



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
SERVICIOS EDUCATIVOS  
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD 08-A

MAS ALLA DE LA REVALORIZACIÓN DOCENTE,  
UN REENCUENTRO CON SU ESENCIA

CLAUDIA GABRIELA NAJERA TRUJILLO

TESINA MODALIDAD ENSAYO  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

CHIHUAHUA, CHIH., JULIO DE 1997



76 90 10  
BING

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

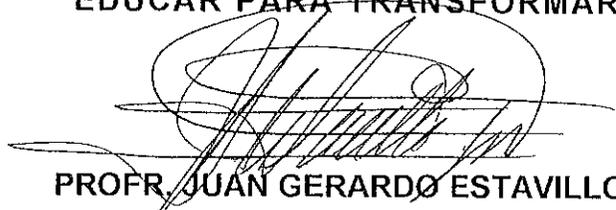
Chihuahua, Chih. a 12 de Julio de 1997.

C. PROFR.(A) **CLAUDIA GABRIELA NAJERA TRUJILLO**

En mi calidad del Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado **"MAS ALLA DE LA REVALORIZACION DOCENTE, UN REENCUENTRO CON SU ESENCIA"**, opción Tesina Modalidad Ensayo a solicitud del **C. LIC. BERTIN MARTIN OLIVAS PIZARRO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar examen profesional.

**ATENTAMENTE**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**PROFR. JUAN GERARDO ESTAVILLO NERI**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**DE LA UNIDAD 08-A DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.**



cional

ESTA TESINA FUE REALIZADA BAJO LA DIRECCIÓN DEL (LA)

LIC. BERTIN MARTIN OLIVAS PIZARRO.

REVISADO Y APROBADO POR LA SIGUIENTE COMISIÓN Y JURADO  
DEL EXAMEN PROFESIONAL:

PRESIDENTE: LIC. BERTIN MARTIN OLIVAS PIZARRO

SECRETARIO: LIC. ARMANDO MONTOYA ESTRADA

VOCAL: M.C. EMMA MARGARITA DOMINGUEZ GONZALEZ

SUPLENTE: \_\_\_\_\_

CHIHUAHUA, CHIH., A 12 DE JULIO DE 1997.

# I N D I C E

Página

---

INTRODUCCIÓN .....	5
DESARROLLO.....	7
Antecedentes.....	7
Problemática de la revalorización.....	9
Malestar docente.....	12
Repercusiones del malestar docente.....	16
La escuela, el lugar donde se genera o se pierde la revalorización.....	18
El maestro ante su proceso de actualización: dependencia o creación.....	21
Contexto normativo de la revalorización.....	29
Estrategias nacionales en el rubro de la actualización.....	41
Elementos fundamentales en el camino hacia la revalorización.....	47
CONCLUSIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	59

# MAS ALLA DE LA REVALORIZACIÓN DOCENTE, UN REENCUENTRO CON SU ESENCIA

## INTRODUCCIÓN

En el marco nacional de una revalorización de la función del docente como estrategia para elevar la calidad de la educación, el replanteamiento de la propia práctica representa una verdadera oportunidad de participar en la construcción de las innovaciones educativas que el momento actual requieren.

Hablar de esa revalorización y del papel que se le brinda al educador como principal protagonista de la educación, requiere de un análisis crítico que permita delimitar las verdaderas intenciones del Estado por reconocer la función social del maestro. Al hacerlo, también se abrirán las oportunidades de comprender ese fenómeno actual de la pérdida de prestigio que la labor del maestro ha tenido frente a la sociedad.

Lo más importante quizá, será hacer un reconocimiento de los elementos que han incidido para que el docente se encuentre en estado de crisis, que repercute seriamente en el compromiso que se asume ante el reto de la educación.

Por lo tanto en el presente trabajo se abordarán los antecedentes que han propiciado el establecimiento legal de la revalorización docente, incluido el malestar que como educador se vive al enfrentarse a las nuevas funciones

sociales que representa esta labor.

Así también se hablará de los factores que han determinado ese malestar, tales como la inercia de la cotidianidad, la pérdida de credibilidad hacia los alcances del mismo quehacer docente, los efectos de la crisis política y económica que se deslizan al interior de las escuelas, en fin, todo aquello que marca un incremento en la sensación de malestar.

Por otra parte se hará una breve análisis del marco contextual que determina la inclusión de la revalorización docente en la política educativa actual, así como de las estrategias derivadas. Sobre éstas últimas se plantearán sus verdaderas intenciones, sus alcances y limitaciones; todo esto a la luz de teorías críticas como las planteadas por H. Giroux, K. Kosik y C. Carrizales, entre otros más.

Por último, se reconoce también que la problemática a abordar no puede resolverse con estrategias a corto plazo, sino que implica procesos largos de ruptura con los modelos existentes. Por lo tanto, la importancia de este trabajo radica precisamente en la aportación de elementos que ayuden a entender la necesidad de establecer un reencuentro con la esencia misma del quehacer docente, como factor clave, más no único, para alcanzar una verdadera revalorización que ayude al mejoramiento de la calidad educativa. Todo esto, con miras hacia una transformación y construcción social, que afronte los retos actuales y por venir .

## DESARROLLO

### *Antecedentes*

En la actualidad el tema de la revalorización de la práctica docente ocupa varios espacios, tanto en el ámbito propiamente educativo como en otros círculos sociales (político, económico, sindical, etc.) por ser uno de los propósitos principales de la modernización educativa.

Mucho se ha dicho que tal revalorización es factor clave para impulsar la calidad de la educación en nuestro país. De ello se desprenden una serie de anhelos por parte de los docentes, de esperanzas que surgen en las comunidades y de compromisos a cargo de autoridades.

Sin embargo, hay quienes la han tomado como bandera para impulsar plataformas políticas; otros la conciben como punta de lanza en la búsqueda de mejoras salariales y profesionales; no pocos tratan de aprovecharla para crear espacios que permitan ascender en la jerarquía de los organigramas educativos; pero la mayoría, la considera un simple discurso de política educativa que poco efecto tiene en la realidad de las aulas.

Y es que ¿cómo sentirse revalorizado cuando no se prestan oídos a las verdaderas necesidades del docente?. Es bastante dudosa la intención de revalorización cuando la falta de infraestructura adecuada, de materiales suficientes y de apoyos académicos o económicos realmente sustanciales

sigue siendo parte de la vida cotidiana en la mayoría de las escuelas.

Todo esto ha generado algunos cuestionamientos respecto al significado de la revalorización que se busca a nivel nacional. Es necesario saber en qué consiste realmente, cuáles son las razones explícitas e implícitas por las que se le está dando tanta importancia y, sobre todo, cuál es el papel del propio maestro ante este propósito.

Mientras que se observa toda una campaña publicitaria armada especialmente para tratar de elevar el prestigio social del maestro, por otro lado se le ataca sutilmente al ponerlo ante esa misma sociedad como un generador de gastos excesivos. Ahí están los anuncios de "enséñale cuánto lo aprecias" (Televisa, Mayo de 1997), o "si puedes leer esto es gracias a un maestro" (Gobierno del Estado de Chih., 1996); es decir, invitando a la sociedad a apreciar el trabajo de los maestros y el valor en sí de la educación.

Pero a la vez se escuchan declaraciones de los gobernantes en las cuales mencionan el alto costo que representa para el país mantener al sistema educativo y, sobre todo, erogar lo necesario para cubrir los salarios y prestaciones magisteriales. Es decir, se trata de elevar el aprecio por la "altísima función social" (ZEDILLO, 1997) pero también se busca que la sociedad misma se convierta en fiel supervisora de esa función para asegurarse de que el maestro cumpla al máximo por lo que se le paga.

## *Problemática de la revalorización*

Ante estas circunstancias resulta difícil que realmente exista un reconocimiento y aprecio por la labor social que el maestro desempeña. Se ha hablado bastante de revalorar la función magisterial, pero observando las situaciones antes descritas cabría preguntarse ¿realmente se pretende revalorar al maestro, o sólo se le quiere envolver en un supuesta mística magisterial para que trabaje más por menos?.

Pero eso no es todo, el problema a afrontar es precisamente cómo lograr que esa revalorización vaya más allá de un reconocimiento social hacia la labor del docente, sino que represente para éste un reencuentro con la esencia misma de su profesión.

No habrá un auténtico mejoramiento de la calidad educativa mientras que maestros y maestras no encuentren un verdadero sentido transformador a la labor desempeñada. Para ello es necesario que cada uno concientice el qué, el cómo y el para qué de la docencia dándole el justo valor que representa.

Si bien es cierto que la educación en la actualidad está plagada de verdades a medias, o lo que K. Kosik denomina "pseudoconcreciones", también es cierto que son pocos los docentes que intentan romper con esas verdades maquilladas. Por ejemplo, para muchos compañeros la oportunidad de buscar una actualización permanente es vista como un requisito más por cumplir en medio de tantos requisitos ya existentes (y

quizá pueda llegar a serlo), pero también se constituye en una importante oportunidad para ir descubriendo y transformando aquellas falsas realidades por unas auténticas, pero sobre todo, para experimentar un reencuentro con la esencia misma de ser docente y que de esta manera, se pueda dar un paso más hacia el verdadero sentido transformador de la educación.

