias clases se puede propiciar un ambiente de colaboración, de confrontación de valores.	Asentimiento coordinadora (P. 56).
Luz	La postura estética puede ayudar a cultivar valores.	Repetición profesora
Coordinadora	Sí, eso, en realidad hemos estado más preocupados por lo otro, por la información. No le hemos dado importancia a este ... lo estético, ni hemos pensado que la literatura es formativa, ayuda a formar valores.	Asentimiento coordinadora Autocrítica coordinadora
Mario	Ilustra también.	Comentario reactivo-profesor
Coordinadora	Por supuesto, recrea e ilustra.	Asentimiento coordinadora-profesor
Juventino	El énfasis, no digo que en el curso, pero por lo menos en este texto, está en que hay que alentar la lectura ... desde la otra postura, la estética, como dice la maestra. Es una lectura para el propio alumno, para él mismo, no para el docente, no tiene la preocupación de tener que responder a preguntas.	Comentario profesor
Coordinadora	La postura estética efectivamente dice el texto que está olvidada, que no se ha apreciado la trascendencia de evocar imágenes, recuerdos, sentimientos.	Alusión a un concepto coordinadora

Mario	Igual, los textos informativos pueden despertar sentimientos.	Desacuerdo profesor-coordinadora
Coordinadora	Es cierto, pero no es su función principal. Los textos literarios, como usted mismo decía, también proporcionan información... pero no es su propósito principal.	Asentimiento/desacuerdo coordinadora-profesora
Luz	A mí me llama la atención que no nos hayamos detenido a pensar que con la función eferente ...	Comentario profesora
Coordinadora	La postura.	Corrección coordinadora-profesora
Luz	No hay diferencia ... que con la postura eferente estamos cultivando el intelecto, el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, sus conocimientos, olvidando que el niño tiene un desarrollo afectivo, social.	Desacuerdo profesora-coordinadora
Juventino	Hace referencia en el texto, a propósito de lo que comenta la maestra, que con los textos literarios ... éstos ayudan conocer nuestra propia naturaleza, nuestros deseos, nuestros sentimientos.	Comentario profesor
Coordinadora	Miren, a grandes rasgos, lo que hemos comentado es lo más importante. Lo que nos queda pendiente es reflexionar un poco más sobre lo transaccional, sobre esta cuestión.	Apelación coordinadora
Luz	Que también viene en el texto.	Comentario reactivo profesora
Coordinadora	Sí, nos queda pendiente. Lo importante es que hemos visto ... ya la vimos de manera general, está vista, pero en la próxima sesión, sería el lunes, el siguiente lunes nos daríamos la oportunidad de	Asentimiento coordinadora-profesora

	... de analizar con detenimiento este aspecto.	
Rosa	Con esto concluimos.	Comentario profesora
Coordinadora	Espérenme, concluimos, pero hay que tener en cuenta dos cosas: la primera, este ... que vayan pensando lo de su propuesta para la promoción de la lectura. Lo segundo, su tarea ... hacen un pequeño escrito en el que aborden la teoría transaccional.	Apelación coordinadora Desacuerdo coordinadora Indicación coordinadora
Luz	Así, ¿la teoría transaccional?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	No, miren, este ... en la guía, en la página nueve ...	Respuesta coordinadora-profesores
Mario	¿La guía del estudiante?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Sí, la guía del estudiante. Para ser más precisos ahí dice ...	Respuesta coordinadora-profesor
Mario	¿Cuál es?	Pregunta profesor-coordinadora
Coordinadora	Hasta arriba, la nueve, la actividad nueve dice que armen un texto que se titule "Reflexiones sobre la teoría transaccional y las posturas del lector sobre los textos"	Respuesta coordinadora-profesor
Luz	¿De una hoja?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	O de menos, de media hoja, pero bien escrito, si es necesario consulten otros textos.	Respuesta coordinadora-profesora
Luz	Este sería para el próximo lunes.	Comentario profesora

Coordinadora	Para el lunes ... tienen tiempo para avanzarle a la propuesta.	Comentario reactivo coordinadora-profesora
Everardo	Ni tanto.	Broma profesor-coordinadora
Coordinadora	Como no, miren ... jueves, viernes, sábado y domingo, con el fin de semana tienen, dos días, dos días enteros.	Desacuerdo coordinadora-profesor
Luz	La propuesta ... ¿platicamos después?	Pregunta profesora-coordinadora
Coordinadora	Sí, pero vayan viendo, consultando algunos libros ... ahí está el centro de maestros, los libros que les dieron a algunos de ustedes.	Respuesta coordinadora Sugerencia coordinadora-profesora
Juventino	Sí, ahí están ... son varios.	Asentimiento profesor-coordinadora
Coordinadora	Lo dejamos de esta manera, maestros. Acabamos la primera de las seis sesiones ... avanzamos conforme a lo planeado, pero lo que les voy a encargar ... y voy a insistir en eso ... es necesario que vayan avanzando su trabajo. Y bien, para la próxima sesión puntualidad, tratamos de ser puntuales para desarrollar el trabajo en los mismos términos. Bien ...	Indicación coordinadora-profesores Sugerencia coordinadora-profesores
Luz	El lunes temprano, entonces.	Comentario reactivo profesora-coordinadora