Esto no es tarea fácil pues como maestro se es producto de una formación tradicionalista en la que se inculcó el respeto por las normas, la aceptación sin réplica de los contenidos programáticos y una evidente adaptación a los modelos pedagógicos validados por especialistas. Desde la formación académica inicial, y posteriormente la capacitación, se ha considerado al docente como sujeto ejecutor de planes estandarizados más no como constructor de ese proceso educativo.

Es decir, que un "buen maestro", a beneplácito de los grupos dominantes, es aquel acostumbrado a esperar las indicaciones precisas en cuanto a qué y cómo hacer su trabajo. Se le ha preparado para aplicar aquello determinado por especialistas y autoridades como más adecuado para los niños; pero nunca para afrontar las problemáticas reales de cada práctica en particular, en ese camino hacia el ideal docente. Además, en general se ha considerado como si todos tuvieran las mismas características y se enfrentaran a iguales situaciones dentro del ámbito escolar, lo cual ha provocado una tendencia a crear modelos en la búsqueda de un

ideal.

De tal forma que la mayoría de los actos pedagógicos se convierten en meras "actuaciones" en las que, por un lado se tratan de cubrir las apariencias para hacer como que se está cumpliendo con lo laboralmente establecido; por el otro el maestro trata de hacer todo lo posible por asemejar la práctica a aquella enseñada como ideal, aún cuando no responda a las características reales del contexto particular (alumnos, escuela, comunidad). Cabría preguntarse ¿ese modelo ideal es verdaderamente el que mejor responde a las necesidades actuales y particulares de cada situación educativa?, cuántas veces como docente se han hecho los mayores esfuerzos por ser como se debe, dejando pasar de lado verdaderas oportunidades de servicio social.

Aunado a esto, las constantes aportaciones de las ciencias (naturales y sociales) así como de tecnologías cada vez más sofisticadas, han provocado a nivel nacional e internacional que la sociedad avance vertiginosamente. Ésta va cambiando en forma más rápida que en épocas anteriores, y como consecuencia las expectativas hacia la educación también están siendo transformadas. Así en el Plan y Programas se contempla que

durante las próximas décadas, las transformaciones que experimentará nuestro país exigirán a las nuevas generaciones una formación básica más sólida y una gran flexibilidad para adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos creativamente.(1)

---

(1)SEP. Plan y programas de estudio 1993. Primera edición. México D.F. 1993. p. 9 - 10.

A raíz de lo anterior se exige cada vez más de la escuela y además se le delegan otras atribuciones que anteriormente correspondían al ámbito familiar o religioso por ser éstas instituciones también involucradas en un cambio que a veces no tiene rumbo (J. M. Esteve, 1987). Sin embargo esa sociedad cambiante y exigente, no ha sido capaz de cumplir con las expectativas que el maestro tiene de ella, ni en lo social, o económico.

### *Malestar docente*

Los efectos de esa formación docente junto con los cambios que representa el rápido avance social, han generado en el magisterio mexicano un malestar general por la labor que desempeña al grado de sentir, como señala Mitter (1985) un "desencanto" por esa eminente función social, en la que muchos profesores prefieren callarse sus cuitas para evitar problemas laborales, en lugar de enfrentar con optimismo los retos constantes de la educación.

Además a los docentes se nos dificulta cada vez más entender la finalidad de esta labor, qué valores de entre los vigentes hay que transmitir y cuáles, por el propio bienestar de los alumnos, existe la responsabilidad de criticar o cuestionar (Globe y Porter, 1980).

En estos momentos de crisis, de cambios, se manifiesta una confusión pues no se alcanza a distinguir la actual función social de la docencia, o ¿será que ahora nos

corresponde determinar esas funciones?

Esto representa un ejercicio del pensamiento para el cual, en muchos de los casos, no se está preparado, pues consiste en tomar decisiones propias y particulares en forma individual. Implica también la capacidad de actuar "en situaciones que no sean rutinarias"(2), así como una formación profesional permanente con un amplio grado de responsabilidad y dedicación. Todas estas cualidades son consideradas como parte de las necesarias para ser un profesional de la educación (Hoyle, 1980), pero la realidad es que se nos ha formado en la dependencia hacia modelos, métodos y materiales preestablecidos, por lo que resulta muy difícil asumir la toma de decisiones.

Como otro punto desfavorable dentro de esa pretendida búsqueda de elevar la calidad educativa, de buenas a primeras se dejó al maestro solo frente al problema educativo de abordar los contenidos programáticos en el aula; se le cambiaron aquellos programas que explicitaban métodos y técnicas por un concentrado de contenidos, con la expectativa de que hiciera los análisis correspondientes, creara sus propias estrategias y estableciera metodologías pertinentes. Como quien ayuda para acallar su conciencia, el gobierno le proveyó de un valioso "curso intensivo" de dos semanas de trabajo mediante el cual, supuestamente, el maestro tendría las armas necesarias para entender y llevar a

---

(2) MARCELO G., Carlos. "Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos". Editorial Universidad de Sevilla. Sevilla, España, 1989. P. 10

la práctica las modificaciones hechas a los programas; esta acción representó algo así como quitarle la silla de ruedas a un inválido de años, para que camine después de haber recibido sólo algunos ejercicios de rehabilitación.

Como era de esperarse, el maestro no pudo ante tal carga de responsabilidad pues de pronto fue despojado de recetas e indicaciones precisas acerca de cómo hacer para abordar los contenidos que se le presentaron. Esto representó una inestabilidad en el docente, un golpe a la autoestima y un éxito para las autoridades quienes, una vez más, volvieron a "demostrar" que al maestro le queda mejor el papel de ejecutor que de constructor. He ahí una muestra más de lo que Kosik llama pseudoconcreción, pues ese cambio de programas explícitos a meros contenidos se presentó al maestro como un cambio importantísimo en la estructura del currículum, mientras que en realidad significó un golpe bajo para mantener su dependencia hacia instancias oficiales.

Por otro lado prevalece el sentir: si los niños aprenden, es porque son inteligentes y tuvieron el apoyo de sus padres, pero si fracasan es absolutamente responsabilidad del maestro. Esta idea manifestada insistentemente por padres de familia, alumnos y sociedad en general, ha provocado que incluso algunos maestros la consideren como válida, disminuyendo así el aprecio que tienen por la labor educativa que desempeñan. Pero no sólo se pierde el aprecio, sino también la convicción necesaria para asumir el compromiso educativo.

Por lo tanto algunos maestros entran en conflicto acerca de lo que actualmente "debe ser" la función a desempeñar, pero se dificulta la salida de ese cuestionamiento porque no hay una "receta" a donde remitirse; y es que si por años ha sido cómodo adaptarse simplemente a lo diseñado por otros, no es fácil empezar a resolver cuestionamientos de ese tipo por iniciativa propia. Como se mencionaba anteriormente, la formación recibida ha generado un lamentable vínculo de dependencia por las propuestas ya establecidas, por las decisiones superiores aún cuando estén completamente descontextualizadas de la realidad en el aula.

Otros han decidido evadir esa realidad tratando de cumplir con lo anteriormente establecido, siempre y cuando se garantice el reconocimiento de la comunidad adulta (padres de familia, autoridades, otros maestros, etc.) aún cuando no responda a las necesidades reales de los alumnos a quien sirve. Para esto, esos maestros se esfuerzan por "hacer lo que tienen que hacer" entendido más como aplicación de contenidos y procuración de disciplinas que fomenten la reproducción de modelos anteriores.

Por último, están los pocos maestros que además de cuestionarse acerca de su función actual tratan verdaderamente de encontrar respuestas, de proponer soluciones. Es decir, que a pesar de las circunstancias adversas que se viven día a día en la escuela, existen algunos docentes que, siendo conscientes de sus limitaciones,

se han percatado también del potencial transformador de su práctica. Estos docentes reconocen que quizá al reproducir modelos no sea precisamente el ayudar en la formación de individuos íntegros y autónomos (como se pretende a través de la Constitución) sino que perciben la necesidad de resistir esa reproducción con miras a una verdadera transformación.

Sin embargo son a quienes menos se les apoya pues hacerlo significaría un replanteamiento de todas las partes involucradas. Es decir, que en ellos se vislumbran posibilidades de transformación, aún en contra de la reproducción, pero desafortunadamente son obstaculizados en ocasiones incluso por el mismo centro en el que laboran; ¿será que prevalece el temor a cambios significativos?.

### *Repercusiones del malestar docente*

Como resultado de este malestar en la mayoría de las escuelas se vive un estado de inercia, de monotonía aprisionante que dificulta una verdadera creación del acto educativo.

Muchos maestros, desilusionados por esos abandonos (sufridos en los últimos tiempos) en los que sólo se explicita el qué, pero no se proporciona el cómo de su quehacer docente ante las innovaciones educativas, deciden continuar sus prácticas reproduciendo simplemente lo que ya "saben hacer" pero sin un replanteamiento de su pertinencia, impacto y calidad. Algunos otros, quizá tratando de

encontrar un paliativo a su propio malestar o bien porque en la actualidad esta profesión no brinda la suficiente seguridad económica para sobrevivir, roban tiempo a su labor para dedicarse a otras actividades que poco o nada tienen que ver con la educación.

Así es fácil encontrar que al interior de las escuelas, se mira como cotidiano el ir y venir de los docentes ocupados en asuntos de compra venta, de ahorros, de festejos personales o aspectos sindicales, dejando de lado su principal responsabilidad al frente de los alumnos. Con demasiada frecuencia maestras y maestros llevan al interior de los centros de trabajo sus problemas financieros, matrimoniales o de aspiraciones (entre tantos más), pero cabría preguntarse ¿qué culpa tienen los alumnos de que su maestro(a) tenga que dedicarse a vender diversos artículos? o bien ¿qué interpreta la comunidad al observar estas interrupciones a la práctica?.

Aunado a lo anterior es raro observar a los docentes invirtiendo tiempo suficiente en el análisis de asuntos directamente concernientes a la educación, como el estudio de contenidos programáticos (su pertinencia, justificación, etc.), la revisión crítica de propuestas de evaluación o la determinación misma de las funciones docentes; casi siempre estas pláticas duran poco tiempo para dar paso a temas más ligeros que no representen mucho ejercicio del pensamiento.

Por desgracia todo esto viene a repercutir seriamente en la calidad de la educación, y de manera particular en las

propias expectativas del alumno quien, a su vez, se siente defraudado por la frecuencia con que el maestro demuestra no tener tiempo para atenderlo.

Y así se van encadenando unos sucesos a otros, de tal forma que el malestar genera infiltramiento de cuestiones meramente personales al interior de la escuela, esas cuestiones derivan en interrupciones a la labor docente y a su vez tales interrupciones generan la pérdida de confianza por parte del alumno así como el deterioro del prestigio escolar ante la comunidad. Todo a su vez vuelve a incidir en el malestar docente y se continúa con la cadena de situaciones de las cuales se torna cada día más complicado salir.

De ahí que muchos docentes, al sentir poco aprecio por su propio trabajo concentran las fuerzas en buscar aquellas estrategias que faciliten la labor en el aula, independientemente de que sirva realmente a los alumnos.

*La escuela, el lugar donde se genera o se pierde la revalorización*

Además de la falta de iniciativa que se deriva del malestar, está la acentuada tendencia a reducir la labor docente casi en forma exclusiva a las cuatro paredes del aula; esto convierte los salones en los territorios que el maestro siente como auténticos, como propios. Es ahí, donde el educador ejecuta los planes preestablecidos, donde plasma

su propia personalidad; es dentro de ese espacio muchas veces construido a título personal, donde siente la obligación de reproducir aquello que se le ha indicado oficialmente y a la vez encuentra la posibilidad de descargar su malestar con los alumnos, haciéndolos culpables de ese sentir.

Es pues que en la escuela (y mayormente en el aula), convergen maestros y alumnos en un vínculo obligado de ambas partes en el que, de acuerdo a lo que menciona Bohoslavsky, el maestro es una autoridad que además de buscar permanecer en ese estatus, enseña, y los alumnos además de someterse a esa autoridad, aprenden. Así en ocasiones el hecho educativo se convierte en un acto sin sentido para ambos actores pero que difícilmente se puede romper por la excesiva presión y vigilancia de una sociedad que exige casi desesperadamente resultados que den rumbo a las nuevas circunstancias.

Por otra parte esa misma sociedad delega a la escuela una responsabilidad cada vez más amplia, pero también contribuye a limitar el campo de acción reduciéndolo solamente a eventos áulicos pues, por un lado existe una sobre carga de contenidos y requisitos burocráticos por cumplir que prácticamente atan al maestro a las cuatro paredes, y por el otro la comunidad misma exige que "los profesores hagan lo que tienen que hacer" sin incidir mucho en el ambiente familiar y social de los alumnos.

Se supone que la escuela ayuda en la formación de los hombres del futuro, pero parece ser que la sociedad considera innecesario permitir muchas injerencias en la

situación actual; relación que en el presente trabajo se estima contradictoria. El educador no puede conformarse con preparar a sus alumnos como los hombres del mañana, tiene que prepararlos para enfrentar los retos actuales y llegar dignamente a ese mañana; el problema es que no se tiene una visión clara de la sociedad que está conformándose para los tiempos venideros.

Por otra parte, maestros y maestras de todo el país están inmersos en los rápidos avances tecnológicos, económicos, sociales, que van marcando los cambios tanto en educación como en los demás ámbitos de la vida nacional. Por lo tanto para hacer lo que hay que hacer no se puede permanecer dentro de los límites escolares ya que esta labor es principalmente de carácter social, y la sociedad no vive solamente dentro de una escuela sino a la inversa, ésta forma parte de la dinámica humana.

Afortunadamente también es en el aula donde cada maestro tiene la maravillosa posibilidad de reconocer el servicio que brinda a los pequeños al ayudarles a explicar los fenómenos naturales y sociales que les rodean con miras a una transformación. La cuestión está precisamente en evitar que se reduzca la educación a ese espacio físico en particular.

Y es que también es en la escuela donde el maestro puede encontrar sentido a su labor, cuestionarse la razón de ser del mismo y buscar caminos hacia una verdadera transformación. Para ello será necesario comprender la

educación como responsabilidad compartida, tanto con padres de familia, comunidad y general pero sobre todo con los compañeros mismos de la escuela. Resulta indispensable conformar verdaderos equipos de trabajo, donde prevalezca la cooperación sobre el individualismo; aunque cabe preguntar ¿estaremos preparados para asumir responsabilidades en equipo?, ¿desearemos los propios maestros desligarnos de nuestro egoísmo competitivo para aprender a trabajar en conjunto?.

*El maestro ante su proceso de actualización: dependencia o creación*

El hecho de formar parte importante dentro de una sociedad actual en vertiginoso cambio, requiere de una constante actualización de los maestros. Pero desafortunadamente se ha perdido la credibilidad hacia los actos institucionales que pretenden poner al día los conocimientos del docente, pues no responden a las expectativas de proveer armas prácticas para desempeñar el trabajo con mayor sencillez.

Se exige la profesionalización como medida urgente para afrontar las nuevas circunstancias sociales, pero laboralmente prevalece el trato como empleados sometidos a disposiciones institucionales. En forma muy sutil, las autoridades educativas hacen sentir al docente sin capacidad, ni potestad profesional, de cuestionar el modelo

que se presenta como más actualizado.

¿Y cómo logran esto?, pues presentando nuevos enfoques como lo más actualizado y pertinente, donde supuestamente se toman en cuenta los intereses y necesidades reales de los sujetos involucrados, pero para que éstos no encuentren dificultades ya se les brindan estructurados una serie de actividades y estrategias para abordar los contenidos. Además, los fundamentos teóricos de esos nuevos enfoques casi nunca son planteados al maestro en general; aprovechando esa insistente demanda por que se le diga cómo hacer las cosas, mediante cursos, talleres, bibliografía, etc., se le brindan al maestro de primer momento los detalles prácticos como si verdaderamente los conceptos teóricos no tuvieran importancia; o bien en contraparte se le satura al docente de aspectos teóricos presentados en forma aislada, sin establecer un vínculo con la realidad. Es decir, se le da "solo la mitad" de las cosas, para que forzosamente tenga que buscar el complemento.

De cualquier manera se considera que existe una tendencia a perpetuar la dependencia del maestro hacia la oficialidad, pues si éste no ha accedido a una explicación fundamentada de la realidad (para la cual son útiles las aportaciones teóricas) entonces ¿cómo podrá crear sobre aquello que aún no se ha explicado?.

Se considera que para alcanzar un verdadero proceso de actualización constante, no basta solamente con profundizar en aspectos prácticos, o en retomar la experiencia, sino que

debe establecerse un verdadero vínculo entre las teorías que sustentan esas innovaciones y la puesta en práctica de las mismas. Sin embargo a quienes ejercen el poder no les conviene permitir el acceso a aquellas teorías que pongan en peligro su hegemonía, por lo tanto olvidan abordarlas o lo hacen de manera fragmentada para dificultar su comprensión.

Como contraparte, ese mismo grupo dominante exalta el valor de la "experiencia" y el sentido común del docente, sin una verdadera autocrítica, argumentando que al unir estos elementos con el nuevo modelo presentado, habrá un mejoramiento en la calidad educativa. Situación que resulta contradictoria con uno de los propósitos mismos de la educación, el cual pretende desarrollar en el individuo "la capacidad de seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios" (3), pero por otra parte se presenta el modelo de docente y educación como la verdad última y oficial, sin posibilidad de cuestionarla o criticarla.

Desafortunadamente, como se ha mencionado párrafos atrás, el propio maestro busca con insistencia que se le explique cómo adoptar cada nuevo modelo que se le presenta, sin un verdadero análisis crítico. Y en ese "cómo hacer" algunos docentes subestiman el valor de las aportaciones teóricas y confían casi exclusivamente en su sentido común. Sin embargo esto viene a repercutir en la práctica docente pues se estandarizan prácticas (por haber resultado positivas

---

(3) SEP. Plan y Programas de Estudio 1993, p. 10

en determinado momento) desconociendo la importancia del contexto, las características de los sujetos y los propósitos correspondientes a cada acto pedagógico.

De tal forma que para ejercer lo que pudiéramos llamar nuevas funciones sociales del maestro, se le pide más eficiencia en su desempeño, pero en cuestión formativa, de actualización y superación profesional, se proporcionan sólo fragmentos de cada área de conocimiento. Es decir, las instancias encargadas de esa actualización tratan de especializar al maestro en algún aspecto, área o grado escolar, lo cual limita las posibilidades de encontrar el verdadero sentido de los contenidos como herramientas útiles al pensamiento para la comprensión de la realidad.

Así, por ejemplo, al preguntarle al docente para qué los niños deben aprender a identificar los signos de interrogación, generalmente responden que es para que en el siguiente grado escolar no encuentren dificultad en aprenderse cuáles son los enunciados interrogativos. En la mayoría de los casos se cree que los contenidos programáticos están ahí porque así debe ser, y que la utilidad de aprenderlos radica en las posibilidades de adquirir conocimientos de mayor grado de dificultad en el siguiente grado escolar, más difícilmente se reconoce su verdadera utilidad práctica.

Resulta pues que en ese proceso de actualización se plantean los señalamientos de autores, como Isabel León entre otros, en el sentido de enfatizar que será el propio docente

quien instituya sus metodologías, lo que implicará necesariamente el conocimiento tanto de los contenidos como de los procesos individuales y formas de aprendizaje de los sujetos. Desafortunadamente se observa en la actualidad un desinterés por conocer a profundidad los contenidos que se pretende enseñar, para muchos docentes aún no queda claro el para qué de esos contenidos y como consecuencia se dificulta encontrar la manera idónea para abordarlos.

Además debido a la insistencia de abordar en la actualización las teorías constructivistas reducidas casi exclusivamente al servicio de las áreas de Español o Matemáticas, muchos docentes consideran que solamente en esas áreas el alumno construye su propio conocimiento, por lo tanto se sigue planteando la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales, como algo más memorístico o meramente experimental, sin llegar a la formulación de hipótesis o a la sistematización de registros.

Sin embargo habría que considerar al niño como un sujeto completo, que construye su conocimiento de la misma manera ya sea para algo matemático o para la explicación de algún fenómeno natural. Incluso todos los seres en general, hacemos uso de las herramientas que brinda cada área del conocimiento para poder explicar los fenómenos que se observan alrededor. Es decir, que el sujeto es uno sólo y que las diferentes áreas le van a servir en conjunto para ir transformando las circunstancias hacia una sociedad mejor.

Pero mientras el docente mismo no encuentre un sentido transformador a su práctica ni reconozca la importancia de cada área del conocimiento en forma integral, entonces tendrá poco interés por conocer los procesos individuales de sus alumnos, carecerá de alicientes que lo induzcan en la profundización de los contenidos y por lo tanto enfrentará serias dificultades para crear metodologías propias.

Aquí cabe preguntarse, si el propio docente no comprende el sentido real de aquello que está enseñando, ¿qué calidad educativa buscará?, quizá solamente una donde se garantice mediante instrumentos memorísticos que los contenidos correspondientes a ese grado escolar han sido debidamente aprendidos. Como se mencionaba anteriormente, es necesario que cada maestro empiece a cuestionarse no solamente del qué y el cómo, sino también el para qué, pues esto le permitirá tener una visión más certera del rumbo que toma, o que le quiere dar, a la educación de la cual es responsable.

Es decir, se supone que debemos propiciar en los alumnos que aprendan ciertos contenidos pues éstos les serán útiles en su vida cotidiana, pero al estudiar sólo el fragmento que corresponde enseñar en determinado grado escolar, no se alcanza a comprender su importancia o pertinencia.

Así muchos docentes se convierten ante los ojos de sus alumnos como sabedores de lenguaje, de ciencias, de conocimientos matemáticos, etc., pero ¿no será que sufrimos

del denominado efecto JOURDAIN?, en éste:

...La actividad se convierte en una serie de rituales, donde el estricto cumplimiento de cada paso garantiza una ejecución correcta del proceso independientemente de su comprensión. Lo importante no es que los alumnos sepan. Lo importante es que hagan lo que tiene que hacer (ejecución que, en teoría, sería una demostración de un saber). El aprendizaje se mantiene al nivel de los signos lingüísticos, del reconocimiento de algunos ejemplos del fenómeno que interesa, sin adentrarse en su estudio sistemático.(4)

Es decir, ¿acaso sólo hemos memorizado aquello que se debe enseñar pero ni siquiera comprendemos su esencia?, de ser así mucho menos comprenderemos la trascendencia de los contenidos, de tal forma que no se contempla su utilidad real y por lo tanto se presenta a los alumnos sólo aquellos elementos que no representen mucho análisis o reflexión.

Tal vez esto orilla a que algunos docentes pierdan el compromiso realmente social con este quehacer, considerándolo sólo como un trabajo más que puede volverse mecanizado, rutinario. Peor aún, se desliza como amenaza latente dentro del magisterio un deseo cada vez más intenso de abandonar la docencia, o al menos de simplificarla. Pero como es difícil, en cuestión económica, encontrar otro trabajo digno que permita sobrevivir, muchos maestros y maestras permanecen en la escuela simulando, sobrellevando, esperando con ansia cualquier oportunidad de no asistir y haciendo todo lo posible por trabajar menos.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, esto repercute directamente en aquellos a quienes prestamos

---

(4) BROUSSEAU, Guy. "Efectos y paradoja del contrato didáctico". Antología "La Matemática en la Escuela. II" UPN, México D.F., 1985. p. 186

nuestro servicio: los alumnos. Llega un momento en que ellos también sienten deseo de abandonar la escuela, pero son obligados (incluso legalmente) a continuar en ella en aras de una supuesta movilidad social que cada día se ve más lejana frente a la falta de oportunidades aún para aquellos que alcanzan altos grados de estudio.

Ahora bien, esa relación dialéctica entre malestar docente (que genera una desvalorización interna por la función desempeñada) y la falta de reconocimiento social hacia esta profesión, va generando un círculo sin fin en el que cada elemento puede ser efecto y a la vez causa. ¿Cuántos maestros consideran que su experiencia no vale nada, y por lo tanto se inscriben en cuanto curso se promueve?, o bien, ¿cuántos docentes detestan las acciones de actualización pues a final de cuentas poco se reconocerá su esfuerzo?; y quienes no se concentran en alguno de estos extremos, viven actualmente en un estado de total indiferencia hacia los acontecimientos relevantes dentro del sistema educativo, casi como aduciendo que mantendrán el contrato laboral establecido mientras que sigan percibiendo su salario.

La falta de un aumento en la percepción económica genera que el docente pierda interés por asumir con responsabilidad, y esta situación a su vez provoca que no se considere la posibilidad de aumento salarial. Y aunque en el presente trabajo no se considera como indispensable mayor percepción salarial, si se observa que muchos docentes lo toman como factor importante dentro de la revalorización al grado de

buscar recibir estímulos económicos aún cuando en la práctica continúen ejerciendo un papel ejecutor y no creador.

Por otro lado, cuántos maestros hacen exclusivamente lo que saben hacer, y aún cuando en el programa se les marquen algunos otros contenidos por abordar, deslindan responsabilidades hacia quienes "no los capacitaron" o no les entregaron el material suficiente. O bien, actualmente cuántos docentes existen que eligieron esta profesión por que no tuvieron alguna alternativa, pero no por verdadera convicción; éstos tratan de hacer su trabajo sólo hasta donde está pactado laboralmente, y exactamente como se pide que lo hagan a través de la capacitación recibida; pero no comprenden bien a bien la verdadera importancia de su quehacer o, aunque sospechan de su magnitud, prefieren no involucrarse demasiado para evitar mayores compromisos.

### *Contexto normativo de la revalorización*

Parte de esta problemática ha sido considerada a nivel nacional dentro de los cambios legislativos que regulan la educación en nuestro país. La situación actual respecto a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes ha sido motivo de grandes análisis pues repercute directamente en el grado de avance, o estancamiento, de nuestra sociedad.

Sin embargo cabría preguntarse ¿cuál es el concepto de calidad que subyace a nivel institucional?, ¿cuál es la nueva función que se le delega a la escuela y al maestro en

particular?.

Para poder responder a tales preguntas será necesario considerar el contexto legal del que se deriva la búsqueda actual por mejorar la calidad educativa, específicamente en cuanto a la difundida revalorización de la función del docente.

En 1992 se estableció un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, pactado entre el Gobierno Federal, los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El propósito principal de este Acuerdo es elevar la calidad de la educación en el país, de manera equitativa y pertinente; pero además dicho documento fue estratégicamente planteado en el marco de una política internacional de elevar los niveles de productividad, y con ello el desarrollo nacional.

Sin embargo habría que considerar que los objetos, sistemas, etc., se modernizan cuando empiezan a ser obsoletos dentro del propósito para el que fueron creados. Entonces resulta evidente que la educación hasta antes de firmar el Acuerdo no estaba cumpliendo con su cometido cabalmente; se manifestaba (y persiste todavía) un claro desfase entre las formas de enseñanza, los contenidos a abordar, los "productos" de la educación y las circunstancias sociales y económicas vigentes.

La crisis económica y social por la que estaba pasando nuestro país en ese entonces era tan fuerte que se

manifestaban indicios de un estallamiento. El pueblo estaba tan agotado económicamente que no era posible seguirlo explotando; la injusticia social se hacía cada vez más evidente, a pesar de los esfuerzos del Estado por mantener su hegemonía (Grmasci, 1971) por lo tanto urgía alguna solución de fondo.

Además se hacía más fuerte la presión internacional por una apertura a empresas extranjeras así como un necesario elevamiento de la productividad para estar a la altura de la competencia de primer mundo.

Por lo tanto se consideró como estrategia ideal recurrir a la educación, la cual siempre ha estado al servicio del pueblo pero para beneficio de la clase en el poder. Así se armó toda una campaña de difusión hacia el Acuerdo Nacional establecido, buscando demostrar que fue con las mejores intenciones sobre todo porque se tomó en cuenta a las autoridades pertinentes; sin embargo habría que considerar si lo que en verdad sucedió es que:

Quando los gobiernos no saben cómo resolver los problemas -o no quieren hacerlo-, les queda el recurso de pedirle a la escuela, a los <<esforzados e importantísimos docentes>>, que les saquen las castañas del fuego. Así, si no se quieren transformar las relaciones económicas y sociales para hacerlas más justas, bastará con hacer de la escuela el lugar en el que se debe hacer justicia, donde se verifica la igualdad y donde se aprende la fraternidad. Demasiado para la escuela y para un único responsable: el educador. (5)

Y de ahí surge la gran idea de revalorizar la función docente, tratando de hacer sentir al maestro como gran protagonista, comprendido en su malestar y con la expectativa

---

(5) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, Revista, No 22B. "No hay ética sin política", Editorial FONTALBA, S.A. Barcelona, España, 1994. p. 5

de una verdadera mejoría hacia las condiciones en que realiza su trabajo. Pero la verdad es que, a los intereses reales de la clase dominante, lo que menos importa es elevar la autoestima de los docentes, sino hacerlos trabajar más por menos en un claro servicio a seguir legitimando las desigualdades. Esto se explica mediante lo que menciona Gramsci de que "la hegemonía...se refiere a un proceso de dominación mediante el cual una clase dirigente ejerce control, mediante su liderazgo intelectual y moral, sobre otras clases aliadas."(6)

La experiencia personal ha demostrado que se sigue limitando al docente respecto a la transformación de su práctica, se le sigue considerando como sujeto con capacidades limitadas de pensar y crear estrategias metodológicas; sutilmente, se le sigue presionando para "hacer lo que tiene que hacer" sin mucha reflexión, con completa sumisión y tratando de impedir que se clarifique el rumbo real de esta labor.

Como evidencias claras de lo anteriormente expuesto, tenemos las frases ostentosas con las que inician casi todos los libros oficiales que norman el trabajo del maestro. Así encontramos en los primeros párrafos de los siguientes documentos:

---

(6) GIROUX, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". Antología La sociedad y el trabajo en la práctica docente I, UPN, México 1987, p. 120

\* En "Plan y programas de estudio 1993"

Este documento tiene como propósito exponer a los maestros, a los padres de familia y a las autoridades escolares el nuevo plan de estudios para la educación primaria, así como los programas de las asignaturas que lo constituyen, cuya aplicación se inició en todo el país en septiembre de 1993. (7)

\* En "Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado":

...la Secretaría de Educación Pública inició un programa de renovación de los libros de texto gratuitos. Para cumplir tal propósito es preciso contar con materiales de enseñanza actualizados, que correspondan a las necesidades de aprendizaje de los niños y que incorporen los avances del conocimiento educativo. (8)

Y frases similares en otros tantos documentos más, como libros del maestro, ficheros de actividades didácticas o avances programáticos. Es decir, que se pone en primer lugar para mejorar la calidad educativa la renovación de los planes y materiales a utilizar, pero en ningún momento se consideró al maestro común para dicha renovación. Claro, en cada documento se manifiesta también la verdadera participación de los "especialistas" así como la "valiosa participación" de los maestros compartiendo experiencias y aportando sugerencias, pero ¿cuántos escribimos a la SEP para aportar nuestras sugerencias?. Muchos quizá nunca hacemos sugerencias porque hemos sido formados más para aceptar que para criticar y proponer; aquellos que sí han llegado a tales análisis, quizá tampoco externen sus propuestas pues dudan que en verdad sean tomados en cuenta (y prefieren aplicar esas propuestas al interior de su escuela, de su grupo). Entonces esa "valiosa participación" se antoja muy reducida y da pie a pensar que quienes elaboran realmente los materiales con sus

(7) SEP. Plan y programas de estudio 1993. Primera edición. México, D.F. 1993. p. 7

(8) SEP. Español. Sugerencias para su enseñanza. Segundo grado. México 1994. p. 6

innovaciones son personas dedicadas especialmente a eso.

Por supuesto que también se menciona que será el maestro quien le dé un toque personal, quien lleve a la práctica todas esas "sugerencias" oficiales a partir de su experiencia y algunas otras frasecillas de ánimo para el docente. Se habla de una libertad metodológica pero rigurosamente apegada a los lineamientos oficiales, a la vez que se anima a educadores en general a partir de la experiencia tan valiosa que da la práctica, pero sin armas para un análisis crítico lo único que se sigue promoviendo es la alienación docente en ese ideal propuesto y concebido como propio (C. Carrizales, 1986).

Cabe recordar que el maestro está tan acostumbrado a ejecutar y seguir indicaciones, más que a crear; entonces ¿para que esforzarse si ya hay metodologías y estrategias elaboradas por personas "que si saben", y no hay más que aplicarlas?. Claro está que además muchos docentes buscan la manera de simplificar cada estrategia propuesta, para hacerla más fácil, o bien de ajustarla a las características y circunstancias personales, más no a las necesidades reales.

Y se entra nuevamente en un doble juego de proponer con la intención de que así se haga, y por otro lado hacer como si se estuvieran acatando todos los lineamientos pero rechazando aquellos que representen mayor dificultad.

Para tratar de explicar lo anteriormente expuesto se considera útil la siguiente analogía:

Al hacerse evidente que la calidad de construcción de un edificio está decayendo, porque se descascara con facilidad, porque se derrumba o simplemente no aguanta mayores pesos, entonces se cree que con cambiar de sus puestos a los ingenieros, diseñadores, contratistas y capataces, renovar los materiales de construcción y darles una ligera capacitación y un simbólico aumento de sueldo a los albañiles, se logrará obtener edificios de mejor calidad, y si algo falla se responsabilizará directamente a estos últimos quienes tienen pocas posibilidades de defensa pues, a fin de cuentas, si no trabajan no comen y como no saben hacer otra cosa en la vida pues aceptarán todas las condiciones. Pero si no se rediseña verdaderamente el plan, ni se transforman de fondo las estructuras del edificio, la aparente calidad del mismo durará apenas lo necesario, más no lo suficiente.

Pero si en el ramo de la construcción se necesita, contrario al ejemplo, una renovación real de las estructuras, y la experiencia del modesto albañil unida a la aportación científica del ingeniero es mucho más fructífera; en educación estas relaciones tienen un peso mayor.

¿Cómo creer que la forma de mejorar la calidad de la educación es dándole prioridad a la renovación de los materiales por encima de la invaluable experiencia del docente?, ¿por qué no reconocer sus saberes para reformular planes, para rehacer materiales?, y entiéndase por

experiencia aquella que es "residencia de certezas pero también de dudas, es lugar de modelos pero también de crisis de los mismos"(9).

Ah, pero eso no es todo, como si las autoridades adivinaran este sentido reclamo, en cada una de los documentos que ponen a disposición del maestro, atinan a declarar como factor fundamental en la aplicación de enfoques y estrategias propuestas, la experiencia del maestro, así se lee por ejemplo: "El maestro puede hacer transformaciones y ajustes a las actividades con base en su experiencia y las características del grupo, plantel y región donde trabaja"(10). Sin embargo por otro lado se escuchan indicaciones de que esos documentos "vienen bajo línea nacional" y por lo tanto, institucionalmente hay que cumplir con sus recomendaciones. Así se evidencia una vez más la tendencia a presentar un modelo, un ideal, en el cual la práctica del docente sirva para tratar de alcanzarlo, dándole un valor en la búsqueda de permanecer dentro del modelo, más no de analizarlo y transformarlo.

Una vez más al no reconocer el valor verdadero del saber que genera la experiencia y apoyarlo con la posibilidad de explicarla y criticarla mediante el uso de la teoría crítica, se prioriza la materia inerte por encima de los sujetos pensantes; de esta forma los grupos en el poder aciertan en

(9) CARRIZALES, César. "Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente" . Antología Análisis de la Práctica Docente. UPN, p. 63

(10) SEP. "Fichero de Actividades didácticas. Español. Primer grado". México 1995. p. 3

su estrategia para seguir manteniéndose en esa posición pues

el Estado se apropia, entrena y legitima a los "intelectuales" que fungen como expertos en la concepción y producción de conocimientos escolares y que en última instancia funcionan para separar el conocimiento tanto del trabajo manual como del consumo popular. (11)

Como resultado el maestro se siente frustrado, menospreciado y con la presión latente de "renovarse" para entender la renovación educativa, sin que en ella se le haya hecho verdadero participe.

Desafortunadamente son pocos los maestros que se han percatado de la magnitud de las circunstancias que prevalecen en esa búsqueda de calidad, o si lo han hecho deciden guardarlo para sí al sentirse impotentes para resolver la situación. También hay maestros que esperan ansiosamente que alguien más se lance a buscar alternativas, para apoyarlo o criticarlo, considerándose incapaces de proponer algo que valga la pena.

Como ejemplo tenemos que en la mayoría de las escuelas, a pesar de haber sido entregado una copia del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa por docente, éste no haya sido motivo de análisis y reflexión. Fue un documento más por leer que la mayoría dejó guardado en sus estantes, entonces la entrega de ese documento cumplió cabalmente su cometido: los docentes están informados por que a nivel central se encargaron de informarles, pero realmente nunca recibieron esa información.

---

(11) Op. cit. GIROUX, p. 125

Claro está que la pactada revaloración del docente que se plasmó en ese Acuerdo, quedó también en el olvido por parte de los mismos interesados.

Como si todo estuviera friamente calculado dentro de los Acuerdos pactados en aquel histórico 1992, se contemplaron como estrategias de revalorización encaminar acciones hacia los siguientes puntos: "la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial, y el aprecio social por su trabajo" (12).

Sin embargo, a ese actor principal sigue sin tomársele en cuenta la mayoría de las veces, pues casi todos los foros, encuentros, conferencias, etc., con temas educativos, se realizan en las horas que el maestro está trabajando, o bien el propio maestro se resiste a participar cansado de que a veces se le "escuche" pero casi nunca se le tome en cuenta.

En este punto se expondrá como a casi todos los involucrados al momento de firmar el Acuerdo, como eje rector de la educación actual, se les permitió obtener algún beneficio:

A los gobiernos estatales se les dió gusto permitiéndoles tener poder sobre el rubro educativo, uno de los que cuenta con mayor partida presupuestaria, con lo que se propicia la administración de recursos económicos como mejor convenga a sus intereses y necesidades,

---

(12) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México 1992. p. 20

desafortunadamente en la realidad se ha visto que esa administración tiende más a atender asuntos particulares que ha procurar la equidad; ¿no es ese mismo gobierno quien por un lado enaltece la labor magisterial y por otro lo acusa de generador de gastos?

Al SNTE también se le benefició permitiéndole por un lado encargarse de programas de actualización (como la posibilidad de ofertar maestrías académicas) y con ello tener oportunidades de legitimar un dominio ideológico sobre sus agremiados; mientras que por otro lado se le brindó la oportunidad de acceder al redituable negocio de la construcción, bajo la supuesta buena intención de proporcionar vivienda digna al trabajador de la educación. Cosa curiosa, al menos en el estado de Chihuahua, ahora es el propio SNTE quien, lejos de defender al trabajador en su derecho más legítimo de obtener vivienda, se convierte en aliado de la Banca Nacional ofertando fraccionamientos. ¿Estará esta organización gremial revalorizando al docente, o lo que revalorizó es la potencialidad de hacer negocios con sus agremiados?.

Por otro lado, al maestro se le envolvió en la sutil ilusión de una mejora sustancial a su salario, a las condiciones de trabajo, al prestigio social, etc. Para ello se ha venido dando gran importancia al papel de la actualización y superación profesional, al grado de incluirse en la Ley General de Educación de la siguiente manera:

ARTÍCULO 12. Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

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

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

IV. Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine.

ARTÍCULO 21. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. Para ejercer la docencia... los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes. (13)

Es decir, que este apartado tan importante en la revalorización docente, está debidamente normado por la legislación educativa a nivel nacional, aclarando que sus lineamientos deberán surgir de la propia Secretaría de Educación. Nuevamente se considera la revalorización del docente siempre y cuando éste cumpla con los requerimientos normados por la ley, es decir, que no a todos en general se revalorizará sino solamente a aquellos que cubran cierto perfil; con lo anterior, se ha dado pie a una competitividad creciente, en donde se le da mayor reconocimiento a aquel docente que acredite oficialmente (mediante constancia, título, etc.) su actualización, olvidando reconocer a quienes, conscientes de su compromiso social, se mantienen al día mediante acciones autónomas y prácticas, independientemente de asistir a cursos de actualización.

Con todo la anterior, se cumple en términos del grupo hegemónico "un proceso de transformación pedagógico y político mediante el cual la clase dominante articula los

---

(13) SEP. Artículo 30 Constitucional y Ley General de Educación. México, 1973. p. 54, 56 y 61.

elementos comunes presentes en la visión del mundo de los grupos aliados."(14). Es decir, que de acuerdo a lo explicado por Giroux, aquellas clases o grupos dominantes, buscaron la perpetuación de su dominio sobre los subordinados mediante leyes y acuerdos que aparentemente ofrecían algún beneficio para todos.

### *Estrategias nacionales en el rubro de actualización*

Desafortunadamente, este modelo se reproduce también al interior de las instancias de actualización. Actualmente se vive un proceso integración de programas a nivel estatal, para tratar de conformar el sistema de formación, actualización y superación profesional determinado a nivel nacional. Pero por desgracia en ese proceso se hace evidente una lucha constante por permanecer en el estatus adquirido como Programa Estatal y, a quien menos se toma en cuenta es al propio maestro.

Una vez más se habla de revaloración del maestro pero desde una visión externa, como si éste no necesitara revalorizarse a sí mismo. Hubo un momento en que se saturó de programas de apoyo a los maestros frente a grupo, al grado de que por las escuelas desfilaban diariamente dos, tres y hasta cuatro asesores de diferentes programas que pretendían "ayudar" al docente en su práctica. Pero la verdad lo que

---

(14) GIROUX, Henry. Op. Cit. p. 120

hacían era confundirle y cargarle el trabajo por realizar al exigirle que cumpliera con las estrategias propias de esos programas. Así, se le hacía sentir al maestro que valía por los programas que manejaba, más no por lo que era. Se convirtió al docente en un cliente al cual trataban de vendérselo todas las propuestas existentes, más no como un ser íntegro, complejo, capaz de decidir él mismo cuáles son sus necesidades reales y qué herramientas elige para solventarlas.

Aunque en estos momentos se busca una integración de programas, antes mencionada, para verdaderamente facilitar al docente su labor, todavía no se le toma en cuenta realmente. Se trató de mejorar el producto por vender en las instancias de actualización, integrando todos los que había en un solo paquete en el que se le siguen presentando las nuevas metodologías como grandes novedades creadas por expertos; pero la verdad es que poco o nada se le permite hacer un análisis real y crítico de su pertinencia o validez.

Por otro lado, a nivel nacional se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP), avalado por talleres nacionales y por "Centros de Maestros" que pretenden desarrollar, a través de cursos estandarizados, una serie de análisis de contenidos y programas bajo un enfoque constructivista.

El contenido de esos cursos se considera valioso pues parte de la experiencia y brinda la oportunidad de estudiarse en diversas modalidades, el problema es que sigue priorizando

como objetivo el análisis de los contenidos, la profundización en los conocimientos necesarios para abordarlos, pero no la necesidad de un replanteamiento de la práctica docente. Es decir, nuevamente se toma como si todos los maestros fueran iguales, como si cada uno de ellos fuera plenamente consciente de las razones para abordar tales o cuales contenidos. Aparentemente se atiende a lo que los maestros piden para acercarse al ideal docente, pues se contemplan la actualización de contenidos, la búsqueda de que esos contenidos correspondan a la realidad y la posibilidad de mejorar la metodología (C. Carrizales, 1986).

Sin embargo nuevamente se cae en la tendencia de crear modelos, de establecer ideales, pues aquello que se presenta como contenidos dentro de las acciones de actualización, muchas veces no es analizado críticamente por los asesores que lo pretenden llevar a la práctica. Simplemente se vuelve a la "tendencia del docente ( y del intelectual en general) de convertirse en un perpetuador de lo dado, en un conservador o aún en un reformador intrascendente"(15)

Por ejemplo, en los cursos de actualización se habla de procesos de aprendizaje, de diferentes ritmos en ese proceso y de enfoques funcionales para las diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo se ha propuesto para la acreditación de los mismos un "examen" aplicado a nivel

---

(15) BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante". Antología La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente, UPN, Primera Edición, México 1987. p. 133

nacional bajo estándares válidos independientemente de la manera como se haya realizado el estudio del curso. Dicho examen ha causado gran expectación, pues aunque se ha previsto de un documento de análisis donde se le pretende colocar como parte del proceso, indicadores claros como "su finalidad es ofrecer a los maestros interesados, la posibilidad de acreditar los estudios realizados y obtener un comprobante oficial"(16) ponen en tela de juicio si se estudia para aprobar o se estudia para aprender, planteamiento establecido en ese mismo documento.

En este momento histórico de ese proceso hacia la modernización educativa no se puede tener cabal conciencia de los alcances y limitaciones de la estrategia propuesta a nivel nacional para la actualización y superación profesional, como parte de la revalorización docente. Aún se encuentra este proceso en su fase de formación y por lo mismo muchos docentes se encuentran escépticos ante las acciones emprendidas. Lo cierto es que una vez más se contempla como prioritario el deber ser del maestro, los contenidos que debe abordar y la manera más profesional de hacerlo, pero en ningún momento se concibe como punto de primer orden el análisis crítico de los nuevos enfoques, ni el replanteamiento del quehacer docente con miras a los momentos actuales de una nueva cultura.

---

(16) Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros. "Exámenes de acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización". SEP. México, D.F., Abril de 1997, p. 4

Esto viene a repercutir en el valor que el propio docente da a su práctica; quienes asisten a estos cursos y otras actividades tendientes a mejorar la calidad de la educación son maestros de dos grupos: aquellos preocupados por conservar el estatus adquirido sobre el resto de los compañeros, como personas "especializadas" en su quehacer, o bien aquellos docentes que verdaderamente creen en las posibilidades transformadoras de la educación allá en la modestia de sus aulas.

Los maestros pertenecientes al primer grupo no buscan realmente un mejoramiento de la calidad educativa, simplemente buscan continuar en el rol de expertos que desempeñan pues como menciona McLuhan, los expertos son aquellos que permanecen en el mismo lugar. Para estos maestros, el cambio consiste más que nada en transformaciones de forma, de apariencia, pero en el fondo siguen siendo las mismas estructuras y los viejos paradigmas que conciben al docente como único poseedor de conocimientos (Gómez-Palacio y col., 1995).

Por otro lado, dentro de los maestros preocupados por un verdadero cambio, pueden considerarse dos categorías: aquellos que aceptan el modelo de docente planteado como ideal en los nuevos enfoques, pero que no hacen un análisis reflexivo de estos, es decir aquellos que aceptan el nuevo modelo sin una verdadera construcción del mismo (Carrizales,

1986). Sin embargo también existen los docentes que se han dado cuenta de la importancia que tiene analizar el qué, el cómo y sobre todo el para qué del quehacer docente, pues conciben la escuela como el lugar donde "se encuentra la esperanza expresa de una transformación radical"(17).

Así pues, las estrategias planteadas hasta el momento a nivel nacional para revalorizar la función docente, al menos en el rubro de actualización, capacitación y superación profesional, no llegaron a cubrir esa expectativa. Quizá sea muy apresurado lanzar una crítica al sistema de actualización que se está conformando, precisamente porque se encuentra en proceso de formación, pero lo cierto es que las acciones realizadas hasta la fecha bajo lineamiento nacional han seguido propiciando la dependencia, el credencialismo y la competitividad entre docentes, más que un sentido de cooperación y unidad entre los actores involucrados en la Educación Básica.

Como se ha venido mencionando a lo largo del presente trabajo, si el propio maestro no hace una reflexión de su quehacer, si no revisa críticamente al interior de su práctica y al marco contextual que le rodea, será muy difícil hablar de transformaciones en educación. O dicho de otra manera más clara:

...poco sirve la asistencia a cursos y seminarios si, al mismo tiempo, no existe un sólido y sostenido proceso de autoformación. Algunos de sus atributos tienen que ver con la reflexión

---

(17) GIROUX, Henry. Op. Cit. p. 135

pausada sobre la propia práctica profesional, más allá de las urgencias de lo que hago el próximo lunes o de cómo relleno una programación. Y tienen que ver también con la lectura, con la necesidad de plasmar cuatro apuntes o vivencias en un cuaderno, o de acudir a una conferencia que aparentemente nada tiene que ver con la educación, pero que puede resultar sumamente educativa. No olvidemos que la formación psicopedagógica y didáctica cojea sensiblemente cuando no se apoya en una sólida base cultural. La cultura es previa a la pedagogía: para el alumnado y para el profesorado. (18)

### *Elementos fundamentales en el camino hacia la revalorización*

Se considera que ahí está uno de los puntos claves de la verdadera revalorización. El hecho de que ni el propio docente ha tenido un reencuentro con su esencia, con el autoconcepto acerca de lo que significa ser maestro, como si este aspecto fuera obvio y estuviera unificado en un criterio claro y preciso.

Sin embargo, se ha mencionado que la sociedad está actualmente en un cambio presionado por el tiempo, que nuestro país y el mundo en general avanza rápidamente hacia nuevos rumbos. Por lo tanto cualquier servicio social que se preste deberá ser congruente con esa sociedad, pero más la labor del educador quien tiene en sus manos la verdadera oportunidad de crear condiciones y proveer herramientas para que los miembros de esa sociedad hagan más justas sus relaciones, empleen pertinentemente sus recursos y puedan enfrentarse a la "lucha por una vida cualitativamente mejor para todos." (19)

Pero para ello, no basta con mejorar el salario del trabajador bajo estrategias que promueven la competitividad,

(18) CUADERNOS DE PEDAGOGIA, Revista, No 227. "Autoformación" Editorial FONTALBA, Barcelona, España, 1994, p. 5

(19) GIROUX, Henry. Op. cit. p. 140

ni tampoco con implementar innovaciones pedagógicas que hablen de aprendizajes significativos pero que vienen impuestas por la oficialidad; de la misma manera que no son suficientes todos los cursos y talleres que se puedan implementar para actualizar al maestro brindándole elementos aislados de la realidad, fragmentados en contenidos específicos grados escolares.

Y es que el ser maestro, desde el punto de vista particular de este escrito, no significa solamente administrar contenidos, aplicar estrategias validadas por otros y hacer que los alumnos adquieran como propias las ideas de una clase dominante. Ser maestro va mucho más allá del cumplimiento con un trabajo remunerado; implica un compromiso no sólo de servir a la sociedad, sino de participar en su construcción.

De tal forma que, al servir a otros y tener clara la manera de participar en la construcción de una sociedad, el maestro se sirve también a sí mismo pues forma parte integral de ella. Ah, por que el docente no es solo docente, primero que nada es ser humano y por lo tanto se nutre del producto cultural de la humanidad al mismo tiempo que ayuda en su enriquecimiento.

Pero ¿qué hacer para propiciar el reencuentro con esa esencia docente?. Esto no será tarea fácil, como se manifestó en un principio. Para volver a la esencia del ser docente, es necesario reconsiderar por qué y para qué se está en esta

profesión. De ahí se derivan lo que se considera como dos grandes puntos medulares:

Por un lado , la reconsideración de la relación directa entre formación personal y profesional. En los últimos años se ha venido desplegando una serie de intenciones de especializar al docente para que, como considera McLuhan, permanezca en su mismo lugar, incluso se habla de arraigar al maestro frente a su grupo, en su comunidad. Pero de esta manera se plantea la necesidad de profesionalizarlo considerando que para ello es oportuno desligar los aspectos personales del desempeño docente.

Es decir se ha llegado a concebir una ruptura entre lo profesional y lo personal, argumentando que este último aspecto ha tenido incidencia directa dentro de los acontecimientos escolares. Como se mencionaba en apartados anteriores, se coincide al estar en desacuerdo con que maestros y maestras lleven al interior de sus centros de trabajo sus problemas personales (de los cuales que no puede desprenderse), priorizándolos sobre los asuntos que corresponden a la labor docente.

Pero por otro lado, hay muchos aspectos personales del maestro que lo enriquecen como individuo y por lo tanto como sujeto creador. Sus gustos, sus intereses, sus valores, los viajes que ha realizado y sus experiencias extraescolares con personas de otras profesiones, en fin, todo lo que hace y vive como persona sirven de oportunidad para acrecentar su cultura y con ello, para ampliar su visión de lo que espera

construir.

Es decir, que la formación del docente y de cualquier otro profesional, se enriquece tanto del ámbito en que desempeña su trabajo como del personal. Por ejemplo, para propiciar alumnos lectores es necesario que el mismo docente se convierta en lector y escritor, pero si solo lo hace dentro de la escuela, entonces se convierte en una cualidad falsa que no cumple con su real sentido de comunicación. O en contraparte, si se habla al interior de la escuela de procesos democráticos donde se respete la opinión individual y se consideren todas las propuestas para resolver un mismo problema, en el hogar también deberán llevarse a la práctica tales valores.

El problema es que muchas veces, al manejar esa desarticulación entre lo profesional y lo personal, se genera que el maestro crea que su trabajo consiste solamente en propiciar aprendizajes, promover actitudes, exclusivamente dentro del horario establecido. Fuera de ahí, ya no es maestro, se convierte en ama de casa, vendedor, vacacionista, etc., pero no en constructor de la sociedad.

Sin embargo habría que considerar que, si bien es cierto el compromiso laboral tiene determinado tiempo y en esta sociedad capitalista se vende la fuerza de trabajo por horas (Marx), también es cierto que para transformar esas relaciones laborales, ese modelo social, es necesario ser participe constante.

No se puede, ni se debe desligar la formación profesional de la personal, pues una enriquece a la otra y viceversa. Lo desfavorable es priorizar una sobre otra, o desatender las responsabilidades que se derivan de alguno de los dos ámbitos. De lo contrario se suscita lo que ya se ha venido observando: maestras que no hacen los análisis correspondientes a su labor por que sienten mayor responsabilidad en la atención de su familia, o a la inversa, docentes que desatienden la formación de sus hijos por darle prioridad a cuestiones de la educación escolar. Estas situaciones generan a su vez aumento en el malestar docente, mencionado en espacios anteriores, pues ¿cómo equilibrar ambos aspectos de la vida, para responder con eficiencia y sin desatender a ninguno? Para asumir ambas responsabilidades hay que aquilatar su magnitud.

El otro gran punto a considerar, es que para lograr un verdadero elevamiento en la calidad de la educación, es precisamente incorporando las teorías que ponen en tela de juicio el orden social establecido, el modelo docente propuesto, las intenciones reales de la clase dominante; es decir, tomar como herramientas útiles al análisis de la práctica esas teorías que ayudan a explicarse las relaciones sociales, el valor que se le designa a la escuela, las forma en que inciden las circunstancias contextuales en el quehacer educativo y en los propios cambios sociales.

Para transformar, se requiere transformarse a sí mismo; para tener una visión clara del futuro, es necesario ubicarse

en la realidad actual y los factores que determinan este momento. No se puede hablar de hacer un camino eficiente si no se sabe de dónde se parte y a dónde se va.

Como se considera en las corrientes que apelan a la resistencia para promover transformaciones significativas, es necesario apoyarse en la teorías críticas, para ser crítico del propio quehacer docente. El camino no será fácil, mucho menos en estos momentos en que una corriente neoliberal pretende establecer una ventaja de lo económico sobre lo político y en que:

El interés que puede tener el neoliberalismo en controlar la educación no es tanto por el beneficio económico que el sector privado pueda obtener, como por su interés en transmitir y reproducir determinados valores y pautas culturales. (20)

Habrà que irse con sumo cuidado en esa creación de estrategias para la transformación, en el entendido de que elevar la calidad de la educación significará cambios sustanciales en la sociedad. Y deberá tenerse el debido cuidado pues precisamente esa corriente neoliberal, que cada día toma más fuerza a nivel internacional, influye en las políticas educativas internas pues plantea la educación más como un negocio que como un servicio (Friedman, D., 1988).

Por lo tanto, las acciones emprendidas por el gobierno actual en el sentido de promover proyectos a nivel escolar como manera de mejorar la gestión, deberán analizarse con sentido crítico acerca de sus verdaderas intenciones. Bien

---

(20) CARBONELL S., Jaume. "Estado, mercado y escuela". Cuadernos de Pedagogía No 253. Barcelona, España, 1996. p. 22

podrían ser estrategias encaminadas a elevar la competitividad y el compromiso individual con carácter estrictamente empresarial, que preparen para una lucha laboral basada exclusivamente en el mejoramiento económico y con ello en la legitimación de desigualdades sociales; como también podrían convertirse en verdaderas oportunidades de ejercer una democracia desalienante (Carrizales, 1986).

Ese camino hacia el reencuentro con la esencia misma del quehacer docente, implicará por fuerza una ruptura con los modelos establecidos como ideales; más que un cambio de paradigmas (como suele llamársele a la transformación educativa en los últimos tiempos) se requerirá de voluntad para identificar el problema, desentrañar cada uno de los elementos que inciden en él, explicarlos conjuntando la experiencia empírica con el apoyo de teorías críticas y comprender el contexto social como punto determinante.

Como se puede apreciar, será necesario que el maestro reconozca los factores de su malestar, comprenda la política educativa y el marco nacional-internacional en que se genera, sea partícipe de esa política, identifique la esencia de su propia labor y asuma el compromiso adquirido con la sociedad y consigo mismo. Para ello, será necesario proveerle no de elementos que le ayuden a profundizar en los contenidos, sino de teorías críticas como las de Marx, Kosik, Gramsci, Carrizales y muchos más pues definitivamente

La base para una nueva pedagogía radical debe obtenerse de un elaborado entendimiento teórico de los modos cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje crítico. (21)

Pero el factor más importante de todos es la propia voluntad del maestro por hacer un replanteamiento de su práctica, por reencontrar su esencia y darle un justo valor a su quehacer. La verdadera revalorización depende en gran medida por la propia convicción de autoformarse, de crecer profesional y personalmente; y a la par que se consigue tal revalorización, se tendrán más elementos para abrir oportunidades de transformación.

Para recorrer este camino que se antoja penoso, se considera que ya existen los primeros pasos. ¿Cuáles son? pues precisamente ese estado de malestar que se ha generalizado en el magisterio nacional, esa sensación latente de que las cosas no son tan bondadosas como se proponen a nivel nacional y ese grado de expectación que se percibe en la mayoría de los educadores por las dudosas intenciones de cualquier acción institucional.

En estos momentos existe confusión, incertidumbre porque se ha puesto en duda aquella práctica concebida por años como el modelo ideal y, aún cuando se propone precisamente otro modelo y se sigue planteando una dependencia hacia las estrategias ya elaboradas, la importancia brindada al proceso de actualización permanente abre una puerta de acceso a las

---

(21) GIROUX, Henry. Op. cit. p. 139

herramientas teóricas, prácticas y concensadas útiles para la reconceptualización del quehacer docente.

Si bien muchos continúan en un estado de inercia, los cambios que se presentan empiezan a romper esa estabilidad. Y es precisamente ese momento de desequilibrio lo que genera, si se acompaña de pensamiento crítico, el primer paso hacia lo que K. Kosik denomina "destrucción de la pseudoconcreción"; con ello se aproxima a la comprensión del verdadero fenómeno que representa la innovación educativa y la búsqueda de mayor calidad.

Así pues, las acciones que se emprendan de manera autónoma hacia la actualización y superación profesional, deberán acompañarse de pensamiento crítico y a su vez, proponerse a los colegas con quienes se comparte esa responsabilidad de construcción.

## CONCLUSIONES

Coincidiendo con K. Kosik, para construir, habrá primero que destruir, pero no en el sentido de rechazar todo lo ya existente o incursionar en una anarquía otra vez alienante, sino en el de comprender todos los elementos implicados para entender la verdad y poder transformar esa realidad.

Por lo tanto, no bastará con hacer un análisis acerca de la revalorización del docente que se busca en los momentos actuales, ni sobre el concepto de calidad pretendido de distinta manera por clases dominantes y oprimidas; al menos

no de manera aislada. En realidad se deberá abordar un análisis crítico de los otros rubros contemplados en el Acuerdo Nacional como base fundamental en la búsqueda de mejorar la calidad educativa; esto es, profundizar sobre los elementos y circunstancias implicados en el Reordenamiento Educativo, la Reformulación de Planes y Programas y la Revalorización de la Función Docente; habrá que desmenuzar cada punto, cada elemento y cada circunstancia, tomando en cuenta el contexto nacional e internacional, para entender la verdad que se oculta tras estos rubros y tener herramientas para enfrentarlas.

Siendo así, los planteamientos realizados en el presente trabajo, han pretendido hacer un análisis y crítica de las implicaciones que una revalorización docente representa. Pero de ninguna manera se plantea como una propuesta terminal y aislada para mejorar la calidad de la educación.

Desafortunadamente, como producto de una formación alienante que limita la crítica y predetermina los lineamientos de reflexión, se está inmerso en esa tendencia a modelizar toda innovación y a aceptar como válidos los planteamientos oficiales. La ruptura representa mayor compromiso aunado al riesgo de quedarse en una crítica inconformista sin gran repercusión en la convicción, sin verdadera transformación de las relaciones implicadas en el acto educativo. Inclusive, resulta bastante difícil romper con esa inercia que representa cierta seguridad, sobre todo cuando aún en un país que pregona la libertad de opinión,

cualquier crítica personal debe ser fundamentada en planteamientos de especialistas, aún cuando surja de establecer relaciones entre sus postulados teóricos y la experiencia vivida.

Como aliciente está el ejemplo mismo de este trabajo, que ha sido resultado del análisis promovido por el acercamiento a teorías críticas que representó un acto educativo más en el camino hacia la propia actualización. Pero ¿cómo involucrar a quienes no tienen anhelos (aunque sea producto de la alienación) de superación profesional?, lo que procede será tratar de hacer un verdadero trabajo colegiado al interior del centro de trabajo, que involucre a esos compañeros y les muestre con el ejemplo y la explicación, las convicciones propias de asumir un compromiso responsable en el proceso de educativo en construcción.

Habrà también de compartirse los análisis de aquellos factores que, aparentemente son externos al trabajo realizado en las escuelas, pero inciden directamente en él, tales como políticas educativas, renovación de planes, programas y materiales. Así también habrá que buscarse un propio proceso de actualización constante, más allá de conseguir títulos o reconocimientos, sino estableciendo un verdadero vínculo entre los análisis llevados a cabo en tales acciones y la realidad de la práctica docente propia.

Pues, como se mencionó desde un principio, una verdadera revalorización no significa trabajar más sin esperar nada a cambio, tampoco es buscar un mejor salario y grandes

reconocimientos; una revalorización que impacte realmente en la calidad educativa, tendrá que surgir de hallar sentido a la práctica, de reconocer limitantes pero también posibilidades de transformación, en fin, de reencontrarse con la esencia misma del ser docente.

## BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992.

CARRIZALES R., César. "Por una política de la discontinuidad en la experiencia docente". En Antología UPN "Análisis de la Práctica Docente". SEP. México, 1987. pp. 62 - 65.

CARRIZALES R., César. "Subjetividad y ruptura en la práctica docente". En Antología UPN "Análisis de la Práctica Docente". SEP. México, 1987. pp. 93 - 103.

Cuadernos de Pedagogía, Revista No 227. Editorial FONTALBA, S.A. Barcelona, España, 1994. 106 p.

\_\_\_\_\_ Revista No 228. Editorial FONTALBA, S.A. Barcelona, España, 1994. 106 p.

\_\_\_\_\_ Revista No 253. Editorial FONTALBA, S.A. Barcelona, España, 1996. 106 p.

ESTEVE, J.M. "El malestar docente". Universidad de Salamanca, España. 1987.

GIROUX, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En Antología UPN "La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I". SEP, México 1987. pp. 102 - 145.

GÓMEZ-PALACIO Muñoz, Margarita y colaboradores, "El niño y sus primeros años en la escuela". SEP 1996. pp. 73 - 80.

KOSIK, Karel. "El Mundo de la pseudoconcreción y su destrucción". En Antología UPN "La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II". SEP. México 1988. pp. 13 - 20.

MARCELO, Carlos. "Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, España, 1989. 154 p.

Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000.

SEP. Artículo 3o Constitucional y Ley General de Educación. Primera edición. México D.F., 1993. 94 p.

SEP. Plan y programas de estudio. 1993. Educación Básica. Primaria. México D.F. 1993. 162 p.

SEP-UPN, Antología "Análisis de la Práctica Docente". Primera edición. México 1987. 223 p.

\_\_\_\_\_, Antología "La Matemática en la Escuela II". Primera edición. México 1985. 330 p.

\_\_\_\_\_, Antología "La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente I". Primera edición, México 1987. 221 p.

\_\_\_\_\_, Antología "La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente II". Primera edición, México 1988. 291 p.

UNyDACT. "Exámenes de acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización". SEP, México D.F., 1997. 18 p.